



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN-FaHCE

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ELISÂNGELA DE CARVALHO FRANCO

**EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DISCAPACIDAD: LAS
CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE LA ESCOLARIZACIÓN DE
ESTUDIANTES SORDOS EN UNA ESCUELA COMÚN DEL ESTADO
DE RONDONIA**

LA PLATA
2022

ELISÂNGELA DE CARVALHO FRANCO

**EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DISCAPACIDAD: LAS CONCEPCIONES
DOCENTES SOBRE LA ESCOLARIZACIÓN DE ESTUDIANTES SORDOS
EN UNA ESCUELA COMÚN DEL ESTADO DE RONDONIA**

Tesis presentada al Programa de Posgrado de la Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - FaHCE, como requisito para la obtención del grado de doctora en Ciencias de la Educación.

Directora: Dra. María Alejandra Domínguez

Co-directora: Dra. Pilar Cobeñas

**LA PLATA
2022**

Dedico esta tesis especialmente a mi madre y a mi amada hermana.
También a mi esposo, Lucas, y a mi hijo, Luis Augusto. A cada
una/o, por tantos, tan variados y entrañables motivos.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios, tan presente en mi vida, en mi historia, por la sabiduría, fuerza y, sobre todo, por mi salud, que vivo todos los días.

Agradezco a mi familia, primero a mi esposo, por el cuidado y paciencia, en los momentos difíciles que pasamos en mi salud y por estar todo el tiempo a mi lado. A mi hijo, por ser un buen chico, comprensible, cariñoso y que es el amor de mi vida. Mi madre, por ser una mujer guerrera, fuerte y trabajadora. Mi querida hermana y sobrina, que siempre dan fuerza y coraje.

También expreso mi especial agradecimiento a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE/UNLP) que me ha permitido graduarme en su interior a través de los conocimientos recibidos del cuerpo docente en los encuentros ocurridos en los meses de enero y julio y demás actividades. A los compañeros de clase que hice en las reuniones de estudio y aquellos que se hicieron buenos amigos y amigas, después de esta fase.

Agradezco a mi directora, por la confianza, paciencia y atención. Por creer en mí, en los muchos momentos en que flaqueé, dejando las dudas aflorar, cuestionando mi capacidad de llegar hasta aquí. También agradezco a mi co-directora, por sus conocimientos y sugerencias para mejorar las discusiones presentadas en el estudio.

Por último, agradezco a las profesoras y la dirección de la escuela por la colaboración en el estudio, los cuales fueron fundamentales para la investigación.

A todos y a todas, mis más sinceros agradecimientos.

LISTA DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

AEE	Atención Educativa Especializada
BDTD	Biblioteca Digital de Tesis y Disertaciones
CAA	Aceleración del aprendizaje
CBA	Ciclo básico de aprendizaje
CAPEB	Coordinación de la Mejora del Personal de Educación Superior
CDPD	Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad
CF	Constitución de la República Federativa de Brasil o Constitución Federal
CIF	Clasificación Internacional Del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud
CEE	Consejo Estadual de Educación
CNE	Consejo Nacional de Educación
COPIDIS	Comisión para la Plena Participación e Inclusión de las Personas con Discapacidad
dB	Decibelios
EJA	Educación de Jóvenes y Adultos
FENEIS	Federación Nacional de Educación y Integración del Sordos
FNDE	Fondo Nacional para el Desarrollo de la Educación
FUNDEB	Fondo de Manutención y Desarrollo de la Educación Básica y de Valorización de los Profesionales de la Educación
Hz	Hertz
IBGE	Instituto Brasileño de Geografía y Estadística
Index	Desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas
IE	Intérprete Educativo
IES	Instituciones de Enseñanza Superior
IFRO	Instituto Federal de Educación de Rondonia
INES	Instituto Nacional de Educación de Sordos
GESTAR	Programa Gestión del Aprendizaje Escolar
LDB	Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional
LIBRAS	Lengua Brasileña de Señas o Lengua de Señas Brasileña
L1	Primera Lengua
L2	Segunda Lengua
LP	Lengua Portuguesa
LS	Lengua de Señas

LSA	Lengua de Señas Argentina
MEC	Ministerio de la Educación
NEE	Necesidades Educativas Especiales
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONU	Organización de las Naciones Unidas
Pacto	Nacional por el Fortalecimiento de la Enseñanza Secundaria
PAFOR	Programa Nacional de Formación de Profesores de Educación Básica
PCCR	Plan de Carrera, Cargos y Remuneración de los Profesionales de la Educación Básica del estado de Rondonia
PCD	Persona con Discapacidad
PCNs	Parámetros Curriculares Nacionales
PEE	Plan Estatal de Educación
PDE	Plan de Desarrollo de la Educación
PP	Proyecto Pedagógico
PPP	Proyecto Político Pedagógico
PROINFO	Programa Nacional de Formación Continua en Tecnología Educativa
Prolibras	Certificación de Competencia en LIBRAS
RO	Rondonia
SECADI	Secretaría de Educación Continua, Alfabetización e Inclusión
SEDUC	Secretaría de Educación del Estado de Rondonia
SEED/RO	Secretaría de Educación del Estado de Rondonia
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TCLE	Formulario de Consentimiento Libre e Informado
TDAH	Trastorno de Hiperactividad y Déficit de Atención
TEA	Trastorno del Espectro Autista
TIC	Tecnologías de la Información y Comunicación
TILS	Traductor e intérprete de LIBRAS
UNIR	Universidad Federal de Rondonia
ZDP	Zona de Desarrollo Proximal

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1	<i>Los términos utilizados para nombrar a las personas con discapacidad.....</i>	78
Cuadro 2	<i>Perfil de los estudiantes asistidos en la AEE de la escuela.....</i>	123
Cuadro 3	<i>Perfil de la formación profesional de las profesoras.....</i>	125
Cuadro 4	<i>Grupo etario y tiempo de trabajo y antigüedad en el establecimiento.....</i>	126
Cuadro 5	<i>Tiempo de experiencia profesional en el campo educativo.....</i>	127
Cuadro 6	<i>Acerca de las entrevistas con las profesoras.....</i>	133
Cuadro 7	<i>Descripción de los significados y de los tipos de concepciones construidas...</i>	136

RESUMEN

El presente estudio busca investigar las concepciones de las profesoras de educación primaria sobre la Educación Inclusiva y la discapacidad, y cómo esas concepciones se reflejan en la escolarización de estudiantes sordos en relación con la participación, la permanencia y el aprendizaje en una escuela común del Estado de Rondonia. La metodología adopta un enfoque cualitativo del tipo exploratorio, utilizando como estrategia el estudio de caso. El universo de la investigación es una escuela común del interior de Rondonia, teniendo como sujetos participantes a seis profesoras que trabajan en la educación primaria. Los instrumentos de investigación fueron: cuestionarios, observaciones y entrevistas, siendo los procedimientos sometidos al análisis de contenido. Teniendo en cuenta los objetivos propuestos, los resultados sobre la Educación Inclusiva apuntan a que las profesoras sostienen concepciones muy diferentes: algunas se basan en el reconocimiento de las diferencias, en contraste con otras que parecen valorar los principios de homogeneidad escolar y otras que están más vinculadas a la perspectiva pedagógica de la Educación Inclusiva sustentada en este estudio, ya que parte de que los y las estudiantes deben y pueden aprender juntos. Las concepciones sobre la discapacidad analizadas en el trabajo de campo, la consideran mayoritariamente como un déficit, mientras que otras entienden que es una limitación funcional de las personas con discapacidad. Se identifica que algunas concepciones sobre prácticas inclusivas consideran que las presentaciones culturales, los días especiales y la presencia del intérprete en el aula son prácticas que promueven la inclusión de los estudiantes sordos en la escuela. Sin embargo, éstas no contemplan a todos los estudiantes. Por lo tanto, estas concepciones se reflejan en la escolarización de los estudiantes sordos con la poca valorización de las diferencias, en las prácticas de enseñanza y en la relevancia de la LIBRAS para un entorno bilingüe. Así, el cuerpo docente y el conjunto de profesionales de la educación de la escuela tienen como principal desafío trabajar por una escuela inclusiva, por el conocimiento de las incumbencias profesionales, por la formación, por el trabajo conjunto o colaborativo y con la promoción de la Educación Inclusiva. Lo que

presupone cambios actitudinales, pedagógicos y organizacionales con nuevos posicionamientos en la institución frente a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, para el establecimiento de prácticas inclusivas significativas para todos los estudiantes.

Palabras clave: Educación Inclusiva, discapacidad, personas sordas, concepciones.

ABSTRACT

This study seeks to investigate the conceptions of primary school teachers on inclusive education and disability, and how these conceptions are reflected in the schooling of deaf students in relation to participation, Staying and learning in a common school in the state of Rondonia. The methodology adopts a qualitative approach of the exploratory type, using the case study as a strategy. The research universe is a common school in the interior of Rondonia, with six female teachers participating in primary education. The research tools were: questionnaires, observations and interviews, with the procedures subjected to content analysis. Taking into account the proposed goals, the results on Inclusive Education suggest that female teachers hold very different conceptions: some are based on the recognition of differences, in contrast to others that seem to value the principles of school homogeneity and others that are more linked to the pedagogical perspective of Inclusive Education supported in this study, since part of which students must and can learn together. The conceptions of disability analyzed in fieldwork, mostly consider it as a deficit, while others understand that it is a functional limitation of persons with disabilities. It is identified that some conceptions of inclusive practices consider cultural presentations, special days and the presence of the interpreter in the classroom as practices that promote the inclusion of deaf students in school. However, they do not include all students. Therefore, these conceptions can be reflected in the schooling of deaf students, given the low valuation of the differences, teaching practices and the relevance of LIBRAS for a bilingual environment. Thus, the main challenge for the teaching staff and the group of education professionals in the school is to work for an inclusive school, in order to know the professional responsibilities, by training, joint or collaborative work and the promotion of Inclusive Education. This presupposes attitudinal, pedagogical and organizational changes with new positions in the institution regarding teaching and learning processes, for the establishment of meaningful inclusive practices for all students.

Keywords: Inclusive Education, disability, deaf persons, conceptions.

RESUMO

O presente estudo busca investigar as concepções das professoras do ensino fundamental sobre a Educação Inclusiva e a deficiência, e como essas concepções se refletem na escolarização de estudantes surdos com relação a participação, a permanência e a aprendizagem numa escola comum de Rondônia. A metodologia adota uma abordagem qualitativa do tipo exploratório, utilizando como estratégia o estudo de caso. O universo da pesquisa é uma escola comum do interior de Rondônia, tendo como sujeitos participantes seis professoras que trabalham na educação primária da escola. Os instrumentos de investigação foram: questionários, observações e entrevistas, sendo os procedimentos submetidos à análise de conteúdo. Tendo em conta os objetivos propostos, os resultados sobre a Educação Inclusiva apontam que as professoras sustentam concepções muito diferentes: algumas baseiam-se no reconhecimento das diferenças, em contraste com outras que parecem valorizar os princípios de homogeneidade escolar e outras que estão mais vinculadas à perspectiva pedagógica da Educação Inclusiva sustentada neste estudo, já que parte de que os e as estudantes devem e podem aprender juntos. As concepções sobre a deficiência analisadas no trabalho de campo, consideram-na maioritariamente como um déficit, enquanto outras entendem que é uma limitação funcional das pessoas com deficiência. A maioria das práticas de ensino desenvolvidas na escola adotam como estratégias as atividades diferenciadas. Identifica-se que algumas concepções sobre práticas inclusivas consideram que as apresentações culturais, os dias especiais e a presença do intérprete na sala de aula são práticas que promovem a inclusão dos estudantes surdos na escola. No entanto, estas não contemplam todos os estudantes. Portanto, estas concepções podem refletir na escolarização dos estudantes surdos, dada a pouca valorização das diferenças, nas práticas de ensino e na relevância da LIBRAS para um ambiente bilíngue. Assim, o corpo docente e o conjunto de profissionais da educação da escola têm como principal desafio trabalhar por uma escola inclusiva, por conhecimento das incumbências profissionais, por formação, pelo trabalho conjunto ou colaborativo e com a promoção da Educação Inclusiva. O que pressupõe

mudanças atitudinais, pedagógicas e organizacionais com novos posicionamentos na instituição frente aos processos de ensino e de aprendizagem, para o estabelecimento de práticas inclusivas significativas para todos os estudantes.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, deficiência, pessoas surdas, concepções.

SUMARIO

CAPÍTULO 1

CONSIDERACIONES INICIALES	16
1.1 Introducción	17
1.2 La relevancia del tema	21
1.3 Justificación	25
1.4 El problema y las preguntas de investigación	28
1.5 Objetivo General	33
1.6 Objetivos Específicos	33
1.7 Algunas aproximaciones teóricas	34
1.8 La estructura de la investigación	35

CAPÍTULO 2

EL ESTADO DEL ARTE SOBRE LA EDUCACIÓN Y LA ESCOLARIZACIÓN DE PERSONAS SORDAS	37
2.1 El mapeo de las producciones académicas	40
2.2 Análisis de las producciones sobre la escolarización de personas sordas	41
2.3 Los principales resultados y consideraciones obtenidos en las producciones	57
2.4 Reflexiones y consideraciones para la investigación	61

CAPÍTULO 3

MARCO TEÓRICO - CONCEPCIONES DOCENTES, LA DISCAPACIDAD, LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA ESCOLARIZACIÓN DE ESTUDIANTES SORDOS	64
3.1 Consideraciones sobre las concepciones docentes	65
3.2 Los sentidos históricos sobre la discapacidad	72
3.2.1 Las diferentes denominaciones y sentidos de nombrar las PCD	77
3.3 Educación Inclusiva: una perspectiva pedagógica y un derecho humano	82

3.3.1 La distinción entre el concepto de inclusión educativa y Educación Inclusiva	87
3.3.2 La diferencia entre el concepto de integración e inclusión	90
3.3.3 Sobre la concepción de escuela inclusiva	93
3.3.4 Recursos y servicios para el aprendizaje y la participación	96
3.4 La escolarización de estudiantes sordos y el proceso inclusivo en la escuela	101
3.4.1 Las tendencias filosóficas en la escolarización de estudiantes sordos	104
3.4.2 Sobre la Lengua Brasileña de Señas - LIBRAS	114

CAPÍTULO 4

LOS CAMINOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	116
4.1 El enfoque de la investigación	117
4.2 El universo de la investigación	119
4.2.1 La educación en Rondonia	119
4.2.2 Caracterización de la escuela investigada	122
4.3 Los sujetos de la investigación	124
4.4 Instrumentos y procedimientos de la investigación	127
4.4.1 El uso del cuestionario: primeras exploraciones	127
4.4.2 Las observaciones en campo: patio escolar, sala de profesores y Sala de Recursos ..	128
4.4.3 Las entrevistas: conversaciones y significaciones acerca de la escolarización de estudiantes sordos	131
4.5 Procedimientos del análisis de los datos	134

CAPÍTULO 5

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS SOBRE LAS CONCEPCIONES DE LAS DOCENTES EN EL AMBIENTE ESCOLAR	137
5.1 Las concepciones sobre la Educación Inclusiva	138
5.2 Las concepciones sobre las formas de interacciones en la escuela	148
5.3 Las concepciones acerca de discapacidad	157
5.4 Las concepciones acerca de las prácticas de enseñanza	162
5.5 Las concepciones sobre la conceptualización del intérprete en LIBRAS	175

5.6 Las concepciones sobre las prácticas consideradas inclusivas en la escuela	181
CONSIDERACIONES FINALES	189
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	194
ANEXOS	208
MODELO DE TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO	209
MODELO DE CARTA DE AUTORIZACIÓN	211
CUESTIONARIO DE LA INVESTIGACIÓN	212
GUIÓN DE LA ENTREVISTA	214

CAPÍTULO 1

CONSIDERACIONES INICIALES

Consideraciones Iniciales

1.1 Introducción

Sostenemos que investigar acerca de las concepciones de los y las docentes sobre la Educación Inclusiva y la discapacidad en torno a la escolarización de estudiantes sordos en la escuela común constituye un desafío, teniendo en cuenta las recientes modificaciones normativas y culturales establecidas. Esto tiene que ver con la nueva concepción – la Educación Inclusiva – que viene a romper con el modelo que segrega y excluye a aquellos estudiantes que no se ajustan a los estándares establecidos en la sociedad, proponiendo una nueva perspectiva pedagógica, como forma de proveer la igualdad de oportunidades a todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias, sin discriminación.

Según las Naciones Unidas (ONU, 2013), de cuatro formas de escolarización que existen actualmente para las personas con discapacidad, tres resultan discriminatorias: la exclusión, la segregación y la integración. La Educación Inclusiva constituye una perspectiva pedagógica de educación reconocido por muchos países que está firmado en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), siendo la única forma educativa que efectiviza el derecho a la educación de las personas con discapacidad. (ONU, 2013).

De esta forma, la Educación Inclusiva constituye no sólo una perspectiva pedagógica de educación, sino que también constituye un derecho, conforme, el documento de las Naciones Unidas (2013)¹ que destaca que “(...) no son nuestros sistemas educativos los que tienen derecho a determinados tipos de niño. Por lo tanto, el sistema educativo de un país debe adaptarse para responder a las necesidades de todos los niños (p. 4).”

El documento establece que “las personas con discapacidad son quienes tienen derecho a que las escuelas se transformen en pos de una Educación Inclusiva, y no las

¹ El documento de las Naciones Unidas dispone sobre el derecho a la Educación Inclusiva de las personas con discapacidad denominado “Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.” (Cobeñas, 2020, p. 66).

escuelas las que pueden decidir a qué alumnos educar.” (Cobeñas, 2020, p. 66). Así, esa es una educación basada en el concepto de los derechos humanos, en la que los principios de igualdad de oportunidades y valoración de la diferencia se combinan para que todos los niños, jóvenes y adultos puedan estar incluidos en el sistema educativo común, aprendiendo y participando sin ningún tipo de discriminación.

En la perspectiva pedagógica de la Educación Inclusiva, es la escuela que se adecua a los estudiantes, con respecto a sus diferencias y las potencialidades educativas de cada uno. Es una escuela donde los profesores respetan el ritmo de cada uno y buscan desarrollar prácticas inclusivas para que todos y cada uno de los estudiantes avancen en sus aprendizajes en ambientes inclusivos, donde todos son valorados y participan de las actividades pedagógicas.

Acerca de las maneras de comprender la Educación Inclusiva, Ainscow et al. (2006) afirman que “éstas pueden estar asociadas con las creencias de los profesores sobre el origen de las dificultades de aprendizaje y que pueden constituir barreras para transformar los sistemas educativos en niveles más altos de inclusión.” (p.76). Algunos estudios han revelado que hay concepciones docentes que presentan actitudes neutras con relación a la inclusión, probablemente más consistentes con el concepto de integración que con la idea de Educación Inclusiva.

Un ejemplo de eso es el estudio de Pérez, Cervera y Mínguez (2021) que expresan las concepciones de los profesores a la inclusión en España. En el estudio los autores concluyen que hay un enorme problema para materializar la legislación en verdaderas prácticas inclusivas, visto existir tres formas de enseñanza en las escuelas, lo que causa una diferencia entre los profesores de la educación especial con los de la educación común, resultando en una discrepancia en lo que es propuesto en la legislación y lo que el cuerpo docente considera que debería proponerse.

En este estudio, entendemos que las personas sordas se auto perciben como parte de un colectivo cultural que tiene una lengua propia – la Lengua Brasileña de Señas – conocida en Brasil por LIBRAS, establecida por el Decreto n. 5.626/2005 que regula la Ley n. 10.436/2002 sobre la LIBRAS, reconoce a la persona sorda como un sujeto que posee una lengua natural, que tiene características de naturaleza espacio-visual y que pertenece a una comunidad lingüística específica.

La literatura académica presenta referencias que nos hace comprender cómo se fue avanzando históricamente hacia un proceso de inclusión en la escolarización de las personas sordas a lo largo de los años, que ha estado marcada por movimientos sociales y luchas de las personas sordas en la búsqueda de reconocimiento de sus derechos, y principalmente en el reconocimiento como seres humanos. En la escolarización de los estudiantes sordos, el reconocimiento de la lengua de señas es el punto primordial para garantizar una condición de equidad de desarrollo de conocimiento, acceso y permanencia de los estudiantes sordos en la escuela común.

De este modo, desde la perspectiva de la Educación Inclusiva, es necesario que la escuela busque transformarse para comprender la historia y la cultura de las personas sordas, con el desarrollo de culturas y prácticas inclusivas que valoricen las singularidades y las potencialidades de los estudiantes sordos en la escuela. Además, según Lacerda y Lodi (2009), se añade “la relevancia de la disposición de recursos – ya sean humanos, materiales, metodológicos u otros – relevantes para una enseñanza de calidad en el espacio escolar.” (p. 117). Lo que promueve un espacio escolar inclusivo, donde los estudiantes sordos puedan expresarse plenamente, manteniendo el derecho de educarse en entornos donde se aseguren los apoyos a la comunicación necesaria.

Desde la perspectiva pedagógica inclusiva, la cultura sorda y la lengua de señas son referencias de los estudiantes sordos. Por ello, Strobel (2015) destaca que “la lengua de señas se hace esencial para la transmisión de la cultura sorda,” (p. 38) debido a la importancia que la lengua tiene como medio de comunicación entre las personas sordas. Por lo tanto, debe ser reconocida, “lo que garantiza que las personas sordas tengan acceso a la educación en la lengua de señas de su país.” (Brasil/ONU, 1994, p. 18).

En Brasil, la educación de personas sordas en las escuelas comunes está subsidiada por las siguientes bases legales y culturales: Ley n. 9.394/96, Ley n. 10.436/2002, Decreto n. 5.626/2005, Decreto n. 7.611/2011, Ley n. 13.146/2015 y, la más reciente, Ley n. 14.191/2021, las cuales pueden ser visualizadas en las siguientes secciones de los capítulos: 1.7 – algunas aproximaciones teóricas, 3.3.4 – recursos y servicios para el aprendizaje y la participación, 3.4 – la escolarización de estudiantes sordos y el proceso inclusivo en la escuela, 3.4.1 – las tendencias filosóficas y 3.4.2 – sobre la Lengua Brasileña de Señas – LIBRAS.

A saber, el proceso educativo de personas sordas, en Brasil, tiene como base legal inicial la Ley n. 10.436 de 24 de abril de 2002 que reconoce la Lengua Brasileña de Señas – LIBRAS – como medio legal de comunicación y expresión entre las personas sordas y como sistema lingüístico de naturaleza visual-motora proveniente de comunidades de personas sordas de Brasil. Enseguida, surge el Decreto n. 5.626 del 22 de diciembre de 2005, que regula la Ley n. 10.436/2002 y el artículo 18 de la Ley n. 10.098 del 18 de diciembre de 2000, estableciendo legalmente la atención educativa a las personas sordas, en la que las instituciones educativas deben ofrecer la enseñanza de la LIBRAS y también de la Lengua Portuguesa como segunda lengua para estudiantes sordos. La Ley n. 13.146 de 6 de julio de 2015, que establece la Ley Brasileña de Inclusión de la Persona con Discapacidad/ Estatuto de la Persona con Discapacidad. Y el Decreto n. 7.611 del 17 de noviembre de 2011, que dispone sobre la educación especial, la atención educativa especializada y da otras providencias. En la Ley n. 9.394/96 (LDB) ocurrió la reformulación de algunos artículos en el Capítulo V, que trata de la educación especial y fue incluido el capítulo V-A, que establece la educación bilingüe de sordos.

Recientemente, está en vigor la Ley n. 14.191/2021, que establece la modalidad de educación bilingüe de sordos. La Ley garantiza que los estudiantes sordos tengan la opción de ser escolarizados en escuelas comunes o en escuelas bilingües donde la Lengua Brasileña de Señas (LIBRAS), sea la lengua de interacción y enseñanza, posibilitando la igualdad de condiciones para el desarrollo de las habilidades, el reconocimiento de las prácticas socioculturales, el respeto a la identidad y la primera lengua de las personas sordas.

Por lo tanto, presentamos en la investigación, la perspectiva pedagógica de la Educación Inclusiva, la discapacidad desde los Modelos Médico y Social y la escolarización de estudiantes sordos desde las tendencias filosóficas a las normativas nacionales e internacionales que marcan el sistema educativo. A través de estos, buscamos estudiar las concepciones que las profesoras que trabajan en la educación primaria con estudiantes sordos tienen sobre la Educación Inclusiva y la discapacidad y, cómo esas concepciones se reflejan en la escolarización de los estudiantes sordos en relación con la permanencia, la participación y el aprendizaje en la escuela común, para la provisión de la igualdad de condiciones a todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias.

1.2 La relevancia del tema

El interés por la temática – Educación Inclusiva, la discapacidad y la escolarización de estudiantes sordos – está íntimamente ligado a las experiencias vividas como profesional, trabajando como Pedagoga Orientadora Educativa en escuelas de educación primaria, secundaria y técnica con estudiantes con y sin discapacidad, observando y participando de las prácticas pedagógicas con estudiantes sordos en clases comunes.²

Como investigadora y educadora, he comprendido acerca de la importancia de mantener una vigilancia epistemológica, teniendo el cuidado de mantener una distancia entre la experiencia docente y los significados construidos a lo largo de la trayectoria, para evitar errores conceptuales en la construcción del objeto de estudio. Así, en el principio fui trabajando mis primeras aproximaciones con el tema, producto de mi experiencia en la construcción de significados y de mi trayectoria para convertir todas esas ideas, no siempre explícitas, en un problema de investigación que incluí en un campo de conocimiento y al cual se pretende aportar.

Esto porque, en las Ciencias Sociales, la reflexión epistemológica debe estar presente en todo el proceso de investigación, comenzando por la construcción del objeto de estudio, que no puede confundirse con los objetos que nos son dados por el sentido común. Según Gutiérrez (1998), “agentes sociales “analizados” y agentes sociales “analizadores” formamos parte del mismo mundo social. Y ello implica el reconocimiento de que los investigadores tenemos experiencias y representaciones sobre ese mundo, y es necesario objetivar esa experiencia social.” (p. 122). En mi caso como Pedagoga orientadora fui construyendo ideas sobre lo que se “necesitaba hacer” y no se hacía, tanto para el desempeño de los y las docentes, de los equipos directivos y sobre las familias que fue necesario explicitar y discutir con mis directoras con el fin de desanudar esos sentidos ligados al deber ser para problematizar con las lecturas, las investigaciones y la inmersión en el terreno educativo desde otra posición.

² Trabajé en algunas escuelas distritales y estatales con estudiantes de diferentes edades, desde la Educación Infantil hasta la Educación de Jóvenes y Adultos como Orientadora Educativa. Actualmente, trabajo en la Educación Profesional, Científica y Tecnológica en la enseñanza técnica integrada a la secundaria, en el Instituto Federal de Rondonia (IFRO).

Esa atención constante es imprescindible y plantea un desafío en el proceso científico para evitar ser contaminado por las nociones del sentido común es lo que Bourdieu llama,

Vigilancia epistemológica que es especialmente necesaria en el caso de las ciencias del hombre en las que la separación entre la opinión común y el discurso científico es más imprecisa que [...] la familiaridad del universo social constituye, para el sociólogo, el obstáculo epistemológico por excelencia. [...] El sociólogo nunca conseguirá acabar con la sociología espontánea y debe importar una polémica incesante contra las evidencias sofocantes que proporcionan, sin grandes esfuerzos, la ilusión del conocimiento inmediato y de su riqueza insuperable. (Bourdieu, 2001, p. 23).

El autor expone que el objeto no existe solamente en el universo de los “problemas sociales” que, como tales, son resultados de las relaciones sociales, políticas y económicas de la sociedad, pues no son en sí mismos objetos de investigación. La construcción del objeto, según Bourdieu (2001), “pone en movimiento la capacidad del científico para captar su esencia relacional, la complejidad involucrada en la comprensión científica del objeto de investigación.” (p. 24). La esencia relacional inherente al objeto que el autor enfatiza, demanda del científico una flexibilidad en la utilización de las decisiones metodológicas de la investigación.

Entendemos que, la escuela común desempeña un papel importante en la escolarización de los estudiantes sordos, visto ser un centro de excelencia para la formación y la transformación de la realidad de estos estudiantes. Por ello, desde la perspectiva pedagógica de la Educación Inclusiva es importante que la escuela considere las especificidades lingüísticas y culturales de estos estudiantes, con respecto a su lengua de interacción y enseñanza (la LIBRAS), con vistas a la igualdad de condiciones para el desarrollo de avances en sus aprendizajes y la participación en las escuelas.

Por la experiencia profesional, en la educación primaria y secundaria, fui observando que hay un gran abismo entre los objetos didácticos que se presentan a los estudiantes sordos y los que se presentan al resto incluyendo la poca presencia de la LIBRAS en las escuelas. En general, parte de esos objetos tipo recursos didácticos (el uso del libro, del vídeo, del

ordenador, de la pizarra, entre otros) estaban (y aún son), orientados principalmente a aspectos de la lengua portuguesa. Mientras que, los estudiantes sordos tienen una pedagogía visual y su comunicación se da a través de la LIBRAS.

En esta investigación, entendemos que los objetos didácticos u objetos de enseñanza corresponden a:

Todo o cualquier objeto que el profesor pueda utilizar en el aula, con el fin de interferir en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En el campo de la historia de la educación, los objetos didácticos forman parte del conjunto de artefactos que comprenden la estructura y condiciones materiales de una escuela, junto con los edificios, muebles y accesorios³. (Fiscarelli, 2009, p. 11).

En ese sentido, los estudiantes sordos en el ámbito escolar necesitan adaptaciones para que el aprendizaje tenga éxito. Para ello, según Fiscarelli (2009), “trabajar con materiales diferenciados proporciona accesibilidad, concentración, desarrolla habilidades además de estimular la coordinación motora y así alcanzar el razonamiento lógico y la autoconfianza de esos estudiantes.” (p. 11)

Para Glat (2007), la dificultad de concentración de los estudiantes sordos es grande, pues su atención es totalmente visual, siendo así, revela la necesidad de pensar y repensar cada paso en el proceso de enseñanza. Lacerda (2006), defiende el compromiso de reflexionar sobre la educación de los sujetos sordos a lo largo de la historia, buscando comprender su desarrollo e influencia en la actualidad.

Para Soares (2018), “la práctica contextualizada a partir de recursos visuales despierta en los estudiantes sordos la curiosidad y la capacidad interpretativa.” (p. 92). Por lo tanto, consideramos que los objetos didácticos deben ser atractivos para involucrar al estudiante sordo en la interacción en las clases y que pedagógicamente tenga sentido su aprendizaje,

³ En la literatura educativa aparecen otros términos, sinónimos de materiales didácticos, los cuales también designan los objetos usados por los profesores y estudiantes durante el acto de enseñar y aprender, tales como: objetos escolares, materiales escolares, recursos didácticos, recursos de enseñanza, medios materiales, materiales auxiliares, recursos pedagógicos, materiales pedagógicos. (Fiscarelli, 2009, p. 11). Traducción propia.

“[...] debe ser un recurso complementario al proceso de aprendizaje, que puede ser reusado para apoyar el aprendizaje” (Tarouco, 2003, p. 02).

En este sentido, entendemos que todo estudiante sordo tiene derecho a utilizar recursos apropiados que despierten el interés al aprendizaje. En el Decreto n. 5.626 de 2005 que regula la Ley 10.436 de 2002 sobre información y comunicación se ve en el artículo 14, inciso VIII, el derecho de las personas sordas al acceso a las tecnologías:

VIII - Poner a disposición equipos, acceso a las nuevas tecnologías de información y comunicación, así como recursos didácticos para apoyar la educación de estudiantes sordos o con discapacidad auditiva. (Brasil, 2005).

De este modo, consideramos que involucrar a los estudiantes sordos con prácticas pedagógicas adecuadas y basadas en objetos didácticos es lo que hace importante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Porque, según Fiscarelli (2009), “el “buen profesor” es aquel que sabe cómo producir su propio material didáctico y cómo usar un objeto en el aula.” (p. 156).

En nuestra experiencia, en términos de la actividad profesional, es muy común que los estudiantes sordos presenten relatos de dificultades que enfrentan en la escuela, debido al desconocimiento de la LIBRAS por parte de los profesores y los compañeros oyentes. Esto nos fue despertando indagaciones sobre el porqué la LIBRAS no circulaba con fuerza entre los y las docentes en los espacios educativos para la educación de las personas sordas. De este modo, sentimos la necesidad de mayor profundización sobre la realidad, específicamente, en buscar comprender en las prácticas pedagógicas de las docentes de la educación primaria, la perspectiva inclusiva de cómo abordan la Educación Inclusiva y la discapacidad en el contexto de la escolarización de estudiantes sordos.

Creemos que los resultados presentados pueden contribuir en la forma como los educadores han comprendido la Educación Inclusiva, así como en la manera que interpretan la discapacidad, factores que podrán contribuir a la mejora de la escolarización de estudiantes sordos en las escuelas comunes. Por ello, entendemos que este no es un estudio terminado, por lo tanto, los resultados podrán proporcionar importantes líneas de investigaciones, de forma a conducir a conclusiones complementarias y más profundizadas sobre cómo hacer

más justa y/o con mayores garantías la implementación de la Educación Inclusiva para los estudiantes sordos en las escuelas comunes.

1.3 Justificación

Al ingresar en el trabajo con estudiantes sordos en escuelas de educación primaria y secundaria como Pedagoga, muchos cuestionamientos fueron surgiendo a lo largo de este camino. Algunas dudas empezaron a nutrir con relación a la escolarización de los estudiantes y la forma cómo la discapacidad es interpretada por el cuerpo docente en las escuelas. En suma, las indagaciones se concentran en cómo las maestras de la educación primaria piensan, asumen y, hasta, proyectan la Educación Inclusiva y la discapacidad en el contexto de la escolarización de estudiantes sordos en la perspectiva pedagógica actual de Educación Inclusiva.

A través de esas experiencias profesionales fui percibiendo que los estudiantes sordos presentaban un gran desfase en el aprendizaje tanto en la educación primaria como secundaria. A pesar del desfase en el aprendizaje, era común observar que los docentes iban avanzando con los estudiantes para los años de estudio adelante. Lo que nos llevó a preguntarnos sobre las condiciones de enseñanza, sobre los procesos educativos de estos estudiantes en la escuela común.⁴

Así partió el interés en buscar en la literatura y en las discusiones académicas informaciones pertinentes sobre la escolarización de personas sordas. En dicho marco, recuperamos aquellos referentes centrales que abordan esta cuestión desde la perspectiva de la Educación Inclusiva (Skliar, 2001; Goldfeld, 2002; Lacerda, 2006; Brasil, 2010; Fernández, 2011; Strobel, 2015; entre otros). La mayoría de estos estudios relatan sobre el aspecto educativo, político y social, pero, principalmente, en lo que concierne al respeto a los derechos de los sujetos.

⁴ Escuela (s) común (s) se entiende como las escuelas en que la lengua de instrucción es la lengua portuguesa en la modalidad oral y escrita, organizada para enseñar a estudiantes que oyen, en la que LIBRAS está presente como un recurso de accesibilidad al conocimiento escolar. (Fávero, 2007, p. 17). En el estudio, se entienden estas escuelas como aquellas entendidas por los movimientos por la inclusión escolar como “establecimientos oficiales de enseñanza común” (Fávero, 2007, p. 17) que todos deben frecuentar.

Sobre las tendencias filosóficas en la educación, algunos estudios (Strobel, 2015; Sacks, 2010; Álvez et al., 2010; Strobel y Perlin, 2006; Goldfeld, 2002; Skliar, 1998), versan acerca del oralismo (método que sostiene que la manera más eficaz de enseñar a las personas sordas es por medio de la lengua oral); otras tras la comunicación total (un método que flexiona el uso de la comunicación oral y gestual). Ya los estudios más recientes presentan el bilingüismo (el método que utiliza dos lenguas: la de señas y la lengua mayoritaria del país, en su modalidad escrita).

La educación bilingüe en Brasil es considerada una modalidad de enseñanza que debe ser utilizada por las escuelas comunes, tornando accesible a las personas sordas dos lenguas en el espacio escolar: la Lengua Brasileña de Señas (LIBRAS) y la lengua portuguesa, en su modalidad oral y/o escrita.

Entendemos que “la lengua de señas se hace esencial para la transmisión de la cultura sorda” (Strobel, 2015, p. 38), dado la importancia que la lengua tiene como medio de comunicación entre las personas sordas. De este modo, debe ser reconocida para garantizar “que las personas sordas tengan acceso a la educación en la lengua de señas de su país.” (Brasil/ONU, 1994, p. 18).

En Brasil, la LIBRAS está garantizada en las leyes: Ley n. 10.436/2002 que reconoce la Lengua Brasileña de Señas – LIBRAS, el Decreto n. 5.626/2005, que establece los criterios de escolarización en la atención educativa especializada también garantizados en el Decreto n. 7.611/2011 y, la más reciente, Ley n. 14.191, de 03 de agosto de 2021, sobre la educación bilingüe de sordos, que establece que los estudiantes sordos tengan la opción de ser escolarizados en escuelas comunes o en escuelas bilingües donde la LIBRAS, sea la lengua de interacción y enseñanza, posibilitando la igualdad del desarrollo de las habilidades de las personas sordas, con el reconocimiento de las prácticas socioculturales y la primera lengua.

Con referencia a los profesionales en el apoyo a la enseñanza de los estudiantes sordos en las escuelas comunes, el Decreto n. 5.626/2005 establece cuáles son los profesionales y las atribuciones de cada uno en la educación. Relativo a la enseñanza de LIBRAS y lengua portuguesa, como segunda lengua, el documento establece que en el ambiente educativo se garantiza la presencia del instructor/profesor sordo y/o del intérprete de LIBRAS y portugués.

La investigación tuvo lugar en Brasil, en una escuela de educación primaria y secundaria de enseñanza estatal situada en la ciudad de Ariquemes, Estado de Rondonia. La

escuela atiende a estudiantes oriundos de diversos barrios y clases sociales, funcionando en los turnos matutino, vespertino y nocturno, estando matriculados siete estudiantes sordos.

Para comprender un poco más sobre la escolarización de los estudiantes sordos en la perspectiva pedagógica de la Educación Inclusiva, realizamos una investigación en el banco de tesis y disertaciones en la base de datos de la CAPES, la BDTD y en la Memoria Académica, siendo los resultados presentados en el estado del arte, en el capítulo dos.

En esa perspectiva, uno de los estudios que más se acercó a nuestra temática fue el de Machado (2017) titulado – *Tengo un estudiante sordo ¡Aprendí qué hacer!* Los resultados sostenían que incluso con la inclusión de estudiantes sordos en la enseñanza común, la escuela de modo general, continúa siendo pensada para estudiantes oyentes. La mayoría de los profesores expresan que no tuvieron formación para enseñar en aulas con estudiantes hablantes de LIBRAS y, por lo tanto, en la práctica, se encuentran sin saber cómo alcanzar al estudiante sordo.

A este respecto, es preciso considerar que, desde la perspectiva inclusiva, “la inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados.” (COPIDIS⁵, 2017, p. 19). En los resultados del estudio de Machado se observa que el cuerpo docente presenta concepciones que difieren de la perspectiva pedagógica de la Educación Inclusiva y de los tratados internacionales de derechos humanos.

La Educación Inclusiva es mucho más que solamente una cuestión de socialización, conforme los profesores consideran en el estudio de Machado (2017). De acuerdo con COPIDIS (2017), esta es una educación que implica:

Transformar la cultura, la organización y las prácticas de las escuelas para atender a la diversidad de todo el alumnado, incluidos los alumnos con discapacidad. Adaptar la enseñanza a los alumnos y no obligar ni esperar que los alumnos se adapten a la enseñanza. Dirigir principalmente las acciones para eliminar o minimizar las barreras físicas, personales o institucionales que limitan las oportunidades de aprendizaje, el

⁵ COPIDIS - Comisión para la Plena Participación e Inclusión de las Personas con Discapacidad. Dispuesto en el Manual de Educación Inclusiva y de Calidad. Un derecho de Todos – proyecto en parceria con Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva. (Cobeñas et al., 2017).

pleno acceso y la participación de todos los estudiantes en las actividades educativas. (p. 20).

Diferentemente del enfoque de Machado (2017), la intención de nuestro estudio es investigar las concepciones que las profesoras de la educación primaria presentan sobre la Educación Inclusiva y la discapacidad y, cómo estas concepciones con ciertas características, afectan en la escolarización de los estudiantes sordos en la escuela común en relación con la permanencia, la participación y el aprendizaje como se presenta en la cita y también por Booth y Ainscow (2011):

La Educación Inclusiva implica en procesos para aumentar la participación de los estudiantes y para reducir su exclusión, en la cultura, en los currículos y en las comunidades de las escuelas. Reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender la diversidad del alumnado de su localidad. La participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con discapacidad o etiquetados como “con Necesidades Educativas Especiales.” La inclusión se refiere al desarrollo de las escuelas tanto del personal como del alumnado. La preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación de un alumno en particular puede servir para revelar las limitaciones más generales de la escuela a la hora de atender a la diversidad de su alumnado [...]. (p. 11).

Por lo tanto, tales datos confirman la importancia de este trabajo de Tesis de Doctorado, dado que aún son escasas las referencias en la literatura académica sobre esta temática. Además, en el contexto de la escolarización de estudiantes sordos se ve algo aún más desafiante, por los pocos estudios en el área de educación.

1.4 El problema y las preguntas de investigación

Hoy, cuando hablamos del derecho a la educación, la Educación Inclusiva se evidencia y se coloca en valor, porque ésta representa una perspectiva pedagógica que respeta

y valora las características individuales de cada persona, ofrece alternativas educativas que respondan a las potencialidades de cada estudiante. Diferentes autores (Ainscow, 1999; Ainscow y Miles, 2008; Arouxet et al., 2019; Mantoan, 2003; Sánchez, 2005; Echeita, 2013; Grimaldi et al., 2015; Cobeñas et al., 2020; Domínguez, 2020; y otros), como Ainscow y Miles (2008) destacan que, “la Educación Inclusiva se trata de un criterio de principios de la educación que supone el proceso en que la participación de los estudiantes en los currículos, culturas y comunidades de escuelas locales aumenta y su exclusión disminuye [...]” (p. 24), tal como Domínguez (2020) que apunta que en la Educación Inclusiva “el trabajo colaborativo y las voces de los profesores representan el punto [...] para trabajar, analizar, repensar y evaluar las prácticas de enseñanza” (p. 4), presentan grandes contribuciones sobre la perspectiva pedagógica de la Educación Inclusiva que consideramos para la construcción del presente estudio.

La Educación Inclusiva implica en el aumento de la participación y la disminución de la exclusión de los estudiantes en la escuela. Es una educación donde “todas las personas de una misma comunidad aprenden juntas independientemente de su origen, sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan cualquier problema de aprendizaje o cualquier discapacidad.” (Grimaldi et al., 2015, p. 9).

Para Ainscow y Miles (2008), el objetivo de la Educación Inclusiva consiste en eliminar la exclusión social que resulta de actitudes y respuestas a la diversidad con relación a la etnia, edad, clase social, religión, género y habilidades. Parte del principio de que “la educación constituye un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa y solidaria”. (Ainscow, 1999).

Según Sánchez (2005), “esta es una educación que sostiene que no se puede segregar a ninguna persona como consecuencia de su discapacidad, de su dificultad de aprendizaje, de su género o incluso si ésta pertenece a una minoría étnica.” (p. 115). Pues es una educación que defiende la participación de todos los estudiantes en un mismo espacio de aprendizaje, teniendo éstos las mismas igualdades de oportunidades en la escuela.

En las escuelas de educación primaria, las docentes que trabajan en el Estado de Rondonia tienen una experiencia académica y profesional que contemplan temas relativos a la perspectiva de la Educación Inclusiva, las cuales son adquiridas en proyectos y/o programas que destacamos en la cita y en los párrafos más adelante. Esta oportunidad es

adquirida a través de los encuentros pedagógicos, capacitaciones y eventos educativos realizados por la Secretaría de Educación, facultades o por la Universidad Federal de Rondonia (UNIR). Son un ejemplo de ello, los proyectos y/o los programas como:

El Programa Nacional de Formación de Profesores de Educación Básica (PAFOR) que se desarrolla en el estado desde 2009. El Pacto Nacional por el Fortalecimiento de la Educación Secundaria, que busca la valorización docente, siendo articulado en conjunto con el MEC y las Secretarías de Educación, iniciado en el estado en 2014. El Plan Estatal de Educación del Estado de Rondonia (PEE) que contiene metas ambiciosas en lo que se refiere a la formación de los profesores, indicando que las actividades de perfeccionamiento profesional y sus acciones dependen de un mayor empeño de la Secretaría de Educación del estado para ocurrir como previsto. (Brasil/RO, 2015, p. 117).

En el artículo 3º y párrafo 4º de la Ley n. 680/2012 sobre el Plan de Carrera, Cargos y Remuneración (PCCR) de los profesionales de la educación básica del Estado de Rondonia establece que son principios fundamentales de la valorización de la carrera en la red de enseñanza estatal:

III - La formación continua, permanente y específica, con la garantía de condiciones de trabajo y producción científica. [...]; y

4º. La jornada de 40 (cuarenta) horas semanales del profesor clase “B” y “C”, del 6º al 9º año de la enseñanza primaria y de la enseñanza secundaria, en función docente, incluye 27 (veintisiete) horas en actividad docente, 05 (cinco) horas de planificación en la escuela y 08 (ocho) horas de formación continua y/o actividades independientes. (Brasil/PCCR, 2012).

Además, a través del Decreto n. 1.140, de 22 de noviembre de 2013, fue establecido el Pacto Nacional por el Fortalecimiento de la Enseñanza Secundaria (Pacto), que es un programa del Gobierno Federal destinado a la formación continua de los profesores y coordinadores que actúan en la enseñanza secundaria. Por medio de ese Pacto, el Ministerio

de Educación y las Secretarías Estatales y Distritales de Educación asumen el compromiso “de promover la valorización de la formación continua de profesores y coordinadores pedagógicos que actúan en la enseñanza secundaria.” (Brasil, 2013).

Según lo dispuesto en el Decreto que regula el Pacto, la formación continua de los profesores se desarrollará por medio de cursos de perfeccionamiento o extensión que serán promovidos por las instituciones de enseñanza superior públicas que se hayan adherido al Pacto. El documento también prevé el pago de becas para los coordinadores, supervisores, formadores y consejeros del Pacto, así como para los profesores participantes del programa. Las becas serán pagadas por el Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación (FNDE). Ese programa de formación continua prevé doscientas horas anuales de curso de formación para los profesores de enseñanza secundaria, incluyendo todas las actividades. (Brasil, 2013).

En el Estado de Rondonia programas como: Pro-Formación, Gestar I y II, Pro-Alfabetización, PROINFO, PARFOR⁶, Formación Continua del Profesorado en Educación Especial⁷ y el Pacto Nacional por el Fortalecimiento de la Enseñanza Secundaria ya fueron implantados. Otra iniciativa del poder público direccionada a la formación docente en el Estado fue la elaboración del Reglamento Interno del Foro Permanente de Apoyo a la Formación Docente, en junio de 2010, que viene atender lo establecido en el artículo 4° del Decreto n. 6.755, de 29 de enero de 2009. (Brasil/RO, 2010).

Dicho Reglamento establece en su artículo 2 e incisos de I a III que son atribuciones del Foro Permanente de Apoyo a la Formación Docente:

⁶ GESTAR I e II (Programa Gestión del Aprendizaje Escolar), que tenían por objeto ofrecer formación continua en lengua portuguesa y matemáticas a los profesores de enseñanza primaria. El Pro-Alfabetización - Movilización por la Calidad de la Educación, que es un programa de formación continua de profesores para la mejora de la calidad de aprendizaje de la lectura/escritura y matemáticas en los años iniciales de la educación primaria; o PROINFO (Programa Nacional de Formación Continua en Tecnología Educativa), es un programa de formación volcada para el uso didáctico-pedagógico de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el cotidiano escolar; el PARFOR (Plan Nacional de Formación de Profesores de la Educación Básica), es un programa que pretende inducir y fomentar la oferta de educación superior, gratuita y de calidad, para profesores en ejercicio en la red pública de educación básica. (Brasil/RO, 2010).

⁷ El programa tiene por objeto apoyar la formación continua de los profesores del AEE y de otros profesores de la escuela común, desde la perspectiva de la escuela para todos. Para viabilizar el objetivo, a través de alianzas con Instituciones Superiores de Enseñanza y MEC, se organizan cursos de especialización, perfeccionamiento y extensión, en la modalidad a distancia, semipresencial y presencial que se ofrecen a los profesores de las redes públicas del país.

I. Elaborar los planes estratégicos de qué trata el párrafo primero del art. 4° y el art. 5° del Decreto n. 6.755, de 29 de enero de 2009. II. Articular acciones dirigidas al desarrollo de programas y acciones de formación inicial y continua, promovidas por los miembros del Foro. III. Coordinar la elaboración y aprobar las prioridades y metas de los programas de formación inicial y continua para profesionales del magisterio y demás cuestiones pertinentes para el buen funcionamiento de los programas que ocurran en régimen de colaboración. (Brasil/RO, 2010).

Atendiendo a este dispositivo, en 17 de junio de 2013, se registró en acta de la undécima reunión del Foro Permanente de Apoyo a la Formación Docente de Rondonia la creación de las comisiones responsables de encauzar la construcción del plan de formación docente. (Brasil/RO, 2013). Y este plan está vigente desde entonces.

Así, los y las docentes tienen un papel fundamental en la perspectiva pedagógica de la Educación Inclusiva en la escolarización de los estudiantes sordos en la escuela común. Según Fullan (2001), “gran parte del cambio depende de lo que los profesores piensan y hacen” (p. 87) en la educación. Desde esta afirmación, las concepciones sobre la Educación Inclusiva y la discapacidad, presente en el discurso de las profesoras de la educación primaria de la escuela investigada, pueden estar asociadas con la forma como piensan y diseñan su propuesta pedagógica para los estudiantes sordos en el marco de la enseñanza común.

Se entiende que el cuerpo docente de la escuela tiene un amplio conocimiento sobre la perspectiva inclusiva y la discapacidad, dado que se comprende que los principios inclusivos hacen parte de la práctica docente y de la propuesta pedagógica de la escuela en la escolarización de los estudiantes sordos. Sin embargo, no son todas las concepciones de todos los y las docentes de la escuela que se propone investigar, sino las concepciones de las profesoras de educación primaria (sujetos participantes), que trabajan o que ya trabajaron con estudiantes sordos en la escuela.

De este modo, la pregunta que fundamenta el problema de investigación es: *¿Cómo las profesoras de educación primaria conceptualizan la Educación Inclusiva y la discapacidad, y cómo estas concepciones se reflejan en la escolarización de los estudiantes sordos en relación con la participación, la permanencia y el aprendizaje en la escuela investigada?*

A partir de la cuestión de estudio, tenemos las siguientes preguntas de investigación: (1) ¿Qué concepciones tienen las profesoras de educación primaria sobre la Educación Inclusiva? (2) ¿Cómo las profesoras de educación primaria han construido sus significados sobre la discapacidad? (3) ¿Cómo se presentan las formas de interacciones entre docentes y estudiantes (sordos, oyentes, con y sin discapacidad) en la escuela? (4) ¿Cómo son o cuáles son las prácticas de enseñanza practicada por las profesoras en la escolarización de los estudiantes sordos? (5) ¿Cómo las profesoras de educación primaria conceptualizan a los intérpretes educativos en la escuela? (6) ¿Cuáles son las prácticas que las profesoras de educación primaria consideran inclusivas en la escolarización de los estudiantes, y cómo vinculan esas prácticas en relación con la participación, la permanencia y el aprendizaje de los estudiantes sordos? ¿Y por qué?

1.5 Objetivo General

Investigar las concepciones de las profesoras de educación primaria sobre la Educación Inclusiva y la discapacidad, y cómo esas concepciones se reflejan en la escolarización de los estudiantes sordos en relación con la participación, la permanencia y el aprendizaje en una escuela común del Estado de Rondonia, Brasil.

1.6 Objetivos Específicos

Identificar las concepciones de las profesoras de educación primaria sobre la Educación Inclusiva.

Identificar las concepciones que las profesoras de educación primaria han construido sobre la discapacidad.

Describir las concepciones de las profesoras sobre las formas de interacciones entre docentes y estudiantes en la escuela.

Describir las concepciones acerca de las prácticas de enseñanza de las profesoras en la escolarización de los estudiantes sordos.

Identificar las concepciones que las profesoras de educación primaria tienen sobre los intérpretes educativos en la escuela.

Describir las concepciones sobre prácticas que las profesoras de educación primaria consideran inclusivas en la escolarización de los estudiantes sordos, y cómo vinculan esas prácticas en relación con la participación, la permanencia y el aprendizaje de los estudiantes.

1.7 Algunas aproximaciones teóricas

Para la construcción del referencial teórico, tomamos en consideración la naturaleza del problema construido y de los objetivos propuestos. Así, sentimos la necesidad de construir un abordaje que engloba el estudio de una forma más abierta, teniendo en cuenta el carácter exploratorio y descriptivo de la investigación en una perspectiva sociocultural.

De este modo, el debate epistemológico se ancla en un proceso de hallazgos y análisis subyacentes al conocimiento docente. Una vez que se pretende investigar las concepciones que los actores tienen sobre la Educación Inclusiva y la discapacidad, y cómo estas reflejan en la escolarización de los estudiantes sordos en relación con la participación, la permanencia y el aprendizaje en la escuela común.

Esto nos lleva a suponer que ninguna teoría sola consigue dar cuenta y explicar las singularidades y las especificidades de los objetos de estudio. Lo que exige la sensibilidad y la intuición como principios éticos a los investigadores, teniendo en cuenta los diversos enfoques de conocimiento de los cuales algunas convergen y otras divergen de nosotros. En ese sentido, la apertura y la sensibilidad prevalecen con las diferencias, ya que ningún saber es superior al otro.

Para el estudio sobre el sentido de concepciones, que constituyen uno de los aspectos del conocimiento docente, se presenta las contribuciones de autores como Pontes (1992), Matos y Jardilino (2016), entre otros, visto que identifican una grande variedad de términos para referirse a las representaciones mentales de los y las docentes. Adoptamos en el estudio, la conceptualización de Thompson (1997), por ser más amplia, dado que la autora considera que las concepciones se relacionan con el pensar y el actuar del profesor.

En lo que concierne a la construcción de las concepciones sobre la Educación Inclusiva, consideramos las contribuciones de diversos autores que reafirman la necesidad

de una educación para todos, orientan hacia una educación en el contexto de la diversidad, consideran la necesidad de trabajar las potencialidades de los estudiantes y preconiza la igualdad de condiciones en el proceso educativo (Ainscow, 1999; Ainscow y Miles, 2008; Mantoan, 2003, 2006; Skliar, 1998, 2001; Grimaldi et al., 2015; Cobeñas et al., 2020, 2021 Domínguez, 2020; Sánchez, 2005; y otros). Además de esta ser considerada una perspectiva pedagógica y una cuestión de derecho humano.

Cuando hablamos acerca de una escuela inclusiva, se asume una propuesta de escuela que comparte en sus ideales la necesidad de mirar a los individuos con base en sus posibilidades y no a través de la generalización prejuiciosa que se hace de la discapacidad. De este modo, para conocer cómo las profesoras de la escuela común construyen el significado de discapacidad tomamos como discurso las contribuciones de Palacios (2008), Sasaki (2012), Grimaldi et al. (2015), Cobeñas et al. (2020), Bisol y Sperb (2010), Brogna (2009), Domínguez (2020) y otras que presentan los distintos modelos en los discursos de la discapacidad - el Modelo Médico y Social - y del reconocimiento a las personas con discapacidad como titulares de derechos humanos.

Finalmente, en la concepción de la escolarización de estudiantes sordos se presentan los estudios que abordan el proceso histórico y educativo (Skliar, 1998, 2001; Lacerda, 2006, 2013; Goldfeld, 2002; Strobel, 2015; Dall'Asen y Gárate, 2020; Damásio et al., 2010; Fernández, 2011; y otros) y los aspectos relativos a la Lengua Brasileña de Señas (LIBRAS) en la escuela común (Brasil, 2005, 2021; Strobel, 2015; Fernández, 2011 y otros). Estos son sólo algunos de los estudios que abarcan aspectos políticos y sociales y, principalmente, en lo que se refiere a los derechos de las personas sordas a la educación.

1.8 La estructura de la investigación

En la introducción, primer capítulo, hemos presentado el estudio desarrollado desde el planteo del tema, el problema y las preguntas de investigación. También los motivos que dieron origen al estudio sobre la perspectiva pedagógica de la Educación Inclusiva y de la discapacidad para el contexto educativo de los estudiantes sordos en la escuela común.

En el capítulo 2 se presenta el estado del arte, con la inclusión de trabajos e investigaciones que han contribuido para el estudio, por medio de un mapeo de las producciones de conocimiento en Brasil y en Argentina, seguido de los análisis, de los resultados obtenidos, algunas reflexiones y consideraciones para la nuestra investigación.

En el capítulo 3 se presenta el marco teórico, en cual se organiza en cuatro secciones, cuya primera se refiere al término concepciones y la segunda sobre la discapacidad. La tercera presenta la Educación Inclusiva como perspectiva pedagógica y de derecho humano, la diferencia entre inclusión educativa, integración e inclusión y los recursos y servicios. La cuarta, presenta la educación de los estudiantes sordos y el proceso inclusivo en la escuela, destacando las tendencias filosóficas y la LIBRAS.

En el capítulo 4 se presenta la metodología de la investigación, compuesta por un abordaje cualitativo del tipo exploratorio, utilizando como estrategia el estudio de caso. El universo de la investigación es una escuela común del interior de Rondonia, teniendo como sujetos participantes seis profesoras que trabajan en la educación primaria de la escuela. Los instrumentos elegidos fueron cuestionarios, observaciones y entrevistas, siendo los procedimientos sometidos al análisis de contenido de Bardin.

En el capítulo 5 se presentan los resultados y los análisis acerca de las concepciones de las profesoras sobre la Educación Inclusiva, la discapacidad, las interacciones entre profesores y estudiantes, las prácticas de enseñanza, la conceptualización del intérprete y las prácticas inclusivas en la escolarización de los estudiantes sordos en la escuela en campo.

Se concluye con las consideraciones finales presentando las reflexiones sobre el estudio, a través de la retomada de los objetivos, presentando los resultados y se discuten las implicaciones de las concepciones producidas por las profesoras sobre la Educación Inclusiva y la discapacidad en la escolarización de los estudiantes sordos en la escuela.

CAPÍTULO 2

EL ESTADO DEL ARTE SOBRE LA EDUCACIÓN Y LA ESCOLARIZACIÓN DE PERSONAS SORDAS

Sobre la educación y la escolarización de personas sordas

A partir del año 2002, hemos identificado que el escenario educacional en términos de la escolarización de las personas sordas en Brasil, se ha modificado de modo notable, gracias a la oficialización de la Lengua Brasileña de Señas (LIBRAS), mediante la Ley n. 10.436/2002 y los Decretos n. 5.626/2005 y n. 7.611/2011, que establecen la atención educativa especializada (AEE) para la escolarización de los estudiantes sordos en las escuelas comunes. Estos documentos poseen, entre otros objetivos, el propósito de difundir la LIBRAS y fomentar investigaciones científicas en el área de la sordera.

En el año 2008, el Ministerio de Educación (MEC) elabora el documento titulado Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva, en que reitera derechos antes previstos en nuestra legislación, pero que no fueron plenamente asumidos, y orienta el redimensionamiento de la política educativa brasileña según la perspectiva pedagógica de la Educación Inclusiva en las escuelas.

La Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva tiene como objetivo asegurar la inclusión escolar de estudiantes con discapacidad, condiciones globales del desarrollo y altas habilidades/superdotación, orientando los sistemas de enseñanza para garantizar: el acceso a la enseñanza regular, con participación, aprendizaje y continuidad en los niveles más elevados de la enseñanza; transversalidad de la modalidad de educación especial desde la educación infantil hasta la educación superior; oferta de la atención educativa especializada; formación de profesores para la atención educativa especializada y demás profesionales de la educación para la inclusión; participación de la familia y de la comunidad; accesibilidad arquitectónica, en los transportes, en los muebles, en las comunicaciones e información; y articulación intersectorial en la implementación de las políticas públicas. (Brasil, 2008, p. 14).

Sobre la inclusión y escolarización de los estudiantes sordos en escuelas comunes, la Política establece la:

Educación bilingüe - definida como la enseñanza en la lengua portuguesa y en la LIBRAS; enseñanza de lengua portuguesa en la modalidad escrita como segunda lengua para estudiantes sordos y enseñanza de la LIBRAS para los demás estudiantes; servicios de traductores/intérpretes de LIBRAS/lengua portuguesa e instructor de LIBRAS; y atención educativa especializada en las modalidades oral y escrita y en LIBRAS. (Brasil, 2008).

El tres (03) de agosto de 2021, fue creada la Ley n. 14.191, que establece la modalidad de educación bilingüe de sordos. La Ley modifica las disposiciones del artículo tres de la Ley n. 9.394/96, incluyendo el inciso XIV que prevé: “respecto a la diversidad humana, lingüística, cultural e identitaria de las personas sordas, sordociegas y con discapacidad auditiva.” En estos términos, la Ley determina la educación bilingüe de sordos como una modalidad de enseñanza independiente, con la Lengua Brasileña de Señas como primera lengua y el portugués escrito como segunda lengua.

Esto hace posible que la comunidad sorda acceda a una educación bilingüe, como forma de respeto a su derecho a una educación en su lengua natural. La modalidad debe ser aplicada en escuelas bilingües de sordos, clases bilingües de sordos, escuelas comunes o en polos de educación bilingüe de sordos para las personas sordas que se encajan en las diversas categorías de la Ley.

Los efectos de estas normativas nacionales se han reflejado en los medios académicos. En los últimos años, el número de estudios relacionados con la educación y las personas sordas ha crecido considerablemente (Skliar et al., 2001; Lacerda, 2013; Strobel, 2015). Sin embargo, a contramano de ese crecimiento, algunos enfoques acerca del proceso educativo de personas sordas permanecen inalterados.

Ante esto, buscamos presentar en el estado del arte, a través de la literatura existente, lo que ya se conoce sobre la temática, destacar los avances, las fundamentaciones teóricas en los estudios y demarcar la originalidad de la investigación que se construye. Para la elaboración, buscamos contemplar los siguientes aspectos: (1) mapeamos las producciones

académicas que tuvieron relación con el tema de estudio (la Educación Inclusiva, las concepciones docentes y la escolarización de personas sordas); (2) describimos algunas de las investigaciones producidas en Brasil y en Argentina, presentando el estado del conocimiento sobre la Educación Inclusiva y la escolarización de personas sordas; (3) analizamos los principales resultados y consideraciones obtenidos en las producciones; y, (4) presentamos las reflexiones y consideraciones aquí planteadas para nuestra investigación.

2.1 El mapeo de las producciones académicas

Para el desarrollo de la producción académica, optamos por investigaciones que involucren referencias sobre la Educación Inclusiva, las concepciones de profesores y la escolarización de estudiantes sordos, estando estas disponibles en el banco de Tesis de la BDTD, en el banco de Tesis de la CAPES y en la Memoria Académica. Es importante resaltar que, durante la investigación se continúa la revisión bibliográfica actualizando y ampliando la búsqueda en un proceso de ciclos y no en fases lineales. Hemos considerado destacar investigaciones locales recientes o más próximas del año de 2021 de gran interés para el estudio. En los párrafos que siguen se da cuenta de algunas consideraciones para profundizar luego en los apartados posteriores los principales aportes. Asimismo, mientras se destacan estos estudios se los coloca en diálogo con otros autores que también han trabajado temas afines proponiendo un entramado que se refleja en el final del capítulo con la importancia de esta investigación donde se estudian las concepciones de las docentes sobre Educación Inclusiva y discapacidad en la educación primaria y su vinculación a la escolarización de estudiantes sordos en la escuela común.

Seleccionamos algunas investigaciones que se aproximan a la temática de estudio, que dividimos en dos partes: la primera contiene investigaciones en Brasil, compuesta de 04 (cuatro) tesis de maestría concluidas entre los años 2013 a 2017 y 01 (una) tesis de doctorado concluida en 2011; y la segunda, con investigaciones en Argentina, compuesta de 01 (un) artículo científico producido en 2019, 01 (una) tesis de maestría concluida en 2016 y 01 (una) tesis de doctorado concluida en 2021.

Para el procedimiento de relevamiento para la construcción del estado del arte, direccionamos nuestros análisis considerando resumen, título, palabras claves, año de publicación y referencias bibliográficas. Posteriormente se analizaron los objetivos, el marco teórico, las decisiones metodológicas, los resultados y los principales aportes a esta investigación. Entre las principales temáticas encontramos: políticas públicas, inclusión, currículo, lectura, escritura, adquisición de LIBRAS y de lengua portuguesa, sordera, interacción y escolarización, educación especial e intérprete.

Se verificó que, en la mayoría de los estudios, los investigadores hacen una descripción de los procedimientos y nombran las técnicas utilizadas. En su mayoría, las técnicas de recolección de datos fueron aplicación de cuestionarios, entrevistas u observaciones, seguida por la investigación documental, bibliográfica y estudio de caso.

Entre las investigaciones realizadas, se constata una prevalencia en la escolarización de personas sordas. En algunas investigaciones, esa temática es definida por el autor; en otras, las discusiones se asocian. En cuanto al tipo de metodología, la predominancia es por la investigación cualitativa seguida de la cuantitativa pudiendo también ser encontradas las investigaciones del tipo cuali-cuantitativa o interpretativa. Entre los que realizan esta descripción, los estudios de caso y las investigaciones etnográficas son los que tienen mayores incidencias.

Con relación a los autores en educación, los más mencionados en los estudios son: Mantoan, Ainscow, Sasaki, Glat, Marques y otros. Ya en la sordera son referencias Vygotsky, Lacerda, Cuadros, Goes, Silva y Skliar. Hay mención de otros autores, pero no poseen cantidad de referencias bibliográficas suficientes para destacar.

Por lo tanto, la caracterización de estos últimos años de producción apunta temas que son prevalentes en las investigaciones, temas pocos difundidos y, principalmente, subsidia desde lo que ya fue producido, nuevas investigaciones en el campo de la educación y de la sordera.

2.2 Análisis de las producciones sobre la escolarización de personas sordas

Para el análisis, realizamos una lectura detallada de las producciones producidas en Brasil y en Argentina, citadas en el apartado anterior. Seleccionamos los principales

resultados y consideraciones encontradas en consonancia con los objetivos y cuestiones orientadoras. No realizamos un análisis crítico de las producciones, pues, “[...] para juzgar de ese ángulo, necesitaríamos, dado el carácter multidisciplinar del campo, incursionar por áreas en las cuales nos falta competencia.” (Gouveia, 1976, p. 78). De este modo, estamos atentas a la identificación y análisis descriptivo de los trabajos seleccionados.

Siendo así, presentamos los resultados obtenidos dividiendo los estudios en dos momentos: en el primero destacamos los estudios en Brasil y en el segundo algunas investigaciones en Argentina. A través del análisis de los datos recopilados, presentamos los resultados de estas investigaciones con miras a examinar el estado de la cuestión sobre la educación/escolarización de estudiantes sordos y las concepciones de profesores desde la perspectiva pedagógica de la Educación Inclusiva para nuestra investigación.

Algunas investigaciones en Brasil

Para el análisis del estado del arte en Brasil, seleccionamos algunas investigaciones que aportan importantes contribuciones que suman a nuestro estudio.

Comenzamos con la tesis de doctorado de Razuck defendida en 2011, en la que la autora aborda a la persona sorda y sus posibilidades en el proceso de aprendizaje y escolarización en escuelas de educación primaria y secundaria.

En segundo orden se presenta la tesis de maestría de Reis producida en 2013, cuya autora aborda la formación docente y educación de personas sordas en la educación primaria II.

En tercer orden la tesis de maestría de Costa defendida en 2013 que aborda la Educación Inclusiva y la práctica docente con estudiantes sordos en la educación primaria.

En cuarto orden la tesis de maestría de Rodríguez concluida en 2017, en la que la autora investiga la Educación Inclusiva a partir de la formación docente en escuelas de educación infantil y primaria. Los análisis se cierran con la tesis de maestría de Machado defendida en el año 2017, cuya autora aborda la escolarización de estudiantes sordos en la educación primaria y secundaria, las cuáles presentamos en la secuencia.

El primer estudio que evidencia la Educación Inclusiva en el contexto de la escuela común centrándose en el proceso de escolarización de estudiantes sordos en la educación

primaria es la tesis doctoral de Renata Cardoso de Sá Ribeiro Razuck (2011) titulada - *La persona sorda y sus posibilidades en el proceso de aprendizaje y escolarización* – que visa identificar a los estudiantes sordos en escuelas comunes que experimentan situaciones diferenciadas con respecto al aprendizaje de Ciencias.

En este estudio los objetivos específicos son: analizar las relaciones pedagógicas establecidas, la organización de la práctica pedagógica, los procesos de evaluación y las bases de elección de los docentes involucrados, el dominio de la lengua (LIBRAS y lengua portuguesa), cómo éstas se hacen presentes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y, por último, analizar la consolidación del aprendizaje de conceptos en tales estudiantes.

El estudio adopta la Epistemología Cualitativa de González Rey para orientar la investigación empírica, estableciendo la producción del conocimiento por medio del análisis constructivo-interpretativo. Participaron de la investigación estudiantes y profesores de los años iniciales y finales de la educación primaria y secundaria. La investigación empírica incluyó observaciones, investigación documental, entrevistas, conversaciones y grupos focales.

Los análisis del estudio han permitido fundamentar el hecho de que las posibilidades en el proceso de aprendizaje y escolarización de las personas sordas tienen relación con factores lingüísticos y pedagógicos. Sin embargo, la autora constata que el aprendizaje de los sujetos sordos está aún más directamente ligado a la constitución subjetiva del sujeto y su relación con la sordera.

En ese aspecto, la autora destaca que el dominio de la LIBRAS ejerce un importante papel en la relación del sujeto con su situación de sordera, lo que implica (y es implicado) en su constitución subjetiva. Al final de sus consideraciones, la autora relata el deseo de que “el estudio pueda contribuir a un proceso de escolarización más eficiente para los estudiantes sordos.” (Razuck, 2011, p. 16).

El segundo estudio es la tesis de maestría de Dulcilene Saraiva Reis (2013) titulada – *Formación docente y educación de sordos: un encuentro con la diferencia, cultura e identidad* – que investiga la formación docente y la educación de sordos, buscando relacionarla con la cultura y la identidad sorda y, proponiéndole describir la formación de los profesores que actúan en la educación primaria II (5º al 9º año), con vistas a la inclusión de los estudiantes sordos en las escuelas comunes.

El estudio fue desarrollado en la ciudad de Puerto Viejo, Rondonia, entre el período de junio de 2011 a junio de 2013, teniendo como sujetos profesores, estudiantes sordos e intérpretes. La investigación utiliza el enfoque cualitativo, siendo adoptado para procedimientos la investigación etnográfica, de la cual la autora está incluida en el contexto, formando parte de él, participando cotidianamente del universo del sujeto.

Para recolección de datos, el estudio utiliza un modelo de cuestionario semiestructurado elaborado por la autora, con el objetivo de conocer el perfil de los profesores que actúan con estudiantes sordos, así como la realidad de su práctica pedagógica y las posibles dificultades enumeradas en la atención de estos estudiantes. También se utiliza la entrevista con preguntas dirigidas para cada uno de los sujetos, teniendo cuestiones específicas y comunes a todos.

Desde los resultados obtenidos, Reis (2013) concluye que existe una insatisfacción tanto por parte de los profesores como de los estudiantes sordos al respecto de la educación de sordos. De acuerdo con la autora, “la formación inicial se encuentra precaria en lo tocante a las cuestiones como: diferencia, cultura e identidad y no prepara al profesor para atender al estudiante sordo.” (Reis, 2013, p. 09).

Los resultados de la investigación demostraron, además, la necesidad de fortalecer la formación inicial y continuada de los profesores, sean por los cambios en el currículo, sean por acciones inmediatas de los involucrados en este proceso como, por ejemplo, las Secretarías de Educación y las instituciones de formación.

Por lo tanto, la autora llega a la conclusión de que “la principal exigencia de la comunidad sorda es la lucha por la educación bilingüe, siendo necesario preparar a los profesores para esta escuela, constituyéndose en un camino posible para una efectiva educación de los sordos.” (Reis, 2013, p. 09).

Con respecto a la educación bilingüe, es importante destacar, que desde el año 2021, ésta se hizo realidad a través de la Ley n. 14.191/2021, que establece en el Capítulo V-A de la Ley n. 9.394/96, la modalidad de educación bilingüe de sordos. La Ley garantiza que los estudiantes sordos tengan la opción de ser escolarizados en escuelas comunes o en escuelas bilingües donde la LIBRAS sea la lengua de interacción y enseñanza y, de esa forma, poder beneficiarse de condiciones para desarrollar sus capacidades y potencialidades.

Otro estudio que destacamos es la tesis de maestría de Marcia Cunha Silva Costa (2013) titulada – *Educación Inclusiva y práctica docente: tengo un alumno sordo en mi sala ¿Y ahora qué hacer?* – que investiga las prácticas docentes utilizadas para favorecer las interacciones lingüísticas de los estudiantes sordos incluidos en un aula común, en Fortaleza/CE/Brasil. La investigación busca conocer los saberes y las experiencias lingüísticas de los docentes, así como las estrategias y prácticas pedagógicas que favorecen las interacciones lingüísticas en el aula con los estudiantes.

Se trata de una investigación cualitativa de naturaleza etnográfica, teniendo como método el estudio de caso realizado en un aula del cuarto año de la educación primaria. El estudio observó la práctica de dos profesores, sin el conocimiento de la LIBRAS, y con estudiantes sordos incluidos en el aula común. Además de la observación, se utilizaron como instrumentos: el diario de campo y las entrevistas semiestructuradas.

Para comprender la relación entre pensamiento y lenguaje enfatizando el papel de la lengua de señas y las posibles consecuencias de su ausencia para el desarrollo cognitivo de los estudiantes sordos, la autora relaciona a las teorías de Vygotsky y Bakhtin. Con el propósito de percibir cómo las interacciones lingüísticas están intrínsecamente ligadas a las prácticas educativas adoptadas en el aula por los profesores.

La investigación destaca cómo los saberes propuestos por Tardif fueron contemplados en el núcleo de la práctica docente. Sin embargo, los profesores son conscientes de que sus conocimientos no le proporcionan una atención adecuada al niño sordo incluido en su aula. Sobre la inclusión de los estudiantes sordos en la escuela, el estudio presenta que los estudiantes fueron colocados en el aula sin la presencia de un intérprete de LIBRAS para auxiliarlos en la comprensión de los contenidos impartidos por el profesor.

Sobre la presencia del intérprete educativo, el Decreto n. 5.626/2005 establece que es derecho de las personas sordas tener un traductor y/o un intérprete de LIBRAS para la comunicación y aprendizaje en Lengua Brasileña de Señas, cuando así sea necesario. Sin contar que la presencia del intérprete educativo es esencial para la perspectiva pedagógica de la Educación Inclusiva del estudiante sordo en las escuelas comunes.

La autora enfatiza que los profesores del estudio utilizan los recursos de los que disponen y saben utilizar, como la lectura labial que hace el estudiante y la comunicación escrita, para intentar minimizar las pérdidas de contenido sufridas por los estudiantes sordos.

Por último, la ausencia de un código lingüístico en el entorno escolar, o sea, la LIBRAS, hace que las relaciones sean bastante pobres, quedando casi limitadas a señas creadas entre el profesor y el estudiante sordo, del cual utilizan de la mímica para establecer un mínimo de comunicación posible.

Los resultados obtenidos en esta investigación apuntan a las dificultades del proceso inclusivo de los estudiantes sordos en el aula común en la escuela. La forma como el cuerpo docente aborda la escolarización de los estudiantes sordos es muy distinta de lo que establecen los tratados internacionales y nacionales desde la perspectiva pedagógica de la Educación Inclusiva. Además, la escuela no tiene intérprete y la Lengua Brasileña de Señas no es promovida ni se difunde en el contexto escolar para el desarrollo de los estudiantes sordos para un ambiente bilingüe. Estos ejes - la comunicación a través de LIBRAS y la comunicación a través del intérprete - son esenciales para el desarrollo de la perspectiva pedagógica inclusiva y en la valorización de la cultura y respecto a las personas sordas.

Otro estudio que destacamos en el análisis es la tesis de maestría de Paloma Roberta Eusebio Rodríguez (2017) titulada – *Educación Inclusiva: significados y sentidos configurados a partir de una experiencia formativa docente* – que investiga las condiciones objetivas e implícitas de la actuación docente frente a las demandas y a las premisas educativas inclusivas.

Aunque el estudio está dirigido a la educación infantil y no a la educación primaria, como es nuestro foco, sus hallazgos son pertinentes y contribuyen a la investigación. Puesto que su objetivo es analizar los significados atribuidos y los sentidos configurados por profesores de la educación básica al proceso de inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales.

Participaron del estudio, diez profesores de una escuela común de educación infantil de la ciudad de Campo Belo, Minas Gerais. El enfoque de la investigación fue cualitativo del tipo interpretativo teniendo como instrumentos: cuestionarios, dinámicas de discusión grupal y el diario de campo. Los diferentes instrumentos incluyen cuestionamientos sobre las concepciones de formación docente, las políticas, propuestas inclusivas y la perspectiva pedagógica para la inclusión.

Las informaciones fueron analizadas cualitativamente, de modo constructivo-interpretativo, a partir de dos núcleos de significación: el primero, de la representación a la

constitución de la educación infantil en la perspectiva de la Educación Inclusiva; y el segundo, de la Educación Inclusiva: de la objetivación a la subjetivación de las acciones.

A partir de los análisis realizados con base en los dos núcleos de significación, hemos identificado que los significados compartidos entre las docentes tienen como base el desconocimiento de la función educativa de los profesores de la educación infantil, por parte de las familias de los niños, y la incoherencia entre los presupuestos políticos educativos y las realidades vividas por las docentes.

Estos dos significados provocan sentidos que, en su mayoría, desfavorecen la realización de una actuación docente inclusiva, como: sentidos de distanciamiento, aislamiento, frustración, devaluación profesional, impotencia, desaprobación de las políticas públicas, falta de respeto, o aún, la sobrevaloración del lugar de trabajo.

En las consideraciones finales, la autora del estudio defiende una “formación continua y en ejercicio que capacite a los profesores para elaborar estrategias eficaces que involucren a las familias en la escolarización de los niños y que promuevan una relación profesional saludable y colaborativa dentro y fuera de las instituciones educativas.” (Rodríguez, 2017, p. 10).

Cerramos el análisis con la tesis de maestría de Jéssica Lais Nováis Machado (2017) titulada – *Tengo un estudiante sordo ¡Aprendí qué hacer!* – que visa identificar cuáles serían las acciones que favorecen la efectiva inclusión de estudiantes sordos en el ámbito escolar, así como identificar a los docentes involucrados en escuela inclusiva en la perspectiva de la sordera.

La investigación es de naturaleza cualitativa teniendo como instrumentos las entrevistas individuales y grupales. Participaron de esta investigación profesores que actúan en clase inclusiva, estudiantes oyentes, estudiantes sordos, intérpretes educativos y profesor especialista en el área de la sordera (que actúa en la atención educativa especializada – AEE). También es incluido un profesor de la escuela bilingüe de Taguatinga/DF/Brasil.

En la búsqueda, la autora presenta que es necesario estimular a los profesores a asociarse con los profesores de la Sala de Recursos, para hacer el ambiente propicio a la discusión de las mejoras del proceso de inclusión en la educación común. Destaca que los intérpretes suelen conocer los puntos que deben mejorarse y cómo proceder para lograr el éxito. Así, concluye que los profesores, el equipo gestor de la escuela y los estudiantes,

necesitan dialogar más con los intérpretes y compartir sus angustias, pedir sugerencias para la ejecución de su trabajo, siempre con el objetivo de contribuir, significativamente, para el aprendizaje de los estudiantes sordos.

La autora destaca que los diversos grupos de entrevistados aseguran que socialmente la escuela inclusiva funciona bien, pero con relación al aprendizaje es insuficiente. Lo que significa que la escuela común,⁸ que se declara inclusiva en el estudio, no está contemplando la participación y el aprendizaje de los estudiantes sordos. Puesto que, no son los estudiantes sordos los que tienen dificultades, sino la institución que no sabe cómo proceder en la perspectiva pedagógica de la Educación Inclusiva para ellos.

Por lo tanto, de modo general, la escuela no contempla la participación y el aprendizaje de los estudiantes sordos, ya que la propuesta pedagógica se basa en una metodología oyente. En fin, son concepciones que difieren de las propuestas en los tratados internacionales y nacionales para la perspectiva pedagógica de la Educación Inclusiva y de derechos humanos a las personas sordas.

Algunas investigaciones en Argentina

En las investigaciones en Argentina, seleccionamos tres estudios que consideramos relevantes para el análisis de lo que se viene produciendo en el campo académico y de investigación por su vinculación con este estudio. El primero es un artículo científico de Arouxet, Cobeñas y Grimaldi producido en 2019, en el que las autoras abordan la inclusión de estudiantes sordos en aulas de matemáticas en dos facultades en la educación superior. El segundo es una tesis de maestría de Campos producida en 2016, en la que la autora presenta prácticas auténticas de lectura con estudiantes sordos en la educación especial. Los análisis se cierran con la tesis de doctorado de Schewe producida en 2021, que trata de las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad en la educación secundaria, las cuáles presentamos en la secuencia.

⁸ La escuela común se vuelve inclusiva cuando reconoce las diferencias de los estudiantes ante el proceso educativo y busca la participación y el progreso de todos, adoptando nuevas prácticas pedagógicas. (Grimaldi et al., 2015, p. 8).

El primer estudio, es el artículo científico producido por María Belén Arouxet, Pilar Cobeñas y Verónica Grimaldi (2019) titulado - *Aportes para pensar la inclusión de estudiantes sordos en clases de matemáticas de educación superior* - que tiene la finalidad de describir la conformación de un equipo de trabajo entre miembros de diferentes unidades académicas de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y el proceso de problematización que fueron se transitando para construir conocimiento sobre la enseñanza de la matemática en aulas del nivel universitario que incluyen a estudiantes sordos, puntualmente en las facultades de Ciencias Exactas y Ciencias Económicas.

Para el alcance de las acciones desarrolladas y de las problemáticas que fueron surgiendo en la constitución del trabajo, las autoras sostienen que sus posiciones y acciones están basadas en algunas referencias teóricas que abordan la problemática de la inclusión en la educación.

Para el desarrollo metodológico son propuestas dos situaciones en particular: la primera es de la Facultad de Ciencias Exactas (FCEEx) de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP) que aborda la primera estudiante sorda, Analía, incluida en la Licenciatura en Matemática en el año 2017 y, la segunda es de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE-UNLP) para colaborar en la inclusión de un estudiante sordo – en adelante Bernardo – de la carrera Licenciatura en Turismo.

Las autoras describen que por ser la primera vez que FCEEx recibía a una estudiante sorda, esto manifestó un movimiento institucional para relacionarse con estudiantes sordos, motivando la construcción de equipo de trabajo. Entonces, fueron realizadas diversas reuniones que involucraron a distintos actores con el objetivo de crear una red de intercambio para favorecer la inclusión de la estudiante y trabajar sobre las dudas planteadas por docentes y no docentes de la FCEEx.

Además, también se construye un espacio de trabajo compartido con la intención de constituir una colaboración entre el equipo de investigadores y referentes institucionales – entre otros, personas sordas (estudiantes o docentes), profesores, tutores, intérpretes de LSA, miembros de comisiones de discapacidad. Según las autoras, “eso supone que un cierto saber nuevo ha de ser construido teniendo en cuenta la experiencia y los conocimientos de todos los participantes.” (Arouxet et al., 2019).

Con la intención de conocer e indagar las dificultades, los intereses y ofrecer colaboración a la estudiante, los investigadores propusieron una nueva reconfiguración de los objetivos y tareas de trabajo en la investigación. Pero no logró concretarse, dado que la estudiante había abandonado la carrera, comunicando la decisión a través del intérprete.

El segundo caso ocurrió unos meses después, cuando el equipo de investigadores fue consultado por la Facultad de Ciencias Económicas (FCE-UNLP) para colaborar en la inclusión del estudiante sordo – en adelante Bernardo – de primer año de la carrera Licenciatura en Turismo. Como estrategia, se establecieron reuniones con encuentros con estudiantes sordos de carreras, docentes de matemática e intérpretes en LSA de la UNLP.

A través de los encuentros, los intercambios con los estudiantes permitieron acceder a ciertas barreras que encuentran para estudiar y aprender, así como aquello que les ha resultado provechoso. En relación a los docentes, son apuntadas acerca de las dificultades que tienen para plantear la enseñanza, los apoyos que han contado, qué les ha dado buenos resultados, qué no.

En el caso de los intérpretes, las autoras comentan que lo importante en el resultado del trabajo era recoger su perspectiva acerca de sus posibilidades de acompañamiento, los modos en que ciertas características del trabajo condicionan la tarea, cuestiones puntuales de su formación en LSA y su vínculo con el lenguaje específico de la matemática.

Una de las primeras cuestiones importantes que las autoras apuntan en el trabajo en la FCE está en identificar que la UNLP propone como apoyo a la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva a intérpretes en LSA. Sin embargo, comentan que los intérpretes, en LSA de los que la UNLP dispone, no tienen formación específica disciplinar. Destacan que es importante considerar las diferencias entre la LSA, el lenguaje español coloquial escrito y hablado, el lenguaje matemático que se vive en la escuela secundaria y el lenguaje matemático en los primeros cursos de la universidad.

Finalmente, entre las cuestiones importantes, las autoras apuntan que es relevante intentar reconstruir la biografía escolar de los estudiantes sordos, por lo menos en lo que permite relevar la relación con el saber del estudiantado sordo y las matemáticas. En la investigación se identifica que es posible profundizar el estudio de la relación de Bernardo – en tanto estudiante sordo – con el saber matemático de distintas instituciones considerando estas cuestiones. Tal profundización colaboraría en el estudio de la construcción de

posiciones inclusivas – es decir, sujetos activos en la identificación y eliminación de barreras, así como en la construcción de apoyos –, tanto de estudiantes como de docentes y otros actores institucionales, en las aulas de matemática de la universidad.

Las autoras enfatizan que las experiencias han permitido identificar que la sola incorporación de intérpretes de LSA en clases en las que participan estudiantes sordos no es una condición suficiente para la efectivización del derecho a la educación y los aprendizajes. Comentan que hoy ya se sabe que existen aspectos problemáticos en la formación y en las condiciones de trabajo de estas figuras: entre otros, disponibilidad horaria, conocimiento de la disciplina y del lenguaje matemático específico, posibilidad (o no) de participar de espacios de trabajo con los docentes.

Por lo tanto, el estudio señala la necesidad de que los docentes a cargo de la enseñanza en aulas que incluyen a estudiantes con discapacidad formen parte de los equipos colaborativos. La construcción de apoyos para la inclusión educativa tiene en el centro de su intención que los estudiantes aprendan y, por lo tanto, debe “apuntar a generar condiciones pedagógicas y didácticas para que esto suceda, y para que dichas condiciones se puedan sostener en el tiempo al interior de la institución.” (Arouxet et al., 2019, p. 48). Así, la investigación permitió identificar las barreras que existen, también en el nivel superior, que, aunque permiten el ingreso, no colaboran con una participación activa de todos los estudiantes ni su aprendizaje.

Otro estudio es la tesis de maestría de María del Carmen Campos (2016) titulada - *Prácticas auténticas de lectura y su incidencia en el desarrollo de las competencias comunicativas y lectoras de alumnos sordos en una escuela pública de educación especial del conurbano bonaerense* - que investiga los intercambios lingüísticos producidos por niños sordos como resultado de la implementación en el aula de una secuencia de lectura de textos narrativos literarios en lengua de señas argentina - LSA. La singularidad de esta investigación se basa en el desarrollo de sesiones de lectura a través del docente de textos narrativos literarios, auténticos y completos, con traducción simultánea en LSA. Textos y una modalidad de lectura poco frecuentes en las aulas de educación especial.

El trabajo de investigación surge de la necesidad de indagar el impacto que tiene en el desarrollo de la competencia comunicativa y lectora de estudiantes sordos de Nivel Inicial

y Primer año de una escuela de educación especial del conurbano bonaerense, el desarrollo de una secuencia didáctica de lectura por parte del maestro en LSA.

El proyecto parte de la idea de que la lectura de textos narrativos literarios y el intercambio posterior acerca de los textos leídos, constituye un contexto genuino de comunicación para el aprendizaje temprano del lenguaje en niños sordos y favorece la construcción compartida de significados.

A través del estudio, la autora objetiva intentar identificar, caracterizar y analizar el desempeño comunicativo y lector de estudiantes sordos que participan de sesiones de lectura por parte del docente en el marco de una secuencia didáctica. Para ello, aclara que la actuación lingüística de los estudiantes será contemplada a partir del análisis de los intercambios sobre lo leído y propiciados por la docente en distintos momentos de la secuencia. Además, señala las condiciones de enseñanza que hacen posible y eficaz ese desempeño.

Campos cree que leer y conversar acerca de textos literarios en la escuela debe constituirse en una práctica educativa que contribuya a que todos los niños tengan iguales oportunidades de desarrollarse no sólo como hablantes y oyentes, sino también como personas capaces de desenvolverse eficazmente en contextos comunicativos diversos. Por ello, señala que son tres las preocupaciones que motivan la necesidad de llevar adelante la investigación.

En primer lugar, apunta los procesos de alfabetización del alumnado con “necesidades educativas especiales,” se han basado en una tradición que coloca al déficit en el centro de sus posibilidades y límites para el aprendizaje y desarrollo cognitivo, privilegiando así el uso de métodos y enfoques didácticos caracterizados por una sucesión de actividades descontextualizadas, centradas en la repetición memorística y la solución mecánica.

En segundo lugar, concebido históricamente desde una perspectiva oralista, enfatiza que el proceso de alfabetización del alumnado sordo se ha centrado en el aprendizaje y desarrollo de la lengua oral como adquisición previa y necesaria para la escritura. Lo que ha creado una pedagogía destinada a proveer de aquello de lo que carece y que coloca al aprendizaje del código fónico, mediante un arduo proceso de “rehabilitación oral” consistente en el entrenamiento de la lectura labial, como su meta principal.

En tercer lugar, aun dentro de una modalidad educativa que adopte e incluya la LSA en los procesos de enseñanza, resulta muy rudimentario el desempeño lingüístico que presentan especialmente los niños sordos, hijos de padres oyentes. Resulta una característica esencial en estos niños la dificultad que muestran para organizar un relato cuando desean manifestar sus experiencias cotidianas en situaciones naturales de comunicación.

Por lo tanto, Campos afirma que la decisión de investigar las competencias comunicativas y lectoras de niños sordos a partir de una práctica letrada como lo es la lectura de textos literarios en la escuela, está motivada por la presencia de un amplio porcentaje de niños sordos que muestran un muy pobre desempeño lingüístico y lector.

La tesis de maestría adopta un enfoque interpretativo y cualitativo, cuyo objetivo es conocer el impacto que tiene una práctica letrada en el desempeño lingüístico y lector de los participantes mediante un cuidadoso proceso de descripción, observación y análisis. Para complementar el enfoque, la investigación incorpora la perspectiva del tipo etnográfica que remite sobre todo al trabajo de campo de orientación antropológica en cuanto intenta describir y comprender las prácticas comunicativas de un grupo humano.

La investigación se llevó a cabo en una Escuela de Educación Especial (EEE) N.º 505 del partido de Quilmes, Provincia de Buenos Aires. La escuela tiene una extensa y relevante trayectoria en la comunidad educativa y social respecto de la educación de su alumnado a través del uso de la LSA y cuenta con un MELSA⁹ en cada turno.

Los sujetos de la investigación fueron 12 estudiantes que cursan Nivel Inicial (preescolar) y Primer año en la escuela. Campos informa que las situaciones de lectura se llevaron a cabo con ambos grupos, dado que las maestras trabajan en conjunto y no había diferencias marcadas en sus propuestas didácticas. Sobre las maestras, la autora destaca que son titulares con antigüedad en la escuela. Por fin, el trabajo de campo tuvo en su totalidad una duración de ocho meses, en la cual la toma de datos transcurrió desde junio a noviembre del año 2011.

A partir de los datos recogidos y el análisis realizado, la autora organiza sus conclusiones con base en el desarrollo de sus afirmaciones. Así, los resultados presentan que, en una situación comunicativa específica, con propósitos definidos, los niños sordos

⁹ En el 2008 se promueve la presencia de un adulto sordo con el cargo de Maestro Especial Hablante Natural de la Lengua de Señas Argentina (MELSA). Resolución N.º 5.296/08, Dirección de Educación Especial, DGC y E, Prov. de Buenos Aires (Campos, 2016).

interactúan lingüísticamente de manera apropiada, participan del diálogo con otros, expresan mediante él sus opiniones, sensaciones, gustos y preferencias.

Además, las investigaciones confirman la importancia de acercar textos verdaderos en situaciones reales de comunicación para que los niños sordos otorguen sentido y utilidad a este objeto cultural. De esta manera, los niños se acercan a las particularidades de la segunda lengua (en este caso el español escrito) mediante una situación significativa que permitirá paulatinamente considerarla como un objeto sobre el que se puede reflexionar.

Por lo tanto, además de las consideraciones ya citadas, la autora destaca que la literatura, bajo sus diversas formas, provee un apoyo notable para sentirse parte del mundo y ampliar su conocimiento y que el vínculo con las narraciones constituye una herramienta indispensable que abre una posibilidad de dar cuenta de los que nos sucede organizar la experiencia y conformar la singularidad.

Cerramos el análisis con la tesis de doctorado de Lelia Schewe, defendida en 2021, titulada - *Trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad: logros, obstáculos y desafíos en la educación secundaria* - que investiga las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad que actualmente cursan el nivel secundario. Para ello, la autora considera relevante abordar esa dimensión a partir del enfoque biográfico narrativo, porque permite desentrañar los sentidos profundos de los logros, obstáculos y desafíos que se presentan. En este caso, entiende que investigar a partir de biografías invierte esa lógica retomando los saberes encarnados de aquellos estudiantes que están viviendo la experiencia de transitar sus trayectorias escolares en instituciones de educación secundaria.

Entre algunos de los motivos para la construcción de la investigación destacó: si existen los recursos suficientes en cuanto a los apoyos necesarios, se garantiza la continuidad de las trayectorias, hay algunos casos en que no se considera necesario gestionar apoyos específicos, y la falta de los recursos específicos en las escuelas. Considera necesario analizar cómo se construyen los procesos educativos, a partir de las biografías de los estudiantes, de otra manera, se invisibilizan las dinámicas y se vinculan los análisis a cuestiones fragmentadas o parciales.

El estudio pretende indagar ¿cuáles son las condiciones en que se construyen las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad a la educación secundaria? ¿Cuáles son las configuraciones de apoyo que se implementan? ¿De qué manera las instituciones

flexibilizan sus tiempos, espacios, agrupamientos y proyectos institucionales al recibir a estudiantes con discapacidad? ¿Se logra la participación de las personas con discapacidad en las actividades propuestas en las instituciones? ¿Cómo se configuran las propuestas de enseñanza y evaluación a partir de la participación de personas con discapacidad? ¿Cuáles son los otros actores de la comunidad que participan de estos procesos?

Schewe opta por sostener los relatos completos, contruidos con los actores, a fines de reivindicar las historias de los estudiantes como únicas, no generalizables, con sus dinámicas y elementos particulares. Esto también implica que el lector los conozca, otorgue sentido a esos elementos y se pueda evidenciar con claridad, cuáles son las cuestiones que como investigadora eligió analizar y cuáles exceden los alcances del trabajo y no se retoman en el análisis, también las constituyen.

La autora aclara las elecciones metodológicas del trabajo y que cada encuentro se configuró a partir de preguntas sobre las entrevistas anteriores y, en uno de los casos, una autobiografía. Las narrativas se presentan como resultado de ese proceso, entendiendo como eje, las trayectorias escolares.

El trabajo destaca que es interesante analizar las posibilidades de este tipo de investigaciones, según esa intención, teniendo en cuenta que podrían aparecer proyecciones hacia el punto de vista del investigador, por lo que es necesario atender al posible juego de distancias y proximidades entre la curiosidad del investigador y la abusiva puesta en escena de su visión u objetivos.

El desafío del trabajo, según la autora, consiste (aún, actualmente, luego del proceso de tesis) en explicitar las historias de aquellos que no han sido conocidos y reconocidos formando parte de los espacios, no han influenciado con su trabajo en grandes movimientos, no son héroes. Son jóvenes estudiantes de escuelas secundarias, transitando su cotidianeidad con todo lo que eso implica, en las complejidades de las decisiones.

Acercas del campo de investigación, la autora explicita solo algunas cuestiones contextuales de tres escuelas secundarias de la provincia de Misiones: una pública estatal, una parroquial de gestión pública y una de gestión privada. Debido a los largos procesos burocráticos y la falta de respuestas de las instituciones para las entrevistas, la autora escogió dos caminos de contacto diferentes. Para una de las instituciones realizó el proceso burocrático siguiendo las jerarquías correspondientes. Para las otras dos instituciones,

primero se dirigió a los tutores de los entrevistados, quienes presentaron a las autoridades y docentes de las escuelas, con quienes tuvo entrevistas informales, voluntarias.

Los estudios sobre las trayectorias proponen líneas de tiempo, muestreo de las posibilidades, bifurcaciones, entre otras. En este sentido, Schewe propone articular esta forma metodológica con el estudio de las biografías para poder volver evidente cómo la educación escolar formal hace parte de otros procesos vitales y se inter determinan. Para atender a esas cuestiones, se han construido dinámicas diferentes con elementos en común para construir las biografías de los tres estudiantes con discapacidad que asisten a escuelas secundarias en la provincia de Misiones.

La investigación destaca que resulta interesante señalar que los tres estudiantes presentan condiciones de vida absolutamente diferentes, por lo que relatan la discapacidad de maneras singulares. El trabajo con biografías permitió analizar también los vínculos entre las auto percepciones sobre la discapacidad y los procesos educativos, en este caso, de las tres biografías, si bien se diferencian con respecto a sus vivencias. Sobre las temporalidades de las trayectorias escolares, la autora explica que las líneas de tiempo fueron elaboradas con las narrativas, según sus cálculos y relatos.

Por lo tanto, el análisis de los resultados de la investigación permitirá la identificación de tres ejes: apoyos institucionales de la educación especial, voluntades y otros apoyos emergentes y sin apoyos específicos. En ese sentido, la investigación también posibilitó la indagación sobre la perspectiva de género en educación. Además, el trabajo se sostiene en los Estudios Críticos en Discapacidad.

Así, se acusa a la educación especial de ser segregacionista, gracias a prácticas y profesionales provenientes de ese campo de saberes, que pretenden invisibilizar, lo que sigue sucediendo. Mientras que, en las escuelas, los docentes de la educación especial, continúan trabajando para garantizar el derecho a la educación de estudiantes con discapacidad y aportando a la construcción de espacios más respetuosos para todos los estudiantes.

En fin, la autora relata que el proceso de la tesis se sostuvo en la convicción de que quienes investigamos como parte del sistema científico y tecnológico argentino, sobre todo, si somos parte de las universidades públicas, tenemos el compromiso de crear aportes para transformar. Lo que significa que no podemos continuar reproduciendo exigencias de

organizaciones internacionales o basar nuestros trabajos en la ideología que se impone: es necesario crear alternativas situadas. (Schewe, 2021, p. 188).

2.3 Los principales resultados y consideraciones obtenidos en las producciones

Sobre la Educación Inclusiva

Las producciones seleccionadas revelan algunos factores en el proceso de inclusión de los estudiantes sordos en las escuelas comunes, como los constantes relatos de los profesores que aluden no saber cómo trabajar o avanzar pedagógicamente con los estudiantes sordos y/o con los estudiantes con discapacidad en la escuela. Otro factor, es la comunicación en LIBRAS que ha sido una de las barreras más frecuentes en las producciones para la participación y el aprendizaje de los estudiantes sordos. Eso ha provocado en los profesores, según Rodríguez (2017), “un sentido de distanciamiento, devaluación profesional y la sobrevaloración del lugar de trabajo.” (p. 09).

Otro punto que se observa, en casi todas las producciones, es la ausencia de formación profesional y de capacitación para la elaboración, diseño y concreción de estrategias de enseñanza con los estudiantes sordos para la Educación Inclusiva. Sobre eso, Reis (2013) relata la importancia de la formación inicial y continuada de los profesores, como también el cambio en los currículos y más acciones de los sistemas de enseñanza.

Schewe (2021) también destaca que los docentes de educación especial continúan trabajando para garantizar el derecho a la educación de estudiantes con discapacidad y aporta la construcción de espacios más respetuosos para todos los estudiantes. Arouxet et al. (2019) destacan la necesidad de que los docentes a cargo de la enseñanza en aulas que incluyen a estudiantes con discapacidad formen parte de los equipos colaborativos. Además, comentan que los docentes tienen dificultades para plantear la enseñanza, los apoyos que han implementado que les ha dado buenos resultados y cuáles no logran acompañar los aprendizajes.

En general, los estudios evidencian la necesidad de fomentar cursos de formación continua y en servicio dirigidos a los profesores y los demás profesionales de la educación,

que contemplen los desafíos vivenciados en el contexto escolar, en la práctica pedagógica, para superar las demandas reales de los profesores y de los estudiantes sordos y oyentes y demás.

Sobre las concepciones de profesores en la perspectiva de la Educación Inclusiva

Las producciones revelan que las concepciones de los y las docentes consideran que la Educación Inclusiva favorece el proceso de inclusión de los estudiantes sordos con los estudiantes oyentes. Así como la relativa inseguridad de los profesores para trabajar con los estudiantes sordos y con estudiantes con discapacidad en el aula. Los relatos son casi siempre los mismos: los profesores aluden no saber cómo trabajar o avanzar con el aprendizaje, la ausencia de la lengua de señas en el trabajo pedagógico con los estudiantes sordos y formación profesional insuficiente para la perspectiva inclusiva. Situaciones que se presencian, unas más otras menos, en prácticamente todas las producciones académicas analizadas (Reis, 2013; Razuck, 2011; Costa, 2013; Rodríguez, 2017; Campos, 2016; Schewe, 2021; Arouxet et al., 2019).

Campos (2016) aclara que la lectura de textos narrativos literarios y el intercambio posterior acerca de los textos leídos, constituye un contexto genuino de comunicación para el aprendizaje temprano del lenguaje en niños sordos y favorece la construcción compartida de significados.

Las consideraciones de Campos traen importantes contribuciones a nuestro estudio sobre las concepciones docentes, dado que la Educación Inclusiva efectiviza el derecho a la educación de las personas con discapacidad, en la que se asume que no hay dificultades de aprendizaje que deriven de las características de los estudiantes. Lo que hace necesario pensar en “un trabajo en colaboración [...] destacando la mirada que cada actor puede hacer...” (Domínguez et al., 2019, p. 04).

Para a Domínguez, García y Stipcich (2019), en la construcción de una Educación Inclusiva es necesario:

Un trabajo colaborativo de planificación conjunta que involucre a los docentes, a los equipos directivos, a las familias, el maestro integrador, el acompañante, organizaciones de personas con discapacidad, investigadores, didactas y otros profesionales. Se asume que la clave de la Educación inclusiva es la sinergia entre los actores antes mencionados (p. 4).

Lo que demuestra la importancia de componer grupos de trabajo colaborativo donde las diferentes miradas posibiliten la comprensión de las situaciones en pos de mejorar las trayectorias de todos los estudiantes. Pues, lo importante es poner la mirada en las potencialidades y no en el déficit particular de ningún estudiante. Según Domínguez (2020), “debemos reforzar los aprendizajes sobre la base de una mirada y actitud positiva, siempre sabiendo que se van a encontrar puntos de anclaje sobre los que se pueda trabajar aún más.” (p. 05).

En las propuestas de enseñanza, Cobeñas et al. (2017) destacan:

La necesidad de pensar en diferentes maneras de trabajar que reconozcan diversos modos de aprender; la utilización de formas variadas de organización y agrupamiento entre personas que potencien las capacidades de cada estudiante; el trabajo en múltiples prácticas de construcción de conocimiento con diferentes formatos de presentación; una redefinición de los tiempos de trabajo acordes a las necesidades de los estudiantes (p. 39).

Esto favorece el respeto a cada uno de los estudiantes llevando en consideración sus potencialidades y necesidades, lo que refleja en la mejoría de la participación, de la permanencia y del aprendizaje de los estudiantes sordos en la escuela.

Finalmente, en el trabajo de Arouxet et al. (2019), han identificado que las barreras son variadas. Algunas están más vinculadas con la organización institucional: la coordinación de horarios, la posibilidad de disponer de intérpretes. Otras, a la comunicación: cómo ubicarse para que el estudiante y/o su intérprete accedan a lo que se está diciendo, dónde conviene que se ubique el intérprete dentro de la clase y qué estrategias comunicativas son

más convenientes para un determinado estudiante. Pero también, algunas de las barreras están relacionadas con las didácticas; esto es, la posibilidad de eliminarlas supone un trabajo específico de los docentes sobre sus propuestas de enseñanza.

En general, los estudios revelan que, en las concepciones del profesorado la Educación Inclusiva favorece la inclusión de los estudiantes sordos y con discapacidad. Sin embargo, los y las docentes revelan una inseguridad para trabajar con estos estudiantes. Además, se visualiza que la comunicación de los estudiantes sordos con el profesor contribuye a la construcción compartida de significados para el aprendizaje.

Por fin, las barreras que se identifican en el trabajo están vinculadas a la organización institucional, a la comunicación en sala entre profesor regente, estudiante sordo y su intérprete, y en las estrategias didácticas de los docentes con cambios en las propuestas de enseñanza. Por lo tanto, las investigaciones presentan relevantes contribuciones para nuestra investigación, dado las concepciones del profesorado sobre la Educación Inclusiva y la discapacidad y, cómo estas pueden afectar en la participación, la permanencia y el aprendizaje de los estudiantes sordos en la escuela.

Sobre la escolarización de estudiantes sordos

Los resultados apuntan que muchos profesores no tienen informaciones acerca de la sordera y sus implicaciones en el proceso educativo o presentan una visión fuertemente asociada a lo Modelo Médico de discapacidad, concibiendo a la persona sorda como un ser menos capaz, en razón de la discapacidad, y estos factores pueden interferir en la búsqueda de estrategias que favorezcan el proceso de participación y aprendizaje.

Razuck (2011) en su estudio apunta que el aprendizaje y la escolarización de los sujetos sordos, está más ligada a la constitución subjetiva del sujeto y su relación con la sordera. Mientras que Campos (2016) afirma que los niños sordos interactúan lingüísticamente de manera apropiada, participan del diálogo con otros, expresan mediante él sus opiniones, sensaciones, gustos y preferencias a partir de una situación comunicativa específica con propósitos definidos.

Otra cuestión son las barreras comunicacionales, la mayoría de los profesores relatan que no saben o dominan muy poco la LIBRAS. En algunos estudios hay la carencia de

intérpretes de LIBRAS y/o la falta de estrategias de interpretación¹⁰ de estos. Costa (2013) revela que los profesores no saben cómo trabajar o avanzar en el aprendizaje con la persona sorda en el aula y, por eso, utilizan de la lectura labial y de la comunicación escrita para un posible “diálogo,” puesto que desconocen la LIBRAS.

Schewe (2021) cita que las trayectorias escolares de las personas con discapacidad se encuentran atravesadas por una serie de situaciones que se relacionan con el capacitismo¹¹, incluyendo sospechas sobre las continuidades entre las que se encuentra el hecho de que no se contempla (aún) la posibilidad de que asistan a instituciones de educación común.

Acercas del intérprete educativo, las investigaciones señalan dificultades en la relación entre profesor e intérprete educativo en el aula, provocando incertidumbres en cuanto a los papeles de cada profesional en el proceso educativo con los estudiantes sordos. A menudo, los profesores delegan a los intérpretes la responsabilidad de la enseñanza de los estudiantes sordos, así como el éxito en la escuela. (Costa, 2013; Machado, 2017).

Por lo tanto, las producciones revelan, en muchos aspectos, las barreras en la inclusión de estudiantes sordos en las escuelas, la poca comprensión de la discapacidad, la ausencia de la LIBRAS y la formación de los profesores para trabajar pedagógicamente con los estudiantes en las escuelas, desde la perspectiva inclusiva.

2.4 Reflexiones y consideraciones para la investigación

En este ítem presentamos algunas reflexiones y consideraciones que consideramos pertinentes para la discusión en cuanto al estado del arte sobre la Educación Inclusiva, la escolarización de estudiantes sordos y las concepciones del profesorado en la perspectiva pedagógica de la Educación Inclusiva.

¹⁰ Es papel del traductor/intérprete de LIBRAS ejercer su profesión con rigor técnico, velando por los valores éticos inherentes a ella, por el respeto a la persona humana y a la cultura de la persona sorda. (Brasil, 2010).

¹¹ Jerarquización de sujetos en función de cuestiones vinculadas a sus capacidades. Mello (2016) postula la insistencia sobre el reconocimiento de que, así como las categorías discursivas sexismo (para la discriminación por motivos de sexo), homofobia (discriminación por orientación sexual), racismo (discriminación por color de piel o etnia), es necesario nombrar e incluir entre esas violencias interseccionales, las violencias que recaen sobre las personas con discapacidad por la sospecha sobre sus capacidades. (Schewe, 2021, p. 30).

En relación con las producciones en el campo de la educación y de la escolarización de personas sordas, las investigaciones de corte cualitativo prevalecen sobre las cuantitativas y en las que se identifican, asimismo, estudios de caso e investigaciones etnográficas. Las investigaciones revelan que las técnicas de recolección de datos más aplicadas son cuestionarios, entrevistas y observaciones.

Sobre la Educación Inclusiva hemos identificado que aún hay muchas barreras para desarrollar prácticas desde la perspectiva inclusiva en las escuelas comunes. Las investigaciones apuntan a las fragilidades de las escuelas y de los profesores, así como de los equipos para el desarrollo, siendo nítidas las dificultades que las escuelas enfrentan para la escolarización de los estudiantes sordos desde la perspectiva pedagógica de la Educación Inclusiva.

Para Ramos y Lacerda (2016) muchos profesores que actúan con estudiantes sordos, en diferentes contextos, la formación continua y en servicio, centrada en las experiencias y desafíos vivenciados en el cotidiano escolar, constituye un espacio fundamental para el desarrollo de estudios, de reflexión conjunta, de orientación y de discusiones sobre temas de interés de todo el equipo, como de socialización de dudas, angustias y de intercambios entre los pares.

En general, la falta de la lengua de señas en los espacios de enseñanza, estrategias de enseñanza más centralizada para estudiantes oyentes, pocos cambios en las propuestas didácticas de los profesores en el aula con los estudiantes sordos, dificultades en la relación entre intérprete educativo y el profesor regente y la necesidad de formación profesional, representan un conjunto de barreras que se observan cuando se refiere a la escolarización de los estudiantes sordos en las escuelas comunes.

Ante esto, se perciben las barreras en la perspectiva pedagógica de la Educación Inclusiva y de la escolarización de estudiantes sordos en la escuela común. Al parecer, la mayoría de los y las docentes aluden no estar preparados para diseñar propuestas de aprendizaje para los estudiantes, dada la falta de condiciones para brindar o construir apoyos para todos los estudiantes en la escuela. Además de esas lagunas en el conocimiento producido, hay otras que carecen de investigaciones, pero que no es nuestro foco describirlas aquí.

Por lo tanto, desde las investigaciones analizadas, percibimos la necesidad del presente estudio, ya que no encontramos estudios consistentes acerca de las concepciones que los profesores presentan en la contemporaneidad sobre la Educación Inclusiva y la discapacidad en el contexto escolar de la educación primaria y, cómo estas concepciones influyen o se reflejan en la escolarización de estudiantes sordos en la escuela común. En este camino, se observa que la perspectiva pedagógica de la Educación Inclusiva constituye una temática nueva y actual. Además, en el contexto de la escolarización de los estudiantes sordos se ve algo aún más desafiante, dado a los pocos estudios en el área de la educación.

CAPÍTULO 3

**MARCO TEÓRICO - CONCEPCIONES
DOCENTES, LA DISCAPACIDAD, LA
EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA
ESCOLARIZACIÓN DE ESTUDIANTES
SORDOS**

Concepciones docentes, la discapacidad, la Educación Inclusiva y la escolarización de estudiantes sordos

En este capítulo presentamos los conceptos teóricos que diversos autores proponen sobre las concepciones docentes, la discapacidad, la perspectiva de la Educación Inclusiva y la escolarización de estudiantes sordos en la escuela común. Para el desarrollo del estudio, dividimos en cuatro partes cuya primera presenta el sentido de concepciones, en la que consideramos adoptar la conceptualización de Thompson (1997), dado que la autora comprende que las concepciones se relacionan con el pensar y el actuar del profesor.

En la segunda presentamos acerca de la discapacidad a través de los modelos vigentes a lo largo del tiempo (el Modelo de Prescendencia, el Médico y el Social), en lo que basamos en los estudios de Palacios (2008) y otros, seguida de las diferentes denominaciones y sentidos de nombrar a la persona con discapacidad.

En la tercera describimos la concepción de la perspectiva pedagógica de la Educación Inclusiva, destacando la diferencia entre inclusión educativa, integración, inclusión y la escuela inclusiva. Para ello, recurrimos a algunos estudios, tales como, Ainscow (1999), Mantoan (2003), Sánchez (2005), Ainscow y Miles (2008), Grimaldi et al (2015), Cobeñas et al. (2021), Domínguez (2020), entre otros.

En la última presentamos el proceso de escolarización de la persona sorda, destacando las tendencias filosóficas, la educación bilingüe, la LIBRAS y el intérprete de LIBRAS teniendo como base los estudios de Skliar (1998, 2001), Goldfeld (2002), Álvez et al. (2010), Fernández (2011), Lacerda (2006, 2013), Strobel (2015) y otros.

3.1 Consideraciones sobre las concepciones docentes

Diversos autores han enfatizado la importancia de estudiar y comprender las concepciones y creencias de los profesores con relación al aprendizaje, la enseñanza y la educación. Sin embargo, hay una variedad de conceptos que se relacionan al término

concepciones, como: creencias, conocimiento, representaciones, percepciones y otros, cuya proximidad conceptual constituyen una dificultad para hacer su diferenciación.

En algunos estudios¹², considerados pioneros en el área del conocimiento del profesor, los conceptos de concepción y de creencia aparecen frecuentemente asociados. De modo que, coexisten posiciones distintas, de las cuales destacamos algunas. Algunos autores atribuyen al concepto de concepción un sentido amplio, englobando el concepto de creencia y conocimiento (Anderson, 1984). Otros definen que las concepciones son como un conjunto de creencias que los profesores poseen sobre la enseñanza (Brown y Cooney, 1982). Pajares (1992) señala que el concepto de concepción difiere de la creencia, pues cree que ambas forman parte del conocimiento del profesor.

Para Díaz (2012) las concepciones están formadas por: creencias, significados, conceptos, imágenes mentales y preferenciales que influyen en la manera de percibir la realidad. En el caso de los profesores también formaría parte del conocimiento profesional.

Ponte (1992) en sus estudios sobre concepciones, afirma que ellas tienen un importante aspecto de colectividad, de social, grupal, donde están incluidos los seres humanos. Comprende que las concepciones son generadas “en las interacciones interindividuales y su evolución está muy marcada por las dinámicas colectivas.” (Ponte, 1992, p. 10).

Matos y Jardilino (2016) miran la concepción de dos maneras:

La primera considera como “un sistema complejo de explicación y red compleja de ideas, representaciones y prejuicios que pueden informar la manera como las personas perciben, evalúan y actúan con relación a un determinado fenómeno,” y la segunda define como la “operación de construcción de conceptos.” (p. 26).

Guimaraes (2010) presenta una revisión de las investigaciones sobre concepciones, citando también algunos de los autores mencionados y encuentra una diversidad de términos

¹² En estudios de la literatura anglosajona, los conceptos de concepción (*conception*) y de creencia (*belief*) aparecen frecuentemente asociados. Es el caso, por ejemplo, del estudio que Alba Thompson realizó a principios de los años 80 sobre las concepciones de los profesores (Thompson, 1982) y de los trabajos de Catherine Brown y de Thomas Cooney (Brown, Cooney y Smith, 1982; Brown y Cooney, 1982) así como otras investigaciones que siguieron en la misma área, como las de Reuben Kesler (1985) y Edwin Owens (1987) (Guimaraes, 2010, p. 86).

utilizados por los investigadores. En su conclusión, el autor define “comprensiblemente” el término concepción como:

[...] un esquema teórico, más o menos consciente, más o menos explícito, más o menos consistente, que el profesor posee, que le permite interpretar lo que se le presenta a su espíritu, y que de alguna manera lo predispone, e influncia su acción, con relación a esto. (Guimaraes, 2010, p. 20).

En las lecturas, percibimos que los autores convergen y divergen, al mismo tiempo, en cuanto a los términos utilizados al comprender que algunos conceptos pueden ser considerados sinónimos, mientras que otros autores conciben que no. En ese sentido, concordamos con Matos y Jardimino (2016) al afirmar que, “para comprender la manera como las personas perciben, evolucionan y actúan con relación al fenómeno estudiado, es necesario mantener una constante vigilancia epistemológica. Pues tratarlos como sinónimos incidirá en una serie de equívocos en los resultados de las investigaciones.” (p. 26).

Entonces, podemos observar que, aunque los términos - creencias y concepción - están relacionados con el conocimiento, la forma de transmitirlo y en la toma de decisiones del profesor, cada uno presenta distintos significados y pocas semejanzas entre sí. Por lo tanto, comprendemos en este estudio que sus significados no los hace sinónimos.

Para comprender el concepto de concepción reportamos a Thompson (1997), una de las referencias en esos estudios, que discurre sobre los problemas de conceptualización. En primer lugar, la autora cita las creencias (*beliefs*) y de la falta de definiciones sobre el término, “en su mayoría, los investigadores han asumido que los lectores saben lo que son las creencias.” (Thompson, 1997, p.12). A su vez, destaca que las nociones de creencia y concepción han sido utilizadas muchas veces con sentidos casi equivalentes, otras veces con sentidos diferentes. Para la autora, el concepto de concepción tiene un sentido más amplio que el concepto de creencia.

En el estudio que realizó en 1982, Thompson define las concepciones de los profesores de Matemáticas como el objeto central de su investigación, asumiendo que esas concepciones están constituidas por las creencias, puntos de vista y conceptos de los profesores sobre las matemáticas y la enseñanza de las matemáticas. La autora considera que

los sistemas conceptuales pueden ser descritos como “organizaciones complejas de creencias, descreencias y conceptos” (p. 11) y asume que, en su estudio, el término concepción es utilizado, precisamente, “para englobar, tanto el conjunto de las creencias, como el conjunto de las incredulidades (...) e incluir los conceptos desarrollados [por el profesor] sobre el asunto [la Matemática] y su enseñanza.” (p. 12).

Así, Thompson (1997) atribuye el concepto de concepción como siendo, “un sistema mental más general que engloba conceptos, preferencias, significados, proposiciones, reglas y nociones de los profesores que pueden manifestarse en patrones de comportamiento característicos de su práctica pedagógica.” (p. 12).

En las palabras de la autora, las concepciones son una estructura mental que incorpora creencias, significados, conceptos, reglas y proposiciones de los docentes acerca de la enseñanza de la Matemática como disciplina y su enseñanza-aprendizaje, así como sobre su papel del profesor y del estudiante como aprendiz.

De este modo, las concepciones se establecen como esquemas mentales que, una vez formados, desempeñan un papel fundamental en la comprensión que las personas desarrollan del mundo y de sí mismas. Como instrumentos del pensamiento, ayudan en el conocimiento y en la atribución de significado a todo lo que nos rodea. Estructuran y dan sentido a las situaciones con que la persona se enfrenta y la orientan frente a esas situaciones, influenciando su disposición o su comportamiento en relación con ellas, así como la acción que venga a realizar. (Guimaraes, 2010, p. 96).

Tales concepciones, afirma Thompson (1997), influyen significativamente en el pensamiento y la práctica de los profesores, y en función de eso, existe,

[...] una razón fuerte para creer que, en matemáticas, las concepciones de los profesores (sus creencias, visiones y preferencias) sobre el contenido y su enseñanza juegan un papel importante en lo que se refiere a su eficiencia como mediadores primarios entre el contenido y los estudiantes. (Thompson, 1997, p. 12).

Entendemos que esa conceptualización de concepción es la que mejor estructura nuestra investigación, dado que las concepciones se relacionan con el pensar y el actuar del profesor, teniendo por base las experiencias vivenciadas a lo largo de su vida académica, que

engloba su “filosofía particular”¹³, concibiendo ideas e interpretando el mundo a partir de estas ideas.

Las concepciones se manifiestan en un contexto determinado y, conforme la orientación de Thompson (1997), estos contextos pueden darse – en el aula, en la escuela, entre otros – lo que se hace necesario reflexionar sobre la diversidad encontrada (s) en ese (s) ambiente (s) y cómo las profesoras han trabajado con esas cuestiones. Por ello, la relevancia de buscar comprender en la práctica pedagógica de las docentes sobre la perspectiva inclusiva de cómo piensan y asumen la Educación Inclusiva y la discapacidad en el contexto de la escolarización de estudiantes sordos en la escuela.

Conviene mencionar que, las escuelas han vivido en los últimos años procesos de inclusión, donde la atención se vuelve hacia el respeto a las diferencias de cada individuo, garantizando que los estudiantes con discapacidad tengan acceso a las aulas en la escuela y no solo socialicen, sino también tengan asegurados sus derechos al aprendizaje.

Siendo así, la concepción de Educación Inclusiva concibe que las escuelas tienen que acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o de otro tipo, [...] buscando “formas de educar con éxito a todos los niños, incluidos los niños con discapacidades graves.” (Brasil/ONU, 1994). O sea, impulsa cambios en los sistemas de educación para garantizar el acceso, permanencia y participación de todo el estudiante y que ninguna característica de los niños pueda ser considerada un impedimento para hacerlo.

La inclusión significa que no es el estudiante el que se amolda o se adapta a la escuela, sino la escuela consciente de su función, que se pone a disposición del estudiante. Lo que significa que la concepción de Educación Inclusiva se basa en el Modelo Social, en que “la discapacidad no es comprendida como un problema individual de los sujetos” (Palacios, 2008), sino un mundo construido sin considerar la discapacidad.

La premisa fundamental de la Educación Inclusiva, según Ainscow (1999), “es que la educación es un derecho humano básico y el fundamento para una sociedad más justa,” (p. 2) en la que emerge apoyada en la Declaración de Salamanca (Brasil, 1994) y en varias normativas internacionales, entre ellas, la Convención sobre los Derechos de las Personas

¹³ Thompson (1997) sostiene que las concepciones del profesor constituyen una “filosofía particular,” donde cada uno relaciona esos significados, filtrando y formateando sus pensamientos y sus acciones.

con Discapacidad (ONU, 2006), impulsando cambios en las escuelas. Siendo esta la única forma de escolarización que efectiviza el derecho a la educación como derecho humano de las personas con discapacidad y describe cómo formatos discriminatorios a la educación segregada, la integración y la exclusión. (ONU, 2013).

Pozo et al. (2006) relatan que cambiar las formas de aprender y enseñar requiere cambiar “las mentalidades o concepciones desde las que los agentes educativos (...) interpretan y dan sentido a esas actividades de aprendizaje y enseñanza.” (p. 32). Por supuesto, cambiar las mentalidades es algo utópico o demasiado, pero nos da la base para pensar en el estudio de las concepciones.

La perspectiva pedagógica de la Educación Inclusiva presupone que el cuerpo docente trabaje de forma colaborativa (Cobeñas y Grimaldi, 2018), con el fin de:

Eliminar barreras, ya sean extrínsecas o intrínsecas a los estudiantes, buscando todas las formas de accesibilidad y de apoyo a fin de asegurar (lo que la ley hace) y, sobre todo, garantizar (lo que debe constar en los proyectos políticos pedagógicos de los sistemas de enseñanza y de las escuelas y que debe ser ejecutado), tomando las medidas para efectuar acciones para el acceso, ingreso y permanencia exitosa en la escuela. (Carvalho y Martín, 2015, p.72).

En ese sentido, para responder de manera efectiva al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes es necesario identificar las barreras que obstaculizan la inclusión. Estas barreras para el aprendizaje y la participación surgen de la interacción de los estudiantes y sus contextos; y pueden encontrarse en todos los elementos y estructuras del sistema: políticas, culturas y prácticas. (Booth y Ainscow, 2011).

De ahí, que las concepciones entendidas como supuestos implícitos pueden constituirse en barreras o recursos para el desarrollo de los procesos educativos de los estudiantes (Urvina, Simón y Echeita, 2011). De forma que estos supuestos “deben poner un foco particular en el lenguaje, específicamente en cómo se usa y qué significan las palabras.” (Muñoz Villa et al., 2015, p. 71).

Por lo tanto, realizar un estudio teniendo en cuenta las concepciones de las profesoras de educación primaria, resulta de gran importancia para la educación, en especial en la

escolarización de personas sordas, porque las concepciones influyen en las prácticas docentes y forman parte del todo subjetivo de cada individuo. Dado que, “todos los profesores llevan consigo concepciones sobre los aspectos que permean sus vidas y sus acciones frente a la realidad. Y lo contrario también ocurre, las prácticas docentes vienen a influenciar las concepciones construidas a lo largo de sus vivencias.” (Ponte, 1992, p. 12).

Este bucle de retroalimentación entre concepciones y prácticas docentes da sustento al estudio de las concepciones docentes y su relación con las decisiones de diseño y planificación didáctica, gestión del tiempo, de los espacios, de la evaluación y de la enseñanza para todos.

Entendemos que la escuela desempeña un papel importante en la educación de las personas sordas, por ser una institución formadora y transformadora de la realidad. Además, es importante que ésta considere que estos estudiantes poseen especificidades lingüísticas y culturales que deben ser objeto de atención en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por ello, la Declaración de Salamanca (1994) describe “la importancia de la lengua de señas como medio de comunicación entre las personas sordas, [...] lo que garantizará que estas tengan acceso a la educación en la lengua de señas de su país. (p. 18).

Así, definimos la necesidad de mayor profundización sobre la realidad, específicamente, de conocer la perspectiva inclusiva de las profesoras en su práctica pedagógica, cómo han comprendido la Educación Inclusiva e interpretado la discapacidad – esta última, en la concepción del Modelo Médico o en el Modelo Social – en el contexto actual de educación para los estudiantes sordos en la escuela común.

Teniendo en cuenta que no siempre las personas se encuentran abiertas para exponer sobre algo, por presentar dificultades para abrirse a cuestionamientos de foro tan íntimo. Es decir, de un modo más general tienen “dificultad en expresar sus concepciones, particularmente en aquellos asuntos en que habitualmente no piensan de una forma muy reflexiva.” (Ponte, 1992, p. 34). Proponemos para las primeras exploraciones el uso de cuestionarios, observaciones en campo y profundizaremos con entrevistas con las maestras.

Se busca por medio de los instrumentos indagar la manera como las profesoras de la educación primaria han entendido a la Educación Inclusiva y la discapacidad, así como las prácticas que consideran inclusivas en la escolarización de los estudiantes sordos con vistas a la participación, a la permanencia y el aprendizaje en la escuela.

Por lo tanto, el estudio de las concepciones posibilita comprender los pensamientos y acciones que tienen las profesoras de la educación primaria sobre su vivencia profesional en el campo educativo. Permitiéndole una reflexión en cuanto a las miradas de estas sobre la Educación Inclusiva y la discapacidad, y cómo esas concepciones se reflejan en la escolarización de estudiante sordo que presentamos en el capítulo 5.

3.2 Los sentidos históricos sobre la discapacidad

Con los nuevos cambios de paradigmas sobre la discapacidad, estos han tenido efectos sobre la normativa internacional y nacional, lo que impulsa cambios en los sistemas educativos para efectivizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad. Ya que, con el marco de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, “se ha reconocido a las personas con discapacidad como titulares de derechos y sujetos de derechos humanos.” (Cobeñas et al. 2021, p. 40).

Para comprender la discapacidad, recurrimos a los estudios de autores en el área de la discapacidad, entre ellos, Sasaki (2012), Grimaldi et al. (2015), Cobeñas et al. (2021) y, en especial, los estudios de Palacios (2008). Elegimos a la autora, por ser una referencia en el campo de los derechos humanos con relación a las personas con discapacidad. De este modo, en la comprensión de los sentidos a lo largo de los tiempos, Palacios (2008) presenta los tres principales modelos de interpretación social dada a la discapacidad: el Modelo de la Prescendencia, el Modelo Médico y el Modelo Social, en que considera que:

Dichos modelos no se presentaron como dogmas, ni se consideraban estáticos, ni tampoco únicos. Se han utilizado como herramienta de análisis, como medio para demostrar el modo en que la concepción condiciona no solo la mirada, sino, sobre todo, el tratamiento, la política pública y el Derecho. (Cobeñas et al., 2021, p. 40).

A ese respecto, Barrozo y Cobeñas (2019) afirman que “la discapacidad constituye una categoría sociopolítica que involucra múltiples intereses concurrentes y las diferentes maneras de entenderla tienen efectos sobre cómo la vida de las personas con discapacidad

puede ser vivida.” (p. 136). No objetivamos en el estudio realizar un recorrido histórico de la discapacidad, sino presentar algunos modos de cómo históricamente ella fue comprendida.

En occidente, al menos desde la antigüedad, las personas con discapacidad han sido consideradas como vidas no dignas de ser vividas, idea justificada en que representan la enfermedad o el pecado. Este modo de comprender la discapacidad es conocido como Modelo de la Prescindencia que establece que las personas con discapacidad son una carga, inútiles, vidas no dignas de ser vividas y que, por eso, se las debe o bien exterminar o bien marginar, y entiende que las personas con discapacidad no tienen nada para aportar a la sociedad. (Palacios, 2008).

Es un Modelo que concibe a las personas con discapacidad como inútiles, incapaces y encuentra la causa en cuestiones religiosas, siendo señaladas como portadoras de un estigma, fruto de la furia de los dioses. Esto generó históricamente como práctica común a la eugenesia. Por ejemplo, en la antigua Grecia, en Esparta, era común el infanticidio de aquellos niños y niñas nacidos considerados deformes. Por otro lado, en la democrática, Atenas, “si bien no se mataba a los niños, se los abandonaba en una vasija en lugares inhóspitos y alejados, asegurando solamente la supervivencia del infante si fuera rescatado y adoptado.” (Palacios, 2008, p. 56).

Con el tiempo, “la práctica de infanticidio de aquellos considerados deformes o monstruosos fue intercambiada por una actitud de caridad y lástima hacia dicha población, resultando en la marginación de los leprosos, ciegos, paralíticos, etc.” (Cobeñas et al., 2021, p. 42). Prácticamente, la noción de discapacidad prescinde de la aplicación de políticas eugenésicas o en la colocación de las personas en los espacios anormales y las clases pobres, dado que no hay “una conciencia respecto del término discapacidad, ni eran las personas clasificadas o calificadas [...]. En consecuencia, las personas estaban incluidas dentro del grupo de pobres y mendigos.” (Palacios, 2008, p.56).

Ya el Modelo Médico, se desarrolla durante la segunda mitad del siglo XIX, ante el surgimiento de los Estados Nación, este no considera a las personas con discapacidad como ciudadanos plenos o sujetos completos, sino como “individuos fallados, incompletos, enfermos, anormales, que no se valían por sí mismos y que necesitaban de tutela y protección. Cuerpos considerados biológicamente degenerados, deficitarios y/o no del todo humanos.” (Cobeñas et al. 2021, p. 43). De este modo:

Las causas que se alegan para justificar la discapacidad ya no son religiosas, sino que pasan a ser científicas; [...] y el segundo, que considera que las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles respecto de las necesidades de la comunidad, sino que ahora se entiende que pueden tener algo que aportar, (...) en la medida en que sean rehabilitadas o normalizadas. (Palacios, 2008, p. 66).

Es un Modelo que procura normalizar las personas con discapacidad por medio de argumentos científicos en la intención de rehabilitarlas, visto construir una visión patologizada de esas personas, entendiendo que “las personas pueden integrarse a la sociedad, aunque están asociadas con la enfermedad.” (Grimaldi et al., 2015, p. 7). O sea, “el problema pasa a ser la persona, con sus diversidades y dificultades, la cual necesita ser rehabilitada - psíquica, física, mental y sensorialmente.” (Palacios, 2008, p. 70).

Por lo tanto, en el Modelo Médico, “las políticas hacia la discapacidad están orientadas a la ayuda, a la rehabilitación y a la normalización, y los saberes específicos para desarrollar esas prácticas son aquellos provenientes del campo médico.” (Cobeñas et al., 2021, p. 44).

Al fin del siglo XX, la forma de concebir a la discapacidad y a los destinos escolares asociados a esta fue siendo cuestionadas, y a través del movimiento social de personas con discapacidad y los estudios sociales de la discapacidad, surge otro modelo de la discapacidad, el Modelo Social, que está vinculado con la perspectiva de derechos humanos, así como otra forma de educación: la Inclusiva. (Palacios, 2008).

De acuerdo con los tratados internacionales de derechos humanos, la Declaración de Salamanca y otras normativas, el derecho a la educación es universal, esto es, de todos los seres humanos, ya que todos sin excepción son sujetos de derecho. Esto no implica que no puedan ser restringidos, pero significa que no requieren de un cierto estado de salud o de unas condiciones de funcionalidad determinadas, es decir, los derechos humanos no requieren la ausencia de discapacidad. (Cobeñas et al., 2021).

Ante eso, son revisados los modos de pensar la escolarización de las personas con discapacidad, cuyas transformaciones empezaran a partir de la Conferencia de Jomtien, en el año de 1990, en Tailandia (UNESCO, 1990). Sin embargo, es con la Declaración de Salamanca (Brasil/ONU, 1994) que se logró un impulso definitivo al movimiento de escuelas

inclusivas, evidenciando la necesidad de plantear un marco teórico (inclusivo) y una escuela para todos.

La Declaración de Salamanca ha sido un hito en la lucha por una Educación Inclusiva, ya que establece una educación de calidad como una educación para todos juntos. De este modo, comprende la discapacidad desde el Modelo Social, que reconoce que “el problema no está en el estudiante con discapacidad, sino en una sociedad discapacitante y una escuela que pone barreras a la educación de niños y jóvenes.” (Cobeñas et al., 2020, p.81). Para el fortalecimiento de la Educación Inclusiva establece que los Estados firmantes transformen los sistemas de enseñanza, donde:

[...] las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños con discapacidades y superdotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares. [...] Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades severas. (Brasil/ONU, 1994).

De este modo, la Declaración considera que las escuelas especiales son instituciones no inclusivas y segregadoras, reconociendo la Educación Inclusiva como un derecho. Por lo tanto, plantea que cualquier niño, “independientemente de su “tipo” y “grado” de discapacidad, tiene el derecho a ser educado junto con otros niños con y sin discapacidad, obligando a la escuela y la pedagogía la buscar formas de ver cómo se lo educa, no del niño de adaptarse a esa escuela.” (Cobeñas et al., 2021, p. 82).

Los “cambios” en cuanto a las actitudes y enfoques respecto a las personas con discapacidad, se firmaron con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), que se basa en el Modelo Social. Esto significa que ya no son las personas con discapacidad quienes portan una discapacidad y que deberán normalizarse para participar del social, “sino que el cambio de paradigma supone que será el Estado y la

comunidad quienes tendrán el deber de producir el cambio, la adaptación, la resignificación de las prácticas y barreras que discapacitan.” (Cobeñas et al., 2021, p.84).

Parafraseando Palacios (2008), la Convención establece que la discapacidad es un producto de las limitaciones del entorno y no de las incapacidades del sujeto, de quien no se niega posea un cuerpo con ciertas características, como puede ser la ceguera, sordera, discapacidad intelectual o múltiples; pero, lo que actúa empobreciendo su participación plena en la sociedad son las barreras sociales. O sea, no son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino un mundo construido sin considerar la discapacidad.

Así, la Convención asegura la Educación Inclusiva como un derecho reconocido a las personas con discapacidad, en la que,

Los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad. (ONU, 2006).

Ante eso, considera que la Educación Inclusiva es la única forma de escolarización que efectiviza el derecho a la educación, como derecho humano de las personas con discapacidad y, que ninguna característica de los niños puede ser considerada un impedimento para hacerlo, describiendo cómo formas discriminatorias a la educación segregada, la integración y la exclusión. (ONU, 2013). Desde eso, considera que las escuelas especiales o escuelas comunes con la integración o con la exclusión del sistema educativo “son explícitamente descritas como violatorias al derecho a la educación.” (Cobeñas et al., 2021). Pues se entiende que:

La exclusión se produce cuando se mantiene apartado a un estudiante de la escuela debido a la existencia de una discapacidad, sin que se le ofrezca otra opción educativa en pie de igualdad con los demás estudiantes. [...] La segregación tiene lugar cuando

un estudiante con esas características es remitido a un centro educativo diseñado específicamente para responder a una discapacidad concreta, normalmente en un sistema de enseñanza especial. Por último, la integración consiste en que los alumnos con una discapacidad asistan a una escuela convencional, mientras puedan adaptarse y cumplir los requisitos normalizados del centro docente. [...] El enfoque de la Educación Inclusiva ha surgido en respuesta a estos enfoques discriminatorios [...]. No son nuestros sistemas educativos los que tienen derecho a determinados tipos de niño. Por tanto, el sistema de enseñanza de un país debe adaptarse para responder a las necesidades de todos los niños. (ONU, 2013, p. 4-5).

Por lo tanto, la Educación Inclusiva constituye una perspectiva pedagógica basada en el Modelo Social de la discapacidad y un derecho humano regulado por tratados internacionales en los que se comprometen a modificar su sistema educativo en pro de la inclusión de los grupos que históricamente fueron excluidos.

3.2.1 Las diferentes denominaciones y sentidos de nombrar las PCD

A lo largo de las épocas y los contextos, tanto las concepciones como las denominaciones que están vinculadas a lo que en la actualidad nombramos como discapacidad, han variado y clasificando a diferentes grupos como personas con discapacidad y comprendiendo de diferentes modos. Así, innumerables fueron las expresiones y palabras surgidas a las personas con discapacidad como, “inválidos”, “débil mental”, “incapaces”, “retardado”, “defectuosos”, “anormal”, “especial” y “excepcionales”, la mayoría de ellas eran tradicionalmente cargadas de prejuicios, estigmas y estereotipos. (Sasaki, 2014, p. 50).

En la actualidad, estos términos continúan siendo usados, pero ahora resignificados como insultos, “direccionados hacia las personas con discapacidad de una forma que hiere intensamente la subjetividad asumiendo esos insultos como descripciones que le son propias.” (Cobeñas et al., 2021, p. 30).

En la perspectiva, las nuevas concepciones de la discapacidad han tenido efectos sobre la normativa internacional y nacional exigiendo que el sistema educativo se transforme

como condición para efectivizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad. Lo que presentamos en el Cuadro 1, algunos de esos términos utilizados hasta la concepción actual de educación para nombrar a la persona con discapacidad.

Cuadro 1

Los términos utilizados para nombrar a las personas con discapacidad

Períodos	Términos	Significados
Siglo XX	<i>Inválidos</i>	Significaba “individuo sin valor.” La persona era considerada socialmente inútil, un peso muerto para la sociedad, una carga para la familia llevar.
Comienzos del siglo XX hasta mediados de 1960	<i>Incapacitados</i>	Significaba “aquellos que no tienen capacidad.” Más tarde, pasó a significar “personas con capacidad residual.”
	<i>Incapaces</i>	Significaba “aquellos que no son capaces” de hacer ciertas tareas por causa de la discapacidad que tenían.
Entre 1960 y 1980	<i>Defectuosos</i>	Significaba “individuos con deformidad,” principalmente, física.
	<i>Discapacitados</i>	Significaba “individuos con discapacidad” en general. Ya fuera física, intelectual, psicosocial, visual o múltiple, la discapacidad los llevaba a realizar las funciones básicas de vida (caminar, sentarse, correr, escribir, bañarse, etc.) de forma diferente a como lo hacían las personas sin discapacidad.
	<i>Excepcionales</i>	Significaba “individuo con discapacidad intelectual.” Simultáneamente, se difundió el movimiento en defensa de las “personas superdotadas,” expresión sustituida posteriormente por “personas con altas habilidades” o “personas con indicios de altas habilidades.” El movimiento mostró que la expresión “excepcionales,” no podría referirse a aquellos con discapacidad intelectual, pues las personas con altas habilidades/superdotación también serían excepcionales por estar en la otra punta de la curva de la inteligencia humana.

Década de 1980	<i>Personas discapacitadas</i>	Por influencia del Año Internacional y de la década de las personas discapacitadas, el término fue establecido por la ONU en 1981. El sustantivo “deficiente” se ha convertido en un adjetivo y se le ha añadido el sustantivo “personas.” Se atribuyó el valor de “personas” a quienes tenían discapacidades, igualando en derechos y dignidad a todos.
De 1988 a 1993	<i>Personas portadoras de discapacidad</i>	Fue propuesto en la sustitución de la palabra “personas discapacitadas.” “Portar una discapacidad” pasó a ser un valor agregado a la persona. Con eso, la discapacidad pasó a ser un detalle de la persona. El término fue adoptado en la Constitución Federal (1988) y en todas las leyes y políticas públicas.
A lo largo de los años de 1990	<i>Necesidad especial</i>	Personas con necesidades especiales surgió, a priori, para reemplazar “discapacidad.” También aparecen expresiones como “niños especiales,” “alumnos especiales”, “pacientes especiales,” en un intento de amenizar la contundencia de la palabra “discapacitado.” Al principio, personas con necesidades especiales era sólo un nuevo término. Después, pasó a ser un valor agregado tanto a la persona como a otras personas.
	<i>Especial</i>	El término surgió para suavizar “discapacitados.”
Desde 2000 (hasta hoy)	<i>Personas con discapacidad</i>	El final de la década de 1990 y la primera década del siglo XXI estuvieron marcados por eventos mundiales liderados por organizaciones de personas con discapacidad. A través de la Declaración de Salamanca se preconiza el término “persona con discapacidad” con el que los valores agregados a las personas con discapacidad se han convertido en el empoderamiento y la responsabilidad de contribuir con sus talentos a cambiar la sociedad hacia la inclusión de todas las personas, con o sin discapacidad. El término pasa a ser el preferido por un número cada vez mayor de aficionados, siendo buena parte constituida por personas con discapacidad.

Fuente: Sasaki (2014).

A través de los distintos términos surgidos a lo largo de los períodos presentados, se observan las varias formas sociales que fueron utilizadas para nombrar a las personas con discapacidad, cuyos significados eran totalmente excluyentes y estigmatizantes hasta la

propuesta definida en la Declaración de Salamanca (1994). Hoy la Declaración se encuentra ratificada en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), la cual se basa en el Modelo Social de discapacidad.

Algunos de esos términos fueron (y aún son) ampliamente utilizados en el contexto escolar, siendo relevante aclarar algunos. Es el caso del término “portador de discapacidad,” que fuera utilizado en referencia a los estudiantes asistidos en la AEE. A pesar de ser repudiado por parte de los movimientos de las personas con discapacidad, por entender que “la palabra portador es sólo un eufemismo, que intenta ocultar los efectos de la discapacidad en los sujetos” (Sampaio, 2009, p. 39) y que “la persona no es portadora de una discapacidad. La condición de discapacidad es parte de la persona” (Sasaki, 2014, p. 51), el término continúa presente en la Constitución Federativa Brasileña (1988).

Otro término es “Necesidades Educativas Especiales (NEE),” que ha sido acuñada en el Informe de Warnock (1978) y, si bien en su momento constituyó un avance en materia de problematizar las nociones sobre las personas con discapacidad que, “las definían como ineducables, luego su uso giró hacia concepciones opuestas al espíritu con que se acuñó.” (Cobeñas et al., 2021, p. 35).

El término continúa siendo bastante común en los centros educativos brasileños, en referencia a los estudiantes que comúnmente son asistidos en las Salas de Recursos Multifuncionales (SRM) de la AEE. Según Grimaldi et al. (2015), “el uso del término NEE, es muy cuestionado por numerosos expertos” (p. 7), lo cual no profundizaremos aquí, pero sí describimos brevemente.

El Informe de Warnock fue el producto de un amplio ámbito de crítica respecto al sistema de educación especial, debido a que problematizaba las clasificaciones que dividían a los niños entre aquellos con dificultades, que debían ir a escuelas especiales; y, aquellos sin dificultades, que debían ir a escuelas comunes. Asimismo, proponía una evaluación educativa en vez de un diagnóstico médico para determinar las ayudas que los niños necesitaban para aprender. El Informe propone, así, pasar de una noción que considera problemática, la de clasificar a los niños por discapacidades, a la idea de necesidades educativas especiales. (Cobeñas, et al., 2021, p. 36).

En el *Index*¹⁴ para la Inclusión, que es un importante instrumento producido por Booth y Ainscow (2011) para la implantación de la Educación Inclusiva en la escuela común, los autores explican que no utilizan el uso del término “NEE” en la educación actual, por considerar que “el enfoque está asociado a quienes tienen limitaciones para resolver dificultades educativas y puede ser una barrera para el desarrollo de prácticas inclusivas en las escuelas.” (p. 5). De este modo, sustituyen el término por “barreras al aprendizaje y la participación,” proponiendo centrar la mirada en las dificultades y limitaciones impuestas por las escuelas para la educación de su alumnado y no en las características de los sujetos de educación. Según Booth y Ainscow (2011), “el uso del concepto de NEE sostiene una mirada diferenciada y deficitaria de las personas con discapacidad.” (p. 09).

En la práctica, las escuelas asimilan las NEE a las personas con discapacidad, destinando dispositivos específicos y prácticas segregadoras para su educación. Comúnmente se utiliza el término “atención a las NEE” “evidenciando, además, el marco paradigmático desde un Modelo Médico-asistencialista, el que se piensan las acciones hacia aquellos grupos asociados a este término.” (Cobeñas et al., 2021, p. 36).

Otro término que puede aparecer en el sistema de enseñanza es “capacidades especiales” o “capacidades diferentes,” que nada más es, que otra forma de categoría de eufemismo para “incapaces” o un modo más suave y/o menos ofensivo para denominar a las personas con discapacidad. Según algunos estudios (Echeita, Parrilla y Carbonell, 2011; Cobeñas et al., 2021), cuando se pone el foco en una mirada sobre la “capacidad” y por adjetivar como “especial”, la discapacidad pasa a ser entendida como una idea de déficit.

Entendemos que el uso del término sea un modo de identificar personas sin capacidades o con capacidades diferentes, en el sentido de desvalorizadas, anormales, a las cuales la categoría de “especial” viene a suavizar, pero en un sentido eufemizada. Para Cobeñas, Britman y Grimaldi (2021) “el “especial” no alude a algo bueno, exclusivo para un sector altamente valorado, sino la algo extraño, destinado a los anormales, raros y poco comunes en un sentido devaluarse o como una excentricidad.” (p. 38).

¹⁴ Es un conjunto de materiales con la potencialidad de apoyar un proceso de autorrevisión de todos los aspectos de una escuela en dirección a la ampliación del aprendizaje y de la participación de los sujetos en ella incluidos. Su primera edición data de 2000, la segunda de 2002 y la tercera actualizada, fue lanzada en 2011. (Booth y Ainscow, 2011).

Desde la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) que queda establecido llamar a las personas que tengan una discapacidad de “personas con discapacidad,” que se define como:

Aquellas que tengan discapacidades físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (ONU, 2006, Punto 1).

Este nuevo concepto resignificado en la Convención, representó “un avance, cargando fuerte relevancia jurídica, porque incorpora en la tipificación de las discapacidades, además de los aspectos físicos, sensoriales, intelectuales y mentales, la coyuntura social y cultural en la que se encuentra el ciudadano.” (Fonseca, 2012, p. 263).

Con los nuevos cambios provenientes del Modelo Social y de los emanados en la Convención, se dan nuevos rumbos a la educación hacia las personas con discapacidad, conduciendo a la construcción de un nuevo modelo de educación, de formación de profesionales y de modos de enseñanza y de aprendizaje que se garantizan el derecho a aprender con todos, de la valorización de las singularidades y que se propongan apoyos en función de lograr mejores oportunidades – el modelo de Educación Inclusiva.

3.3 Educación Inclusiva: una perspectiva pedagógica y un derecho humano

Durante la década de los 90, la UNESCO comenzó a recomendar a los sistemas educativos que abandonen la mirada sobre los diagnósticos y la centren en el problema de la escolarización de los niños con discapacidad. En este mismo periodo, es dado inicio a una nueva forma de educación, de formación de profesionales y de modos de enseñanza y de aprendizaje – *la Educación Inclusiva* – que surgió a partir del reconocimiento en muchos países, de que “los sistemas educativos estaban dejando a muchos niños y niñas fuera de la escuela o recibiendo una educación más pobre que el resto.” (Miles y Ainscow, 2008, p. 25).

Entendemos que la concepción de Educación Inclusiva surge como una perspectiva pedagógica que busca repensar/transformar el sistema educativo de enseñanza, estableciendo que los niños con discapacidad sean relocalizados en escuelas comunes. Ya que, estos tienen sido uno de los grupos más perjudicados, así como demás grupos segregados o excluidos de las escuelas.

De este modo, la Educación Inclusiva comprende la incorporación de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidad, en la escuela común (Brasil, 1994). Puesto que tiene como premisa fundamental que “la educación es un derecho humano básico y el fundamento para una sociedad más justa.” (Ainscow, 1999, p. 2). En la que emerge apoyada por la Declaración de Salamanca (Brasil/ONU, 1994) y de varias normativas internacionales, entre ellas, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), que firma el derecho de que:

[...] las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad. (ONU, 2006, Art. 24).

Por medio de la Convención, la Educación Inclusiva se establece como un derecho a las personas con discapacidad, lo que pasa a impulsar cambios en los sistemas de enseñanza que adhieren a la ley, para la garantía del acceso, permanencia y participación de todos los estudiantes a la efectivización de dicho derecho.

Por lo tanto, la concepción de inclusión no solo constituye una mirada dentro de una perspectiva pedagógica y didáctica, sino que también es un derecho humano. Lo que garantiza que la educación constituye la única forma educativa que efectiviza el derecho a la educación de las personas con discapacidad, según el Informe de las Naciones Unidas:

El enfoque de la Educación Inclusiva ha surgido en respuesta a estos enfoques discriminatorios [la exclusión, la segregación y la integración] [...] No son nuestros sistemas educativos los que tienen derecho a determinados tipos de niño. Por lo tanto,

el sistema de enseñanza de un país debe adaptarse para responder a las necesidades de todos los niños. (ONU, 2013, p. 4).

Esto significa que son las personas con discapacidad quienes tienen derecho a que las escuelas se transformen en pos de una Educación Inclusiva, y no el contrario; esto es, las escuelas poder decidir a qué estudiantes educar. De esta forma, “se considera la Educación Inclusiva no como un fin en sí misma, sino un medio para alcanzar un fin, en el establecimiento de una sociedad inclusiva.” (Cobeñas et al., 2021, p. 66).

Ante eso, la perspectiva¹⁵ de Educación Inclusiva, parte de problematizar las concepciones individualistas y competitivas de los procesos educativos y las comprende como procesos colectivos y colaborativos. Lo que subentiende que “la discapacidad no es un problema individual de los sujetos, sino una construcción social en los términos de los efectos de una sociedad capacitista sobre ciertos cuerpos.” (Cobeñas et al. 2021). En que la escuela “es una institución social que sostiene, produce y refuerza efectos discapacitantes sobre los estudiantes.” (Cobeñas et al., 2021, p. 66).

En ese sentido, de acuerdo con Cobeñas et al. (2021):

La Educación Inclusiva asume que no hay dificultades de aprendizaje que deriven de las características de los estudiantes, sino que hay prácticas capacitistas sobre aquellos estudiantes considerados con discapacidad o etiquetados con NEE por las instituciones educativas a partir de ese acto, producen la dificultad. Este punto de partida permite ubicar las dificultades en las características de los sistemas educativos que, en interacción con estudiantes con discapacidad, entre otros grupos vulnerados, producen diversas formas de exclusión. (p. 67).

¹⁵ La noción de perspectiva es muy importante en la comprensión del mundo social. Nos referimos a este concepto como el constructo que nos ayuda a explicar un hecho, como podría ser, por ejemplo, las dificultades que experimentan algunos alumnos para aprender, resaltando del mismo qué vemos (y, por lo tanto, también qué dejamos de ver o considerar), cómo lo interpretamos y, en consecuencia, cómo actuamos al respecto. Las perspectivas ponen de manifiesto, en último término, el conjunto de creencias y teorías implícitas que tenemos sobre un determinado hecho o proceso social. (Echeita y Ainscow, 2011, p. 29; Cobeñas et al., 2021, p. 137).

Así, la Educación Inclusiva se propone identificar y eliminar todas las formas de exclusión, buscando promover la inclusión de todos los estudiantes, por medio de la participación de todos los estudiantes “en los currículos, en las culturas y en las comunidades de sus escuelas locales [...] y en la reestructuración de las culturas, de las políticas y de las prácticas en las escuelas con objeto de que respondan a la diversidad de los estudiantes en su localidad.” (Ainscow y Miles, 2008, p. 24). De este modo, “no supone adoptar un método específico de enseñanza para estudiantes con discapacidad, sino la necesidad de revisar nuestras prácticas orientando el foco en la identificación, eliminación de barreras y en la construcción de apoyos.” (Cobeñas et al., 2021, p.138).

Es lo que también afirman Booth y Ainscow (2011), en el *Index* para la inclusión:

La inclusión se preocupa con la identificación y la eliminación de las barreras, la cual está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos/as los/as estudiantes y pone especial énfasis en los grupos de estudiantes que pueden encontrarse en riesgo de ser marginados, excluidos o de tener bajos niveles de logros. (p. 11).

Para los autores, “la Educación Inclusiva se mejora a medida que las escuelas crean culturas inclusivas, producen políticas inclusivas y desarrollan prácticas inclusivas.” (Booth y Ainscow, 2002, p. 11). A través de un proceso de investigación y acción de cambio de cultura en las escuelas. Para ello, proponen ocho puntos que consideran fundamentales, para el desarrollo de la Educación Inclusiva en las escuelas comunes:

- (1) Procesos para aumentar la participación de los estudiantes y para reducir su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas.
- (2) Reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender la diversidad del alumnado de su localidad.
- (3) La participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con discapacidad o etiquetados como “con Necesidades Educativas Especiales.”
- (4) La inclusión se refiere al desarrollo de las escuelas tanto del personal como del alumnado.
- (5) La preocupación por superar las barreras para el acceso y la

participación de un alumno en particular puede servir para revelar las limitaciones más generales de la escuela a la hora de atender a la diversidad de su alumnado. (6) La diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos. (7) Se refiere al refuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades. (8) La inclusión en educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad. (Booth y Ainscow, 2011, p. 11).

Estos ocho elementos reafirman la importancia del derecho de todos a compartir una educación de calidad, con las mismas oportunidades de aprendizaje y participación, en la que toda la comunidad escolar tiene responsabilidad en el proceso. Esto requiere del profesorado, “la necesidad de tener una nueva mirada, una nueva práctica pedagógica reflexiva, posicionarse frente a los momentos conflictivos de forma consciente, buscando una educación comprometida con la realidad presentada.” (Mendoza, 2015, p. 6), con el propósito de:

Eliminar barreras, ya sean extrínsecas o intrínsecas a los estudiantes, buscando todas las formas de accesibilidad y de apoyo a fin de asegurar (lo que la ley hace) y, sobre todo, garantizar (lo que debe constar en los proyectos políticos pedagógicos de los sistemas de enseñanza y de las escuelas y que debe ser ejecutado), tomando las medidas para efectuar acciones para el acceso, ingreso y permanencia exitosa en la escuela. (Carvalho y Martín, 2015, p.72).

Se entiende que, en la perspectiva inclusiva, los mecanismos de selección y discriminación son sustituidos por procedimientos de identificación y eliminación de las barreras de aprendizaje, con el fin de que todos los estudiantes, independientemente, de las cuestiones culturales, sociales, religiosas, étnicas o de discapacidad tengan las mismas oportunidades de acceso, permanencia y participación en el entorno escolar. En suma, es una perspectiva muy importante para la vida como un todo beneficiando,

[...] La totalidad del alumnado, no sólo los estudiantes con discapacidad tienen acceso a servicios y ayudas que anteriormente eran exclusivos de la educación especial. Todos participan de experiencias ricas, significativas para todos, en consonancia con sus intereses y conocimientos disponibles; todos avanzan recibiendo los apoyos necesarios sin que esto signifique bajar la calidad; aprenden a participar en intercambios con otros, pares y adultos, a buscar distintos caminos, a inventar distintas formas de producir ideas. Aprenden asimismo que la sociedad es diversa, que las personas somos todas diferentes, que la diferencia es un valor. Se enriquece, de este modo, la formación del estudiante como persona y como parte de una sociedad que podrá ser cada vez más inclusiva. (Grimaldi et al., 2015, p. 17).

Por lo tanto, la Educación Inclusiva constituye una perspectiva pedagógica basada en el Modelo Social de la discapacidad y un derecho humano, establecida por tratados internacionales en lo que los Estados firmantes se comprometen a modificar su sistema educativo en pos de la inclusión de los grupos que históricamente fueron excluidos.

3.3.1 La distinción entre el concepto de inclusión educativa y Educación Inclusiva

Aunque, ya hemos aclarado sobre la concepción de Educación Inclusiva, todavía, es bastante común que encontremos concepciones que consideran que la inclusión educativa es sinónimo de Educación Inclusiva y que estas “se direccionan a la asistencia de un determinado colectivo de estudiantes en el proceso educativo inclusivo de las escuelas comunes.” (Cobeñas, 2020). Sin embargo, cada una tiene significados distintos, desde la perspectiva de la Educación Inclusiva, y efectos muy diferentes en las formas de escolarización de las personas con discapacidad.

Acerca de la inclusión educativa, Echeita (2013) afirma que, “[...] todos los estudiantes desean sentirse incluido, reconocido y valorado en sus grupos de referencia (familia, escuela, amistades, trabajo, etc.)” (p. 105). O sea, el derecho de ser reconocido lo es de todos los estudiantes por igual. Sin embargo, hay algunos sujetos y grupos en mayor riesgo que otros a la hora de vivenciar con plenitud ese sentimiento de pertenencia y

reconocimiento como: las niñas o las jóvenes en muchos países, o los niños y niñas con discapacidad, o los pertenecientes a determinadas minorías étnicas, o aquellos que son de origen inmigrado en países, en muchos casos con lenguas de acogida distinta a su lengua materna, al igual que los jóvenes con una orientación afectivo sexual LGTB en muchos países del norte y el sur (Echeita, 2013), siendo considerados por muchas concepciones, prácticas y valores educativos como los más vulnerables, en las políticas de acción o de afirmación.

Ante eso, el autor destaca que el prejuicio contrario, es tener la convicción de que esta preocupación de llevar a cabo políticas y prácticas más inclusivas, es algo que compete solamente a determinados grupos “especiales o singulares,” lo que contribuye grandemente a que se concentren en las medidas de intervención, sacando de escena los procesos y las causas que generan su desventaja. (Echeita, 2013, p. 106).

Booth y Ainscow (2002), en el marco de sus análisis sobre la inclusión educativa, han señalado que seguir hablando de estudiantes con necesidades educativas especiales refuerza una perspectiva esencialista y estática respecto a los procesos de desarrollo y aprendizaje. Eso, según Echeita, Parrilla y Carbonell (2011):

Tiende a poner el énfasis en unas dificultades del alumno aparentemente poco modificables y a focalizar en ellos la atención educativa, lo que contribuye, a sacar del foco de los planes de acción para mejorar su educación, aquellos valores y procesos escolares de baja calidad que, al interactuar negativamente con las características y circunstancias individuales de algunos estudiantes, generan la desventaja, la desigualdad y la exclusión que muchos sufren. (pp. 39-40).

Para Echeita (2013), la inclusión educativa se trata de procesos de integración, ya que tiene la tarea de conseguir que unos pocos estudiantes que estaban fuera de los centros ordinarios o regulares del sistema, se preparen para estar dentro, sobre todo, algunos – no todos – de los considerados con necesidades educativas especiales (niños y niñas, jóvenes y adultos con discapacidad), pero también otras minorías (inmigrantes, etc.).

De hecho, es que existe una habitual identificación entre inclusión educativa y estudiantes considerados con necesidades educativas especiales (NEE), ya que las personas, instituciones y grupos vinculados al movimiento social de la discapacidad han sido

promotores de políticas de “normalización e integración escolar.” Aunque, al poco tiempo se han vivido por ellos mismos como sesgadas, insuficientes y alejadas de sus aspiraciones más deseadas: la de ser reconocidos como ciudadanos con idénticos derechos y consideración a los que no tienen discapacidad. (Echeita, 2013).

Booth y Ainscow (2011), en el *Index* para la Inclusión, consideran que “la inclusión educativa no es otro nombre dado para referirse a la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales en las escuelas comunes.” (p. 5). En virtud de eso, no utilizan el término NEE, pues consideran que “el enfoque está asociado a quienes tienen limitaciones como modelo para resolver dificultades educativas y puede ser una barrera para el desarrollo de prácticas inclusivas en las escuelas.” (Booth y Ainscow, 2011, p. 5). Así, cambian el término para barreras al aprendizaje y a la participación, porque entienden que el enfoque minimiza las barreras, mejora el aprendizaje y aumenta la participación de todo y cualquier estudiante.

Sobre la concepción de la Educación Inclusiva, como ya destacamos en el apartado anterior, esta surge como una nueva perspectiva de la educación, basada en profundos cambios de entender la discapacidad, por lo tanto, considerada una perspectiva pedagógica y un derecho humano, dado que:

Esta no es una reforma de la educación especial, y una escuela inclusiva no es una escuela que educa a algunos niños con discapacidad. Pero, significa reducir todos los tipos de barreras al aprendizaje y desarrollar escuelas ordinarias capaces de satisfacer las necesidades de todos los estudiantes. En resumen, la Educación Inclusiva comprende la incorporación de todo el alumnado, incluidas las personas con discapacidad, a la escuela común. (Brasil/ONU, 1994, p. 08).

La Educación Inclusiva se caracteriza como un proceso, no como un estado, que tiene como fin, la constante identificación y eliminación de las barreras a la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. En este proceso, “las limitaciones, los fracasos, nunca pueden ser explicados como asociados a las características de los estudiantes, sino a aquellas de la institución, la enseñanza y el sistema educativo en general.” (Cobeñas et al., 2021).

Por lo tanto, la Educación Inclusiva está sostenida en los tratados internacionales que la establecen cómo un derecho humano, así como una perspectiva pedagógica y didáctica, dado que considera que el sistema educativo debe revisarse de manera continua en pos de que todos/as los/as niños/as, sin importar sus características, puedan habitar y aprender juntos/as en las mismas escuelas.

3.3.2 La diferencia entre el concepto de integración e inclusión

Hay algunas concepciones que consideran que los conceptos de integración e inclusión tienen el mismo sentido y, como tal, deben ser utilizados como sinónimos en el proceso educativo. Ambos conceptos tienen sentidos distintos y efectos diferenciados en el proceso de escolarización. Dado que, la inclusión establece un nuevo marco de referencia sobre los derechos de las personas con discapacidad en las escuelas comunes; mientras que, la concepción de integración tiene otros objetivos.

Teorizando la integración, esta se basa en el concepto de “normalización” con relación a un supuesto patrón estándar. La normalización, según López y Fabris (2013), “busca determinar la norma establecida en un determinado medio, partiendo del punto de lo normal y lo anormal, a partir de las diferentes variaciones de normalidad.” (p. 123).

La normalización tiene como objetivo, según Foucault (2008), “hacer que esas diferentes distribuciones de normalidad funcionen unas con relación a las otras [...]. La norma está en juego dentro de las normalidades diferenciales. Lo normal es que sea el primero, y la norma deduce de él [...].” (p. 83).

En el Informe de las Naciones Unidas (2013), “la integración consiste en que los estudiantes con una discapacidad asistan a una escuela convencional, mientras puedan adaptarse y cumplir los requisitos normalizados del centro docente,” (p. 5) así:

La integración hace referencia a la adaptación de una persona a una cultura, a una forma. En el caso escolar, apunta a que es el niño, con supuestas necesidades especiales, el que debe adaptarse al grupo y a la institución que le abre sus puertas. Todo en la escuela común se mantiene estable, mientras el niño y su familia realizan

todos los esfuerzos necesarios para quedar dentro del sistema. (Grimaldi et al., 2015, p. 8).

Entendemos que, en la integración, el peso central está puesto en el estudiante, siendo este que tiene que adecuarse al medio, que permanece inalterable frente a su presencia. Se trata de poner todos los recursos al servicio de que el estudiante se adapte lo mejor posible a la propuesta de la escuela común. Esto involucra la creación de adaptaciones en el entorno y de la propuesta con el objetivo de que el estudiante con discapacidad pueda participar.

En la integración, las intervenciones serán siempre individualizadas y basadas en lo que se identifica como dificultades del estudiante. Sin embargo, si los niños en caso de que no cumpla con las expectativas escolares, debidos a sus necesidades, no pueden llevar a cabo la trayectoria educativa en las escuelas comunes, continuarán su recorrido en escuelas de la modalidad. O sea, “se derivará a una escuela especial bajo el supuesto de que es su discapacidad lo que le impidió permanecer en la escuela común.” (Cobeñas, 2021, p. 108).

De este modo, las acciones desarrolladas en las escuelas comunes para los estudiantes integrados parten de la voluntad de normalizar al estudiante, interpretando las características de los niños como discapacidad y tratando de compensarlas. Así, las escuelas permanecen inalterables, construyendo “propuestas pedagógicas individuales, paralelas, muchas veces con escasa o nula relación con la propuesta que se ofrece a sus pares” (Cobeñas et al., 2021, p.108) y, solamente los más aptos consiguen entrar.

Por lo tanto, la escuela no cambia como un todo, los estudiantes tienen que cambiar para adaptarse a ella. Es una concepción que “visa la homogeneización y eliminación de las diferencias, apoyado en una tradición normalizadora – las escuelas normales – en el cual las diferencias, con frecuencia, estaban relacionadas con “el déficit.” (Grimaldi et al., 2015, p. 8). En fin, la concepción de integración prevé la inclusión de los estudiantes con discapacidad en los espacios de las escuelas comunes o agrupados en las escuelas especiales, teniendo los propios estudiantes que se adecuar y adaptar a la escuela.

Con la inclusión, queda establecido que “es la escuela la responsable de transformarse para educar a todos sus estudiantes, independientemente de sus características.” (Cobeñas et al., 2021, p. 109). Puesto que la inclusión implica en transformaciones en los sistemas educativos, afectando no solo a aquellos estudiantes con discapacidad, con dificultades de

aprendizaje o aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados, sino corresponde al acceso, la participación y logros de todos los estudiantes en las escuelas, pues:

La filosofía de la inclusión defiende una educación eficaz para todos, sostenida en la que las escuelas, como comunidades educativas, deben satisfacer las necesidades de todos los alumnos, cualesquiera que sean sus características personales, psicológicas o sociales (con independencia de tener o no discapacidad). Se trata de establecer los cimientos para que la escuela pueda educar con éxito la diversidad de su alumnado y colaborar con la erradicación de la amplia desigualdad e injusticia social. (Sánchez, 2005, p. 11).

La inclusión está ligada a la participación democrática en el ámbito de la educación y más allá. No se trata de un aspecto de la educación relacionado con ningún grupo particular de niños. Su objetivo es aportar coherencia al desarrollo de actividades que tienen lugar bajo diversos títulos para estimular el aprendizaje y la participación de todos los niños y sus familias, profesores, gestores y otros miembros de la comunidad (Booth y Ainscow, 2010). En suma, dirigirse a todos los sujetos que están implicados en el contexto escolar para facilitar el aprendizaje de todos y procurando disminuir y eliminar todo tipo de procesos que lleven a la exclusión.

Por lo tanto, la concepción de integración parte de la interpretación de los derechos específicos de las personas con discapacidad, separados del resto de las personas, donde son las propias que tienen que adaptarse a las escuelas comunes. Mientras que la Educación Inclusiva implica que todos/as los/as niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de “un modelo de escuela en que no existen “requisitos de entrada,” ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidad y a la participación.” (Grimaldi et al., 2015, p. 8).

3.3.3 Sobre la concepción de escuela inclusiva

El concepto de escuela inclusiva corresponde a la escuela que comparte en sus ideales la necesidad y la importancia de mirar al sujeto con base en sus posibilidades y no a través de la generalización sesgada que se hace de su discapacidad o limitación. Su filosofía surgió durante la “Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (NEE): acceso y calidad,” promovida por el Gobierno de España y la UNESCO, en 1994, a través de la construcción de un importante documento titulado, Declaración de Salamanca, en la que establece que:

Estas escuelas deben reconocer y satisfacer las necesidades diversas de sus alumnos, adaptándose a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, a fin de garantizar un buen nivel de educación para todos, a través de planes de estudios adecuados, de una buena organización escolar, estrategias pedagógicas, utilización de recursos y cooperación con sus comunidades. Es necesario, por lo tanto, un conjunto de apoyos y de servicios para satisfacer el conjunto de necesidades especiales dentro de la escuela. (Brasil, 1994, pp. 11-12).

Ante eso, la Declaración de Salamanca establece que las escuelas inclusivas vienen en defensa de una educación para todos, reconociendo la igualdad de valores y de derechos humanos, y estableciendo una “pedagogía centralizada en el niño [...],” con la perspectiva de que sean capaces de atender las peculiaridades de cada estudiante.

El objetivo primordial de la escuela inclusiva consiste en garantizar la calidad de la enseñanza a cada uno de sus estudiantes, reconociendo y respetando la diversidad y respondiendo a cada uno de acuerdo con sus potencialidades y necesidades educativas. (Brasil, 2005). Con el perfil de concebir el espacio escolar, no solo para acoger a los estudiantes, sino para estructurar sus acciones pedagógicas, a fin de responder con calidad pedagógica al derecho por la educación, pues es una escuela que:

- (1) Reorganiza la estructura administrativa para favorecer las decisiones que el proceso de cambio exige constantemente.
- (2) Respeta la diversidad y asume como

fuerza. (3) Desarrolla un currículo amplio, flexible e interactivo. (4) Construye una comunidad escolar. (5) Proporciona soporte necesario, tanto para el estudiante como para el profesor. El apoyo se destina a quien lo necesite, tanto en el plano social como en el educativo. (6) Asimismo, los recursos deben estar en la misma escuela y en el aula. (7) Trabaja con las familias; y, (8) se congratula de todos los niños en su área de cobertura (barrio, ciudad, etc.). (Durán, 2009, pp. 57-58).

Lo que significa que es una escuela que cambia, interna y externamente para que “todos los estudiantes se beneficien de una enseñanza adaptada a sus necesidades” (Grimaldi et al., 2015, p. 8) y, aún, ofrece tres importantes ventajas:

(1) La educación responde a las diferencias individuales de cada miembro y no sólo a un grupo específico. (2) Los recursos y los esfuerzos del personal se orientarán hacia la evaluación de las necesidades de los profesores, en lo que se refiere a la adaptación de la enseñanza y al apoyo prestado a los estudiantes. (3) Se presta apoyo social y educativo a todos los estudiantes, con el objetivo de favorecer la construcción de la independencia, respeto y responsabilidad. (Stainback y Stainback, 2001, p. 47).

Conforme describe la cita, entendemos que la escuela inclusiva favorece las especificidades de cada estudiante, reconociendo las diferencias individuales, dirigiendo los recursos necesarios para el aprendizaje y la enseñanza. Por lo tanto, favoreciendo la construcción personal con respeto y responsabilidad de todos en el proceso.

En el contexto de la escuela inclusiva todos son reconocidos como iguales y, por lo tanto, tienen los mismos derechos en la escuela, independientemente de condiciones económicas, físicas y sociales, de raza, el lenguaje, etnia y discapacidad. La diversidad humana y las diferencias individuales deben considerarse recursos valiosos para promover el aprendizaje significativo de todos los estudiantes, pues todos son igualmente acogidos y valorados en la escuela. Por lo tanto, cualquier forma de discriminación debe ser combatida.

De este modo, es importante que la escuela forme a sus profesores y equipo de gestión, revisando formas de interacción vigentes entre todos los segmentos que la componen

y que en ella interfieren. Lo que significa que es necesario realimentar su estructura, organización, su propuesta pedagógica, sus recursos didácticos, metodologías y estrategias de enseñanza, así como sus prácticas evaluativas.

En ese sentido, es función de la escuela inclusiva crear condiciones para atender a las nuevas exigencias de la sociedad actual, donde la inclusión ocurra con la implementación de un currículo inclusivo, con adaptaciones curriculares necesarias para que todos sean asistidos y puedan desarrollar sus aprendizajes. Carvalho y Martín (2015) aclaran que,

No se trata de elaborar otro currículo sino de trabajar con lo que fue adoptado, haciendo en él los ajustes necesarios (flexibilización en los objetivos, contenidos, metodologías de enseñanza, temporalidad, y en las prácticas de evaluación del aprendizaje) de modo a ofrecer a todos, la verdadera igualdad de oportunidades de construir conocimientos. (p.105).

Dado que, en la escuela, los profesores deben disponer “de estrategias para facilitar el aprendizaje de todos los estudiantes en la clase, adaptándolo según las necesidades y las características de cada estudiante.” (Carvalho y Martín, 2015, p. 105). Con el objetivo de “llevar propuestas de enseñanza diversificadas, que satisfagan las necesidades específicas de los estudiantes, sus intereses particulares, sus formas diversas de aprender.” (Grimaldi et al., 2015, p.11).

De este modo, la escuela inclusiva valora la enseñanza y promueve la construcción de los conocimientos previos que posee y han construido los estudiantes, en la medida en que interactúa con los demás, y con las nuevas situaciones que van surgiendo. Para ello, es importante que los profesores conozcan “a sus estudiantes, escuchar qué les preocupa, qué les interesa, saber cómo marchan sus aprendizajes.” (Grimaldi et al., 2015, p. 14). Puesto ser una escuela que “no supone mecanismos de selección, derivación, segregación ni discriminación de ningún tipo. Se trata de una escuela que cree que todos/as pueden aprender y que deben hacerlo juntos/as.” (Cobeñas, 2016, p. 65).

Por lo tanto, entendemos que la concepción de la escuela inclusiva está delineada por cambios en las concepciones de enseñanza, de aprendizaje, de metodología, de currículo y de evaluación. En la que presupone un trabajo colectivo y colaborativo con la comunidad

escolar, pues sus acciones necesitan ser debatidas en conjunto, para que todos comprendan la necesidad de la escuela ser un espacio compartido con y para la diversidad, en la que todos los estudiantes aprendan juntos.

3.3.4 Recursos y servicios para el aprendizaje y la participación

Para que la perspectiva de la Educación Inclusiva acontezca en la escuela inclusiva, algunos recursos y servicios son necesarios para el aprendizaje y la participación de estudiantes que necesitan de apoyos (materiales, comunicacionales, de aprendizaje, de interacción y humanos) en la escuela.

Booth y Ainscow (2002), en el *Index* para la Inclusión, conceptualizan que “los recursos para los estudiantes se refieren a las capacidades de dirigir su propio aprendizaje y apoyar el aprendizaje de los demás. Pueden ser particularmente infrautilizados, como también, el potencial del personal para apoyar el desarrollo de los demás.” (p. 9). Entonces, los recursos no solo posibilitan el aprendizaje y la participación, sino también el desarrollo emocional y social de los estudiantes.

Los apoyos a los estudiantes en la escuela pueden ser de variados tipos y deben estar centrados en la enseñanza, los cuáles son:

- (1) Apoyos comunicacionales: Se trata de asegurar que todas las formas de comunicación sean puestas en juego en los procesos de enseñanza e interacción para que todos los estudiantes puedan comunicarse plenamente. Se tendrán en cuenta: el braille, la Lengua de Señas y las formas de Comunicación Aumentativo-Alternativas. En este sentido es importante analizar los modos en que las diferentes formas de comunicación interactúan con los contenidos y los modos de enseñanza.
- (2) Apoyos materiales: esta categoría alude tanto a TIC, tecnología asistida, así como a toda adecuación del entorno y los materiales de trabajo que elimine las barreras a la participación y el aprendizaje en todo el alumnado, incluidos los estudiantes con discapacidad.

(3) Apoyos para el aprendizaje: se entienden como recursos o acciones que se ofrecen o realizan desde la enseñanza con la intención de favorecer el involucramiento por parte de los estudiantes en las actividades de la clase para la producción de conocimientos. En este sentido, involucra el desarrollo de recursos o intervenciones docentes que aseguren la toma de decisiones del alumnado.

(4) Apoyos para la interacción: comprenden las intervenciones, recursos o acciones que faciliten la interacción de los estudiantes con los docentes y con sus compañeros, tanto a propósito del conocimiento como en términos de participación y de interacción social.

(5) Apoyos en términos de recursos humanos: en esta categoría incluí todos los miembros de la comunidad escolar que pueden verse involucrados en la planificación, así como en el desarrollo de las clases en aulas inclusivas. (Cobeñas et al., 2021, pp. 50-51).

Todos los apoyos deben estar diseñados para respetar la autonomía inherente del estudiante con discapacidad de modo que se debe comprender que las decisiones, “ya sean hacia dónde movilizarse, cuándo hacerlo, con quién y de qué hablar, o cómo resolver las actividades propuestas por los docentes, deben estar comandadas por la voluntad de los estudiantes asegurando que no se vea afectada su independencia y dignidad.” (Cobeñas et al., 2021, p. 154).

Desde la perspectiva de la Educación Inclusiva, para el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en la escuela común, algunas modificaciones vienen ocurriendo en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) con relación a la educación especial. Una de esas modificaciones se da con el término, “portadores de necesidades especiales,” presente en la Ley desde 1996, que se cambia para “educandos con discapacidad, condiciones globales del desarrollo y altas habilidades o superdotación,” a través de la creación de la Ley n. 12.796/2013¹⁶.

¹⁶ Ley n. 12.796, de 04 de abril de 2013 - Modifica la Ley n. 9.394, de 20 de diciembre de 1996, que establece las directrices y bases de la educación nacional, para disponer sobre la formación de los profesionales de la educación y dar otras providencias. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm

Otro cambio en la Ley, se da con la creación del Decreto n. 7.611/2011¹⁷, que establece las directrices y principios a los derechos de los estudiantes sordos o con discapacidad auditiva, ya preconizados en el Decreto n. 5.626/2005¹⁸ estableciendo que:

Las instituciones educativas federales deben garantizar el acceso obligatorio de las personas sordas a la comunicación, la información y la educación en los procesos de selección, en las actividades y en los contenidos curriculares desarrollados en todos los niveles, etapas y modalidades de educación, desde la educación infantil hasta la superior. (Brasil, 2005).

En el Decreto n. 7.611/2011 establece que la atención educativa especializada (AEE) debe:

(I) Promover cursos de formación de profesores para: a) La enseñanza y el uso de LIBRAS. b) La traducción e interpretación de LIBRAS - lengua portuguesa. c) La enseñanza de la lengua portuguesa como segunda lengua para las personas sordas. (II) Ofertar, obligatoriamente, desde la educación infantil, la enseñanza de la LIBRAS y también de la lengua portuguesa, como segunda lengua para estudiantes sordos. (III) Proveer las escuelas con: a) Profesor de LIBRAS o instructor de LIBRAS. b) Traductor e intérprete de LIBRAS – lengua portuguesa. c) Profesor de lengua portuguesa como segunda lengua para estudiantes sordos. d) Profesor regente de clase con conocimiento acerca de la singularidad lingüística manifestada por los estudiantes sordos. (IV) Garantizar la atención a las necesidades educativas de estudiantes sordos, desde la educación infantil, en las aulas y, también, en salas de recursos, en turno contrario al de la escolarización. (V) Apoyar, en la comunidad escolar, el uso y la difusión de LIBRAS entre profesores, estudiantes, funcionarios, dirección de la escuela y familiares, incluso por medio de la oferta de cursos. (VI) Adoptar

¹⁷ Decreto n. 7.611, de 17 de noviembre de 2011 - Dispone sobre la educación especial, la atención educativa especializada y da otras providencias. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm

¹⁸ Decreto n. 5.626, de 22 de diciembre de 2005 - Reglamenta la Ley n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispone sobre la Lengua Brasileña de Señas - LIBRAS, y el art. 18 de la Ley n. 10.098, de 19 de diciembre de 2000.

mecanismos de evaluación adecuados con aprendizaje de segunda lengua, en la corrección de las pruebas escritas, valorizando el aspecto semántico y reconociendo la singularidad lingüística manifestada en el aspecto formal de la lengua portuguesa. (VII) Desarrollar y adoptar mecanismos alternativos para la evaluación de conocimientos expresados en LIBRAS, desde que debidamente registrados en video o en otros medios electrónicos y tecnológicos. (VIII) Poner a disposición equipos, acceso a las nuevas tecnologías de información y comunicación, así como recursos didácticos para apoyar la educación de alumnos sordos o con discapacidad auditiva. (Brasil, 2005, Art. 14).

Para que todo eso acontezca en las escuelas comunes, la LDB prevé en su artículo 59, que los sistemas de enseñanza reorganicen los currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, organizaciones específicas, profesionales especialistas y profesores capacitados para garantizar el desarrollo educativo de esos estudiantes. Con el objetivo de asegurar la vivencia de los diversos estilos y ritmos de aprendizaje, así como una educación de calidad a todos, por medio de un currículo apropiado, arreglo organizacional, estrategias de enseñanza, uso de recursos y asociación con la comunidad.

A partir de esos objetivos, preconizados en las modificaciones de la LDB en la educación especial para la garantía de los derechos de los estudiantes, Alves y Gotti (2007) entienden que:

La educación especial, se convierte en una modalidad transversal de educación escolar que permean todos los niveles, etapas y modalidades de educación, por medio de la realización de la atención educativa especializada, definida por una propuesta pedagógica que asegure recursos y servicios educativos especiales, orientando y colaborando con la educación común, en beneficio de todos los estudiantes. (p. 267).

Entendemos que, por ser una modalidad de educación, la AEE es parte indispensable para el proceso educativo y tiene como función la formación del educando por medio de la disponibilidad de servicios, recursos de accesibilidad y estrategias que eliminen las barreras

para su plena participación en la sociedad y desarrollo de su aprendizaje. Eso acontece con la implantación de Sala de Recursos Multifuncional (SRM) que es “un ambiente dotado de equipamientos pedagógicos y tecnológicos, mobiliario y materiales didácticos volcados para la oferta de la AEE, en las escuelas comunes.” (Brasil, 2011).

Para el funcionamiento de la Sala de Recursos, la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva, de la Secretaría de Educación Especial (SECADI)¹⁹ (MEC, 2008) establece que es necesario un/una profesor (la) responsable por la AEE, teniendo la función de “[...] realizar la atención de forma complementaria y/o adicional a la escolarización, considerando las habilidades y las necesidades educativas de los estudiantes” (Brasil, 2008, p. 9), cuyas atribuciones son:

- (1) Definición del cronograma y de las actividades de la atención del estudiante. (2) Organización de estrategias pedagógicas e identificación y producción de recursos accesibles. (3) Enseñanza y desarrollo de las actividades propias de la AEE, tales como: LIBRAS, Braille, orientación y movilidad, lengua portuguesa para los estudiantes sordos. (4) Informática accesible. (5) Comunicación Alternativa y Aumentativa, actividades de desarrollo de las habilidades mentales superiores y actividades de enriquecimiento curricular. (6) Seguimiento de la funcionalidad y usabilidad de los recursos de tecnología asistida en el aula común y entornos escolares. (7) Articulación con los profesores de las clases comunes, en las diferentes etapas y modalidades de enseñanza. (8) Orientación a los profesores de enseñanza regular y a las familias sobre los recursos utilizados por el estudiante. (9) Interfaz con las áreas de la salud, asistencia, trabajo y otras (Brasil, 2008, pp. 8-9).

Por lo tanto, siendo una modalidad de educación en la escuela, la educación especial visa complementar la formación de los estudiantes, a través de la enseñanza de contenidos y

¹⁹ SECADI - Secretaría de Educación Continua, Alfabetización, Diversidad e Inclusión - tiene la función de implementar políticas educativas en las áreas de alfabetización y educación de jóvenes y adultos, educación ambiental, educación en derechos humanos, educación especial, del campo, escolar indígena, quilombola y educación para las relaciones étnico-raciales. Su objetivo es contribuir al desarrollo inclusivo de los sistemas educativos, centrado en la valoración de las diferencias y la diversidad, la promoción de la educación inclusiva, los derechos humanos y la sostenibilidad socioambiental, para aplicar políticas públicas transversales e intersectoriales. <https://www.ufrgs.br/renafor/about/sobre-a-secadi/>

de la utilización de recursos y servicios que deben estar disponibles en la Sala de Recurso Multifuncional para el funcionamiento de la atención educativa especializada (AEE).

Sobre el funcionamiento de la Sala de Recursos de la escuela investigada, en la observación en campo, hemos identificado que la sala difícilmente quedaba vacía, pues estaba siempre con estudiantes sordos y/o con estudiantes con discapacidad. Generalmente, los estudiantes eran llamados para la AEE en el horario opuesto de clase, de dos a tres veces en la semana quedando aproximadamente, dos horas en el aula.

Las actividades pedagógicas en SRM eran trabajadas con los estudiantes en pares o en grupos acompañados por alguna profesora en determinado seguimiento de la discapacidad: las intérpretes trabajaban en el apoyo de los estudiantes sordos con la segunda lengua; otras profesoras con los estudiantes con Síndrome de Down, estudiantes ciegos o con estudiantes con espectro autista; y, la profesora coordinadora, en algunas ocasiones trabajaba en el apoyo de los estudiantes sordos y otras con estudiantes con hiperactividad y atención. La metodología parecía interactiva, lúdica, con el uso de diseños, juegos específicos, objetos de montar, alfabeto manual y actividades en la computadora.

Por lo tanto, la SRM de la AEE promueve la posibilidad de acceso, permanencia y participación en la clase común para todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias, sexo, edad, religión, raza o con discapacidad, con el objetivo de que todos tengan acceso a una educación de calidad para el desarrollo de las potencialidades en la escuela.

3.4 La escolarización de estudiantes sordos y el proceso inclusivo en la escuela

Las temáticas que involucran a la educación de las personas sordas y la lengua de señas pasaron a ganar mayor visibilidad a partir de las luchas de las personas sordas, de la comunidad sorda y de algunos grupos de oyentes teniendo como principal marco de sus derechos la firma de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en la ONU, en 2006. Así, con los derechos humanos y desde la perspectiva de la Educación Inclusiva, se busca dar énfasis para la diferencia y no más para la discapacidad. Ya que la sordera no es una patología, una enfermedad que debe ser tratada y curada, cómo prevé el Modelo Médico de discapacidad.

Para Skliar (1998), el Modelo Médico pretendía/pretende minimizar los perjuicios relacionados con las adaptaciones sociales, así, los implantes de audífonos normalizaron a los sujetos sordos, a fin de hacerlos oyentes y pertenecientes a la comunidad mayoritaria, la de los oyentes. En esa dirección, Bisol y Sperb (2010) destacan que, a partir de 1970, se presentó el modelo socio antropológico y culturalista, método que objetivaba comprender los aspectos culturales, identitarios y lingüísticos utilizados por la comunidad sorda.

La sordera, según Dall' Asen y Gárate (2020), “hace que la persona sorda pertenezca a una comunidad minoritaria que contempla todos los elementos oriundos de un grupo, es decir, como ciudadanos, éstos poseen derechos y deberes, valores culturales e identitarios.” (p. 21). Esto porque, hay algunos conceptos oriundos de esa comunidad que están presentes en la identidad de las personas sordas.

Empezando por el concepto de persona sorda que, en Brasil, está establecido en el Decreto n. 5.626/2005, que define que:

Persona sorda es aquella que, por tener pérdida auditiva, comprende e interactúa con el mundo por medio de experiencias visuales, manifestando su cultura principalmente por el uso de la Lengua Brasileña de Señas – LIBRAS.

Párrafo único. Se considera discapacidad auditiva la pérdida bilateral, parcial o total, de cuarenta y un decibelios (dB) o más, medida por audiograma en las frecuencias de 500 Hz, 1.000Hz, 2.000Hz y 3.000Hz. (Brasil, 2005).

Entendemos que persona sorda es aquella que tiene pérdida auditiva, teniendo la lengua de señas como principal medio para la comunicación de su cultura. Mientras que persona con discapacidad auditiva es aquella que tiene pérdida total o parcial de la audición de 41 decibelios o más, medida por un audiograma y estando dentro de una de las cuatro frecuencias de Hertz.

El Decreto está en consonancia con la concepción socio antropológica de la sordera, que considera que son las relaciones sociales y culturales que constituyen los sujetos y que la sordera necesita ser reconocida por sus características culturales manifestadas

especialmente por medio de su lengua natural²⁰, o sea, la Lengua Brasileña de Señas conocida por LIBRAS. Es con base en este concepto de persona sorda que el presente estudio se fundamenta.

Otros conceptos que son usuales a las personas sordas y que poseen significados distintos en sus contextos son los términos: identidad, cultura y comunidad sorda. Para aclarar sobre ellos recurrimos a los estudios de Strobel (2015), dado ser una importante representante en la cultura sorda y tener una vasta producción teórica en el área.

Sobre la identidad sorda, Strobel (2015) destaca que ésta “es como la producción cultural de los sujetos sordos, que necesita luchar para deshacerse de los prejuicios sobre los sordos y su lengua.” (p. 29). En otras palabras, es la manera que las personas sordas se organizan en grupos, intercambiando experiencias personales y conviviendo con la comunidad sorda, pero compartiendo con los oyentes los productos de la cultura universal.

Mientras que la cultura sorda, según la autora, es:

La forma en que el sujeto entiende el mundo y lo modifica para hacerlo accesible y habitable, sujetándolo con sus percepciones visuales que contribuyen a la definición de las identidades sordas y de las “almas” de las comunidades sordas. Esto significa que abarca la lengua, las ideas, las creencias, las costumbres y los hábitos del pueblo sordo. (Strobel, 2015, p. 29).

Se entiende que la cultura sorda es la forma en que las personas sordas entienden el mundo y lo modifican en función de sus percepciones visuales. En palabras de la autora, la cultura sorda es retratada como algo incorporado por las personas sordas que participan de las comunidades sordas. Así, comprende que:

Comunidad sorda es el conjunto de sujetos sordos que no habitan el mismo lugar, pero que están vinculados por un origen, tales como la cultura sorda, utiliza la lengua de señas, tienen costumbres e intereses similares, historias y tradiciones comunes y cualquier otro vínculo compartido. (Strobel, 2015, p. 29).

²⁰ La lengua natural es aquella adquirida de forma espontánea proporcionada por el contacto con otras personas que hablan la misma lengua. (Cuadros, 2004, p. 09).

En ese sentido, la comunidad sorda puede estar compuesta por personas sordas y personas oyentes, siendo éstos los familiares, profesores, intérpretes y compañeros que participan y comparten intereses comunes en una ciudad, en lugares como asociaciones de sordos, federaciones de sordos, escuelas, entre otros. La comunidad sorda reporta a las personas sordas que no habitan el mismo lugar, “pero que están vinculados por un origen, por un código ético de formación visual, independiente del grado de evolución lingüística, tales como la lengua de señas, la cultura sorda y cualquier lazo.” (Strobel, 2015, p. 38).

Por ello, la lengua de señas se hace esencial para la transmisión de la cultura sorda en la escolarización de los estudiantes sordos, dado la importancia que la lengua tiene como medio de comunicación entre las personas sordas, garantizando que estas tengan acceso a la educación y a sus derechos, conforme establece la Declaración de Salamanca. (ONU, 1994).

Por lo tanto, el reconocimiento de la lengua de señas en las políticas de escolarización a los estudiantes sordos, es el punto primordial para garantizar la condición de equidad, acceso y permanencia en la escuela común, para ampliación de los derechos de las personas, y principalmente, en el reconocimiento como seres humanos.

3.4.1 Las tendencias filosóficas en la escolarización de estudiantes sordos

Históricamente, la literatura presenta referencias que nos hace comprender cómo ocurrió el proceso de la inclusión y escolarización de las personas sordas a lo largo de los años. Conforme observamos en los sentidos históricos acerca de la discapacidad, desde la antigüedad, precisamente hasta el siglo XV, las personas sordas eran consideradas como personas incapaces, castigadas por Dios, sin derechos a la educación y la vida como ciudadanos. Para Sá (2002), “las minorías sordas han sido excluidas del derecho de tener su ciudadanía plenamente desarrollada y su diferencia ampliamente considerada.” (p. 7).

Los cambios comienzan a emerger, a partir del siglo XVI, cuando surgen los primeros educadores para personas sordas, entre ellos, destaca el español Pedro Ponce de León²¹. Un

²¹ Según Strobel (2015), entre los defensores de la comunidad de las personas sordas se encuentran “profesores oyentes como Pedro Ponce De León (1520-1584) en España, Charles Michel De L'Épée (1712-1789) en

educador oyente que inventó el alfabeto manual para el acceso a la lengua hablada y escrita, cuya intención era “hacer que las personas sordas aprendiesen a leer – oralmente – y a escribir.” (Strobel, 2015, p. 114).

En la mitad del siglo XVIII, el abad Charles Michel de L'Épée propone el primer proyecto de escolarización para personas sordas, a partir del desarrollo de un método pedagógico basado en la comunicación por medio de señales. El método defendido por L'Épée es llamado de “gestualismo o manualismo,” que propone que “las personas sordas aprendan por la visión lo que otras personas aprendieron a través de la audición.” (Goldfeld, 2002, p. 29). El método motivó los primeros estudios en el área, siendo el siglo relevante para la difusión de la lengua de señas:

Considerado el período más fértil de la educación de los sordos. En ese siglo, ella tuvo gran impulso, en el sentido cuantitativo con el aumento de escuelas para sordos, y cualitativo, ya que, por la lengua de señas, los sordos podían aprender y dominar diversos temas y ejercer varias profesiones. (Goldfeld, 2002, p. 29).

La lengua de señas ganó fuerza y fue siendo perfeccionada en los varios países donde fue adoptada, entre ellos, Estados Unidos, Suecia y Francia. Con la expansión de la lengua, Goldfeld (2002) afirma que, “la mayoría de las personas sordas conocía el arte de la escritura, y hay indicios de que había, entre ellos, muchos escritores, artistas, profesores y personajes exitosos.” (p. 30).

En Brasil, la educación de las personas sordas tuvo inicio, formalmente, a partir de una invitación realizada por D. Pedro II al profesor sordo Eduard Huet, en 1857. El objetivo de esta invitación representó la fundación de la primera escuela brasileña para personas sordas fundada en Río de Janeiro y nombrada como “Imperial Instituto de los Sordomudos,” actualmente nombrada Instituto Nacional de Educación de Sordos (INES)²². El instituto tiene

Francia y Thomas Gallaudet (1787-1851) en Estados Unidos y profesores sordos, como por ejemplo Laurent Clerc (1785-1869) en Francia y Ernest Huet (1822-1882) en Brasil.” (p. 114).

²² El Instituto Nacional de Educación de Sordos (INES), órgano del Ministerio de Educación, tiene como misión institucional la producción, el desarrollo y la divulgación de conocimientos científicos y tecnológicos en el área de la sordera en todo el territorio nacional, así como subvencionar la Política Nacional de Educación, en la perspectiva de promover y asegurar el desarrollo global de la persona sorda, su plena socialización y el respeto a sus diferencias. <http://portal.mec.gov.br/ines>

como objetivo “la promoción y el desarrollo de los conocimientos acerca de las temáticas involucrando la sordera, además de garantizar que las personas sordas tengan el derecho de desarrollarse y puedan socializarse.” (Dall’Asen y Gárate, 2020, p. 24).

Sin embargo, fue a partir de 1857 que la población brasileña pasó a tener conocimiento y los primeros contactos con la Lengua Brasileña de Señas (LIBRAS). En esa época, la lengua de señas se desarrollaba a partir de la comunicación simultánea entre los propios sordos, dado de que la lengua se utilizaba solo en los espacios especializados.

Para Sacks (2010), “ese período fue importante para la historia de las personas sordas, pues hubo el establecimiento de escuelas para sordos, generalmente las clases eran dictadas por docentes sordos. Así, las personas sordas salen de la oscuridad y aseguran su emancipación y adquisición de su ciudadanía.” (p. 21).

Sin embargo, es a partir del II Congreso Internacional de Profesores de Sordos, ocurrido en 1880, en Milán, Italia, que las conquistas de las personas sordas con la lengua de señas fueron retrocedidas. Puesto que la pauta central del evento giraba alrededor de la cuestión: “¿Oralismo o lengua de señas como metodología para la escolarización de los estudiantes sordos? El resultado de la votación culminó con la filosofía oralista como ganadora, mientras que la lengua de señas debería ser censurada en las escuelas.” (Sacks, 2010).

Goldfeld (2002) destaca que la filosofía de enseñanza del oralismo buscaba desarrollar la capacidad de verbalización en niños con pérdida auditiva, pues:

El oralismo percibe la sordera como una discapacidad que debe ser minimizada por la estimulación auditiva. Esta estimulación permitiría el aprendizaje de la lengua portuguesa y llevaría al niño sordo a integrarse en la comunidad oyente y desarrollar una personalidad como la de un oyente. O sea, el objetivo del oralismo es hacer una rehabilitación del niño sordo en dirección a la normalidad, a la “no-sordera.” (Goldfeld, 2002, p. 34).

La filosofía acredita que los estudiantes sordos podrían desarrollarse como los oyentes aprendiendo sólo la lengua oral. Una visión que sólo destacaba el Modelo Médico de la sordera, por medio de prácticas de rehabilitación del habla y entrenamiento auditivo,

para intentar curar a las personas sordas. En consecuencia, las personas sordas tuvieron que abandonar su cultura transmitida por medio de la lengua de señas y pasaron a ser sometidas a las prácticas pedagógicas basadas en el oralismo. El que provocó un retraso en la escolarización de los estudiantes sordos.

Según Strobel y Perlin (2006):

Ningún otro acontecimiento en la historia de los sordos ha tenido un impacto mayor en la educación de pueblos sordos como este que provocó una turbulencia seria en la educación que arrasó por más de cien años en que los sujetos sordos quedaron sometidos a las prácticas oyentes, habiendo tenido que abandonar su cultura, su identidad sorda y se sometieron a una persona “etnocéntrica oyente,” teniendo que imitarlos. (p. 11).

Debido a los altos índices de insatisfacción oriundos de la filosofía oralista, a finales de la década de 1970, se introdujo una nueva metodología de enseñanza – la filosofía de la comunicación total – que es “un método que sistematiza el uso conjunto de la lengua de señas concomitantemente a la lengua hablada.” (Strobel y Perlin, 2006, p. 56). Esta nueva filosofía considera a la persona sorda de forma natural, aceptando sus características y prescribiendo el uso de todo y cualquier recurso posible para la comunicación, buscando potenciar las interacciones sociales, considerando las áreas cognitivas, lingüísticas y afectivas de los estudiantes, pero llevaba la producción del portugués señalizado²³.

Sin embargo, los dos enfoques – oralismo y comunicación total – desencadenaron un proceso que no favoreció el pleno desarrollo de las personas sordas, por centralizar el dominio de las modalidades orales, negando la lengua natural de esos estudiantes y provocando pérdidas considerables en los aspectos cognitivos, socio-afectivos, lingüísticos, políticos, culturales y de aprendizaje. (Álvez et al. 2010, p. 07).

²³ En la práctica, el enfoque del método de comunicación total era el siguiente: las señales se basaban en el vocabulario de la lengua de señas con la de la lengua hablada o en el alfabeto manual. La producción de las señales seguía el orden de la lengua hablada. Se transformó en el portugués señalizado, que consistía en la siguiente estructura gramatical: artículo, sustantivo, verbo y adjetivo. (Karin y Perlin, 2006). Es decir, consistía en producir exactamente cada palabra de la lengua portuguesa para la lengua de señas.

Finalmente, a partir de la década de 1980, los estudiosos percibieron que la comunicación total no centraba su atención en lo que era fundamental para el desarrollo de niños sordos: “los aspectos culturales y la posibilidad de facilitar el desarrollo cognitivo de niños sordos”. (Álvez et al. 2010). Así, surge una nueva alternativa de escolarización para las personas sordas que rige hasta la fecha: el bilingüismo.

En el bilingüismo, Skliar (1998) subraya la importancia del reconocimiento de los aspectos lingüísticos y culturales de la comunidad sorda, ya que la metodología bilingüe no resulta en la transposición de los códigos lingüísticos de una lengua a otra, considerando que ambas gramáticas poseen singularidades que deben ser respetadas a fin de no reproducir el portugués señalizado.

En la filosofía bilingüe, la lengua de señas es considerada la primera lengua de la persona sorda y es a través de ella que los estudiantes sordos aprenden a leer y a escribir en la lengua de su país, y sólo después de dominar la lengua de señas, es que tendrá acceso a la lengua oral en la modalidad escrita y oral, como forma de respeto a la cultura y la identidad de la persona sorda.

La educación bilingüe, en Brasil, es considerada una modalidad²⁴ de enseñanza que debe ser utilizada por las escuelas comunes, tornando accesible a las personas sordas dos lenguas en el espacio escolar: la Lengua Brasileña de Señas (LIBRAS) y la lengua portuguesa, en su modalidad oral y/o escrita.

La LIBRAS, según Dall’Asen y Gárate (2020), “está compuesta por todos los elementos pertenecientes a la lengua oral, poseyendo gramática, semántica, pragmática y sintaxis, caracterizándose formalmente como lengua, y así debe ser respetada.” (p. 25). Recientemente, fue creada la Ley n. 14.191, de 3 de agosto de 2021, que introduce el Capítulo V-A en la LDB, que trata de la modalidad bilingüe de sordos que se define como:

La modalidad de educación escolar ofrecida en Lengua Brasileña de Señas (LIBRAS), como primera lengua, y en portugués escrito, como segunda lengua, en escuelas bilingües de sordos, clases bilingües de sordos, escuelas comunes o en centros de educación bilingüe de sordos, para educandos sordos, sordociegos, con

²⁴ Ley n. 14.191, de 3 de agosto de 2021, modifica la Ley n. 9.394, de 20 de diciembre de 1996 (Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional), para disponer sobre la modalidad de educación bilingüe de sordos. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>

discapacidad auditiva señalizantes, sordos con altas habilidades o superdotación o con otras discapacidades asociadas, optantes por la modalidad de educación bilingüe de sordos. (Brasil, 2021).

En estos términos, la Ley configura la educación bilingüe de sordos como una modalidad de enseñanza independiente, con la Lengua Brasileña de Señas (LIBRAS) como primera lengua y el portugués escrito como segunda lengua. Esto hace posible que la comunidad sorda sea atendida a través de la educación bilingüe, como forma de respeto a su derecho de elección por una educación en su lengua. La modalidad debe ser aplicada en escuelas bilingües de sordos, clases bilingües de sordos, escuelas comunes o en polos de educación bilingüe de sordos para las personas sordas y otras personas que tengan la sordera asociada.

La Ley n. 14.191/2021 modifica las disposiciones del artículo 3 de la LDB, incluyendo que debe respetarse la diversidad humana, lingüística, cultural e identitaria de las personas sordas, sordociegas y con discapacidad auditiva. También garantiza que los estudiantes sordos tengan la opción de ser escolarizados en las escuelas comunes o en escuelas bilingües donde la Lengua Brasileña de Señas (LIBRAS), sea la lengua de interacción y enseñanza pudiendo disfrutar de igualdad de condiciones para desarrollar sus habilidades en la escuela, reconociendo y garantizando las prácticas socioculturales, el respeto a la identidad y la primera lengua de las personas sordas.

En ese sentido, la escolarización de los estudiantes sordos debe ser pensada en aspectos educativos y no más en términos de lenguas, eso significa que el profesor de la clase común representa el hablante usuario de la lengua portuguesa, los estudiantes sordos representan el hablante usuario de la lengua de señas y el intérprete educativo representa el hablante bilingüe, siendo este el profesional quien hará la mediación de la lengua de señas y la lengua portuguesa implicadas en el acto interpretativo. (Fernández, 2011, p. 104).

En resumen, la plena integración de los estudiantes sordos en la escuela común pasa necesariamente por la garantía de convivencia en un espacio, donde pueda expresarse de manera satisfactoria, manteniendo las situaciones placenteras de comunicación, interacción y de aprendizaje, en que no haya represión la su condición de ser una persona sorda. Para ello, la Ley garantiza que sean disponibles diferentes profesionales para componer la red

educativa de las escuelas como: profesor bilingüe, profesor y/o instructor de LIBRAS e intérprete de LIBRAS en todas las modalidades de enseñanza, o sea, de la educación infantil hasta la educación superior.

La Ley n. 14.191/2021, aún determina en el artículo 60-A, párrafo primero que, cuando sea necesario, habrá servicios de apoyo educativo especializado, como la atención educativa especializada bilingüe para atender las especialidades lingüísticas de los estudiantes sordos. Además, establece en el párrafo único del artículo 60-B, que en los procesos de contratación y evaluación periódica de los profesores deben ser bilingües con formación y especialización adecuadas, en nivel superior, y que sean oídos los representantes de las personas sordas.

Acerca de los profesionales del apoyo, el Decreto n. 5.626/2005 establece que el profesor bilingüe “es el profesor con fluidez en LIBRAS que desarrollará la enseñanza del portugués escrito sobre la base de metodologías de enseñanza de segunda lengua.” (Brasil, 2005). En relación con la formación de los profesionales determina que:

La formación de docentes para la enseñanza de LIBRAS en la educación infantil y en los primeros años de la enseñanza primaria debe realizarse en curso de Pedagogía o curso normal superior, en el que LIBRAS y lengua portuguesa escrita hayan constituido lenguas de instrucción, posibilitando la formación bilingüe. (Brasil, 2005).

Para la formación del profesor oyente bilingüe, el Decreto establece que sea formado en “LIBRAS – lengua portuguesa, con postgrado o formación superior y con certificado obtenido por medio de examen de competencia en LIBRAS, promovido por el Ministerio de Educación.” (Brasil, 2005).

Sobre la función del profesor instructor de LIBRAS, la Ley establece que:

Está destinada al profesional, preferentemente, sordo, por constituir un modelo lingüístico y de identidad sorda, fomentando el uso de la LIBRAS en todos los espacios de la escuela, debiendo tener la certificación mínima en nivel medio y certificado de competencia en el uso y la enseñanza de LIBRAS. (Brasil, 2005).

En Brasil, el certificado de competencia fue conocido por “Prolibras,” que consistía en el examen nacional promovido por el Ministerio de Educación (MEC) y aplicado por instituciones de enseñanza superior (IES). Su objetivo era viabilizar la certificación de competencia en Lengua Brasileña de Señas para su traducción, su interpretación y su enseñanza siendo destinada para dos categorías:

La primera, es para personas sordas u oyentes - con fluidez en LIBRAS, aprobados en el examen de competencia en LIBRAS, interesados en ser profesores o instructores de LIBRAS. La segunda, es para personas oyentes o sordas - con fluidez en LIBRAS, aprobados en el examen de competencia en traducción e interpretación de LIBRAS interesadas en ejercer esta función. (Brasil, 2005).

El certificado es dado al primer grupo de personas sordas (preferentemente) u oyentes que han aprobado el examen de competencia en LIBRAS; mientras que, el segundo grupo se da a los oyentes (en su mayoría) o personas sordas que han aprobado el examen de competencia en traducción e interpretación de LIBRAS.

Prolibras se garantizó durante diez años, lo que significa que ya no existe. En documento fue sustituido por el examen nacional para certificación de competencia en LIBRAS, previsto en el artículo 8 del Decreto n. 5.626/2005, que habilitará al instructor o al profesor para la función docente.

Sobre el profesional Traductor y/o Intérprete de la LIBRAS/lengua portuguesa (TILS), también conocido como intérprete educativo, tiene la función regulada en la Ley n. 12.319/2010²⁵, que establece que el profesional tenga “formación superior en traducción e interpretación en Lengua Brasileña de Señas y lengua portuguesa con habilitación en LIBRAS/ lengua portuguesa” (Brasil, 2010), en la que debe:

²⁵ La Ley n. 12.319 de 1 de septiembre de 2010, regula la profesión de Traductor e Intérprete de la Lengua Brasileña de Señas – LIBRAS. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm

El intérprete actúa en las instituciones escolares correspondiendo a la educación infantil, a la educación primaria y secundaria hasta la educación superior. Es el profesional que hará la mediación de la lengua portuguesa para la lengua fuente-LIBRAS, o de la lengua fuente-LIBRAS para la lengua de destino portuguesa. Debe tener fluidez en LIBRAS y formación en la zona, ya que transmite el discurso de los profesores a los estudiantes sordos y colegas oyentes, o la LIBRAS de los estudiantes sordos a los colegas oyentes y profesores. (Lacerda y Lodi, 2009, p. 118).

Además del conocimiento lingüístico en LIBRAS, el intérprete educativo necesita considerar el contexto social y cultural donde el discurso está incluido para transmitir al estudiante, como también, conocer los diferentes usos del lenguaje. Pues, según Lacerda y Lodi (2009), “interpretar implica conocimiento del mundo comprendiendo, así lo que se ha dicho y cómo pasarlo en la lengua objetivo, sabiendo los sentidos múltiples expresados en los enunciados de los discursos” (p. 119) en el proceso de interpretación.

En el ejercicio de la profesión, el Traductor e Intérprete de la Lengua Brasileña de Señas (TILS) tienen como principales atribuciones:

(I) Efectuar la comunicación entre sordos y oyentes, sordos y sordos, sordos y sordociegos, sordociegos y oyentes por medio de la LIBRAS para la lengua oral y viceversa. (II) Interpretar, en Lengua Brasileña de Señas – lengua portuguesa, las actividades didáctico-pedagógicas y culturales desarrolladas en las instituciones de enseñanza en los niveles fundamental, medio y superior, de forma a viabilizar el acceso a los contenidos curriculares. (Brasil, 2010, art. 6º).

Entendemos que la presencia del intérprete de LIBRAS en clase de enseñanza común es hacer los contenidos escolares accesibles para los estudiantes sordos, por medio de la interpretación de la LIBRAS, desde la educación infantil hasta la educación superior. Recordando que, viabilizar el acceso a los contenidos “no es traducir contenidos, sino hacerlos comprensibles y con sentido para el estudiante sordo” (Lacerda y Lodi, 2009, p. 118) en el aprendizaje. Así como, la presencia del intérprete, “no es para hacer que el aprendizaje de los estudiantes sordos dependa de ese profesional, sino para que él haya

asegurado su derecho de entender y de hacerse entender en el contexto escolar que está inserido.” (Kelman y Tuxi, 2011, p. 84).

De este modo, la participación del intérprete en la educación acontece a través de la traducción de la LIBRAS, de sugerencias, de ejemplos y muchas otras formas de interacción que involucra a los estudiantes sordos, profesor y estudiantes oyentes en el aula. Pues el intérprete “trabaja activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no sólo interpretando contenidos, sino también involucrándose en los modos de hacer tales contenidos accesibles para el estudiante a partir de conversaciones e intercambios de información.” (Lacerda y Lodi, 2009, p. 119).

Lo que propone que es imprescindible que el intérprete tenga conocimiento cultural de las lenguas que interpreta, además de razonamiento lógico, conocimiento en la zona, para sustituir una palabra por otra correspondiente, sin alterar el sentido de la comunicación, ya que actúa como “mediador entre dos mundos.” (Francia y Ono, 2011). Lo que presupone que es imprescindible mejorar las condiciones de formación profesional y la práctica del trabajo colaborativo entre los profesores regentes y los demás profesionales de la educación para la perspectiva pedagógica de la Educación Inclusiva. Pues, de acuerdo con Fullan y Hargreaves (2001) “la creación de relaciones de colaboración es condición esencial para un desarrollo curricular eficaz y para el desarrollo profesional de los profesores frente a los cambios educativos,” (p. 69) siendo excelentes oportunidades de perfeccionamiento profesional.

Por lo tanto, en la perspectiva inclusiva de la educación de personas sordas, el bilingüismo que se propone, es aquel que destaca la libertad del estudiante de expresarse en una u otra lengua y de participar en un ambiente escolar que “desafíe su pensamiento y ejercite su capacidad perceptiva-cognitiva, sus habilidades para actuar e interactuar en un mundo social que es de todos, teniendo en cuenta lo contradictorio, lo ambiguo, las diferencias entre las personas.” (Álvarez et al., 2010, p. 9). Siendo importante que el cuerpo docente, dirección, coordinadores y los demás miembros de la comunidad escolar comprendan el papel del intérprete de LIBRAS en los procesos de aprendizaje de las lenguas (LIBRAS y lengua portuguesa) en la escuela.

3.4.2 Sobre la Lengua Brasileña de Señas – LIBRAS

Las lenguas de señas están estructuradas para facilitar y posibilitar la comunicación de las personas sordas. Cada país posee su lengua de señas y presentan diferencias en sus estructuras, diferencias que pueden variar de un estado a otro dentro de un mismo país, por lo tanto, no son universales. Así, “sólo las personas sordas pueden crear señas (llamados a bautizar una palabra), cuando éstas no existen para expresar un concepto.” (Fernández, 2011, p. 82). De acuerdo con Álvez et al., (2010):

Las lenguas de señas son lenguas naturales y complejas, que se utilizan de un canal visual-espacial, de articulación de las manos, de las expresiones y del cuerpo, para establecer su estructura. Se trata de sistemas lingüísticos independientes de los sistemas orales y se presentan en una modalidad diferente de las lenguas orales y auditivas. Que es llamado palabra o elemento léxico en las lenguas oral-auditivas se denomina señas en la lengua de señas. (p. 23).

En Brasil, la lengua de señas recibe el nombre de Lengua Brasileña de Señas conocida por las iniciales LIBRAS que se define como:

Un sistema lingüístico de transmisión de ideas y hechos, oriundos de comunidades de personas sordas de Brasil, en la cual hay una forma de comunicación y expresión, de naturaleza visual-motora, con estructura gramatical propia. (Álvez et al., 2010, p. 24).

Lo que significa que la LIBRAS es una lengua visual-motora utilizada naturalmente por la comunidad sorda, que permite expresar sentimientos, ideas, acciones y cualquier concepto y/o significado para establecer interacciones entre las personas sordas. Es reconocida como segunda lengua oficial en Brasil, por medio de la Ley n. 10.436/2002, que establece la obligatoriedad de la lengua de señas en todo el territorio nacional, siendo también regulada en el Decreto n. 5.626/2005.

La LIBRAS está caracterizada como una lengua gesto-visual, pues “se basa en el uso de las manos, llamado configuración de manos; en el rostro y la boca, llamados expresión

facial; y, del cuerpo todo, llamado expresión corporal.” (Fernández, 2011, p. 81). Para su uso son utilizados dos tipos de designaciones: “los sordos usan la designación de L1 para LIBRAS y L2 para la lengua portuguesa y, en portugués para los oyentes usan la designación de L1 para portugués y L2 para LIBRAS.” (Fernández, 2011, p. 81).

Las denominaciones L1 y L2 son muy importantes para la escolarización de los estudiantes sordos, dado que la LIBRAS está compuesta por sistemas lingüísticos, “presentando el nivel sintáctico (de la estructura), el nivel semántico (del significado), el nivel morfológico (de la formación de palabras), el nivel fonológico (de las unidades que constituyen una lengua) y el nivel pragmático (que implica el contexto conversacional).” (Fernández, 2011). Por ello, conocer y comprender su estructura es esencial para que la lengua sea enseñada y aprendida de manera correcta en la escolarización de los estudiantes sordos.

Para que eso suceda, en el Decreto n. 5.626/05 se establece la atención educativa especializada en los diferentes niveles de enseñanza y los modos de proveer accesibilidad lingüística a los estudiantes sordos. La inclusión de la LIBRAS también se torna obligatoria en los cursos para la formación en magisterio, educación especial, fonoaudiología, pedagogía y demás licenciaturas; como para la formación del profesor bilingüe, instructor e intérprete de LIBRAS/lengua portuguesa. Además, también queda establecida la Ley n. 14.191/2021 que trata de la educación bilingüe, para atender las especialidades lingüísticas de los estudiantes sordos.

Por lo tanto, la LIBRAS debe ser garantizada en la escuela, pues es condición esencial para la plena participación efectiva en las clases y al desarrollo de los estudiantes sordos en sus potencialidades cognitivas, afectivas, sociales y lingüísticas en la escuela.

CAPÍTULO 4

LOS CAMINOS DE LA INVESTIGACIÓN

La trayectoria de la investigación

Presentamos a lo largo de esta discusión, el camino recorrido en plena asociación con la concepción de la Educación Inclusiva, de la discapacidad y de la escolarización de personas sordas contextualizadas en el marco teórico, junto a los análisis subyacentes a los datos que se presentan en el capítulo cinco. De este modo, destacamos el enfoque de la investigación que se realiza a través de un estudio de caso en una escuela común del Estado de Rondonia, teniendo como instrumentos: cuestionarios, observaciones y entrevistas realizadas con a seis profesoras de la educación primaria, que trabajan y/o que ya trabajaron en la escolarización de estudiantes sordos, y concluimos con el análisis del tratamiento de los datos.

4.1 El enfoque de la investigación

Utilizamos el enfoque cualitativo, pues lo consideramos como el más apropiado para “escuchar y analizar las voces” (Demo, 2011, p. 23), dado que la investigación cualitativa permite “trabajar con datos subjetivos, creencias, valores, opiniones, fenómenos, hábitos, etc.” (Minayo, 2002, p. 22), características que consideramos presentes en nuestro estudio. Esto nos permite aproximarnos a la realidad presente en la escuela, ofreciendo elementos para analizar y producir comprensiones e interpretaciones de las situaciones investigadas.

Este tipo de investigación sugiere el contacto directo de la investigadora con la realidad y parte del fundamento que hay una relación dinámica entre el mundo real y el sujeto. En la que Chizzotti (2006) describe como “una interdependencia viva entre el sujeto y el objeto, un vínculo indisoluble entre el mundo objetivo y subjetivo del sujeto.” (p. 79).

Para Creswell (2007), “la investigación cualitativa es una investigación interpretativa, con el investigador generalmente involucrado en una experiencia sostenida e intensa con los participantes.” (p. 188). Lo que se adecua al nuestro objeto de estudio que consiste en investigar las concepciones de las profesoras sobre la Educación Inclusiva y la discapacidad

y cómo esas concepciones se reflejan en la escolarización de los estudiantes sordos en relación con la participación, la permanencia y el aprendizaje en la escuela.

Para ello, adoptamos una postura de escucha de las profesoras con base en el análisis de los hechos vivenciados y con el uso de la comunicación interpersonal, para de forma espontánea y mediadora, establecer contacto con ellas. Como estrategia, desde el punto de vista de los objetivos, utilizamos el estudio de caso. Ya que la investigación tiene un carácter exploratorio²⁶, por tratar de aclarar concepciones y permitir una familiaridad con el problema y preguntas de la investigación. Cuyo caso es el conocimiento y perfil de las docentes en la escolarización de estudiantes sordos en una escuela común situada en la ciudad de Ariquemes/RO.

Según Chizzotti (2006), “el estudio de caso tiene el propósito de reunir los datos relevantes sobre el objeto de estudio y, de ese modo, alcanzar un conocimiento más amplio sobre ese objeto, disipando dudas, aclarando cuestiones pertinentes y, sobre todo, instruyendo acciones posteriores.” (p. 135).

El estudio de caso es una importante estrategia de investigación que posibilita captar la diversidad de descripciones e informaciones traídas por las profesoras sobre la realidad vivenciada en la escuela. Entendemos que la estrategia puede permitir conocer las concepciones que las profesoras tienen sobre la Educación Inclusiva y la discapacidad en el contexto de la escolarización de estudiantes sordos en la escuela investigada.

Realizamos el estudio de caso en una escuela ubicada en el interior de Rondônia que atiende la educación primaria y secundaria, en los turnos matutino, vespertino y nocturno. Es una escuela clasificada como “escuela polo,”²⁷ por tener matriculados niños, adolescentes y jóvenes sordos de su entorno, proporcionando recursos y servicios de la AEE y profesionales al apoyo, como intérpretes de LIBRAS.

Por lo tanto, creemos que el estudio de caso posibilita describir detalladamente los pensamientos y acciones de las profesoras en su práctica pedagógica con estudiantes sordos,

²⁶ Las investigaciones exploratorias tienen como principal finalidad desarrollar, aclarar y modificar conceptos e ideas, teniendo en vista la formulación de problemas más precisos o hipótesis investigables para estudios posteriores. Es decir, mantener mayor familiaridad con el problema. (Gil, 1999, p. 43).

²⁷ El término “escuela polo,” caracteriza una institución de enseñanza que se especializa en atender una necesidad educativa específica, de manera a favorecer la organización escolar de un distrito para implementar cambios necesarios; para evitar el aislamiento de estudiantes pertenecientes a un grupo minoritario; y para facilitar el intercambio en esa comunidad. (Claudio et al, 2006, p. 52).

analizando y reflejando los resultados planteados y los respectivos posicionamientos apuntados sobre la Educación Inclusiva y la discapacidad, y cómo estas concepciones influyen en la escolarización de estudiantes sordos en relación con la participación, a la permanencia y el aprendizaje. Ya que, según Yin (2001), “el estudio de caso contribuye de forma inigualable, para la comprensión que tenemos de los fenómenos individuales, organizacionales, sociales y políticos.” (p. 21).

4.2 El universo de la investigación

Nuestra investigación se da en una escuela perteneciente a la red pública de enseñanza estatal que atiende a estudiantes oriundos de diversos barrios, ubicada en la ciudad de Ariquemes, Rondonia (RO), Brasil. Elegimos la escuela por tener matriculados niños, adolescentes y jóvenes sordos de su entorno, con la intención de posibilitar el desarrollo de la investigación con las profesoras de la educación primaria que trabajan o que ya trabajaron con estos estudiantes. Para la comprensión del universo de la investigación destacamos aspectos inherentes a la educación en Rondonia y de la escuela investigada.

4.2.1 La educación en Rondonia

Rondonia es un estado brasileño situado en la región norte del Brasil, conteniendo 52 ciudades, de la que Ariquemes hace parte, siendo la capital Puerto Viejo, y la más importante del país. Es considerado el tercer estado más rico y poblado de la región, según estimaciones del IBGE²⁸ para 2021.

La ciudad de Ariquemes se localiza en el interior del Estado de Rondonia. La ciudad recibe ese nombre en homenaje a la tribu indígena *Arikemes*, que eran habitantes nativos de la región. Respecto a las instituciones y modalidades de enseñanza, hay en la ciudad varias escuelas pertenecientes a la esfera municipal, estatal, federal y privada. Además de dos facultades privadas y cinco a distancia, una universidad y un instituto federal.

²⁸ Instituto Brasileño de Geografía y Estadística - IBGE - Rondonia 1.815,278 habitantes (27 de agosto de 2021). «Población Estimada 2021» (PDF). ibge.gov.br.

Para la organización de la educación, el 29 de mayo de 2015 fue implantada la Ley n. 29, que trata del Plan Estadual de Educación del Estado de Rondônia (PEE) para el período de 2014 a 2024, que determina:

Directrices, metas y estrategias para la política educativa por 10 años, que se refieren a la garantía del derecho a la educación básica con calidad, promoviendo garantía al acceso, universalización de la enseñanza obligatoria y ampliación de las oportunidades educativas; reducción de las desigualdades y promoción de la equidad; y valoración de los profesionales de la educación. (Brasil/PEE, 2015).

El Plan de Educación establece las directrices, metas y estrategias para la política de educación en el Estado de Rondonia, para el decenio de 2014 hasta 2024. El PEE reafirma las garantías ya determinadas por la LDB y otras normativas legales sobre la Educación Inclusiva, estableciendo que todos los estudiantes con y sin discapacidad deben ser educados juntos, sin discriminación en la escuela.

El PEE tiene como Meta 4, la educación especial inclusiva para la población de 4 a 17 años con discapacidad, trastornos del espectro autista, altas habilidades o superdotación y otras. Así, según, el Censo Escolar de 2021²⁹ del Estado de Rondonia, señala que el número de matriculaciones en la educación especial llegó a 11.508 estudiantes, siendo que de estos 9.582 estaban en la educación primaria, 1.169 en la educación secundaria y 757 en la educación infantil.

Con respecto a los profesionales de la educación, en el mismo año, fue aprobado el Plan de Carrera, Cargos y Remuneración de los Profesionales de la Educación Básica del Estado de Rondonia (PCCR), a través de la Ley Complementaria n. 680, de 7 de septiembre de 2015, que establece la carrera de intérprete educativo y cuidador escolar. La Ley establece que los profesionales que actúan en las Salas de Recursos de la AEE son considerados profesores, así:

²⁹ Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira. Resumen Técnico: Censo de la Educación Básica del Estado de Rondonia 2020 [recurso electrónico]. Brasilia: Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira, 2021.

La gratificación de actividad docente será concedida a los profesores por el efectivo ejercicio de la docencia en la educación primaria y secundaria, siempre que cumplan las jornadas de trabajo establecidas en el artículo 74 de esta Ley Complementaria, incluidos los profesionales que actúan en las Salas de Recursos, con exclusión de los profesores de las salas de 1° o 2° años de educación primaria, de las salas de ciclo básico de aprendizaje (CBA), de las clases de aceleración del aprendizaje (CAA) y de las salas de educación especial. (PCCR/Brasil, 2015).

Para la composición y organización de las Salas de Recursos y la viabilidad del servicio de la AEE en la perspectiva pedagógica de la Educación Inclusiva fue implantada en las escuelas de la red, la Ordenanza n. 1.281/10, que establece la “Política del Estado de Rondonia para la Educación Especial” garantizando que:

Al estudiante que presente una forma de comunicación diferenciada de los demás el acceso en la institución escolar tanto a la información como a los contenidos curriculares, así como a la enseñanza de lenguas y códigos específicos de comunicación, señalización, comunicación y tecnologías asistidas, que satisfagan sus necesidades específicas. (Brasil, 2010).

Para la implantación y funcionamiento de la AEE, la Secretaría de Educación (SEDUC) estableció que una o más escuelas, dependiendo del número de estudiantes matriculados con discapacidad, serían clasificadas como escuela polo. El cambio de las escuelas para polo, según la Secretaría de Educación, “consistía en promover a los estudiantes con discapacidad la formación de Salas de Recursos en las escuelas de la ciudad, conteniendo un equipo de profesionales con formaciones específicas para el apoyo a los estudiantes.” (Brasil, 2015).

Por lo tanto, es una escuela que pasa a ser polo para el apoyo educativo de los estudiantes sordos. De este modo, la escuela recibe un equipo especializado para el seguimiento educativo de los estudiantes en la Sala de Recursos de la AEE contenido: intérprete de LIBRAS, profesores especialistas, profesionales del apoyo, coordinador/a,

materiales pedagógicos y didácticos necesarios para la minimización o eliminación de las barreras para la participación y el aprendizaje de los estudiantes.

4.2.2 Caracterización de la escuela investigada

La investigación se da en una escuela común ubicada en la ciudad de Ariquemes que oferta los años finales³⁰ de la educación primaria (6° al 9° año) y educación secundaria (1° al 3° año) para estudiantes procedentes de las más variadas clases sociales funcionando en los tres turnos de enseñanza - matutino, vespertino y nocturno. Su estructura organizativa cuenta con 18 aulas, 08 salas administrativas, 01 biblioteca, 01 sala de video, 01 Sala de Recursos de la AEE, 01 comedor, 01 cancha polideportiva, 01 sala extracurricular para la ejecución de proyectos y un amplio patio escolar.

En la escuela están matriculados siete estudiantes sordos, siendo que cinco estudian en el turno matutino en la educación primaria y dos están en el turno vespertino en la educación secundaria, como se observa en el Cuadro 2. Según datos obtenidos en la Sala de Recursos de la AEE, cinco estudiantes poseen sordera congénita³¹, un estudiante adquirió la sordera³² después de los cuatro años de edad por factores de enfermedad y uno es parcialmente sordo, pues usa la prótesis auditiva³³ en uno de los oídos. Todos los estudiantes sordos usan la lengua de señas entre los pares, siendo que hay unos que dominan mejor que otros, según informaciones de la coordinación de la AEE.

La Sala de Recursos Multifuncional (SRM) de la escuela ofrece a los estudiantes sordos el apoyo y servicios de los siguientes profesionales: cinco intérpretes educativas, tres

³⁰ En Brasil, la educación básica está formada por categorías con objetivos específicos para cada franja etaria del estudiante, compuesta por la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria. La educación primaria se subdivide en años iniciales (que corresponden al 1° hasta a 5° año) y años finales (que corresponden al 6° hasta a 9° año). (LDB/Brasil, 2010).

³¹ Sordera congénita - es la sordera adquirida en la fase gestacional. La persona puede presentar dificultad en la asimilación del habla, por ser perlingual y puede ocurrir en los períodos: pre gestacional (son casos en que los sujetos (padre o madre) pueden presentar susceptibilidad en generar un hijo sordo; prenatal (ocurre en el útero materno, de la fecundación al nacimiento, cuando el niño está susceptible a adquirir sordera a través de la madre; y, perinatal (ocurre en el momento del parto o en las primeras horas después). (Goldfeld, 2002).

³² Sordera adquirida - la persona queda sorda a causa de problemas después de su nacimiento y, dependiendo de la época de la lesión, podrá desarrollar la oralidad con mayor facilidad (pos lingual). (Goldfeld, 2002).

³³ La prótesis auditiva o audífono es un dispositivo utilizado para la rehabilitación de varios tipos de sordera o pérdida auditiva. (Goldfeld, 2002).

profesoras del apoyo escolar, tres profesoras especialistas y una profesora coordinadora de la AEE. Conviene mencionar que las intérpretes educativas son todas mujeres y llamadas en la escuela intérpretes de LIBRAS. Ellas tienen la función de interpretar y mediar la LIBRAS y trabajar con la segunda lengua con los estudiantes sordos. La profesora coordinadora de la AEE también sigue las clases extracurriculares de LIBRAS/lengua portuguesa junto con las intérpretes.

En el Cuadro 2, presentamos un perfil de los estudiantes que son asistidos por las profesionales de la Sala de Recursos de la AEE.

Cuadro 2

Perfil de los estudiantes asistidos en la AEE de la escuela

Estudiantes	Modalidad de Educación								Total	
	Primaria (P)					Secundaria (S)			P	S
	5°	6°	7°	8°	9°	1°	2°	3°		
Estudiantes sordos		1		1	3	1	1		5	2
Estudiantes ciegos	1		1						2	
Estudiantes sordos y con discapacidad intelectual	1								1	
Estudiantes con discapacidad intelectual	5	3	13	9	2	4			32	4
Estudiantes con discapacidad física		1	2	2	1				6	
Estudiantes con espectro autista	1	1	8	2					12	
Estudiantes con baja visión	1		1	2				2	4	2
Estudiantes con discapacidad de atención			2						2	
Estudiantes con Síndrome de Down		1	1						2	
Estudiantes con hiperactividad y atención			1				1		1	1
Total									67	9

Fuente: Sala de Recursos de la AEE. (Año: 2018).

Por lo tanto, la AEE asiste a 36 estudiantes con discapacidad intelectual, siendo que 32 están en las clases de los séptimos años y 04 están en la educación secundaria. Hay 12

estudiantes con espectro autista y todos están en la educación primaria. A continuación, existen 06 estudiantes con discapacidad física estando todos en la educación primaria. Estudiantes con baja visión hay 04 en la educación primaria y 02 en la educación secundaria.

Además, hay dos estudiantes ciegos, dos estudiantes con Síndrome de Down, dos con discapacidad de atención y uno estudiante con hiperactividad, la mayoría están en la educación primaria, siendo que un estudiante con Síndrome de Down y tres estudiantes con espectro autista reciben atención de los profesionales del apoyo escolar, conocidos en la escuela como “cuidador escolar³⁴.” En general, el equipo de la SRM asiste a 67 estudiantes en la educación primaria y 09 en la educación secundaria totalizando 76 estudiantes asistidos en la sala de la AEE.

En el año 2018, la investigadora solicitó a la dirección de la escuela la autorización para la investigación (en anexo). En esa ocasión fue presentado al equipo de la escuela el proyecto de la investigación con las debidas presentaciones de los objetivos, de los instrumentos y de los participantes involucrados. Luego se hicieron las debidas aclaraciones y otras consideraciones, cuya investigación obtuvo dictamen favorable de la directora de la escuela iniciando así las actividades en campo.

4.3 Los sujetos de la investigación

En los primeros contactos con el cuerpo docente de la escuela percibimos la necesidad de realizar un estudio exploratorio con éstos, con el fin de seleccionar los profesores que cumplieran con una mayor cantidad de criterios definidos en el marco de la investigación. Es decir, optamos por profesores que presentaban uno o más de los siguientes requisitos necesarios para la investigación: profesores que estaban con estudiantes sordos en el aula, profesores que ya habían trabajado, directa o indirectamente, con estudiantes sordos, y profesores que trabajaban, preferencialmente, en la educación primaria.

³⁴ El profesional de apoyo escolar es la persona que ejerce las actividades de alimentación, higiene y locomoción del estudiante con discapacidad y actúa en todas las actividades escolares en las que se hace necesaria, en todos los niveles y modalidades de enseñanza, en instituciones públicas y privadas, excluidas las técnicas o los procedimientos identificados con profesiones legalmente establecidas. (Brasil, 2015, art. XIII).

Para los encuentros con los docentes, contamos con la colaboración de la coordinadora pedagógica que trabaja en la educación primaria de la escuela, la que nos auxilió en las presentaciones con el cuerpo docente y demás apoyos, cuando necesario, en el curso de la investigación.

Para el estudio exploratorio, en ese primer momento, utilizamos como instrumento un cuestionario (en anexo), compuesto por cuestiones abiertas y cerradas en torno del objeto de la investigación. En el análisis de los cuestionarios, elegimos ocho docentes para participar del estudio, sin embargo, dos docentes no se sintieron a gusto para participar de la investigación, decisión respetuosamente aceptada. Formaron parte del estudio, tres profesoras regentes de la clase común, una profesora coordinadora pedagógica de la educación primaria, una profesora intérprete de LIBRAS y una profesora que trabaja en la dirección de la escuela.

Para preservar la privacidad de las profesoras utilizamos los nombres en código: profesora 1, profesora 2, profesora 3, profesora 4, profesora 5 y profesora 6, según lo presentado en el Término de Consentimiento Libre y Aclarado (TCLE) (en anexo). El Término es una forma de garantizar el respeto y el anonimato de las colaboradoras, así como la fiabilidad de los datos.

Los datos obtenidos en el cuestionario permitieron la construcción de un perfil socio profesional de las profesoras colaboradoras del estudio, los cuales presentamos seguidamente:

Cuadro 3

Perfil de la formación profesional de las profesoras

Profesora	Graduación	Especialización	Formación complementaria en LIBRAS
1	Pedagogía	Metodología de la Enseñanza Superior y Gestión Escolar	Ninguna formación
2	Pedagogía	Metodología de la Enseñanza Superior y Gestión Escolar	Especialización en LIBRAS

3	Pedagogía	Especialización en Orientación Educativa y Gestión Escolar	Curso de Perfeccionamiento en LIBRAS
4	Letras / Pedagogía	Especialización en Lengua Brasileña de Señas	Curso de Perfeccionamiento en LIBRAS
5	Matemáticas	Especialización en Matemáticas Financieras	Especialización en LIBRAS en fase de conclusión
6	Pedagogía	Especialización en Gestión Escolar	Especialización en LIBRAS

Elaboración: propia

Con relación al perfil profesional de las profesoras de la investigación, hemos identificado que todas tienen formación en educación superior, en diferentes áreas del conocimiento, siendo la mayoría en Pedagogía. Todas tienen especialización en algún curso en el área de trabajo, principalmente, en gestión escolar. Acerca de las capacitaciones, cinco poseen formación en LIBRAS y solamente una que no.

Cuadro 4

Grupo etario y al tiempo de trabajo y antigüedad en el establecimiento

Grupo etario			Tiempo de trabajo y antigüedad en el establecimiento		
De 31 a 32 años	De 38 a 44 años	De 50 a 53 años	Entre 3 y 4 años	Entre 6 y 11 años	Entre 15 y 19 años
2 docentes	2 docentes	2 docentes	2 docentes	2 docentes	2 docentes

Elaboración: propia

En lo que se refiere al grupo etario hemos identificado que la edad oscila entre treinta y uno y cincuenta y tres años. Con respecto al tiempo de trabajo y antigüedad en el establecimiento el menor es de tres años y el mayor es de diecinueve años.

Cuadro 5

Tiempo de experiencia profesional en el campo educativo

Hasta 5 años	Entre 10 y 15 años	De 25 a 30 años	Más de 33 años
1 docente	2 docentes	2 docentes	1 docente

Elaboración: propia

Por último, con relación al tiempo de experiencia en la docencia, la mayoría de las profesoras poseen una diferencia de cinco a treinta y tres años de experiencia en la educación, siendo que una tiene menos de cinco años de trabajo en el área educacional, mientras que las con más experiencia varían de 25, 30 y 33 años. Además, algunas profesoras poseen más de quince años de trabajo en antigüedad en el establecimiento.

4.4 Instrumentos y procedimientos de la investigación

Para el desarrollo del estudio de caso utilizamos cuestionarios, observaciones y entrevistas como instrumentos de investigación para acceder a las informaciones acerca de las concepciones de las profesoras sobre la Educación Inclusiva y discapacidad en la escolarización de estudiantes sordos en la escuela, los cuales presentamos seguidamente:

4.4.1 El uso del cuestionario: primeras exploraciones

Para Gil (1999), el cuestionario puede definirse como “la técnica de investigación compuesta por un número más o menos elevado de preguntas presentadas por escrito a las personas, teniendo como objetivo el conocimiento de opiniones, creencias, sentimientos, intereses, expectativas, situaciones vividas, etc.” (p. 128). Por medio de estos objetivos, consideramos el instrumento adecuado para nuestro estudio.

Elegimos el cuestionario porque es un instrumento que posibilita compilar informaciones generales sobre algo alcanzado de forma “[...] rápida y simultánea, un gran número de personas.” (Gil, 1999, p. 128). Utilizamos el instrumento en la fase exploratoria del estudio, con la finalidad de investigar el conocimiento y la práctica pedagógica del cuerpo

docente de la escuela, con relación a la escolarización de personas sordas y, así, elegir los profesores que estarían aptos a participar de la investigación.

Procuramos elaborar el instrumento con cuestiones abiertas y cerradas con los siguientes contenidos: datos personales, histórico-ocupacional, vida extraescolar y, preguntas abiertas involucrando la práctica pedagógica en la escolarización de estudiantes sordos del tipo: ¿Cómo ves el trabajo con los estudiantes sordos en la escuela? ¿Cómo te relacionas con los estudiantes sordos dentro y fuera de la clase? ¿Cuáles son las dificultades educativas que usted siente en la escolarización de estudiantes sordos? En fin, el diagnóstico permitió un primer acercamiento con los sujetos de la investigación.

Los cuestionarios fueron entregados, en manos, a quince profesores que trabajan de forma directa (aula) y/o indirecta (otros sectores) con los estudiantes sordos en la escuela. De éstos volvieron doce cuestionarios, y solamente ocho fueron debidamente completados. Sin embargo, fueron considerados solamente seis cuestionarios para la investigación porque dos profesores no se sintieron a gusto en participar, siendo los instrumentos descartados.

Por lo tanto, creemos que el cuestionario trajo informaciones relevantes para el planeamiento y desarrollo de la investigación, con datos más generales, que nos permitieron trazar un perfil de las profesoras con respecto de sus concepciones iniciales sobre la escolarización de los estudiantes sordos en la perspectiva actual de Educación Inclusiva.

4.4.2 Las observaciones en campo: patio escolar, sala de profesores y Sala de Recursos

La observación es una técnica ampliamente utilizada para posibilitar la lectura de la realidad investigada, dado que “observar significa mirar o examinar con atención.” (Marradi et al., 2007, p. 191). Entonces, “la observación es la aplicación de los sentidos humanos para obtener determinada información sobre aspectos de la realidad.” (Gil, 1999, p. 129). Por lo tanto, utilizamos la observación porque la técnica permite un contacto directo con los sujetos (los docentes y también con los estudiantes sordos, oyentes, con y sin discapacidad) en el campo de la investigación, favoreciendo las relaciones y aproximando la investigadora de las participantes del estudio.

Las actividades de observación en campo tuvieron lugar entre agosto y septiembre de 2018, en los turnos matutino y vespertino. Los espacios de observación fueron: el patio escolar, la sala de profesores y la Sala de Recursos. Elegimos el patio escolar porque consideramos un espacio de convivencia en el que las personas se muestran más espontáneas en las relaciones, posibilitando visualizar diversas situaciones como: amistad, respeto, tolerancia, comunicación y otras. Para Oliveira (2004), “el patio escolar es el principal lugar de socialización y convivencia con las diferencias socio-raciales, de reconocimiento de sí mismo y de sus pares y de aceptación de otros niños.” (p.56).

La sala de profesores la elegimos por ser un espacio donde los profesores están continuamente en planificación, o en reuniones, o en actividades de sala, o en momentos informales entre ellos. Mientras que la Sala de Recursos fue para observar la AEE y las clases extracurriculares con la segunda lengua para los estudiantes sordos. Sin embargo, tanto en la sala de profesores como en la Sala de Recursos, la observación solamente ocurrió cuando era posible, dado que no siempre los profesores se sentían a voluntad con la presencia de la investigadora en estos espacios.

Como criterios, las observaciones ocurrieron en días y horarios alternados, con número y tiempo variados, con frecuencia de una a dos veces por semana, conforme la necesidad sentida por la investigadora. O sea, la necesidad era conforme los momentos en que los estudiantes sordos estaban fuera del aula (según horario escolar), como en los intervalos de los recreos, actividades lúdicas o cuando estaban sin aula en el patio, que consideramos indispensables. Las observaciones tuvieron lugar con mayor frecuencia en el turno matutino, debido a que la mayoría de los estudiantes sordos de la educación primaria estaban matriculados en ese horario. Por la tarde, las observaciones fueron más esporádicas, centrándose en el patio y, a veces, en la Sala de Recursos, cuando era posible.

En los diferentes momentos que tuvimos en la escuela, nos concentramos en cómo se daban las interacciones entre los profesores de la escuela y/con estudiantes sordos, estudiantes oyentes y estudiantes con discapacidad. También nos centramos en aspectos relacionados con las estrategias de enseñanza, el uso de LIBRAS y prácticas inclusivas, siempre que sea posible.

La realización de la observación en campo contribuyó para que tuviéramos mayor claridad de cómo la perspectiva de la Educación Inclusiva acontece y es practicada por el

cuerpo docente en su práctica pedagógica y demás profesionales de dicha escuela. A través de la observación del cotidiano escolar fue posible aproximarnos a la “perspectiva de los sujetos,” a su visión de mundo, comprendiendo allí “[...] el significado que ellos atribuyen a la realidad que los rodea y a sus propias acciones.” (Lüdke y André, 1986, p. 36)

Registramos los momentos de observación en un diario de campo. El diario de campo, según Barbier (2002), “es escrito diariamente, sin adelanto y con las anotaciones recogidas en las situaciones planificadas o imprevistas que contiene elementos de bibliografía, testimonios, relatos, conclusiones de grupos, observaciones, propuestas y palabras oídas.” (p. 57). O sea, es un instrumento utilizado para registrar los datos recogidos susceptibles de ser interpretados.

Para la organización de las anotaciones en el diario de campo, elaboramos algunos criterios como: fecha, horario, duración, sujetos y comentarios. Realizamos solamente anotaciones de hechos y/o momentos que más nos llamaron la atención. Para facilitar estos registros utilizamos grabaciones para mejorar el rendimiento de las anotaciones y la confianza del fenómeno observado.

En el diario, además de describir el contenido de lo que era observado en el cotidiano escolar, buscamos registrar nuestras impresiones, reflexiones e inquietudes sobre el proceso vivido, así como los sentimientos y las tomas de decisión en los diversos momentos. Las observaciones han permitido ampliar la reflexión sobre los elementos presentes en los diversos instrumentos.

Sobre los registros, describimos acerca de las interacciones entre los estudiantes oyentes con estudiantes sordos en el patio escolar, del uso de la LIBRAS y del uso de la mímica o gestos en las interacciones. Las interacciones entre los estudiantes con y sin discapacidad eran más para ayuda a alguna necesidad básica y las pocas interacciones entre los profesores con los estudiantes sordos configuraba un saludo. Además, algunas prácticas de enseñanza y de actividad extracurricular con la segunda lengua en la AEE.

Por lo tanto, los registros de observación permitieron la reanudación de los hechos vivenciados en el curso de la investigación, posibilitando la reconstitución y la revisión del recorrido realizado. Tales elementos fueron rescatados, según su pertinencia, contribuyendo para el proceso de análisis de los datos y resultados que presentamos en la forma de fragmentos destacados y objeto de análisis y problematización en el próximo capítulo.

4.4.3 Las entrevistas: conversaciones y significaciones acerca de la escolarización de estudiantes sordos

La entrevista es considerada una de las principales fuentes de recolección de datos, en los estudios de caso (Yin, 2001), siendo un excelente instrumento para captar la diversidad de descripciones e interpretaciones que los sujetos de la investigación tienen sobre la realidad. Según Marradi, Archenti y Piovani (2007), “la entrevista es una conversación que se utiliza para recoger ciertos tipos de información en el marco de una investigación” (p. 215), cuya característica es ser “un proceso comunicativo por el cual el investigador extrae una información de una persona.” (p. 218).

Elegimos para el estudio la entrevista semiestructurada. Este instrumento se caracterizó como fundamental para la investigación en el reconocimiento de las concepciones de las profesoras de educación primaria sobre la Educación Inclusiva y la discapacidad y cómo éstas influyen en la escolarización de los estudiantes sordos en relación con la participación, la permanencia y el aprendizaje en la escuela investigada.

El instrumento permitió profundizar en las significaciones de las docentes con el tema investigado, ya que atraviesan por hechos de su experiencia personal, académica y profesional y, sobre todo, por su naturaleza subjetiva estar directamente relacionada con el individuo entrevistado, sus actitudes, valores y opiniones. Objetivos que están presentes en nuestra investigación sobre las concepciones de las profesoras acerca de la perspectiva actual de Educación Inclusiva. Además de mantener un contacto directo con las profesoras, en que la investigadora pudo establecer un diálogo directo.

Para la construcción del guión (en anexo), fue necesario una planificación cuidadosa en cuanto a la elaboración de las preguntas, para evitar las que pudieran obtener respuestas directas, como un sí o un no, sin exploración de las ideas. Por ello, las preguntas fueron agrupadas y relacionadas con cada objetivo específico para aclararlas y, así obtener la información necesaria acerca del objeto de estudio. El guión, posibilita mayor flexibilidad a la investigadora-entrevistadora para hacer las adaptaciones necesarias en el transcurso de las entrevistas.

Para Lüdke y André (1986), “la gran ventaja de la entrevista sobre otras técnicas, es que permite la captación inmediata y corriente de la información deseada, prácticamente con cualquier tipo de informante y sobre los más variados tópicos.” (p. 39).

Teniendo en cuenta los objetivos de estudio, construimos la hoja de ruta de entrevista con seis cuestiones semiestructuradas que pudieron generar otras preguntas complementarias, como: 1) ¿Cómo usted entiende la Educación Inclusiva en la escuela? 2) ¿Cómo usted entiende la discapacidad en la escuela? 3) ¿Cómo usted describe las interacciones entre docentes y estudiantes sordos en la escuela? 4) ¿Cómo construyes su metodología de trabajo para la escolarización de tus estudiantes? 5) ¿Cómo conceptualiza el trabajo del intérprete educativo en la escuela? 6) ¿Describa una práctica que usted considera inclusiva en la escuela y por qué?

Las entrevistas ocurrieron en la propia escuela, de forma individual, en el periodo comprendido entre noviembre y diciembre de 2018, en horario programado y lugar elegido por cada una de las profesoras, teniendo como recursos: portátil para la grabación de audio mp3 y vídeo, bloc de notas y guión de entrevista.

En el momento de las entrevistas, la investigadora hacía las debidas presentaciones y congratulaciones, seguida de una conversación previa sobre el Término de Consentimiento Libre y Aclarado (TCLE). A continuación, presentaba el guión de entrevista conteniendo las preguntas base y, solamente tras los debidos aclaramientos, es que las entrevistas se iniciaban. Además, todas las entrevistas fueron grabadas con el permiso de cada una de las profesoras.

En el Cuadro 6, presentamos los lugares elegidos por las profesoras entrevistadas, la fecha combinada, horario y duración de cada entrevista. Recordamos que la elección del espacio fue aquel en el que las profesoras se sintieron más cómodas, ya que las entrevistas fueron filmadas y grabadas en mp3 y realizadas en un clima de muchas interacciones y con diversos actores, o sea, en la escuela.

En ese clima, ocurrieran algunas interrupciones, como en la entrevista de la profesora 3, en dos ocasiones, tuvo que ser interrumpida: la primera para atender a una madre y, la otra, para atender a un grupo de estudiantes. Una segunda pausa ocurrió en la entrevista de la profesora 4, para atender a una maestra, y en las demás entrevistas, no hubo interrupciones.

Cuadro 6*Acerca de las entrevistas con las profesoras*

Profesoras	Lugar de la entrevista	Fecha	Horario	Duración
1	Sala de Recursos	12/11/2018	16h30min	18 min 37s
2	Sala de Recursos	13/11/2018	16h00min	38 min 25s
3	Sala de la Supervisión Escolar	21/11/2018	08h15min	57 min 58s
4	Laboratorio de Informática	27/11/2018	09h20min	49 min 05s
5	Sala de Profesores	04/12/2018	10h15min	17 min 37s
6	Sala de la Dirección	06/12/2018	08h50min	42 min 30s

Elaboración: propia

En el momento de cada entrevista, tratamos siempre de mantenernos atentos e interesados en el habla de las docentes, siempre dando ánimo a través del contacto con la mirada, haciendo señales positivas con la cabeza y otros refuerzos. A medida que la entrevista avanzaba, íbamos guardando algunas preguntas anotadas en el bloc de notas, verificando ocasionalmente con el guión, pero el foco de la atención estaba en la escucha y entendimiento de lo que se estaba diciendo. Tratábamos de darle tiempo a cada profesora para pensar y, de esa forma, no llenar las pausas con preguntas.

Además, incluso con la escritura del guión, nos encontramos con algunas situaciones de relatos de desahogos, sueños y deseos. Aunque no era el objetivo de la entrevista, el contenido de ellos colaboró con los objetivos de investigación. Comprendimos que los límites entre el profesional y el personal son bastante cercanos. Por ser la entrevista una técnica que estimula el diálogo, tuvimos momentos de intensas conversaciones.

Una vez concluida cada una de las entrevistas, pasamos a la transcripción de forma completa. Un trabajo arduo, pero placentero y de gran aprendizaje. Según Richardson (1999), “[...] transcribir cintas es un trabajo agotador y tedioso, pero enormemente útil. Permite estudiar cada entrevista y hacer un análisis preliminar de los resultados alcanzados.” (p. 208).

Bourdieu (2003) señala que para una transcripción fonética provista de las notas necesarias para restituir todo lo perdido en el paso de la oralidad a la escritura es necesario

considerar “la voz, la pronunciación, la entonación, el ritmo, el lenguaje de los gestos, la mímica y toda la postura corporal, etcétera” (p. 540) en la transcripción. De este modo, tuvimos el cuidado de filmar y grabar las entrevistas, con la intención de buscar reproducir todos los detalles de gestos, expresiones faciales, entre otros factores importantes para el análisis. Recordando que, la filmación tuvo el permiso de las profesoras, siendo todas las grabaciones transcritas, conforme al guión original. En este sentido, los fragmentos de las líneas utilizadas en este estudio mantienen las características propias del lenguaje oral.

Las entrevistas con cada una de las profesoras resultaron en varias páginas de transcripción de las cuales extrajimos algunos recortes de las líneas para el análisis y la discusión que serán presentadas en el próximo capítulo, en forma de fragmentos. Los fragmentos de esas líneas evidenciaron momentos significativos que contribuyeron en la comprensión de los objetivos de nuestra investigación.

4.5 Procedimientos del análisis de los datos

En el estudio optamos por el análisis de contenido en la perspectiva de Bardin (1995), por entender que la técnica ofrece la posibilidad de analizar los mensajes para permitir la comprensión e interpretación de los enunciados, identificando sus diversos significados, que se define como:

Un conjunto de técnicas de análisis de la comunicación para obtener, mediante procedimientos metódicos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, indicadores, tanto cualitativos como cuantitativos, que permitan deducir conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción de dichos mensajes. (Bardin, 1995, p. 42).

La técnica, según Bardin (1995), “[...] procura conocer aquello que está detrás de las palabras sobre las que se inclina” (p. 44), cuyo foco es la manipulación de los mensajes tanto de su contenido como de la expresión de ese contenido, a fin de evidenciar indicadores que permitan inferir sobre otra realidad que no sea la misma del mensaje. O sea, es una técnica

de análisis de las comunicaciones de lo que se dijo en la entrevista u observado por la investigadora en campo.

Creemos que la técnica promueve el entendimiento de las manifestaciones emitidas por las profesoras sobre la realidad escolar y oportuno conocer sus concepciones sobre la Educación Inclusiva y la discapacidad en la escolarización de estudiantes sordos en relación con la participación, la permanencia y el aprendizaje en la escuela.

A partir del análisis de contenido, en la modalidad temática, nos centralizamos en descubrir los sentidos que mejor representaron nuestro objeto de estudio, así como su contextualización. Optamos en realizar las tres etapas de la técnica que consiste en el preanálisis, exploración del material y tratamiento de los resultados, inferencia e interpretación.

En el preanálisis organizamos el material a ser analizado, identificando las ideas iniciales, conforme las líneas y la temática de los mensajes. Después de la transcripción, organizamos las charlas en bloques/grupos, conforme cuestiones orientadoras de la investigación, lo que según Bardin (1995) se trata de la lectura flotante, que proporciona la aprehensión de los sentidos de las palabras de los sujetos entrevistados. A continuación, realizamos la exploración del material, haciendo una lectura exhaustiva de las líneas, con el objetivo de identificar las categorías. Entonces, buscamos los núcleos de sentido, extraídos de las voces de las profesoras, a partir de palabras y expresiones proferidas por ellas en las entrevistas concedidas, siempre buscando responder las preguntas orientadoras de la investigación. Después, iniciamos la tercera fase, que se refiere al tratamiento de los resultados, inferencia e interpretación de los datos recogidos, dando sentido a las categorías temáticas, agrupándolos en subcategorías, que culminó en las categorías temáticas finales, de esta investigación, en un análisis reflexivo de los datos e informaciones. (Bardin, 1995).

En la descripción y el análisis interpretativo de esa fase, se produjeron síntesis textuales para comunicar los resultados, buscando expresar el conjunto de significados presentes en las diversas unidades de análisis. A continuación, organizamos recortes de fragmentos de diálogos para ilustrar el texto construido y facilitar la visualización de los elementos.

De este modo, los datos observados y registrados en diario de campo tuvieron como foco las interacciones en el patio, sala de profesores y Sala de Recursos de la escuela

involucrando a las profesoras y los estudiantes sordos. Las entrevistas generaron condiciones de conocer el universo investigado y el modo de pensamiento de las docentes, lo que llevó a la elaboración de una descripción analítica de las interpretaciones realizadas en cada una de las entrevistas permitiendo construir importantes indicadores.

Cerramos el capítulo con el cuadro 7, que lista los significados y los tipos de concepciones construidas por las profesoras de educación primaria sobre la Educación Inclusiva y la discapacidad y, cómo estas concepciones influyen en la escolarización de estudiantes sordos en relación con la participación, la permanencia y el aprendizaje en la escuela, que presentamos en el capítulo seguidamente.

Cuadro 7

Descripción de los significados y de los tipos de concepciones construidas

Los significados	Los tipos de concepciones construidas
Las concepciones sobre la Educación Inclusiva	La inclusión es el respeto de los derechos La inclusión es tratar a todos por igual La inclusión “es” el desarrollo de la persona La inclusión es mostrar que las diferencias no existen
Las concepciones sobre las formas de interacciones en la escuela	Las interacciones con el sentido de ayuda Las interacciones con el sentido de saludo Las interacciones por medio del uso de gestos y mímicas
Las concepciones acerca de la discapacidad	La discapacidad es un déficit La discapacidad es una limitación
Las concepciones acerca de las prácticas de enseñanza	Las dificultades en la enseñanza Las actividades diferenciadas El ritmo de aprendizaje Los conocimientos previos
Las concepciones sobre la conceptualización del intérprete en LIBRAS	El intérprete de LIBRAS es para mediación pedagógica El intérprete de LIBRAS debe participar de los procesos de enseñanza y aprendizaje
Las concepciones sobre las prácticas consideradas inclusivas en la escuela	Las presentaciones culturales Los días especiales La presencia de la intérprete de LIBRAS en el aula

Elaboración: propia

CAPÍTULO 5

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS SOBRE LAS CONCEPCIONES DE LAS DOCENTES EN EL AMBIENTE ESCOLAR

Las concepciones docentes acerca de la Educación Inclusiva y discapacidad en la escolarización de estudiantes sordos

Estudiar las concepciones de las profesoras de la educación primaria implica evidenciar, según Thompson (1997), “sus conceptos, preferencias, significados, proposiciones, reglas y nociones de los profesores que pueden manifestarse en patrones de comportamiento característicos de su práctica pedagógica” (p. 12). Lo que significa que están relacionadas con el pensar, a partir de las vivencias y trabajo, englobando su filosofía particular. En el presente capítulo, haremos un análisis de las observaciones y en las entrevistas, cuyos indicadores fueron construidos a la luz de la teoría con la investigación en campo, con la intención de conocer las concepciones docentes sobre la Educación Inclusiva y la discapacidad y cómo éstas reflejan en la escolarización de estudiantes sordos en relación con la participación, la permanencia y el aprendizaje en la escuela común.

5.1 Las concepciones sobre la Educación Inclusiva

Buscando identificar las concepciones que las profesoras de educación primaria tienen sobre la Educación Inclusiva es lo que se espera conocer con la primera de las preguntas: *¿Cómo usted entiende la Educación Inclusiva en la escuela?* Con esta pregunta intentamos acceder a las definiciones que ofrecen las docentes como punto de partida para la indagación sobre las concepciones. Los datos recogidos resultaron en la identificación de cuatro tipos de concepciones construidas: la inclusión es el respeto de los derechos de las personas, la inclusión es tratar a todos por igual, la Educación Inclusiva “es” el desarrollo de la persona y la inclusión es mostrar que las diferencias no existen.

La inclusión es el respeto de los derechos de las personas

En las entrevistas de las profesoras 1 y 3, recuperamos una concepción de Educación Inclusiva como:

Profesora 1 – La inclusión sería aquella educación en el que se respeten realmente los derechos de las personas con discapacidad.

Profesora 3 – Lo que veo como inclusión es que todos sean tratados con los mismos derechos en la escuela.

Ante la pregunta inicial, que intenta rastrear cuáles son las definiciones que aparecen en primer término al consultar a las docentes sobre la Educación Inclusiva. Las profesoras expresan que la inclusión es tratar a todas las personas con discapacidad con los mismos derechos y/o que los derechos de estas sean respetados por todos de la escuela. Al parecer, las concepciones de las profesoras muestran ser inclusivas, ya que comprenden que la perspectiva se refiere a la educación como un derecho a la persona. Sin embargo, en el desarrollo de las entrevistas pudimos analizar variaciones en los sentidos asociados a la inclusión, algunos incluso contradictorios con estas primeras definiciones.

Consideramos importante que la comunidad escolar reconozca y comprenda que la Educación Inclusiva es para que todos los estudiantes aprendan juntos, independientemente de las características que puedan presentar, porque involucra a todos. Ya que la escuela debe buscar adecuarse para responder al proceso educativo de todos los estudiantes, pues:

Enseñar, en la perspectiva de la inclusión, implica la resignificación del papel del profesor, de la escuela, de la educación y de las prácticas usuales al contexto excluyente de nuestra enseñanza, simplemente porque “[...] no se puede encajar un proyecto nuevo, como es el caso de la inclusión, en una vieja matriz de concepción escolar - de ahí la necesidad de recrear el modelo educativo vigente.” (Mantoan, 2003, p. 60).

En las concepciones de las profesoras, la Educación Inclusiva estaría relacionada solamente con la inclusión de los estudiantes con discapacidad en la escuela. Pues, hemos identificado en las entrevistas, que los comentarios hechos siempre estaban relacionados a los estudiantes con discapacidad de la escuela, conforme se observa en los términos utilizados: “alumnos normales,” “alumnos con necesidades especiales,” “alumnos sordos” o “alumnos con discapacidad,” que son referencia a los estudiantes que reciben el apoyo de la AEE:

Profesora 1 - “[...] También hay otros estudiantes que se dicen normales, pero, nos damos cuenta de que hay algún problema allí [...]” “¿Es un estudiante normal?”

Profesora 3 - “Veo que la escuela es un ambiente acogedor de todas las necesidades especiales.”

Profesora 4 - “El sordo no tiene término medio en cuestión alguna [...]” “Estos estudiantes (los sordos), no tienen dificultad intelectual [...]”

Profesora 5 - “Entonces, son tres clases, prácticamente especiales, donde tienen alumnos con discapacidad mental, autismo, con Down [...]”

Profesora 6 - “Tiene alumnos especiales que ni llegan con diagnóstico. Sólo tiene en la matrícula alumno especial [...]”

La mayoría de esos términos acaban por estigmatizar y excluir a los estudiantes, siendo muy común en el Modelo Médico. Desde el Modelo Social que nuevos rumbos son dados a la educación para transformar las escuelas, y a través de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) surge una nueva forma de nombrar a las personas con discapacidad.

Desde la perspectiva de la Educación Inclusiva y de los tratados internacionales, nombrar a los estudiantes es una cuestión de respeto y de derecho para con los estudiantes con discapacidad en la escuela. Puesto que la Educación Inclusiva defiende la promoción de la igualdad, en la que todos los estudiantes tienen el derecho a estar juntos, aprendiendo y participando en la escuela. Por lo tanto, no es específico de un determinado grupo, sino que contempla a todos los estudiantes, sin ningún tipo de discriminación.

Según Damásio (2005), “todas ellas [las personas sordas] tienen derecho, como persona, a estudiar en escuelas comunes [...] y disfrutar de sus derechos escolares, ejerciendo su ciudadanía, de acuerdo con los preceptos institucionales de nuestro país.” (p. 06).

En ese sentido, la atención educativa especializada (AEE), según el Decreto 7.611/2011, se prestará de forma “complementar a la formación de los estudiantes con discapacidad [...] en las Salas de Recursos Multifuncionales, o suplementar a la formación de estudiantes con altas habilidades o superdotación.” La Ley busca salvaguardar los derechos de los estudiantes incluidos en la enseñanza común, a recibir apoyo especializado siempre que ello se haga necesario, con el fin de promover el acceso, la participación y el aprendizaje en la escuela.

Creemos que es en este sentido que las profesoras caracterizan la cuestión de los derechos, cuando de forma directa o indirecta, se dirigen a los estudiantes asistidos por la AEE de la escuela. Por ejemplo, la Ley establece en intérprete de LIBRAS/lengua portuguesa (como segunda lengua) para los estudiantes sordos en la escuela y, en la ausencia de ese derecho, se configuraría una “forma de discriminación.”

Por lo tanto, hemos identificado que en las voces de las profesoras algunas concepciones vinculan a la perspectiva asumida en esta tesis, al expresar que la Educación Inclusiva se trata de un derecho de las personas. Sin embargo, es necesario que todo el personal de la escuela (profesores, coordinación, dirección, padres y comunidad en general) comprendan que este no es un derecho específico a los estudiantes con discapacidad, sino de todos y todas los y las estudiantes incluidos y, no solo de una minoría en riesgo de exclusión y/o marginación en la escuela.

La inclusión es tratar a todos por igual

En las entrevistas de las profesoras 4 y 6, recuperamos una concepción de Educación Inclusiva como:

Profesora 4 – La inclusión es tratar a todos igualmente en la escuela.

Profesora 6 – La inclusión es tratar a todos con igualdad, incluso en las diferencias que ellos tienen.

Se podría interpretar que las profesoras tienen una concepción inclusiva, ya que parte del entendimiento de que todos los y las estudiantes tienen las mismas condiciones en la escuela, sin distinciones a las características de cada uno. Lo que es recíproco con la perspectiva de la Educación Inclusiva.

El término “igual” en las entrevistas, nos transparenta la idea de que antes del desarrollo de ciertas prácticas o políticas educativas no existía un trato igualitario a la diversidad en la escuela investigada. Buscando aclarar cómo las profesoras entienden la igualdad en la escuela, iniciamos el diálogo a partir de una pregunta central que luego se descompone en otros productos de la conversación: *¿Qué significa tratar a todos igualmente en la escuela?*

Para la profesora 4:

[...] Es tratar a todos los alumnos sin diferencias en la escuela. Porque vemos que no todos los profesores quieren trabajar con los estudiantes sordos o con discapacidad en el aula. Porque piensan que los alumnos dan mucho trabajo. O no quieren a los estudiantes en la sala porque tendrán que trabajar diferenciado con ellos, teniendo que planificar diferente.

Se entiende que para la profesora 4, la igualdad significa que ningún estudiante sea tratado de forma diferente en la escuela. Dado que identifica que el cuerpo docente de la escuela prefiere trabajar con estudiantes sin discapacidad en el aula, por el hecho de dar menos trabajo pedagógico y no tener necesidad de conocer la LIBRAS.

Para la profesora 6, “la igualdad está relacionada con el derecho de incluir a todos los estudiantes, con las diferencias que presentan. Sin embargo, [...] no todos los profesores de la escuela aceptan trabajar con las diferencias en el aula,” pues, según esta:

¡Es un desafío! Los profesores cuestionan que no están preparados, que no saben qué hacer. ¡No es tan fácil! Y el trabajo ha sido continuo. El personal de la sala de recursos tiene varias formaciones dirigidas a estas áreas. Ellas nos ayudan y orientan a los profesores a cómo trabajar. Porque ellos no tienen formación como, por ejemplo, para el sordo. Los profesores no saben la LIBRAS para trabajar con ese alumno. Ya se les

han ofrecido varias veces cursillos básicos para que tengan acceso al alumno con más facilidad. Pero, nos parece que ellos no consiguen aceptar, pues cuestionan: ¿Por qué, voy a tener que trabajar diferente con estos alumnos? Para el profesor, la aceptación ha sido más complicada.

Para la profesora, independientemente de las características que los estudiantes presentan, todos deben ser tratados de la misma manera en la escuela. Sin embargo, relata que la cuestión de las diferencias ha sido un desafío para el equipo de la escuela, dado a la no aceptación de algunos profesores para trabajar con las diferencias en el aula. En este caso, esta no aceptación se entiende como una forma velada de “tolerancia,” de discriminación y exclusión.

La concepción de inclusión está articulada con los movimientos sociales más amplios que destacan la exigencia de mayor igualdad y mecanismos más equitativos para el acceso a bienes y servicios. Ya que propone la desigualdad de trato, como forma de restituir una igualdad que fue rota por formas segregadoras de la educación especial y regular.

En el artículo de Mantoan (2006) titulado – *Igualdad y diferencias en la escuela como caminar en el filo de la navaja* – la autora destaca que la igualdad abstracta no propició la garantía de relaciones justas en las escuelas, así como a la igualdad de oportunidades, que ha sido la marca de las políticas igualitarias y democráticas en el ámbito educativo que; según esta, “tampoco consigue resolver el problema de las diferencias en las escuelas, pues ellas escapan a lo que esa propuesta establece ante las desigualdades naturales y sociales.” (Mantoan, 2006, p. 188).

En otras palabras, la igualdad de oportunidades viene para garantizar el acceso de la escuela para el estudiante con discapacidad, para que éstos y todos tengan las mismas posibilidades de las demás personas de adentrarse en el proceso educativo en toda su extensión. Sin embargo, no garantiza la permanencia y la continuación de la escolaridad en todos los niveles de enseñanza, lo que se convierte en algo injusto.

Sobre la igualdad, necesitamos estar permanentemente atentos con relación a combinar igualdad y diferencias en el proceso escolar, pues los estudiantes jamás deberán ser desvalorizados y excluidos por sus diferencias en la escuela. Desde la Educación Inclusiva que las escuelas deben garantizar las condiciones necesarias para recibir a todos los

estudiantes, ofreciendo a cada uno las condiciones de proseguir sus estudios, de acuerdo con sus capacidades, para la participación, la permanencia y el aprendizaje en la escuela.

En esta perspectiva, es importante que los profesores y demás profesionales reconozcan en los estudiantes, indistintamente, “la igualdad de aprender, como punto de partida, y las diferencias en el aprendizaje, como proceso y punto de llegada.” (Mantoan, 2006, p. 189). O sea, la escuela debe buscar adecuar el proyecto pedagógico para contemplar la perspectiva pedagógica de la Educación Inclusiva con la propulsión de trabajar con las diferencias.

De acuerdo con Ainscow (1999), “la diferencia se constituye en un valor. Y que la escuela es un espacio que produce la interacción de aprendizajes significativos para todos los estudiantes, teniendo como base la cooperación en la diferenciación inclusiva.” (p. 87). El autor en colaboración con Booth (2002) complementan que “la Educación Inclusiva reconoce las diferencias, trabaja con ellas para el desarrollo y le da un sentido, una dignidad y una funcionalidad” (p. 08) en la escuela.

Por lo tanto, hemos identificado que las profesoras se basan en el reconocimiento de las diferencias. Sin embargo, la entiende cómo la igualdad de condiciones entre todos los estudiantes, sin distinciones. En ese sentido, tratar a todos igualmente no propicia la garantía de relaciones justas en la escuela, pues en la perspectiva de la Educación Inclusiva es importante garantizar los recursos y servicios para las potencialidades y necesidades educativas de todos los estudiantes. Lo que se entiende que es la escuela que debe proveer los medios necesarios para tales condiciones para la participación, la permanencia y el aprendizaje de todos los estudiantes en la escuela.

La Educación Inclusiva “es” el desarrollo de la persona

En la entrevista de la profesora 2, recuperamos una concepción de Educación Inclusiva como:

Profesora 2 – La Educación Inclusiva es el desarrollo de la persona. [...] Es poder estar facilitando el desarrollo del niño en la escuela, junto con las demás, para que éste pueda aprender.

Se observa que, para la profesora, la concepción de Educación Inclusiva corresponde a la idea de aprendizaje y al desarrollo de los estudiantes en la escuela. Entendemos que esta es una concepción que está más vinculada a la perspectiva pedagógica de la Educación Inclusiva, ya que parte del entendimiento de que los y las estudiantes deben y pueden aprender juntos.

Desde la perspectiva de la Educación Inclusiva se considera importante que los profesores “conozcan a sus estudiantes, escuchen lo que les preocupa, lo que les interesa, saber cómo van sus aprendizajes” (Grimaldi et al., 2015, p. 14) para que todos tengan las mismas oportunidades de participación y aprendizaje. Lo que se observa en la práctica de enseñanza de la profesora 2, cuando se propone trabajar para el desarrollo del estudiante en aula, a través de las actividades diversas, trabajos en grupos y/o en pares para que todos los estudiantes puedan aprender juntos, conforme se observa en el apartado 5.4 acerca de los conocimientos previos.

Por lo tanto, hemos identificado que la perspectiva inclusiva no se trata del desarrollo del aprendizaje, sino de la identificación de las barreras que impiden la plena y efectiva participación de los estudiantes en la escuela. Sin embargo, creemos que la profesora tiene una concepción inclusiva, ya que busca promover que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprender juntos, considerando sus singularidades y valorando la convivencia en la diversidad en el proceso educativo.

La inclusión es mostrar que las diferencias no existen

En la entrevista de la profesora 5, recuperamos una concepción de Educación Inclusiva como:

Profesora 5 – La inclusión es mostrar a todo el mundo que nadie es diferente, que la persona tiene dificultades, pero es capaz.

Sostenemos que la profesora parece valorar los principios de homogeneidad escolar, en que las barreras en los procesos de enseñanza y aprendizaje pueden ser superadas por el

estudiante sordo y por los demás estudiantes con discapacidad en la escuela. Para ella, las diferencias “no existen,” ya que considera que todos los estudiantes están en el mismo nivel de igualdad, lo que puede resultar excluyente, como se observa en otro fragmento de la entrevista:

Profesora 5 - Discapacidad es algo que no tiene exactamente cómo muchos, pero que tiene capacidad de otra manera, o incluso mejor que otros. Es una limitación solamente, pero no que la persona no sea capaz.

Para Marques (2012), la negación a las diferencias está relacionada con la cuestión de no trabajar explícitamente las diferencias en la escuela. De esta manera, “lo que se busca es una comprensión calcada en la esencia humana, en la que no se tienen en cuenta cualesquiera características individuales y/o grupales en una homogeneidad simplón e ideológicamente excluyente.” (Marques, 2012, p.108).

Entendemos que la concepción puede llevar a la exclusión, ya que equipara que todos los estudiantes se encuentran con las mismas condiciones de aprendizaje, desconsiderando las características y singularidades que cada uno posee. Esto afecta en la escolarización de la persona sorda, porque la LIBRAS es importante para la comunidad sorda en los procesos educativos. Por ello, la LIBRAS es oficialmente reconocida como segunda lengua en Brasil, “debiendo su enseñanza ser impartida en una perspectiva dialógica, funcional e instrumental.” (Brasil, 2005). Desde la perspectiva pedagógica de la Educación Inclusiva que las diferencias deben ser reconocidas y valoradas por todos de la escuela.

Para Mantoan (2011), “cuando se abstrae la diferencia para llegar a un sujeto universal, la inclusión pierde su sentido. Concebir y tratar a las personas igualmente esconde sus especificidades.” (p. 103). El reconocimiento y la aceptación de las diferencias constituyen uno de los elementos fundamentales para una escuela inclusiva. Ya que, las personas se definen por sus singularidades, y eso es lo que las hace objeto de diferenciación.

La inclusión viene para establecer que la escuela no es homogénea y, como tal, no debe tener un estándar de normalización, porque “cada persona tiene un valor propio y sus diferencias son las que lo hacen un ser especial.” (Durán, 2009, p. 23). El reconocimiento de la diversidad es una prerrogativa de la concepción de la Educación Inclusiva ya que:

Todos somos “diferentes” en algo a los demás miembros de la sociedad. Y la sociedad debe reconocer esas diferencias como un enriquecimiento, aceptarlas e integrarlas, de forma que no se menosprecie “el reconocimiento de la dignidad y el valor inherente y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana.” (ONU, 2006).

Cuando la profesora 5 interpreta que “[...] la persona tiene dificultad, pero es capaz,” hemos identificado que su comprensión parte del déficit, por tener una mirada pedagógica que valora que la discapacidad está en la persona. Una visión que parte del Modelo Médico que “[...] considera la discapacidad como una desviación del estado normal de la naturaleza humana, debiendo ser tratada y amenizada [...]” (Bisol et al., 2017, p. 93). O sea, “es la persona que pasa a tener la responsabilidad de lidiar con “sus problemas,” siendo ella que necesita ser tratada, curada, para solamente ahí, ser incluida en la convivencia social.” (Sasaki, 1997, p. 67).

Para Grimaldi et al. (2015) es importante que toda la comunidad escolar comprenda que “la sociedad es diversa, que las personas somos todas diferentes y que la diferencia es un valor que enriquece la formación del estudiante como persona y como parte de una sociedad que podrá ser cada vez más inclusiva.” (p. 17). La ausencia de aceptación de las diferencias desmerece el proceso inclusivo de los estudiantes, sin contar que no promueve la convivencia en la diversidad.

Por lo tanto, hemos identificado que la profesora presenta una concepción exclusionista, ya que entiende la Educación Inclusiva a partir del déficit, en que parece valorar la homogeneidad en la escuela. Una concepción que difiere de los estudios sociales de la discapacidad y de la perspectiva de la Educación Inclusiva. De este modo, los estudiantes sordos quedan privados de sus derechos para el desarrollo de la comunicación con los pares y demás personas oyentes que utilizan la LIBRAS, como para su escolarización.

5.2 Las concepciones sobre las formas de interacciones en la escuela

Sobre las formas de interacciones que ocurren en el ambiente escolar involucrando a profesores y estudiantes (sordos, oyentes, con y sin discapacidad) iniciamos con una pregunta clave: *¿Cómo usted describe las interacciones entre docentes y estudiantes (sordos, oyentes, con y sin discapacidad) en la escuela?* Fueron identificados los siguientes indicadores: interacciones con el sentido de ayuda entre los estudiantes (sin y con discapacidad), interacciones con el sentido de saludo entre el profesor y el estudiante sordo e interacciones con el uso de gestos y mímicas.

Las interacciones con el sentido de ayuda entre los estudiantes (sin y con discapacidad)

En las entrevistas de las profesoras 1, 2, 3 y 6 es común en la escuela que los estudiantes ayuden a los demás estudiantes con discapacidad, cuando estos necesitan de algún apoyo, conforme se observa en los fragmentos:

Profesora 1 – He estado siguiendo que a los niños les gusta mucho ayudar. Les gusta ayudar a los estudiantes especiales en el patio. [...] Cuando nuestra alumna con autismo está en el recreo es común que otros alumnos intenten jugar con ella, ir junto con ella hasta el comedor, a veces preguntan si quiere algo [...].

Profesora 2 – Ellos (estudiantes con discapacidad) no son capaces de interactuar. A veces, los estudiantes con discapacidad sonríen cuando otros niños están ayudando. [...] Parece que les gusta cuando los niños están cerca de ellos. Los adolescentes no se involucran mucho con los alumnos con discapacidad. Generalmente están en grupos con los mismos intereses. Ellos se quedan más en la de ellos.

Profesora 3 – [...] Es incluso hermoso verlos cuando los estudiantes "normales" están ayudando a algún estudiante especial en el patio, ya que son muy atentos, cariñosos con los colegas. [...] Eso sucede en la hora del recreo o cuando la cuidadora no está cerca. [...] Ayudan llevando agua para que el compañero beba o la merienda, o tratando de conversar con ellos. [...] Así es como yo interactúo con los alumnos.

Profesora 6 – Me doy cuenta de que los estudiantes respetan a los estudiantes que tienen necesidades especiales. Son muy buenos. Incluso ayudan a cuidar, por ejemplo, de nuestra estudiante con Down ir a buscar para ella la merienda, llevándola al baño, o preguntando a la cuidadora si ella quiere algo [...] Veo interacción entre ellos.

Hemos identificado que las formas de interacciones consideradas en las concepciones de las profesoras parecen ser solo una forma de ayuda ofrecida a los estudiantes que presentan discapacidad, tales como, físicas o intelectuales. Son interacciones que visan prestar una asistencia al estudiante con discapacidad a alguna de sus necesidades básicas como: buscar la merienda en el comedor, traer agua para beber, seguir hasta el baño o en los intentos de socializar con los estudiantes, que la profesora 2 afirma que “ellos no son muy interactuantes.”

Esta aproximación a la conceptualización de los estudiantes parece ser algo que los niños con discapacidad gustan, como describe la profesora 2, “a veces los alumnos con discapacidad sonríen cuando los otros niños están por cerca ayudando. [...] Parece que les gusta cuando los niños están cerca de ellos.” Algo similar también es esbozado por la profesora 6 cuando afirma que “[...] ellos se llevan muy bien [...]. Veo interacciones entre ellos.”

La manera como los estudiantes intentan interactuar con los estudiantes con discapacidad también fue registrada en uno de los momentos que observamos en campo:

Noté que algunos niños estaban sentados alrededor de una gran mesa que hay en el patio de la escuela. Cerca de esta mesa está la cuidadora con la estudiante con TEA³⁵ y junto a ella hay dos niños en el grupo de edad de 10 y 11 años hablando. Noté que las alumnas conversaron con la cuidadora e intentaron conversar con la estudiante con TEA. La niña pareció esbozar tímidamente una sonrisa para las dos chicas. La

³⁵ En 2012, la Ley n. 12.764 instituyó la Política Nacional de Protección de los Derechos de la Persona con Condición del Espectro Autista, utilizando el término TEA. El estudiante con TEA es considerado persona con discapacidad y tiene derecho a educación y matrícula en la escuela común. Conceptualmente el TEA es definido como un constructo en proceso constante de redefinición y ajuste desde hace años, estando relacionado a las dificultades cualitativas en la interacción social, lenguaje y presentación de movimientos repetitivos y estereotipados. (Brasil, 2012).

señal sonó, saludaron con la mano despidiéndose de la compañera y corrieron hacia el aula.

Diario de campo – hora del recreo a las 10 horas – 10/10/2018.

Observarse que no todos los estudiantes buscan interactuar con los estudiantes con discapacidad, en los momentos que están en el patio. Según la profesora 2: “los estudiantes adolescentes no se involucran con los demás estudiantes con discapacidad, generalmente, están en grupos que tengan los mismos intereses, quedando más distantes.” Hecho que también observamos en campo:

Hoy noté que los estudiantes adolescentes no se acercan a muchos de los estudiantes menores con autismo o con Down e incluso con los estudiantes sordos. Noté que estos estudiantes (con discapacidad) estaban aislados, mirando el movimiento alrededor y caminando de un lado a otro bajo la mirada atenta de la profesional de apoyo escolar. Varios fueron los momentos que los estudiantes adolescentes (sin discapacidad) pasaron alrededor de los estudiantes con discapacidad, pero sin ningún intento de iniciar una conversación.

Diario de campo – patio escolar a las 16 horas – 11/10/2018.

Conforme hemos identificado en las entrevistas de las profesoras 3 y 6, existe en la escuela la figura del profesional del apoyo escolar, conocida como “cuidadora escolar”. De acuerdo con la Ley n. 13.146/2015, esta profesional trabaja en el apoyo de la Sala de Recursos de la escuela y tiene “la función de acompañar al estudiante con algún tipo de discapacidad en el apoyo a sus necesidades básicas diarias, contribuyendo en la comprensión de sus características y eliminando barreras que le impiden incluir en la vida escolar.” (Brasil, 2015). O sea, es la profesional responsable para atender a los cuidados básicos de los estudiantes dentro y fuera del aula en la escuela.

En ese sentido, puede observarse que estas interacciones son formas que se limitan a la ayuda ofrecida a los estudiantes con discapacidad en la escuela, simbolizada en la búsqueda de la merienda, del agua, de acompañar hasta el baño o de los intentos de socializar. Además,

se presenta poco eficaz, ya que hay en la escuela la profesional de apoyo que tiene justamente la función de asistir a los estudiantes que presentan alguna necesidad básica en la escuela.

Por lo tanto, podríamos considerar a ésta como una forma de interacción inclusiva, ya que estaría involucrando a todos los estudiantes con y sin discapacidad a la convivencia con las diferencias en la escuela, como hemos desarrollado en función de la perspectiva de la Educación Inclusiva. Sin embargo, entendemos que la interacción con el sentido de ayuda en las concepciones de las profesoras no se presenta como inclusivas, dado que están limitadas solamente a ayudar a los estudiantes con discapacidad en la escuela, en que se presenta poco interactiva y significativa, ya que no aproxima, ni contribuye para la socialización y para la convivencia y construcción de espacios o intereses comunes entre los estudiantes. Para una perspectiva inclusiva es importante que las interacciones ocurran de forma significativa involucrando a todos los estudiantes, dirigidas para la convivencia de aprender, respetar y valorar al otro con sus especificidades, sin discriminaciones, en el mismo ambiente, contribuyendo al desarrollo y a la creación de lazos de amistad. Ya que eso, “[...] disminuye la ansiedad, el miedo y la inseguridad ante las dificultades” (Souza Freire, 2008, p. 67) que puedan presentarse en la escuela entre los estudiantes.

Las interacciones con sentido de saludo entre el profesor y el estudiante sordo

En las entrevistas de las profesoras 3 y 5 son consideradas una forma de interacción los momentos de saludos que acontecen entre los profesores y los estudiantes sordos en ocasiones informales, como se observa en los fragmentos:

Profesora 3 – Cuando llegué los alumnos sordos ya estaban en la escuela, así que me preocupé en hacer un curso básico de LIBRAS con las intérpretes de la escuela, para poder por lo menos dar un buen día. [...] Esa fue mi preocupación inicial de ver al alumno en el patio y poder al menos saludarlo. Vino a mi oficina y algo le dijo en su lengua.

Profesora 5 – Hoy, en el patio, sólo se saludan. No tengo ese tiempo de conversación, porque ya no tengo alumno sordo en las clases que enseño.

Estas formas de interacciones parecen ser solamente saludos ocurridos de forma esporádica en el patio o en otros espacios de la escuela. Es decir, son breves momentos informales, cuyos profesores se muestran gentiles cuando están con los estudiantes sordos.

En esos momentos, hemos identificado que la lengua de señas no es utilizada en la comunicación con los estudiantes sordos. La profesora 3 hasta comenta en la entrevista, que cuando inició en la escuela tuvo la preocupación de buscar aprender la lengua de señas “[...] para poder dar al menos un buen día [...].” Es decir, la intención de la maestra era poder saludar al estudiante en su lengua materna (LIBRAS) en ocasiones informales en la escuela. Sin embargo, parece que la profesora 5 demuestra conocer la lengua de señas. Entonces, hicimos algunas preguntas para elucidar al respecto:

Investigadora – ¿Profesora conoce la lengua de señas? ¿Utiliza en la escuela?

Profesora 5 – Conozco LIBRAS, pues aprendí un poco en la escuela con las intérpretes. Pero, hoy, casi no lo uso.

Investigadora – ¿Por qué usa tan poco la LIBRAS?

Profesora 5 – Hoy en la escuela hay intérpretes que hacen la mediación de la lengua con los alumnos en el aula. Por lo tanto, no veo la necesidad de utilizar la LIBRAS. Tampoco tengo estudiantes sordos en mi clase.

Como hemos deducido, la profesora conoce la Lengua Brasileña de Señas, pero atribuye poca importancia, porque no ve la necesidad de utilizarla, por no tener estudiantes sordos en la clase. Además, alega que hay en la escuela intérpretes de LIBRAS con la función de la mediación de la lengua de señas en las aulas con los estudiantes sordos.

En ese sentido, aunque sea minoría, la cultura sorda está presente en la escuela, siendo importante que la escuela promueva la comunicación entre las lenguas en el espacio escolar, ya que la LIBRAS es la segunda lengua oficial del Brasil. Para Booth y Ainscow (2002), es importante también que la escuela trabaje con “las riquezas que la diversidad proporciona en el apoyo al aprendizaje de todos los estudiantes” (p. 8) para y en la perspectiva pedagógica de la Educación Inclusiva.

Por lo tanto, las formas de interacciones con el sentido de saludo entre los profesores con los estudiantes sordos, en las concepciones de las profesoras, no parecen inclusivas, ya

que son relativas a un momento ocasional con los estudiantes. Lo que corresponde a un saludo amistoso entre dos personas, por medio de un gesto en el que LIBRAS no está presente. En ese sentido, nada tiene de significativo para la perspectiva de la Educación Inclusiva. Parece que son concepciones integracionistas cuya forma de interacción no valora la cultura de la persona sorda y que puede influir en la participación y permanencia de los estudiantes en la escuela. En ese sentido, en la perspectiva inclusiva es importante identificar, “las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes [...]” (Echeita et al., 2013, p. 04) y en eso, falla la escuela.

Las interacciones por medio del uso de gestos y mímicas

En las entrevistas de las profesoras 1, 2, 3, 4 y 6 son consideradas una forma de interacción el uso de gestos y mímicas que ocurre entre el cuerpo docente, estudiantes oyentes con los estudiantes sordos, conforme se observa:

Profesora 1 – Cuando me doy cuenta de que el sordo quiere decir algo, tomo una pluma y se la doy para que escriba. Resulta que el sordo tampoco domina muy bien la escritura. Entonces él escribe y yo trato de averiguar y viceversa. A veces hago gestos para ver si me entiende. Es una situación muy complicada. Estoy a poco tiempo en la Sala de Recursos y, aún no domino la LIBRAS.

Profesora 2 – Los sordos, aquí en la escuela, tienen una muy buena interacción con los compañeros de clase oyentes. No son todos, pero algunos saben usar las LIBRAS y los demás compañeros de clase usan mucho la mímica.

Profesora 3 – [...] Los compañeros de clase algunos saben usar la LIBRAS, pero la mayoría hace mímica para hablar con el sordo.

Profesora 4 – [...] cuando los sordos necesitan conversar, corren aquí en la sala de recursos para interactuar con la gente.

Profesora 6 – Me doy cuenta de que la relación de los sordos con los oyentes es muy buena. [...] Si los chicos oyentes no saben hablar su lengua, hacen gestos, mímica y se comunican con los sordos.

Hemos identificado que el uso de gestos y mímicas acontecen con más frecuencia en las interacciones entre los estudiantes oyentes con los estudiantes sordos, principalmente cuando están con los compañeros de clase que, propiamente, con los profesores. Las interacciones que involucran a los profesores, parecen ser pocas, como percibimos en una de la observación en campo:

Hoy en la cancha de fútbol de la escuela, en el curso de la clase de educación física, el profesor hizo algunos intentos para llamar la atención del estudiante sordo, entre ellas, gesticuló los brazos, silbó y gritó – ¡Eh! - Finalmente, pidió que un estudiante acudiera a él. El estudiante corrió, se posicionó frente a su compañero e hizo un gesto en LIBRAS. Solo entonces, el estudiante sordo caminó hacia el profesor.

Diario de campo – cancha de deporte a las 11 horas – 25/09/2018.

En el registro del diario, hemos identificado que el profesor busca gesticular y silbar para llamar la atención del estudiante sordo durante la clase en la cancha, pero sus intentos no funcionan. El estudiante sordo solo atiende al profesor, desde el momento en que un compañero de clase se queda en su campo de visión, asiente con las manos y usa la lengua de señas apuntando al profesor.

Observarse que los estudiantes que conocen la lengua de señas las utilizan cuando están en contacto con los estudiantes sordos, sin embargo, son pocos los estudiantes que dominan la LIBRAS. La mayoría de los estudiantes oyentes, así como los profesores (tal como observamos al profesor de educación física en la cancha, algunos profesores que estaban en planificación y una profesora en la Sala de Recursos) utilizan expresiones corporales como gestos y/o mímicas para interactuar con los estudiantes sordos en la escuela, porque no dominan la LIBRAS conforme observamos:

Mientras esperaban a que el profesor entrara en el aula, un grupo de siete estudiantes de octavo grado, entre ellos dos estudiantes sordos, esperaban hablando a través de LIBRAS y mímicas. Durante la conversación, los estudiantes sordos usan LIBRAS y hay un estudiante oyente que está haciendo la mediación de la lengua de señas para

algunos estudiantes oyentes y lo mismo para los estudiantes sordos. La interacción entre ellos parece buena, pues hay muchas risas.

Diario de campo – patio escolar cerca del aula a las 9 horas – 19/09/2018.

Recordamos que las mímicas, los gestos, durante algún tiempo, fueron reconocidas por varios estudiosos del área, entre ellos, Vygotsky, como la alternativa más viable para “el desarrollo lingüístico y para la colaboración colectiva de las personas sordas.” (Martín, 2009, p. 137). Vygotsky consideraba que “la mímica era el único lenguaje mediante el cual el niño sordomudo podía asimilar una serie de principios.” (Martín, 2009, p. 138). Sin embargo, con la Declaración de Salamanca (1994), la importancia de la lengua de señas pasó a ser oficialmente recomendada a nivel mundial como medio de comunicación e instrumento de mediación para el desarrollo social y educativo de las personas sordas:

La importancia de la lengua de señas como medio de comunicación entre los estudiantes sordos, por ejemplo, debería ser reconocida y la provisión debería ser hecha en el sentido de garantizar que todas las personas sordas tengan acceso a la educación en su lengua nacional de señas. (Brasil, 1994).

Para Fortes (2012), “las mímicas constituyen un conjunto de determinadas actitudes que funcionan como agentes facilitadores para que la información sea más fácilmente recibida visual o auditivamente.” (p. 41). Sin embargo, no son las mejores formas de interacción con las personas sordas; pero, sí, la lengua de señas, según describe la Declaración de Salamanca (1994).

Desde la perspectiva pedagógica de la Educación Inclusiva se considera que es a través de una lengua propia que la persona sorda interactúa más fácilmente con sus pares y demás personas oyentes, por medio de gestos realizados a través de señas, propios de su lengua, que conocemos como Lengua Brasileña de Señas (LIBRAS).

Las profesoras también mencionan la falta de dominio de la LIBRAS por profesionales que están en la Sala de Recursos de la AEE. Por ejemplo, en el fragmento de la entrevista de la profesora 1, esta afirma que cuando es necesario utiliza la lengua portuguesa escrita para interactuar con la persona sorda. Sin embargo, afirma que no siempre

es posible el entendimiento, “porque el sordo tampoco domina muy bien la escritura.” (Profesora 1). Aún relata que, “a veces es necesario recurrir a gestos o mímicas con el estudiante, porque [...] está a poco tiempo en la Sala de Recursos y, aún no domino las LIBRAS.” (Profesora 1). Situación que también observamos en campo:

Al final del recreo observé que un estudiante sordo está en la puerta de la Sala de Recursos preguntando algo a la profesora. Sin embargo, parece que la profesora no está entendiendo las señas. Entonces, ella toca el hombro del estudiante y señala la silla para que éste se siente, y se retira del aula y camina hacia la sala de profesores, retornando con la coordinadora. La coordinadora, en LIBRAS, atiende al estudiante, que al final de la conversación esboza una sonrisa y se retira de la sala.

Diario de campo – sala de recursos a las 10h20min – 30/09/2018.

Conforme a las normativas vigentes, el servicio de apoyo de la Sala de Recursos de la AEE visa el desarrollo de la comunicación y la escolarización de la persona sorda en la escuela, por tener la función de desarrollar actividades y recursos pedagógicos organizados institucionalmente de forma complementaria o suplementaria a la formación de los estudiantes en la enseñanza común.

De acuerdo con las directrices establecidas en el Decreto n. 7.611/2011, para que el profesor pueda trabajar en la Sala de Recursos necesita tener “formación específica para la atención de las necesidades individuales de los estudiantes” (Brasil, 2011) para “saber lidiar con las diferencias de cada estudiante e interactuar de forma correcta con cada uno de ellos.” (Machado, 2017, p. 87). Es lo que se observa en el relato de la profesora 04, “cuando los sordos necesitan conversar, ellos corren aquí en la Sala de Recursos para interactuar con la gente.”

Por lo tanto, la forma de interacción con el uso de la mímica o de los gestos en las concepciones de las profesoras no demuestran ser inclusivas en la escuela, sino integracionistas, dado que la persona sorda tiene una lengua natural (la LIBRAS) y es a través de su lengua propia que el estudiante interactúa más fácilmente con sus pares y demás personas oyentes de la escuela. El uso de la mímica y los gestos en las interacciones con la persona sorda no son las mejores formas de interacción, ya que ésta tendrá que mantener el

foco constante con quién está interactuando y, además, de intentar comprender lo que está siendo dicho. De este modo, desde la perspectiva de la Educación Inclusiva, el reconocimiento de LIBRAS es primordial para garantizar una condición de equidad de desarrollo de conocimiento, acceso y permanencia de los estudiantes en la escuela.

5.3 Las concepciones acerca de discapacidad

Para conocer las concepciones que las profesoras de educación primaria construyen acerca de la discapacidad iniciamos con una pregunta foco: *¿Cómo usted entiende la discapacidad en la escuela?* Los indicadores apuntaron dos modos de comprensión: el primero, configuran la discapacidad cómo déficit y, el segundo, conceptúan la discapacidad cómo una limitación funcional de la persona, que describimos en la secuencia.

La discapacidad es un déficit

En las entrevistas de las profesoras 1 y 6, la discapacidad es entendida cómo un déficit que la persona tiene en el cuerpo. Para ellas la discapacidad está asociada a los estudiantes con discapacidad en la escuela, como se observa en los fragmentos:

Profesora 1 – La discapacidad es cuando el estudiante no tiene condiciones de desarrollar determinadas habilidades allí junto a la clase, o sea, tiene allí sus dificultades. Para mí, eso sería discapacidad, existiendo varios tipos.

Profesora 6 – La discapacidad es cuando un estudiante tiene un déficit. Algún problema en el cuerpo, por ejemplo. Existen varios tipos de discapacidad: tiene el alumno con el problema intelectual que no consigue tener aprendizaje, tiene el alumno hiperactivo, tiene el alumno que es autista, tiene el alumno que tiene el problema físico. Por lo tanto, son problemas que los estudiantes presentan en ciertas áreas del cuerpo. Yo diría que todo lo que de repente no está dentro del patrón que la gente dice normal, tiene una discapacidad allí, tiene una necesidad. Para mí, la discapacidad es eso, existiendo varias discapacidades.

Entendemos que las profesoras comprenden que la discapacidad es un problema que la persona tiene o carga en el cuerpo, debido a la pérdida de algo físico o intelectual. Así, consideran que las personas con esas condiciones están fuera de los estándares que la sociedad considera como “normales”. Para ellas existen varios tipos de discapacidad, como las físicas y las intelectuales, que destacan en la escuela.

Comprender la discapacidad a partir de la “falta de algo” o de la “pérdida de alguna habilidad,” es considerar a la persona como un ser “anormal.” Lo que significa que la cultura de la normalidad es algo que continúa presente en el imaginario de las personas, como se observa en la entrevista de la profesora 6, “[...] todo lo que de repente no está dentro del patrón que la sociedad llama normal, tiene una discapacidad allí.”

En el paradigma de la integración la norma fue algo bastante difundido socialmente, siendo el término “normalización” algo común en las escuelas. La normalización tenía por objetivo la búsqueda de la norma, “partiendo del apunte de lo normal y lo anormal, a partir de las diferentes variaciones de normalidad.” (López y Fabris, 2013). Para Sánchez y Teodoro (2007), “esta fase posibilita que todos en situación de discapacidad pudieran desarrollar un tipo de vida normal, lo más posible” (p. 57), significando que las personas deberían estar más cerca de la norma.

Este modo de entender la discapacidad tiene sus orígenes en el Modelo Médico de discapacidad que se basa en dos principios fundamentales: el primero, reconoce la discapacidad como diversidad funcional en términos de salud o enfermedad; y, el segundo, reconoce que las personas con discapacidad pueden contribuir a las necesidades de la comunidad, siempre que sea posible rehabilitarlas o normalizarlas para la adecuada integración en la sociedad. (Palacios, 2008). En la que entienden que la normalización:

Se busca la recuperación de la persona – dentro de la medida de lo posible, y la educación especial se convierte en una herramienta ineludible en dicho camino de recuperación o rehabilitación. Asimismo, dentro de las prácticas habituales, aparece plasmado un fenómeno que lo caracteriza: la institucionalización. Por otro lado, la mirada se encuentra centrada hacia la diversidad funcional – a las actividades que la

persona no puede realizar – por lo que se produce una enorme subestimación con relación a las actitudes de las personas con discapacidad. (Palacios, 2008, p. 67).

La concepción de la discapacidad, desde el sentido de déficit, es entendida como “la falta, la lesión, la incapacidad, el trastorno, la ausencia de algo.” (Bisol et al., 2010, p.134). Es sinónimo de enfermedad, patología, una característica del Modelo Médico que considera que es la persona que necesita “ser tratada, curada, para solo ahí, ser incluida en la convivencia social.” (Cobeñas, 2016, p. 125). O sea, la persona es vista como un ser desviado, por tener una diferencia que causa una amenaza para el orden social.

Según Moura (2003):

Tal postura de concebir al discapacitado como un enfermo, la diferencia como patología, se justificaba por la necesidad de la sociedad, en seleccionar a los considerados mejores y encaminar a los que representaban una amenaza al orden y al bienestar de los demás, sometiéndose a tratamientos, sean ellos: correctivos, adaptativos o medicamentosos. (p. 03).

Hemos identificado que las concepciones de las profesoras consideran la discapacidad como una cuestión orgánica y fisiológica causada por la falta de algo en el cuerpo, caracterizando como un problema de la persona. Lo que parecen tener una concepción que ahora se presenta integracionista y, en otras se muestran exclusionistas, cuando atribuyen que los estudiantes no tienen capacidades o condiciones cognitivas para las actividades educativas desarrolladas en la escuela. Desde la perspectiva de la Educación Inclusiva es deber de la escuela buscar “transformarse para educar a todos los estudiantes y que ninguna característica de los niños puede ser considerada un impedimento para hacerlo.” (ONU, 2013, p. 5). Por lo tanto, las concepciones de las docentes sobre la discapacidad difieren de la concepción de la Educación Inclusiva, lo que puede reflejar en la escolarización de los estudiantes sordos en relación con la participación, la permanencia y el aprendizaje, dado que consideran la discapacidad un problema.

La discapacidad es una limitación

En las entrevistas de las profesoras 2, 3, 4 y 5 la discapacidad es considerada una limitación del cuerpo, pudiendo o no limitar la capacidad de la persona, como se observa en los fragmentos:

Profesora 2 – La discapacidad es alguna limitación que la persona tiene. Una dificultad que algunas personas consiguen superar otras no. Es solo una limitación que la persona tiene.

Profesora 3 – La discapacidad es una limitación que la persona tiene, de la cual puede no hacer algo. Por ejemplo, cuando no traigo mis gafas, no puedo hacer nada, así que yo también me incluyo.

Profesora 4 – La discapacidad sería la persona no alcanzar el nivel de los demás, debido a la limitación que posee.

Profesora 5 – La discapacidad es algo que no tiene exactamente cómo muchos, pero que tiene capacidad de otra manera, o incluso mejor que otros. Es una limitación solo, pero no de que la persona no sea capaz.

Hemos identificado que las profesoras consideran que la discapacidad es sólo una limitación de la persona, de la que algunas pueden o no lograr superar las barreras que son impuestas en su medio social. Como ya presentamos en el apartado anterior, comprender la discapacidad a partir de una mirada orgánica y biológica es una característica del Modelo Médico, que mira la discapacidad como una enfermedad.

Los cambios en la educación comienzan con el Modelo Social de discapacidad, “que reconoce que el problema no está en el estudiante con discapacidad, sino en una sociedad discapacitante y una escuela que pone barreras a la educación de niños y jóvenes.” (Cobeñas et al., 2020, p.81). O sea, “la discapacidad supera inmensamente el déficit orgánico o mental de una persona” (Brognia, 2006, p. 56), dado que esta es una cuestión social y de derecho humano, yendo mucho más allá de cuestión de salud.

Brognia (2009) afirma que, la discapacidad debe ser comprendida como una construcción social, a partir de la implantación de propuestas sociológicas, históricas,

antropológicas, legales y comunitarias. Desde la perspectiva pedagógica de la Educación Inclusiva, se considera que una limitación sea estructural o funcional, no limita la posibilidad de aprendizaje y de adaptaciones al medio de cualquier estudiante.

Ante esto, entendemos que la escuela debe posibilitar la adquisición de estrategias en la enseñanza, entre otras acciones, que potencialicen el aprendizaje y la participación de los estudiantes, cuya Ley Brasileña de Inclusión (Ley n. 13.146/2015) define que:

Para responder a los procesos educativos de cada estudiante, condición esencial en la práctica educativa inclusiva, hay que adecuar los diferentes elementos curriculares, de forma a atender las peculiaridades de cada uno y de todos los estudiantes. Hay que crear alternativas, adoptando estrategias diferenciadas y adecuando la acción educativa a las maneras peculiares de los estudiantes aprender, siempre considerando que el proceso de enseñanza y aprendizaje presupone atender a la diversificación de necesidades de los estudiantes en la escuela. (Brasil, 2015).

La Ley establece lo que ya está previsto en los tratados internacionales y en la perspectiva de la Educación Inclusiva, la de que todos los estudiantes tienen potencialidad de aprendizaje en la escuela y, que la condición de limitación funcional no les imposibilita de aprender. Para ello, debe la escuela ofrecer las condiciones necesarias, por medio de estrategias pedagógicas, prácticas inclusivas y otras, que contemplen las especificidades de cada estudiante en el proceso educativo.

Por lo tanto, hemos identificado que la manera como las concepciones de las profesoras están construidas sobre la discapacidad continúa siendo pensada como una cuestión orgánica y biológica de la persona, o sea, se presentan como integracionistas. En ese sentido, difieren de la concepción pedagógica actual de Educación Inclusiva, ya que no favorece las peculiaridades y singularidades de los estudiantes sordos y, además, promueve barreras para la participación y aprendizaje en conjunto con los otros estudiantes en la escuela.

5.4 Las concepciones acerca de las prácticas de enseñanza

Para conocer las concepciones sobre las prácticas de enseñanza en la escuela, iniciamos con una pregunta clave: *¿Cómo construyes tu metodología de trabajo para la escolarización de tus estudiantes?* Los indicadores apuntan que las profesoras consideran en las prácticas de enseñanza: las dificultades en la enseñanza, las actividades diferenciadas, el ritmo de aprendizaje y los conocimientos previos.

Sobre las dificultades en la enseñanza

En algunas entrevistas, las profesoras relatan sus dificultades para la enseñanza; mientras que otras, declaran sus frustraciones para trabajar con los estudiantes en la clase, como se observa en los fragmentos:

Profesora 1 – A veces por falta de condición, por falta de conocimiento de lo que aquel alumno necesita [...] ¿Cómo voy a hacer que ese estudiante aprenda? Esa es nuestra mayor dificultad.

Profesora 2 – En cierto modo las personas incluso intentan trabajar con las diferencias, pero tienen una dificultad muy grande de primero abrirse y de aceptar. [...] Pero no es fácil trabajar con las diferencias.

Profesora 3 – La escuela es inclusiva, pero la gente sabe que podría hacer un trabajo mejor. La gente sabe que necesita aprender a lidiar con las diferencias.

Profesora 4 – Entiendo a los maestros en sí. ¡No es rechazo! Es no saber cómo trabajar con esos alumnos.

Profesora 5 – Está teniendo más aceptación que antes. Antes dejaba a ese alumno que no sabía qué hacer a un lado, y todo el mundo lo hacía. ¡Ahora no lo hagas! No puedes hacerlo de esa manera, así que intenta de otra manera.

Profesora 6 – ¡Es un desafío! Los profesores cuestionan que no están preparados, que no saben qué hacer. ¡No es tan fácil! Y el trabajo ha sido continuo. El personal de la Sala de Recursos tiene varias formaciones dirigidas a estas áreas. Ellas nos ayudan y

orientan a los profesores a cómo trabajar. Porque ellos no tienen formación como, por ejemplo, para el sordo. Los profesores no saben la LIBRA para trabajar con ese alumno. Sin embargo, ya se les han ofrecido varias veces cursillos básicos para que tengan acceso al alumno con más facilidad. Aun así, nos parece que ellos no consiguen aceptar esa cuestión, pues cuestionan: ¡Porque yo voy a tener que trabajar diferenciado con esos alumnos y tal! Para el profesor, la aceptación ha sido más complicada.

Hemos identificado que las profesoras se muestran angustiadas y, a veces, frustradas por trabajar con los estudiantes sordos y/o con estudiantes con discapacidad en el aula. Entre los argumentos identificados están: las dificultades en la enseñanza, la falta de preparación de los profesores y la poca formación profesional.

Sobre las dificultades en la enseñanza, las profesoras 1 y 2 relatan que estas constituyen uno de los mayores problemas para la actividad docente. Dado que muchos profesores de la escuela no tienen conocimiento suficiente para el trabajo pedagógico en la escolarización de estudiantes sordos y de estudiantes con discapacidad.

En ese sentido, desde la Educación Inclusiva se considera que es responsabilidad del sistema educativo, en su conjunto y de cada escuela, pensar continuamente en la formación didáctica de los profesores, colaborando en el desarrollo de estrategias y en los métodos de enseñanza para construir procesos educativos de calidad para todos los estudiantes, además:

Es necesario que el currículo sea una herramienta abierta y flexible, que pueda tomar en cuenta las posibilidades actuales de los estudiantes, pero realizar una apuesta hacia sus potencialidades, priorizando la posibilidad de pensar, razonar, discutir. (Grimaldi et al., 2015, p. 9).

Acerca de la formación docente, conforme se observa en el Cuadro 3, casi todas las profesoras poseen cursos de graduación en Pedagogía, especialización en gestión escolar y capacitación en Lengua Brasileña de Señas. Por ello, consideramos que poseen una amplia experiencia profesional para la perspectiva pedagógica de la Educación Inclusiva.

En el discurso de las dificultades, consideran que trabajar con los estudiantes presupone más dedicación del profesor como: la elaboración de plano de estudio, conocer la LIBRAS y planificación para trabajar con estudiantes con ritmo más lento de aprendizaje. Al respecto de eso, se percibe que hay una negativa en cuanto a la aceptación de los estudiantes en el aula, aunque, la profesora 4 diga que: “[...] ¡No es rechazo! Es no saber cómo trabajar con esos alumnos.”

A pesar de la profesora 4 afirmar que no hay rechazo, en la práctica, termina siendo. Ya que los estudiantes no reciben la atención debida en el aprendizaje, porque la profesora no sabe cómo trabajar. Desde la inclusión, es importante que todos en la escuela aprendan a “apreciar la diversidad y aceptarla.” (Skliar et al. 2001, p. 172). Esto enriquece y favorece las interacciones en el ambiente escolar, así como el respeto a las singularidades individuales de los estudiantes.

Sobre la falta de preparación y de la poca formación profesional, la profesora 6, relata que la escuela tiene promovido medios para que el cuerpo docente posee la formación en el conocimiento en Lengua Brasileña de Señas y otras en la educación especial, a través del apoyo de los profesionales de la Sala de Recursos de la AEE:

Profesora 6 – [...] El equipo de la sala de recursos tiene varias formaciones dirigidas a estas áreas. Ellas nos ayudan y orientan a los profesores a cómo trabajar. Porque ellos no tienen formación como, por ejemplo, para el sordo. Los profesores no saben la LIBRA para trabajar con ese alumno. Sin embargo, ya se les han ofrecido varias veces cursillos básicos para que tengan acceso al alumno con más facilidad. [...].

En el discurso de la profesora, la escuela ha buscado medios para la formación del equipo, con la oferta de cursos que atiendan a las expectativas de los y las docentes en el proceso educativo con los estudiantes sordos. Sin embargo, hay poco interés y participación en las actividades promovidas por el equipo de la AEE. Probablemente, tengan relaciones con la metodología, visto los profesores “¡[...] tener que trabajar diferenciado con esos alumnos y tal!” (Profesora 6).

Acerca de las relaciones en la escuela, preguntamos a la coordinadora pedagógica de la educación primaria: *¿Cómo son las relaciones entre los profesores con el equipo pedagógico y la dirección de la escuela?*

Profesora 3 – No hay una diferencia en las relaciones. No percibe, así, una diferencia en la relación de los profesores con la gestión. [...]. ¡Es todo normal! No hay diferencia entre el profesor del alumno especial o con discapacidad para con el profesor del alumno normal.

A partir de esas informaciones, preguntamos a la docente: *¿Cómo procede la planificación del cuerpo docente en la escuela?*

Profesora 3 – En la planificación, el profesor que tiene un estudiante con discapacidad, sordo o los dos en el aula, debe seguir la planificación normal. La planificación normal es el contenido del libro de texto y preparar algunas actividades para el estudiante sordo dentro de ese mismo contenido. No hay diferencia en las actividades, los trabajos son los mismos que el alumno sin discapacidad. La planificación se lleva a cabo dentro de este contexto, algunas directrices son pasadas por la profesora e intérprete de la Sala de Recursos, que tiene un poco más de conocimiento y que ayuda al profesor con algunas dificultades que tiene en la sala con el alumno. Sin embargo, la planificación sigue normal, como de los otros alumnos oyentes.

Hemos identificado en la entrevista que falta una mirada pedagógica a las relaciones en el ambiente escolar. Para la profesora, no existen diferencias entre ellos, considerando las relaciones agradables en el grupo. Sin embargo, algunas profesoras relatan que esas relaciones no son así tan amistosas. Mientras que la planificación parece que todo sucede libremente, sin una supervisión de las actividades por la coordinación. Algo también observado en campo:

Hoy observé la planificación escolar de algunos profesores y noté que cada uno planifica sola sus clases y actividades. Algunos anotan en el cuaderno, otros anotan en una hoja de papel la parte y otros anotan en la computadora de la sala. Fueron pocos los intercambios de ideas entre ellos y, las que surgieron estaban ligadas a actividades extracurriculares. Cuando terminan de planificar, algunos comienzan a elaborar las actividades para las clases, otros corrigen trabajos, pruebas y otros comienzan a conversar asuntos diversos. A pesar de que la coordinadora pedagógica estaba en la sala de al lado, en ningún momento fue hasta la sala de profesores.

Diario de campo – sala de profesores de 08h30min hasta 10h30min – 19/10/2018.

La planificación parece suceder libremente, pues cada profesor hace su plan de enseñanza con el apoyo del libro de texto y, casi siempre, sin la supervisión de la coordinación. Cuando los profesores tienen dificultades en las estrategias para los estudiantes sordo o para los estudiantes con discapacidad, reciben la orientación de la coordinación para que busquen el apoyo de los profesionales de la Sala de Recursos.

Hemos identificado que la escuela no desarrolla una planificación colaborativa que involucre la participación de la coordinación, de las profesoras de la AEE y de los profesores de la enseñanza común. Una acción educativa que consideramos muy importante para la perspectiva pedagógica de la Educación Inclusiva para una escuela inclusiva. Para Fullan y Hargreaves (2001), “la creación de relaciones de colaboración es condición esencial para un desarrollo curricular eficaz, para el desarrollo profesional de los profesores frente a los cambios educativos.” (p. 10).

Obsérvese que la colaboración es algo que necesita ser trabajado de forma colectiva y participativa por todos los profesionales de la educación de la escuela, así como la promoción de estrategias. Para Domínguez y Stipcich (2018), “existe la necesidad de formar equipos de trabajo entre familia y escuela para mayor interacción.” (p. 57). Además, “pensar en el potencial de las tecnologías educativas como recursos para ayudar a los estudiantes en los procesos de aprendizaje” (Domínguez, 2016), lo que requiere un trabajo conjunto en la planificación de las actividades en la escuela.

Hemos identificado que en la práctica de enseñanza de la profesora 5, hay indicios de cambios para el desarrollo de la Educación Inclusiva, conforme podemos observar:

“[...] Antes dejaba aquel alumno que no sabía hacer de lado, y todo el mundo lo hacía. ¡Ahora no lo hagas! No puedes hacerlo de esa manera, así que intenta de otra manera.” (Profesora 5).

Entendemos que están ocurriendo cambios en las prácticas de enseñanza de los profesores, habiendo una mayor preocupación para el involucramiento y desarrollo de estrategias para el aprendizaje de los estudiantes en la escuela. Para Minetto (2008), es muy importante que los profesores “[...] perciban cuando “todos” los estudiantes se están beneficiando de las acciones educativas” (p. 101), así como:

Al identificar que un estudiante tiene necesidades educativas, la escuela (directores, consejeros y profesores) deben organizar una red de apoyo eficiente, incluyendo la familia. Esto incluye buscar asesoramiento técnico de especialistas de diferentes áreas cuando sea necesario, siendo que, en algunos casos, esta asistencia debe ser continua; promover reuniones con la familia y grupos de estudio; priorizar la participación y el involucramiento de los padres y demás profesionales [...]. (Minetto, 2008, p. 61).

De este modo, las concepciones acerca de las dificultades en las prácticas de enseñanza están asociadas a la poca preparación de formación de las profesoras para trabajar con la escolarización de los estudiantes sordos. Sin embargo, desde la perspectiva pedagógica de la Educación Inclusiva, que vienen siendo adoptadas políticas de educación, la formación de los profesores y demás profesionales de la educación tendría que ser revisada desde una perspectiva que permita identificar y eliminar sesgos vinculados a las miradas médicas sobre la discapacidad y la incorporación de una perspectiva pedagógica desde el Modelo Social y de derechos. Dado que desde la Convención (2006), los Estados firmantes vienen adoptando medidas para emplear a todos los maestros, la formación en lengua de señas o braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Estas medidas se encuentran en las políticas de educación de cada país, incluyendo en Brasil, que buscan atender la formación de los docentes y los recursos y servicios que sean necesarios a la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Por lo tanto, aún parece haber una reluctancia para cambiar el trabajo pedagógico, dado el poco interés y participación del cuerpo docente para las actividades de formación continua para mejoría de la enseñanza promovida por la escuela. Lo que puede ser una barrera para la participación y el aprendizaje en la escolarización de los estudiantes sordos.

Las actividades diferenciadas

Una práctica de enseñanza adoptada en la escuela son las llamadas “actividades diferentes” o “actividades diferenciadas,” como se observa en los fragmentos:

Profesora 1 – [...] El alumno sordo o con discapacidad va a tener una actividad diferente [...].

Profesora 3 – [...] El sordo necesitaría de más dedicación del profesor. Solo que con cuarenta horas o treinta y dos clases en el aula. ¿Cómo va a preparar una clase o una actividad diferenciada?

Profesora 4 – [...] La gente desarrolló un proyecto con la profesora de lengua portuguesa junto con la intérprete de LIBRAS, en la clase de los niños sordos, que adoraron. [...] Pero, no son todos los profesores los que se proponen el desafío de preparar una actividad diferenciada. Nosotros tenemos esa dificultad.

Profesora 6 – Mi tratamiento en la sala, como profesor tiene que ser igual, aunque yo trabaje una actividad diferenciada.

Observarse que las actividades diferenciadas están vinculadas para el aprendizaje de estudiantes sordos y para aquellos estudiantes con discapacidad en el aula. Sin embargo, no todas las profesoras se han adherido a la práctica, porque alegan no tener tiempo para planificar, tener dificultad en la enseñanza y la actividad necesitar de mucha dedicación del profesor.

Sobre las actividades diferenciadas, la profesora 6 aclara que:

Las actividades diferentes o diferenciadas son [...] Si le he dado una tarea a un alumno, se la voy a dar a aquel que tiene diferencia también. Puede ser una tarea de acuerdo con la cual él tenga conocimiento ¡Pero le di una tarea! Tengo que tratar a todos por igual.

O sea, es una práctica donde la profesora hace algunas actividades diferentes para proponer solamente a aquel estudiante que no consigue seguir el contenido en conjunto con los demás estudiantes en la clase. Lo que parece que son actividades que están dissociadas del contenido/planificación, pero que sirven para que el estudiante tenga *algo para hacer* en el aula.

Entendemos que esta puede ser una práctica que estigmatiza al estudiante, reafirmando aún más las diferencias y no favoreciendo sus singularidades, sus potencialidades para la participación y el aprendizaje en la escuela. Según Mantoan (2006), “las actividades propuestas por el profesor para la presentación de los contenidos han de ser trabajadas de maneras diversificadas y pasadas colectivamente a toda la clase”. (53).

En las palabras de la autora, no se distinguen las actividades para los estudiantes con y sin discapacidad en la enseñanza, porque en la concepción de la Educación Inclusiva todos deben aprender y estudiar en la colectividad, a través de actividades diversificadas. De este modo, la escuela debe trabajar con la concepción de enseñanza diversificada, implicando en la ejecución de tareas pedagógicas que tengan sentido para todos los estudiantes, no necesitando ser iguales, pero significativas para ellos.

Para Grimaldi et al. (2015) hay muchas formas de interactuar y acceder a los conocimientos de los estudiantes en el alcance del aprendizaje como:

Las tareas que se propongan deben ser igualmente importantes y significativas para todos, aunque no necesariamente iguales. Es posible utilizar muchas vías de aprendizaje. Algunas personas aprenden mejor apoyándose en lo que escuchan, otras en lo que ven y otras en el tacto o el movimiento. En lugar de proponer tareas que involucren un único modo de interactuar con la situación y los conocimientos, es posible incluir maneras diversas de interacción: materiales audiovisuales, videos, grabaciones, canciones, programas de computadoras, dibujos, etc.; materiales que

puedan ser manipulados, juegos, recortables y plegables, maquetas, cuerpos geométricos de madera, acrílico, cartón; etc.; actividades que pongan en juego al cuerpo y el movimiento – dramatizaciones, móviles, etc. (p. 15).

En otros términos, el profesor puede desarrollar varias actividades en el aula con todos los estudiantes, pudiendo usar recursos audiovisuales, juegos y actividades involucrando el cuerpo y movimiento, como dramatizaciones, teatro. Porque la persona puede aprender escuchando, viendo, recogiendo o moviéndose. Para ello, es esencial la colaboración y participación de todos los profesores, del equipo directivo y de los demás profesionales en las acciones que se desarrollan en la escuela.

Domínguez y Stipcich (2018) afirman que las estrategias diversificadas pueden desarrollarse utilizando recursos que “permitan crear, resolver un problema, lograr algún objetivo específico, etcétera, y un grado de dificultad asequible a su aprendizaje” (p. 56), trabajando de forma cooperativa. En ese sentido, la escuela debe visar una planificación cooperativa y flexible, a través de actividades en conjunto con todos, con la intención de nuevas miradas y proposiciones de ideas en las discusiones sobre el aprendizaje, pues:

El trabajo en conjunto posibilita resolver dificultades reales, elaborar planificaciones, desarrollar cambios, solucionar problemas, formando una organización en la que todos los componentes comparten las decisiones tomadas y son responsables por la calidad de lo que se produce en conjunto, según las singularidades y necesidades de aprendizaje del estudiante. (Carvalho y Martín, 2015, p. 115).

Lo que significa pensar en una planificación de enseñanza más amplia que vaya más allá de solo seleccionar, diseñar o secuenciar contenidos o propuestas. Porque “cuando todos los estudiantes participan están aprendiendo y, cuando la persona participa; no sólo está involucrada en actividades comunes, sino que también se siente involucrada y aceptada.” (Booth y Ainscow, 2011, p. 23).

Por lo tanto, creemos que las concepciones docentes que involucran actividades diferenciadas practicadas en la escuela, no valoran las potencialidades y singularidades de los estudiantes. Dado que son prácticas que incentivan la realización de actividades

diferentes, las cuales ocurren de forma libre del contenido o de la planificación, con el fin de que el profesor tenga una actividad para aquel estudiante que no consiguen hacer algo en el aula y, que pueden estigmatizar en la escolarización de los estudiantes.

El ritmo de aprendizaje

El ritmo de aprendizaje de los estudiantes es considerado en la práctica de enseñanza de la profesora 3, como se observa en el fragmento:

Profesora 3 – Muchas veces los profesores tienen que revisar más el contenido, yendo a un ritmo más lento. Además, los alumnos que tienen lagunas de aprendizaje, no solo los problemas de discapacidad de los alumnos certificados, alumnos especiales. Pero también coincide que tenemos clases de alumnos con desfase en la serie. De ahí el profesor necesita ir trabajando a un ritmo más lento teniendo que hacer todo un trabajo diferenciado. [...].

Observarse que la profesora demuestra una preocupación con el ritmo de aprendizaje de sus estudiantes, por tener un método de enseñanza más compasado, en el que todos los estudiantes pueden seguir la clase. Lo que parece tener una práctica pedagógica inclusiva. Una práctica que, según Grimaldi et al. (2015), permite que “todos los estudiantes se beneficien de una enseñanza adaptada a sus necesidades.” (p. 8). De este modo, la profesora adopta una práctica de enseñanza que busca atender a todos los estudiantes. Pues, según esta, “hay en la escuela estudiantes con desfase en el año de estudio presentando un ritmo más lento de aprendizaje en la clase”. (Profesora 3).

Sobre el desfase en la escuela, preguntamos a la docente: *¿Cómo la escuela trabaja con las clases de estudiantes con desfase?*

Profesora 3 – Buscamos ayuda con las profesoras de la Sala de Recursos, discutimos sobre la situación de esos alumnos en el consejo de clase y, también proponemos a los profesores hacer actividades diferenciadas para estos alumnos.

Observarse que la escuela busca trabajar con las profesoras por medio de los profesionales de la Sala de Recursos de la AEE. El asunto también es discutido en las reuniones del consejo de clase, donde son propuestas las actividades diferenciadas para las turmas con estudiantes en atraso en el año de estudio. En este sentido, según Grimaldi et al. (2015), es importante que la escuela:

Identifique en qué se apoyan los estudiantes, cuáles son sus preferencias e intereses, debe ser para los docentes un recurso para pensar y planificar la enseñanza, pero no para limitar las propuestas. Debe ser un punto de partida, pero nunca un límite a lo que los estudiantes podrían aprender. (p. 16).

Recordamos que los profesionales que trabajan en la AEE tienen competencias específicas para el desarrollo educativo de los estudiantes, según el Decreto n. 7.611/2011. Sin embargo, en lo que respecta al proceso de enseñanza y aprendizaje, éstas son competencias exclusivas del profesor de la clase de enseñanza común.

Desde la perspectiva inclusiva es importante que el profesor trabaje y “reconozca las diversas necesidades de sus estudiantes, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizaje y asegurando una educación de calidad a todos.” (Brasil, 1994). Por ello, el profesor debe trabajar en colaboración con los demás profesores y equipo directiva de la escuela frente a los problemas que se les plantean día a día de la escuela, pues:

Se los habilita para diseñar y ensayar soluciones posibles, revisarlas y modificarlas, puesto que las decisiones son compartidas. La mirada de cada uno se ve enriquecida por la colaboración con otros, por la diversidad del cuerpo de profesionales, por nuevas ideas, sugerencias, acciones de las que puede ser partícipe, y sobre las que puede discutir y reflexionar. Se los habilita a apoyarse en otros, pedir ayuda y recibirla. El rol docente se transforma: ya no es un sujeto solitario cargado de tareas y responsabilidades y eventualmente, de “culpas”, sino un profesional que forma parte de un grupo de personas conjuntamente responsables de la elaboración y revisión permanente de propuestas significativas y de calidad, adaptadas a las necesidades de los estudiantes de su institución. (Grimaldi et al., 2015, p. 17).

Por lo tanto, esta es una concepción de enseñanza que respeta el ritmo de aprendizaje de los estudiantes sordos y de los demás estudiantes con discapacidad, lo que demuestra que la docente presenta una mirada pedagógica inclusiva. Una concepción que refleja la perspectiva pedagógica de la Educación Inclusiva, ya que proporciona la participación y el aprendizaje para que todos los estudiantes puedan aprender juntos.

Los conocimientos previos

En las entrevistas de las profesoras 1, 2 y 3, hemos identificado que estas buscan conocer a sus estudiantes, por medio de sus conocimientos previos³⁶, según los fragmentos:

Profesora 1 – Busco conocer lo que el alumno ya trae consigo acerca de los contenidos. Así que hago esa presentación para ver lo que él ya sabe y, a partir de eso, continúo mi clase.

Profesora 2 – Mi mirada siempre ha sido hacia aquel alumno con una dificultad mayor de aprendizaje. Uso estrategias para traer siempre aquel alumno que está con dificultades en el desarrollo. Busco saber cómo éste aprende, para trabajar su desarrollo.

Profesora 3 – No sirve de nada que el profesor esté lleno de contenido para pasar en el aula, pero no tener esa mirada hacia el estudiante, es decir, entender su vida. Sé que esto varía de profesional a profesional. Creo que es importante conocer al alumno para poder trabajar en el aula. Y nosotros, como coordinadores, siempre guiamos a los profesores para que lo hagan.

Observarse que las profesoras buscan conocer los conocimientos vivenciados por los estudiantes en sus prácticas de aprendizaje y cómo éstos aprenden. Buscan en la práctica

³⁶ Sobre el concepto de conocimientos previos, nos basamos en los estudios de Vygotsky (2002) que utiliza la expresión - concepciones espontáneas - para definir lo que son conceptos espontáneos y no espontáneos. Segundo Vygotsky (2002), “los conceptos espontáneos son aquellos formados a partir del conocimiento del propio sujeto y los producidos a partir del aprendizaje son los conceptos científicos” (p, 108). Estos últimos son aquellos producidos en la escuela, en la interacción con los pares y el medio social, o sea, los conceptos no espontáneos.

pedagógica trabajar los conocimientos espontáneos que los estudiantes ya poseen y con aquellos que vendrán a adquirir al longo del proceso de enseñanza y de aprendizaje, es decir, con los conceptos no espontáneos.

Según Grimaldi et al. (2015), a partir de lo momento que el profesor se predispone “la conocer a sus estudiantes, escuchar qué les preocupa, qué les interesa, saber cómo marchan sus aprendizajes” (p. 16), hace que el proceso de aprendizaje sea significativo³⁷ para los estudiantes. Para Santos et al. (2017), “cada individuo posee un camino cognitivo particular para la construcción del significado que está relacionado con las experiencias anteriores y sus vivencias personales.” (p. 17). Lo que hace que el aprendizaje sea significativo para los y las estudiantes y, de esta forma consigan expresarse en diferentes contextos, a partir de las informaciones adquiridas.

Para ello, según Franco (2016), “la escuela y el cuerpo docente necesitan pensar en la creación de alternativas, adoptando estrategias diversificadas y adecuándose a la acción educativa las maneras peculiares de los estudiantes aprender, siempre considerando el proceso de enseñanza y de aprendizaje.” (p. 258). Algo que parece presente en la práctica de enseñanza de la profesora 2 cuando afirma que “[...] usa de estrategias para traer siempre aquel alumno que está con dificultades en el desarrollo [...]” del aprendizaje. Acerca de cómo y cuáles son las estrategias trabajadas por la profesora, esta relata:

Profesora 2 – Me gusta mucho trabajar con los niños en grupo, porque empiezan a ayudarse. A veces uno le dice al otro en qué se equivocó y comienza a enseñar a su manera ese contenido. Los niños hasta olvidan que el colega tiene una discapacidad y tratan de hacer que él también consiga terminar la actividad. Utilizo mucho con ellos pintura, dibujo, actividades en la computadora porque llaman la atención. Lo mismo pasa con los estudiantes sordos cuando estoy con ellos en la Sala de Recursos. Ellos se ayudan e interactúan mucho más aquí (AEE) que en el aula.

³⁷ El aprendizaje significativo es asumir que aprender posee un carácter dinámico, que exige acciones de enseñanza dirigidas para que los estudiantes profundicen y amplíen los significados elaborados mediante sus participaciones en las actividades de enseñanza y aprendizaje. En esta concepción, la enseñanza es un conjunto de actividad sistemática, cuidadosamente planificada, en torno a qué contenidos y formas se articulan inevitablemente y en las que el profesor y el estudiante comparten porciones cada vez mayores de significados en relación con los contenidos del currículo escolar. De esta manera, el profesor guía sus acciones para que el estudiante participe de tareas y actividades que lo hagan acercarse cada vez más a los contenidos que la escuela tiene para enseñarle. (Smole, 2019, p.89).

Entendemos que la profesora utiliza en la práctica estrategias diversificadas como: la pintura, dibujo y el uso de tecnología para involucrar e incentivar el trabajo pedagógico en el aula con los estudiantes. Lo que significa que la docente presenta una enseñanza inclusiva debido a que incorpora pintura, dibujo y tecnología para hacer que todos los estudiantes participen y aprendan juntos.

Por lo tanto, hemos identificado que estas concepciones reconocen la importancia de los conocimientos previos que los estudiantes traen consigo de sus vivencias y prácticas en la mejoría de los conceptos no espontáneos en el aprendizaje. Sin embargo, la mayoría de las concepciones docentes utilizan como estrategias las actividades diferenciadas, lo que puede estigmatizar a los estudiantes. En la perspectiva pedagógica de la Educación Inclusiva es importante que la escuela trabaje por medio de actividades diversificadas, que son actividades favorables para potencializar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

5.5 Las concepciones sobre la conceptualización del intérprete en LIBRAS

Para conocer las concepciones de las profesoras sobre la conceptualización del intérprete de LIBRAS, iniciamos con una pregunta clave: *¿Cómo usted analiza y/o entiende el trabajo del intérprete educativo en la escuela?* Los indicadores apuntan a dos modos de concepción: la función del intérprete de LIBRAS es la mediación pedagógica en la escuela y el intérprete de LIBRAS debe participar de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escuela.

La función del intérprete de LIBRAS es la mediación pedagógica en la escuela

En la entrevista de la profesora 4, la concepción considera al intérprete de LIBRAS como:

Profesora 4 – En el aula, el principal trabajo es la interpretación, pues el intérprete no tiene la función de enseñar. La nivelación de lo que el estudiante aprendió ocurre en

el horario opuesto, cuando invitamos al sordo y hacemos toda una rutina de estudio. La atención en horario opuesto no se da sólo en la lengua portuguesa, aunque, esa es la principal; pero también incluimos otras disciplinas. El estudiante aprende es allí en el día a día, cuando él pone en práctica es que demuestra que consiguió aprender.

En la concepción de la profesora, la función del intérprete es para la mediación entre el portugués oral y la LIBRAS. De este modo, se entiende esa mediación como no solo “traducir los contenidos, sino hacerlos comprensibles, con sentido para el estudiante” (Lacerda, 2006, p. 174).

Alguien que trabaje en el aula, con estudiantes, teniendo con ellos una relación estrecha, cotidiana, no puede hacer señas – interpretando – sin importarle si está siendo comprendido, o si el estudiante está aprendiendo. En esa experiencia, el interpretar y el aprender están indisolublemente unidos y el intérprete educativo asume, inherentemente a su papel, la función de también educar al estudiante. (Lacerda, 2006, p. 174).

En otras palabras, el intérprete debe realizar la mediación del portugués oral a la LIBRAS al estudiante sordo de manera que éste comprenda lo que está expresando de forma oral al profesor y, a su vez, comunicarse en situación de clase con los docentes.

Hemos identificado que las actividades en el contraturno no ocurren solamente con la disciplina de lengua portuguesa. Como relata la profesora 4, hay otras disciplinas como, matemáticas, geografía, artes, etc. que también son trabajadas en la AEE con los estudiantes sordos. Además, enfatiza que los estudiantes no aprenden solo cuando están en la Sala de Recursos, sino que también aprenden no día a día con los compañeros de clase y demás personas oyentes.

Tuvimos la oportunidad de observar en campo, en la Sala de Recursos, un aula extracurricular con la segunda lengua realizada por la intérprete en conjunto con la coordinadora de la AEE:

Hoy observé una clase de LIBRAS en la Sala de Recursos, conducida por la intérprete junto con la profesora coordinadora. Estaban presentes cuatro estudiantes sordos, siendo tres del noveno grado de la enseñanza primaria y uno del primer año de la enseñanza secundaria. Antes de comenzar, la intérprete explicó mi presencia en la sala y preguntó a los estudiantes si podía participar. Esbozaron una amplia sonrisa y confirmaron con la cabeza que sí. La profesora coordinadora confirmó que podía participar de la clase. Me senté al fondo de la sala y empecé a observar. Noté que los estudiantes eran comunicativos e interactivos unos con otros y a cada duda preguntaban a la intérprete y anotaban en el cuaderno. Todas las preguntas hechas, puntualmente, eran sanadas por las maestras. En un momento, uno de los estudiantes de la educación primaria pidió que la intérprete explicara una actividad que pareció no haber entendido en el aula. Después de trabajar esta actividad, la intérprete pasó a una actividad de producción de frases, teniendo como recurso el cuadro con el alfabeto en LIBRAS fijado en la pared. La clase duró en promedio unas dos horas, terminando en el recreo.

Diario de campo – Sala de Recursos a las 14h día 11/10/2018.

La imagen a continuación se refiere al día en que la investigadora estuvo en la Sala de Recursos observando el desarrollo de la actividad extracurricular con la segunda lengua.

Imagen 1 – *Actividad extracurricular con los estudiantes sordos en SRM de la AEE*



Fuente: Franco (2018). Archivo personal

Hemos identificado que los estudiantes sordos son participativos y comunicativos entre ellos. Además, la intérprete y la profesora de la AEE están todo el tiempo interactuando en LIBRAS. Algo que llamó la atención fue que, en determinado momento, las profesoras pararon para esclarecer un contenido de determinada disciplina, porque los estudiantes no consiguieron entenderlo en el aula.

Así que terminó la clase, preguntamos a las profesoras si éstas participan de la planificación de las actividades didáctico-pedagógica junto con los profesores de la clase común. La respuesta fue que la planificación ocurre individualizada, a veces, los profesores piden la opinión sobre el aprendizaje o la enseñanza de los contenidos con los estudiantes.

Por lo tanto, entendemos que no hay una planificación colaborativa involucrando a los profesores regentes e intérpretes educativos en la escuela. De este modo, creemos que la propuesta pedagógica no contempla la integración de conocimientos y experiencias en los procesos de enseñanza y de aprendizaje para la escolarización de los estudiantes sordos en la escuela.

El intérprete de LIBRAS debe participar de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escuela

En las entrevistas de las profesoras 2, 3, 5 y 6, las concepciones consideran al intérprete de LIBRAS como:

Profesora 2 – Infelizmente, transfieren para la intérprete el aprendizaje del alumno sordo. [...] Hubo un período en el que acompañé a una estudiante sorda del octavo a tercer año, que es una actividad común de interpretación de clase. Me di cuenta de que el profesor no quería asumir su papel. [...] Nunca dije eso, pero tuve que decirle al profesor que – “El profesor no soy yo. ¡Tú eres el maestro!” Hoy, la intérprete se hace cargo de la enseñanza de la persona sorda en la escuela. ¡Eso no está bien! Pero eso no puedo ni comentarlo, pues la visión de la escuela es esa.

Profesora 3 – Los sordos son más asistidos que los demás alumnos, porque ellos tienen la intérprete que los auxilia en el aprendizaje. Luego, los profesores pueden trabajar con ellos en el aula. Tenemos toda una participación de las intérpretes en el

aprendizaje de los estudiantes. La intérprete es fundamental, pues el profesor no puede trabajar sin ella. A veces, cuando la intérprete no está en el aula, los profesores ya corren atrás preguntando: ¿Dónde está la intérprete? ¡Tengo que dar mi clase y los estudiantes sordos están allí! O, todavía hablan: ¿Cómo voy a enseñar el verbo al estudiante sordo, ya que su conjugación es diferente? Siempre dejamos claro a los profesores que el alumno sordo es de él. Sin embargo, a veces, por las dificultades de los profesores, las intérpretes acaban asumiendo la función de auxiliar en la enseñanza.

Profesora 5 – Cuando trabajaba con el estudiante sordo tenía a la intérprete que me ayudaba. Yo explicaba el contenido y preguntaba al alumno si había entendido. Después de la interpretación de la intérprete, daba continuidad a la clase. [...] Cuando el estudiante estaba con más dificultad, (...) no era yo, sino la intérprete que traía en el horario opuesto al alumno sordo para el refuerzo escolar. El refuerzo mejoró mucho el aprendizaje del estudiante en el aula.

Profesora 6 – [...] Las intérpretes dan un espectáculo con el trabajo que hacen con los alumnos sordos. [...] De hecho, las intérpretes en el aula explican todo el contenido a los sordos. Ellas tienen que aprender matemáticas, tienen que aprender un poco de cada disciplina. ¿Por qué cómo va a explicar al alumno sordo la actividad o la explicación que el profesor está transmitiendo en el aula sin conocer el contenido de la disciplina? Es una tarea muy grande la que tienen. Pero, la evaluación del sordo es el profesor que lo hace con la ayuda de la intérprete, también.

Hemos identificado que las profesoras no comprenden el papel que la intérprete desarrolla en la escolarización de los estudiantes sordos, ya que delegan funciones que son específicas del profesor regente, como describe la profesora 2. Para la profesora 3, los estudiantes sordos están más asistidos que los estudiantes oyentes, debido al hecho de que las intérpretes de LIBRAS pueden auxiliarlos en la enseñanza de estos estudiantes en el aula. Pues considera que, con el apoyo de la intérprete en el aprendizaje de los estudiantes sordos, puede estar enseñando a los demás estudiantes oyentes. Se entiende que esta concepción no propicia que todos los estudiantes puedan aprender y participar juntos del aprendizaje.

La Ley n. 5.626/2005 establece que el intérprete debe mediar el “acceso de los estudiantes sordos a la comunicación, a la información y a la educación, teniendo una función distinta a la del profesor regente.” O sea, en el aula, la profesora y la intérprete poseen funciones diferentes, donde cada una tiene atribuciones distintas en sus respectivas áreas del conocimiento, visando el desarrollo de las especificidades educativas de los estudiantes sordos. Así, el intérprete de LIBRAS debe posibilitar, por medio de la lengua de señas, el acceso a los conocimientos y contenidos curriculares, mientras que las actividades de enseñanza son del profesor.

En la concepción de la profesora 5, la intérprete debe participar de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que involucran a los estudiantes sordos, así como sea responsable por el desarrollo de las actividades del refuerzo escolar para la mejora del aprendizaje de los estudiantes.

Acerca del refuerzo escolar, entendemos que esta es una actividad extracurricular realizada en las escuelas comunes que tiene el objetivo de mejorar el aprendizaje de los estudiantes, siendo específica del profesor regente. Sin embargo, lo que parece es que la actividad es desarrollada por la intérprete, por el motivo de que los profesores no saben y/o no dominan la lengua de señas para la interacción pedagógica con los estudiantes sordos.

Según Lacerda et al. (2013):

No corresponde al intérprete la función de enseñar, sino de reproducir de modo claro, lo que el profesor está explicando. Así, el desarrollo del estudiante sordo es responsabilidad del profesor regente y no del intérprete. Los dos pueden construir juntos una planificación de clase que incluya a todos y atienda las especificidades de la disciplina, pero el responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje continúa siendo el profesor. (p. 220).

Y la profesora 6 considera que las intérpretes dan un espectáculo en la escuela, porque consiguen hacer diversas actividades en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Pues comprenden que éstas tienen la tarea de aprender los contenidos de variadas disciplinas (portugués, matemáticas, entre otras.) para explicar a los estudiantes sordos, como también de auxiliar en la evaluación.

Pensar que el intérprete debe aprender todos los contenidos de las disciplinas para interpretar la LIBRAS, no es lo que establece las normativas nacionales en torno de la perspectiva inclusiva. La Ley n. 12.319/2010, que trata de las atribuciones del profesional, establece que “en la comprensión de los componentes curriculares debe el intérprete trabajar de forma colaborativa con el profesor de la clase común,” debiendo “construir juntos una planificación de clase que incluya a todos y atienda las especificidades de la disciplina, pero el responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje continúa siendo el profesor.” (Lacerda et al., 2013, p. 220).

Por lo tanto, las concepciones consideran que la intérprete de LIBRAS debe participar de los procesos de enseñanza y aprendizaje, incluso en las actividades extracurriculares de refuerzo y evaluación, para con los estudiantes sordos en la escuela. Porque al profesorado le falta el dominio de LIBRAS para la interacción pedagógica con los estudiantes sordos. Entendemos que estas son concepciones que difieren de la perspectiva, ya que no se percibe una práctica pedagógica inclusiva del profesor para la participación y el aprendizaje de los estudiantes sordos con los demás estudiantes. Así como falta un trabajo conjunto o colaborativo entre intérprete y profesor regente en la escuela.

5.6 Las concepciones sobre las prácticas consideradas inclusivas en la escuela

Para conocer las concepciones docentes sobre las prácticas inclusivas y de cómo vinculan las prácticas a la participación, la permanencia y el aprendizaje de los estudiantes sordos en la escuela iniciamos con una pregunta clave: *¿Describe una práctica que usted considera inclusiva en la escuela y por qué?* Los indicadores apuntan que las profesoras consideran cómo prácticas inclusivas en la escuela: las presentaciones culturales, los días especiales que celebran la discapacidad y la presencia de intérprete de LIBRAS en el aula.

Las presentaciones culturales en la escuela

En las entrevistas de las profesoras 3, 4 y 6, una práctica inclusiva en la escuela la representan las presentaciones culturales donde los estudiantes sordos y estudiantes con discapacidad participan, como se puede observar:

Profesora 3 – Prácticas inclusivas son nuestras presentaciones y proyectos en los que los alumnos sordos hacen presentaciones, la danza que nuestra estudiante con Down presenta en el escenario [...]. Creo que hay inclusión de estos niños en estas presentaciones que hacemos en el escenario. Siempre tiene una presentación que incluye al estudiante sordo y también a los otros estudiantes que pueden y/o consiguen participar.

Profesora 4 – Cada año, cuando es el día nacional de los sordos, hacemos un gran evento en la escuela. Invitamos a los estudiantes sordos a participar en los juegos y actividades de ese día.

Profesora 6 – Es una práctica inclusiva en la escuela los estudiantes sordos participar en una obra de teatro para el día de la persona sorda. [...] El alumno con discapacidad intelectual haciendo presentación a su manera, siendo aplaudido como cualquier alumno, independientemente del problema. [...] ¡Eso es inclusión! Una práctica inclusiva es dejar que el estudiante participe de todas las actividades ofrecidas en la escuela, sin quitarle nada como: las presentaciones culturales, el día de la conciencia negra, sea lo que sea, él tiene que participar de todo.

Las profesoras consideran que esta es una práctica que incluye a la participación de los estudiantes sordos y de los estudiantes con discapacidad en las actividades culturales desarrolladas en los proyectos pedagógicos de la escuela como: teatro, danza, arte, juegos y actividades lúdicas. Sin embargo, hemos identificado que tal práctica no involucra a todos los estudiantes, solamente aquellos que tendrían condiciones de participar de las actividades.

Desde la perspectiva pedagógica de la Educación Inclusiva, que las prácticas desarrolladas como inclusivas en la escuela, deben ser diversas y significativas para la

participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, teniendo el intuito de promover las potencialidades de cada uno, según afirma Grimaldi et al. (2015):

Las tareas que se propongan deben ser igualmente importantes y significativas para todos, [...]. Es posible utilizar muchas vías de aprendizaje. Algunas personas aprenden mejor apoyándose en lo que escuchan, otras en lo que ven y otras en el tacto o el movimiento es posible incluir varias maneras de interacción (p. 15).

De este modo, entre las actividades consideradas inclusivas por las profesoras está el teatro. Entendemos que esta es mucho más que un recurso metodológico para la docencia, pues el teatro es una práctica que contribuye al desarrollo de los estudiantes sordos y a los aspectos socio-culturales de la cultura (Sorda) en la escuela. Según los Parámetros Curriculares Culturales Nacionales (PCNs),³⁸ el teatro tiene como objetivo:

El desarrollo del estudiante de modo que éste tenga mayor dominio del cuerpo, tornándose expresivo, con mejor desempeño en la verbalización, mejor capacidad para responder a las situaciones emergentes y una mayor capacidad de organización de dominio de tiempo (Brasil, 1997, p. 52).

O sea, el teatro no debe ser utilizado sólo como un recurso para hacer con que los estudiantes asistan o contemplen la presentación cuando, por algún motivo, no consiguen

³⁸ En Brasil, los PCNs - Parámetros Curriculares Culturales Nacionales - son directrices elaboradas por el Gobierno Federal con el objetivo principal de - orientar a los educadores - por medio de la normalización de algunos factores fundamentales concernientes a cada disciplina. Estos parámetros abarcan tanto la red pública, como la red privada de enseñanza, según el nivel de escolaridad de los estudiantes. Su objetivo es garantizar a los estudiantes el derecho a disfrutar de los conocimientos necesarios para el ejercicio de la ciudadanía. Aunque no son obligatorios, los PCNs sirven como guías para - profesores, coordinadores y directores -, que pueden adaptarlos a las peculiaridades locales. Los PCNs no son más que una referencia para la transformación de objetivos, contenidos y didáctica de la enseñanza. Por abarcar innumerables factores, los Parámetros Curriculares Nacionales pueden ser utilizados con objetivos distintos, conforme el contexto en que la escuela está incluida. Además, la forma en que se ha estructurado este documento permite a los profesionales de la educación iniciar su lectura por diferentes partes, sin seguir una ordenación. Sin embargo, con el tiempo, los educadores deben conocerlo, en su totalidad, para poder comprenderlo y apropiarse de su propuesta. En suma, los Parámetros Curriculares Nacionales deben formar parte del cotidiano de la práctica pedagógica, siendo transformados continuamente por el profesor. Con ello, cabe a los PCNs la tarea de revisar objetivos, contenidos, formas de encaminamiento de las actividades, expectativas de aprendizaje, maneras de evaluar, además de la orientación de los profesores para que éstos elaboren una planificación que pueda, de hecho, orientar su trabajo en el aula. (MEC/Brasil, 1997, p. 10).

participar, según relata la profesora 3: “[...] siempre tiene una presentación que incluye el sordo y también para los otros estudiantes que pueden y/o consiguen participar.”

Hemos identificado que las miradas de las docentes se centran en la discapacidad de los estudiantes en lugar de las potencialidades, lo que puede resultar estigmatizante y excluyente. Para Vygotsky (1998), “el aprendizaje del estudiante con discapacidad no debe centrarse en sus discapacidades o limitaciones, sino más bien, poner énfasis en sus capacidades, en su potencial, o sea, en su zona de desarrollo proximal (ZDP).” (p. 11). Como establece la perspectiva inclusiva para el respeto y al derecho de la persona sorda de estar y de aprender en la escuela.

Otro punto que nos llama la atención, se refiere a la simple exposición de los estudiantes en los proyectos desarrollados en la escuela. Entendemos que la exposición gratuita, sin una planificación y con objetivos claros para la participación y el aprendizaje de los estudiantes, puede ser perjudicial al proceso educativo. Para Grimaldi et al. (2015), las actividades para todos los estudiantes “deben contener experiencias ricas, significativas en consonancia con sus intereses y conocimientos” (p. 17) para que tengan sentido a ellos en la convivencia en la escuela.

Por lo tanto, esas concepciones sobre las presentaciones culturales demuestran ser poco inclusivas para la participación y el aprendizaje de los estudiantes sordos y con discapacidad en la escuela. Ya que son prácticas que contemplan solamente aquellos estudiantes que consiguen participar de las actividades, mientras que los estudiantes que no consiguen participar, quedan a sólo asistir. En fin, es una práctica que no valora y reconoce las diferencias en la escuela y que pueden ser consideradas excluyentes.

Los días especiales para la discapacidad

En las entrevistas de las profesoras 4 y 6, una práctica inclusiva en la escuela la representan cómo los días especiales para la discapacidad, como se observa en los fragmentos:

Profesora 4 – Las diferencias se trabajan en los días especiales como: el día para el autista, el día para el sordo, el día para la discapacidad intelectual. Trabajamos

principalmente en estos días libres y solo en las clases que tienen estudiantes con esas condiciones es que trabajamos constantemente. Porque consideramos que un estudiante que nunca vivió esa situación necesita aprender.

Profesora 6 – Es una práctica inclusiva en la escuela los propios estudiantes participan en un teatro para el día del estudiante sordo, del estudiante con espectro autismo, el estudiante con Síndrome de Down y otros [...].

Para las profesoras, estas prácticas se refieren a aquellos días especiales que celebran una discapacidad, en la que tiene alguno estudiante con aquella condición en la escuela, tales como: el día de la diferencia, el día de la persona con espectro autista, el día de la discapacidad intelectual, el día de la persona con Síndrome de Down y el día de las personas sordas.

Entendemos que la práctica visa enaltecer una fecha en el calendario escolar, teniendo los más variados objetivos para enfatizar la discapacidad, tales como: la cultura sorda, el espectro autista, el Síndrome de Down, la discapacidad intelectual y otros para la comunidad escolar. Son actividades que acontecen en días previstos y algunos no planificados, según relata la profesora 4, “[...] trabajamos principalmente en estos días libres [...]”

Desde la perspectiva pedagógica de la Educación Inclusiva, las prácticas inclusivas en la escuela deben estar previstas en su propuesta pedagógica y orientadas a la una “ciudadanía global, plena, libre de prejuicios y que reconozca y valore las diferencias.” (Mantoan, 2003). De este modo, “es necesario que la escuela trabaje en una visión holística de la situación” (Souza Freire, 2012, p. 72) para que contemple una convivencia colectiva, en la que todos los estudiantes puedan participar y aprender juntos.

Por lo tanto, las concepciones sobre los días especiales acerca de la discapacidad, son prácticas que difieren de la perspectiva inclusiva, dado que etiquetan y estigmatizan los estudiantes, tampoco parece ser significativa para la escolarización de los estudiantes sordos. Además, no promueven la participación y el aprendizaje de todos, lo que puede ser considerado excluyente.

La presencia de la intérprete de LIBRAS en el aula

En las entrevistas de las profesoras 1, 2 y 6, una práctica inclusiva en la escuela la representan en tener intérpretes de LIBRAS en las aulas, como se observa:

Profesora 1 – Es una práctica la intérprete de LIBRAS en el aula, los cursos de LIBRAS que las intérpretes dan a los estudiantes. Las clases de LIBRAS en la Sala de Recursos para los estudiantes sordos. Para mí, eso es una práctica inclusiva.

Profesora 2 – En la escuela se considera una práctica inclusiva, que en mi opinión no es, [...] es tener una intérprete en el aula ¡Eso no es una práctica! Es una mediación de la comunicación para la persona sorda. Para decirte una práctica verdaderamente inclusiva en la escuela [...]. ¡Qué triste decirlo! Pero no veo ninguna. Porque si voy al aula para dar una clase de lengua de señas es para facilitar y mediar para que los estudiantes sordos y oyentes puedan comunicarse. ¡Pero de ahí decir que esa es una práctica inclusiva! [...] De repente puede ser. Pero no recuerdo ninguna, en el momento, en la escuela. Porque si nosotros (intérprete y profesor de apoyo en LIBRAS) desarrollamos actividades, es porque el niño está en la Sala de Recursos. Y cuando vamos a clase es porque el alumno está en clase.

Profesora 6 – [...] Una práctica inclusiva es tener intérprete de LIBRAS en la escuela [...]. Sin ellos no tienen cómo enseñar, porque los profesores no saben LIBRAS [...].

Las profesoras consideran que las intérpretes educativas son fundamentales en las aulas para el seguimiento de los estudiantes sordos y en el apoyo al profesor. Porque, la mayoría de los profesores de la escuela, no dominan y/o no saben la LIBRAS para la comunicación y la enseñanza de los estudiantes sordos. Otras pequeñas prácticas consideradas inclusivas que involucran a las intérpretes son: las actividades extracurriculares con la segunda lengua, la enseñanza de LIBRAS en la Sala de Recursos y los cursos de LIBRAS abiertos a la comunidad escolar.

Sin embargo, no todas las profesoras comparten la misma opinión de la mayoría, como es el caso de la profesora 2 que entiende, “[...] que tener una intérprete en el aula. [...] ¡No es una práctica! Es una mediación de la comunicación para la persona sorda.” Ya que

considera que la intérprete tiene la función de interpretar y mediar lengua de señas para la comunicación y el aprendizaje de los estudiantes sordos y que les corresponde desarrollar actividades que les son específicas, como: presentar la LIBRAS en las aulas, promover cursos básicos de LIBRAS y trabajar en actividades extracurriculares con la segunda lengua.

Para Dorziat (2004), “el uso de la lengua de señas es un criterio básico para trabajar con los estudiantes sordos, así como las lenguas orales en la enseñanza de oyentes.” (p. 89). Lo que significa que los profesores necesitan entender que la LIBRAS no es solo un código adecuado para el establecimiento de la comunicación profesor-estudiante y de estudiante-estudiante, sino que “es la herramienta más importante en la asimilación de los significados, en la formación de sentido y consecuentemente en la estructuración del pensamiento para los estudiantes sordos.” (Dorziat, 2004, p. 98).

De este modo, la profesora 2 comprende que las actividades con la LIBRAS en la Sala de Recursos acontecen porque están previstas en las atribuciones de las intérpretes de LIBRAS y, cuando hay actividades en las aulas, es porque los estudiantes sordos están en las salas. Por lo tanto, en su concepción no hay ninguna práctica que se considere inclusiva en la escuela.

Sobre las atribuciones del intérprete educativo, la Ley n. 13.146/2010 establece que el profesional tiene el papel de interpretar y mediar a las lenguas restringiendo “a viabilizar el acceso a los contenidos curriculares, en todas las actividades didáctico-pedagógicas, haciéndolos comprensibles con sentido para el estudiante sordo.” (Brasil, 2010). Para Strobel (2015), “la lengua de señas se hace esencial para la transmisión de la cultura sorda” (p. 38), dado a la importancia que la lengua tiene como medio de comunicación entre las personas sordas y de su integración en el medio social.

Otro momento que destacamos en el discurso de la profesora es: “[...] Porque si voy al aula para dar una clase de lengua de señas es para facilitar y mediar para que los estudiantes sordos y oyentes puedan comunicarse [...]”. Entendemos que la profesora considera que las actividades de ir hasta la sala son esenciales para que los compañeros de clase y profesores los conozcan, tengan acceso a la LIBRAS y, que se comuniquen por medio de la lengua de señas con los estudiantes sordos.

Sobre las actividades que la intérprete hace en el aula o en la SRM, la profesora destaca que estas son pensadas para la inclusión de la educación bilingüe en la escuela, así

como para que la comunidad académica acceda a la LIBRAS en las interacciones con las personas sordas. Además, considera que son necesarias otras cosas en la escuela para que de hecho observe una práctica inclusiva, tal como, un trabajo más en conjunto y colaborativo entre los diferentes profesionales.

Entendemos que las concepciones en su mayoría consideran la presencia del intérprete en el aula, por el hecho de que el profesional media la lengua de señas para los estudiantes sordos y desarrolla actividades que involucren la LIBRAS en la escuela. Sin embargo, las actividades desarrolladas solamente acontecen en aquellas clases en las que hay estudiantes sordos participando y las demás actividades con LIBRAS no contemplan toda la escuela. Por ello, no todas las profesoras consideran que esa sea una práctica inclusiva.

Por lo tanto, esa es una práctica que se distancia de la perspectiva inclusiva, dado el poco reconocimiento al papel del intérprete en los procesos educativos y de la adquisición de la Lengua Brasileña de Señas en el espacio escolar. Lo que no garantiza una condición de equidad a los estudiantes sordos a la su singularidad lingüística y para una educación que valore sus potencialidades para la participación y el aprendizaje en la escuela.

CONSIDERACIONES FINALES

Consideraciones Finales

Esta investigación fue desarrollada con el objetivo de investigar las concepciones que las profesoras de la educación primaria tienen sobre la Educación Inclusiva y la discapacidad y cómo esas concepciones se reflejan en la escolarización de estudiantes sordos con relación a la participación, la permanencia y el aprendizaje en una escuela común del Estado de Rondonia. Así, las indagaciones se concentran en cómo las profesoras de la educación primaria piensan, asumen y, hasta, proyectan la Educación Inclusiva y la discapacidad en el contexto de la escolarización de estudiantes sordos en la perspectiva pedagógica actual de la Educación Inclusiva.

Con base en las concepciones de los autores aquí referenciados sobre la Educación Inclusiva, entre otros que se presentaron en los marcos teóricos, hemos identificado en los discursos de las profesoras, que hay momentos que sus concepciones se muestran inclusivas, cuando comprenden la inclusión como una cuestión de derecho y para el desarrollo de los estudiantes en la escuela. Por otro lado, hay algunas concepciones que se muestran integracionistas, cuando comprenden que la Educación Inclusiva está volcada a los derechos de los estudiantes con discapacidad, o sea, parten del entendimiento que la educación engloba a solo estos estudiantes. Y hay momentos en que las concepciones se muestran exclusionistas, por comprender que las diferencias no existen o porque las características de los estudiantes los imposibilitan participar de las prácticas inclusivas de la escuela.

En ese sentido, las profesoras sostienen concepciones muy diferentes: algunas se basan en el reconocimiento de las diferencias, lo que demuestra una mirada inclusiva para la escolarización de los estudiantes; a diferencia de otras que parecen valorar los principios de homogeneidad escolares, lo que difiere de los procesos de enseñanza y aprendizaje a los estudiantes en la perspectiva de la Educación Inclusiva; y otras concepciones están más vinculadas a la perspectiva pedagógica de la Educación Inclusiva sostenida en este estudio, ya que parte de que los y las estudiantes deben y pueden aprender juntos.

Como reflejo en la escolarización de los estudiantes sordos, esta última concepción, proporciona más elementos para pensar, diseñar y sostener una participación y un

aprendizaje, que las otras no hacen. Tal vez, porque las otras concepciones resultan en una escolarización limitada al ingreso de los estudiantes y a una permanencia con características poco inclusivas en la escuela.

Sobre las concepciones de interacciones entre el cuerpo docente con los estudiantes sordos, hemos identificado que las concepciones se mantienen poco inclusivas, ya que sostienen como estrategias de comunicación el uso de gestos y mímicas. Lo que hace que el estudiante sordo tenga que mantener el foco constante en aquel con quien está interactuando. Entendemos que estas concepciones se distancian de la perspectiva inclusiva, ya que la mayoría de estas, no reconocen y/o no consideran que la LIBRAS es la mejor forma de garantizar el derecho, el respeto y la igualdad de condiciones en el espacio escolar para la comunicación y el aprendizaje de los estudiantes sordos en la escuela.

Desde la perspectiva de la Educación Inclusiva las interacciones deben ser establecidas de forma significativas involucrando a todos los estudiantes, dirigidas para la convivencia de aprender, respetar y aceptar al otro con sus especificidades, sin discriminaciones, en el mismo ambiente, contribuyendo al desarrollo y a la creación de lazos de amistad.

Acercas de las concepciones de discapacidad, hemos identificado que algunas profesoras comprenden la discapacidad como un déficit; mientras que otras, entienden como una limitación funcional de la persona. Del modo como están construidas, las concepciones se basan en el Modelo Médico de la discapacidad, que considera que las causas de la discapacidad están en la propia persona, siendo la discapacidad el problema para la escolarización de los estudiantes en la escuela. Así, se entiende que las concepciones de las profesoras se centran en las características de los estudiantes, en lugar de considerar las potencialidades. Lo que puede resultar estigmatizante para los estudiantes sordos y de los demás estudiantes con discapacidad en la escuela.

Hemos identificado que la mayoría de las prácticas de enseñanza en la escuela adoptan como estrategias las actividades diferenciadas, que poco valoran las potencialidades educativas de los estudiantes para la participación y el aprendizaje en la escuela. En fin, son concepciones que difieren de la concepción de la perspectiva de la Educación Inclusiva, ya que pueden resultar excluyentes, ofreciendo pocos resultados a los procesos de enseñanza y de aprendizaje y no concibiendo a los estudiantes en sus singularidades.

Acerca de la conceptualización del intérprete de LIBRAS, las concepciones comprenden que el profesional debe hacer la mediación pedagógica en las interacciones entre docente-estudiante en el aula y demás actividades pedagógicas-administrativas en la escuela, así como debe participar de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por entender que el profesional está más apto para interactuar con los estudiantes sordos. Estas son concepciones que difieren de las normativas vigentes, ya que no comprenden el papel del intérprete y de la responsabilidad que el profesor regente posee en la escolarización de los estudiantes sordos.

Desde la perspectiva pedagógica de la Educación Inclusiva, se considera importante que todos en la escuela comprendan la esencialidad de una planificación colaborativa y de trabajo en equipo entre los profesionales, como estrategia fundamental de cambios en la cultura escolar. Todo ello para garantizar una condición de equidad de desarrollo de conocimiento, de participación y de aprendizaje en la escolarización de estudiantes sordos.

Se identifica que algunas concepciones sobre prácticas inclusivas consideran que las presentaciones culturales, los días especiales y la presencia del intérprete de LIBRAS en el aula son actividades educativas que promueven la inclusión de los estudiantes sordos en la escuela. Sin embargo, estas prácticas, están muy lejos de eso, ya que no contemplan la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Por lo tanto, entendemos que las concepciones docentes acerca de la Educación Inclusiva y de la discapacidad están muy distantes de lo que establecen las normativas internacionales, nacionales y la perspectiva pedagógica de la Educación Inclusiva, ya que no contemplan a todos los estudiantes y, la discapacidad es valorada en la práctica pedagógica de las profesoras, pudiendo resultar estigmatizante y excluyente en la escuela.

Ante esto, se entiende que estas concepciones pueden reflejarse en la escolarización de los estudiantes sordos, dado la falta de reconocimiento de la cultura, de la valorización de las diferencias, de la adaptación a las prácticas de enseñanza y de la relevancia de la Lengua Brasileña de Señas para el desarrollo de un entorno bilingüe en la escuela. Condiciones estas, que consideramos fundamentales para la perspectiva pedagógica de la Educación Inclusiva de los estudiantes sordos en la escuela común.

Así, hemos identificado que las concepciones afectan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, puesto que no se observan cambios para la promoción de prácticas educativas más inclusivas en la escuela. En consecuencia, las concepciones no garantizan un aprendizaje

significativo al desarrollo de los conocimientos de los estudiantes, así como en la participación y la permanencia de estos, dado el poco reconocimiento y valorización de la LIBRAS como condición esencial al derecho, al respeto a la persona y de aprender de los estudiantes sordos en la escuela.

Teniendo en cuenta los resultados de la presente investigación, consideramos que el cuerpo docente y el conjunto de profesionales de la educación de la escuela investigada, tienen como principal desafío, trabajar por una escuela inclusiva con calidad de enseñanza, por el conocimiento de las incumbencias profesionales, por la formación, por el trabajo conjunto o colaborativo y con la promoción de la Educación Inclusiva a todos los estudiantes en la escuela. Lo que presupone cambios actitudinales, pedagógicos y organizacionales con nuevos posicionamientos en la institución frente a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, para el establecimiento de prácticas inclusivas significativas para todos y todas los y las estudiantes.

Ante eso apuntamos la necesidad de ser importante trabajar en la escuela las propuestas de formación para los profesores involucrando temas como: las prácticas de enseñanza en la escolarización de los estudiantes sordos (cómo la utilización de estrategias diversificadas que contemplen la visualidad de la cultura sorda); el trabajo con las diferencias en la escuela en la perspectiva inclusiva (cómo la aceptación de la comunidad y de la valorización de la diversidad cultural); el trabajo colaborativo entre intérprete de LIBRAS, profesor de la AEE y profesor de la clase común (que puede ser a través del planeamiento pedagógico entre los profesionales); la función de la Sala de Recursos de la AEE en la escolarización del estudiante sordo y el papel del intérprete de LIBRAS en la perspectiva de la Educación Inclusiva (que pueden ser trabajados en los encuentros que promuevan el conocimiento de las atribuciones profesionales y del funcionamiento de la sala). Estas son posibles investigaciones en la profundización de algunas cuestiones surgidas en este estudio. Así, cerramos con el siguiente pensamiento, “la educación en una perspectiva inclusiva se hará efectiva por medio de un proceso continuo y colectivo de reflexión sobre la práctica, teniendo como base los conceptos de inclusión, igualdad y diferencia.” (Días, 2017).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1999). *Comprender el desarrollo de escuelas inclusivas*. London: Falmer P.
- Ainscow, M. y Cesar, M. (2006). *Inclusive education ten years after Salamanca: setting the agenda*. *European Journal of Psychology of Education*, XXI (3), 231-238.
- Ainscow, A., y Miles, S. (2008). *Hacer que la educación para todos sea inclusiva: ¿cuál será el próximo paso?* *Prospects*, n. 38, 15-34.
- Anderson, R.C. (1984). *Some reflections on the acquisition of knowledge*. *Educational Researcher*, n. 13, pp. 5-10.
- Alves, D. O., y Gotti, M. O. (2007). *Atención Educacional Especializada: concepción, principios y aspectos organizacionales*. In: *Ensayos Pedagógicos*, Brasília/DF, Ministerio de Educación, Secretaría de Educación Especial.
- Álvez, C. B., Damásio, M. M. y Ferreira, J. P. (2010). *La Educación Especial en la Perspectiva de la Inclusión Escolar*. Enfoque bilingüe en la escolarización de personas con sordera. Brasília: SEESP/MEC.
- Arouxet, M. B., Cobeñas, P. y Grimaldi, V. (2019). *Aportes para pensar la inclusión de estudiantes sordos en aulas de matemática de la educación superior*. *Revista de Educación Matemática*, vol. 34, n. 1, 31-51. Unión Matemática Argentina: Famaf (UNC). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/REM/article/view/24290/23657>
- Barbier, R. (2002). *La investigación-acción*. Trad. Lucie Didio. Brasília, DF: Plan Editorial.
- Bardin, L. (1995). *Análisis de contenido*. Lisboa: Ediciones: 70.
- Barrozo, N. y Cobeñas, P. (2019). *La discapacidad interpela a la escuela: demandas en la escuela secundaria, en Salta*. Dossier – problemáticas educativas contemporáneas: los desafíos de las agendas políticas. *Cuadernos de Humanidades*, n. 31, Julio/Diciembre. https://www.researchgate.net/publication/340132768_La_discapacidad_interpela_a_la_escuela_demandas_en_la_escuela_secundaria_en_Salta/link/5e7a54804585152fc0ec67cb/download
- Beyer, H. (2010). *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. 3 ed. Porto Alegre: Mediação.
- Bisol, C. y Sperb, T. M. (2010). *Discursos sobre la sordera: Discapacidad, Diferencia, Singularidad y Construcción de Significado*. *Psic.: Contenido y Pesq.*, Brasília, enero-Mar, vol. 26, n. 1, p. 7-13. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722010000100002&script=sci_abstract&lng=pt
- Bisol, C., Pegorini, N. N. y Valentini, C. B. (2017). *Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social*. *Cad. Pes.*, São Luís, v. 24, n. 1, jan./abr.

<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6804>

- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Center for Studies on Inclusive Education. <http://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en la escuela*. Traducción: Monica Pereira dos Santos. 3. ed. LAPEADE, Río de Janeiro.
- Bourdieu, P. (2001). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio científico. Ciencia de la Ciencia y Reflexividad*. Anagrama: Barcelona.
- Bourdieu, P. (2011). *La economía de los intercambios simbólicos*. São Paulo, SP: Perspectiva.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília/DF.
- Brasil. (1994). *Declaración de Salamanca y línea de acción sobre necesidades educativas especiales*. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.
- Brasil. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. (2002). Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências*. Brasília/DF.
- Brasil. (2003). *Conocimientos y prácticas de inclusión: Desarrollar competencias para satisfacer las necesidades educativas especiales de los estudiantes sordos*. Brasília: MEC/ SEESP.
- Brasil. (2005). Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências*. Brasília/DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm
- Brasil. (2008). *A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>.
- Brasil. (2010). Ley n. 12.319 de 1 de septiembre de 2010. *Regula la profesión de Traductor e Intérprete de la Lengua Brasileña de Señas – LIBRAS*. Brasília/DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Ley/L12319.htm
- Brasil. (2010). Portaria n. 1281/2010/GAB/SEDUC. *Estabelece as normas para o Atendimento Educacional Especializado – AEE nas Salas de Recursos*. PVH/RO. http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/PORTGABSEDUC1281_2010.pdf

- Brasil. (2011). Decreto n. 7.611, de 17 de noviembre de 2011 - *Dispone sobre la educación especial, la atención educativa especializada y da otras providencias*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm
- Brasil. (2012). Ley n. 12.764. *Estabelece a Política Nacional para a Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista; e modifica o § 3 do art. 98 da Lei n. 8.112 de 11 de dezembro de 1990*. Brasília/DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm
- Brasil. (2013). Ley n. 12.796 de 4 de abril de 2013. *Modifica la Ley n. 9.394, de 20 de diciembre de 1996, establece las directrices y bases de la educación nacional, para prevenir la formación de los profesionales de la educación y de otras medidas*. Brasília. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm
- Brasil. (2014). Nota técnica n. 04 de 23 de enero de 2014. *Orientação sobre os documentos de apoio dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar*. Brasília: SECADI. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192
- Brasil. (2015). Ley Complementaria n. 680 de 7 de septiembre de 2015. *Prevé el Plan de Carrera, Puestos y Remuneración de los Profesionales de La Educación Básica del Estado de Rondônia y da otras medidas*. PVH/RO: SEDUC. <http://ditel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/Livros/Files/LC680.pdf>
- Brasil. (2015). Lei n. 3.565 de 3 de junho de 2015. *Estabelece o Plano de Educação de Rondônia (PEE) Década 2014 a 2024*. Porto Velho/RO/SEDUC. <http://ditel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/Livros/Files/L3565.pdf>
- Brasil. (2015). Ley n. 13.146 de 6 de julio de 2015. *Estabelece la Ley Brasileña de Inclusión de la Persona con Discapacidad (Estatuto de la Persona con Discapacidad)*. Brasília. http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm
- Brasil. (2018). Ley n. 9.394, de 20 de diciembre de 1996. *Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional. (LDB)*. 4 ed. Brasília/DF.
- Brasil. (2021). Lei n. 14.191, de 03 de agosto de 2021. *Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos*. Brasília/DF.
- Brogna, P. (2006). *El nuevo paradigma de la discapacidad y el rol de los profesionales de la rehabilitación*. Cuaderno, Esp. Ceará, 2(2): 7-11, julio/ diciembre. <https://cadernos.esp.ce.gov.br/index.php/cadernos/article/view/21/19>
- Brogna, P. (2009). *Visiones y Revisiones de la discapacidad*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Brown, C. y Cooney T. (1982). *Research on teacher education: a philosophical orientation*. Journal of Research and Development in Education, 15(4), 13–18.
- Campos, M. C. (2016). *Prácticas auténticas de lectura y su incidencia en el desarrollo de las competencias comunicativas y lectoras de alumnos sordos en una escuela pública de educación especial del conurbano bonaerense*. Tesis de Posgrado. Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61242>
- Carvalho, M. y Martins, E. (2015). *Perfeccionamiento: La gestión del desarrollo inclusivo en la escuela. Módulo 3 – Principios de la planificación inclusiva en la escuela*. Comité Gestor de la Política Nacional de Formación Inicial y Continua de Profesionales de la Educación Básica – CONAFOR. Universidad Federal de São Paulo: UNIFESP.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. SP: Vozes.
- Claudio, M. C. M; Dias, T. R. S. e Pedroso, C. C. A. (2006). *A produção escrita de surdos com mediação da língua brasileira de sinais (LIBRAS), em uma escola estadual*. In: Fernandes, M.C.S.G. (org.) *Sujeito, escola, representações*. Florianópolis, SC: Insular.
- Cobeñas, P. (2016). *Jóvenes mujeres con discapacidad en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires: Problematizando los procesos de inclusión y exclusión educativa*. Tesis de Posgrado. Universidad Nacional de La Plata. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1213/te.1213.pdf>
- Cobeñas, P.; Fernández, C.; Galeazzi, M.; Noziglia, J.; Santuccioni, G. y Schnek, A. (2017). *Educación Inclusiva y de calidad, un derecho de todos y Grupo Ar. 24 por la Educación Inclusiva*. COPIDIS.
- Cobeñas, P. (2020). *Exclusión Educativa de Personas con Discapacidad: Un Problema Pedagógico*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 18 (1), 65-81. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.004>
- Cobeñas, P., Grimaldi, V., Broitman, C., Sancha, I. y Escobar, M. (2021). *La enseñanza de matemáticas a alumnos con discapacidad*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/115580>
- Costa, A. M. B. (1999). *Una educación inclusiva desde la escuela que tenemos*. In: *Consejo Nacional de Educación. Una educación inclusiva desde la escuela que tenemos*, 25-36. Lisboa: Ministerio de Educación.
- Costa, M. C. S. (2013). *Educación inclusiva y práctica docente: tengo un estudiante sordo en mi sala ¿Y ahora?* Tesis de Posgrado. Universidad Federal de Ceará. http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7520/1/2013_dis_mcscosta.pdf
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2 ed. Porto Alegre, Artmed.

- Cuadros, R. M. (2004). *Traductor e intérprete de lengua brasileña de señas y lengua portuguesa*. Programa Nacional de Apoyo a la Educación de Sordos. Brasilia: MEC/SEESP.
- Dall' Asen, T y Gárate, F. (2021). *Visión de la educación de sordos en Brasil y Chile. Políticas de enseñanza para el proceso de aprendizaje de estudiantes sordos*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 21-37. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782021000100021>
- Damáso, M. F. M. (2005). *Educación escolar inclusiva para personas con sordera en la escuela común: cuestiones polémicas y avances contemporáneos*. Ensayos pedagógicos: construyendo escuelas inclusivas. Brasília, MEC/SEESP.
- Damázio, M. M., Alves, C.B. y Ferreira, J. P. (2010). *La Educación Especial en la Perspectiva de la Inclusión Escolar. Enfoque bilingüe en la escolarización de personas con sordera*. Brasilia: SEESP/MEC.
- Demo, P. (2011). *Metodología científica en ciencias sociales*. 5 ed. São Paulo: Atlas.
- Domínguez, M. A. (2016). *Aproximaciones metodológicas en una investigación sobre cómo se aprende física con tecnología en casos de TDA/H*. *Revista de Enseñanza de la Física*, 28(2), 39-49. http://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/0380_01.pdf
- Domínguez, M. A. y Stipcich, S. (2018). *Trabajo colaborativo y TIC para ayudar a un estudiante con TDA a aprender física*. *Revista de Enseñanza de la Física*. Vol. 30, n. Extra, nov/2018, 53-61. <http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF/>
- Domínguez, M. A., Garcia, D., Stipcich, S. y Acosta, G.; (2019). *La formación continua de profesores de Ciencias Naturales, Matemática e Informática para la Educación Inclusiva. Una experiencia en el marco de la Diplomatura - DEFES*. II Encuentro Internacional de Educación. Educación Pública: democracia, derechos y justicia social. 4,5 y 6 de diciembre de 2019. NEES - Facultad de Ciencias Humanas - UNCPBA. Campus Universitario - Tandil - Argentina.
- Domínguez, M. A. (2020). *Recuperando las voces y las experiencias de los profesores acerca de la Educación Inclusiva*. 3ª Jornada sobre Las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. 29-29 de mayo. UNLP.
- Dorziat, A. (2004). *Educación y sordera: el papel de la enseñanza en la visión de los profesores*. *Educar*, n. 23, p. 87-104, Editora UFPR.
- Dorziat, A.; Araújo, J. R. y Soares, F. P. (2015). *O direito dos surdos à educação (um estudo com jovens de 14 a 22 anos)*. In: Lodi, A. C. B.; Melo, A. D. B. y Fernandes, E. (Org.). *Letramento, Bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre, RS: Mediação.
- Dorziat, A. (2008). *Educación especial e inclusión escolar. Práctica y/o teoría*. En. C. Dechichi y L. Silva (Eds), *Inclusión escolar y educación especial: Teoría y práctica en la diversidad*. Edufu.

- Durán, A. L., y Cordero, V. E. E. (2009). *Educación inclusiva en nuestras aulas*. 1 ed. São José, C.R.: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA. https://ceccsica.info/sites/default/files/content/Volumen_37.pdf
- Echeita, G., Parrilla, A. y Carbonell, F. (2011). *La educación especial a debate*. Revista RUEDES de la Red Universitaria de Educación Especial. Año 1, n. 1, p. 35-53. <http://hdl.handle.net/10486/668930>
- Echeita, G. (2013). *Inclusión y exclusión. De nuevo “voz y quebranto”*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol 11, n. 2 <https://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol.11num2/art5.pdf>
- Echeita, G., Simón, C., López, M. y Urbina, U. (2013). *Educación Inclusiva. Sistemas de referencia, coordinadas y vórtices de un proceso dilemático*. En: M. Á. Verdugo Alonso y R. Schalock. (Coordinadores) (2013). *Discapacidad e Inclusión. Manual para la docencia*. Capítulo 14. Salamanca: Amaru. <https://www.psicologiauam.es/gerardo.echeita/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Cap%20%2014%20Ed%20Inclusiva.%20Echeita,%20Simon,%20Lopez%20y%20Urbina.%20doc.pdf>
- Fávero, E.A.G. (2007). *Atendimento Educacional Especializado: Aspectos legais e orientações pedagógicas*. São Paulo: MEC/SEESP.
- Ferreira Díaz, A. C. (2017). *Creencias y concepciones docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario*. Tesis de Posgrado. Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).
- Fernández. A. F. (2011). *Integración de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en la Enseñanza Regular – Estudio de caso Escuela Secundaria Amor de Dios*. Disertación (Maestría en Educación). Universidad de Cabo Verde. Escuela Superior de Educación de Lisboa, Praia. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3158/1/Integra%C3%A7%C3%A3o%20de%20alunos%20com%20necessidades%20educativas%20especiais%20no%20ensino%20regular.pdf>
- Fiscarelli, R.B.O. (2009). *A construção do saber sobre a utilização de objetos no ensino brasileiro*. Tese de Doutorado. Araraquara. https://agendapos.fclar.unesp.br/agendapos/educacao_escolar/1670.pdf
- Fonseca, R.T.M. (2012). *El Nuevo Concepto Constitucional de Personas Con Discapacidad: un Acto de Coraje*. In: Ferraz, C. V. et al. (Coord.). *Manual de los Derechos de la Persona con Discapacidad*. Edición Digital. São Paulo: Saraiva.
- Fortes, L. O. (2012). *Estratégias de comunicação no atendimento em saúde a sujeitos surdos*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, RS.

- Fuente, Z. M. L. F. (2005). *La educación de sordos y la práctica pedagógica de los profesores oyentes: análisis a partir del Programa Nacional de Apoyo a la Educación de Sordos*. UFPE. Recife/PE.
- Francia, A. C. C. V., y Ono, M. M. (2011). *Interacción de personas sordas mediada por sistemas de productos y servicios de comunicación*. Cuadernos Gestión Pública y Ciudadanía, São Paulo, v. 16, n. 59, julio/ diciembre. <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cgpc/article/view/3749>
- Franco, E. C. (2016). *Educación inclusiva: la importancia de la interacción en el espacio escolar entre docente y estudiante sordo*. Matices: estudios sobre Educación, presidente Prudente/SP, v. 27, n. 1, p. 247-263, enero/abril. <http://revista.fct.unesp.br>
- Fullan, M., y Hargreaves, A. (2001). *La escuela como organización de aprendizaje: buscando una educación de calidad*. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gerhardt, T. E y Silveira, D. T. (Org.). (2009). *Métodos de investigação*. Coordenação Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS y SEAD/UFRGS. POA: UFRGS.
- Glat, R. (2007). *Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Guimaraes, H. M. (2010). *Concepciones, creencias y conocimiento - afinidades y distinciones esenciales*. Cuadrante, vol. XIX, n. 2, 81-101. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/11019>
- Gil, A. C. (1999). *Como elaborar projetos de investigação*. 4 ed. São Paulo: Atlas.
- Góes, M. C. R. (1996). *Linguagem, surdez e educação*. Campinas. Autores Associados.
- Goldfeld, M. (2002). *El niño sordo: lenguaje y cognición en una perspectiva socio-interaccionista*. 7 ed. São Paulo: Plexus Editora.
- Grimaldi, V., Cobeñas, P., Melchior, M., y Battistuzzi, L. (2015). *Construyendo una educación inclusiva: algunas ideas y reflexiones para la transformación de las escuelas y de las prácticas docentes*. La Plata: Asociación Azul.
- Gouveia, A. J. A. (1976). *Pesquisa sobre Educação no Brasil: de 1970 para cá*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 19, dez, 75-79.
- Gutiérrez, A. (1998). *Alfabetización digital: algo más que ratones y teclas*. Madrid. SERBIULA.
- IBGE. (2021). Instituto Brasileiro de Geografia y Estadística - «Población Estimada 2021» (PDF). (27 de agosto de 2021). ibge.gov.br.
- Instituto Nacional de Estudos e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira. (2021). Resumen Técnico: Censo de la Educación Básica Estadual 2020 [recurso

electrónico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Investigações Educativas Anísio Teixeira

- Kelman, C. A., y Tuxi, P. (2011). *¿Intérprete Educativo o Maestro? La actuación profesional del intérprete de la lengua de señas en la enseñanza de Ciencias*. In: Salles, P. S. B. de A.; Gauche, R. (Org.) Educación científica, inclusión social y accesibilidad. Goiania: Canon Editorial.
- Lacerda, C. B. F. (2006). *La inclusión escolar de los estudiantes sordos: lo que dicen estudiantes, profesores e intérpretes sobre esta experiencia*. Cuaderno CEDES, Campinas, vol. 26, n. 69, 163-184, mayo/agosto. <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669.pdf>
- Lacerda, C. B. F. (2006). *O Processo dialógico entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos*. Tese de Doutorado, Programa de Pós Graduação em Educação Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).
- Lacerda, C. B. F. Santos, L. F. y Caetano, J. F. (2013). *Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos*. In: Lacerda, C. B. F. L y Santos, L. F. (Org.) Tenho um aluno Surdos: e agora? Introdução à Libras e educação dos Surdos. São Carlos: EdUFSCar.
- Lacerda, C. B. F. y Lodi, A.C. B. (2009). *Una escuela, dos idiomas: la alfabetización en portugués y el lenguaje de señas en las primeras etapas de la escolarización*. Porto Alegre: Mediación.
- Lopes, M. C. y Fabris, E. H. (2013). *Inclusión y Educación*. Belo Horizonte: Auténtica Editora.
- Lopes, S. A. (2014). *Consideraciones sobre la terminología de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales*. Revista Educación Especial, v. 27, n. 50, p. 737-750, septiembre/diciembre. Santa María. <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>.
- López, M., Echeita, G., y Martín, E. (2014). *Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. <https://researchgate.net>
- Lüdke, M. y André, M.E.D. (1986). *Investigación en Educación: enfoques cualitativos*. São Paulo: Companhia de las Letras. EPU.
- Lulkin, S. A. (2000). *O silêncio disciplinado: a invenção dos surdos a partir de representações ouvintes*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS.
- Machado, J. L. N. (2017). *Tengo un estudiante sordo: ¿aprendí qué hacer!* Tesis de Posgrado. Universidad de Brasilia. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/24621>

- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusión escolar: ¿Qué es? ¿Por qué? ¿Cómo hacerlo?* São Paulo: Moderna.
- Mantoan, M. T. E. (2005). *Inclusão é o privilégio de viver com as diferenças*. Revista Nova Escola, n. 182, maio. <https://www.inclusive.org.br/arquivos/50>
- Mantoan, M. T. E. (2006). *Igualdad y diferencias en la escuela como caminar en el filo de la navaja*. Educación (PUCRS), v. XXIX, n. 1(58), p. 55-64. Porto Alegre / RS. <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/675>
- Mantoan, M. T. E. (2011). *Para una escuela del siglo XXI* [recursos electrónicos]. Campinas, SP: UNICAMP/BCCL.
- Mantoan, M. T. E. (2017). *Inclusión, diferencia y discapacidad: sentidos, desplazamientos, proposiciones*. Inc. Soc. Brasília, DF, v.10, n.2, p.37-46, enero/junio.
- Matos, D. A. S. y Jardimino, J. R. L. (2016). *Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa*. Educação & Formação, Fortaleza, v. 1, n. 3, 20-31, set./dez. <http://ser.uece.br/redufor>
- Marqués, L. P. (2012). *Cotidiano escolar y diferencias*. Educación, enfoque, Juez de Fuera, v. 17, n. 1, p. 101-117, marzo/junio.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Martin, D. A. (2009). *Trayectoria de formación y condiciones de trabajo del intérprete de Libras en instituciones de educación superior*. Tesis de Posgrado. Campinas: PUC.
- Mendoza, A. A. S. (2015). *Educación especial y educación inclusiva: dicotomía de enseñanza dentro de un mismo proceso educativo*. III Congreso Internacional: trabajo docente y procesos educativos. UNIBE/Campos Aeropuerto.
- Minayo, M. C. S. (2002). *O desafio do conhecimento: investigação qualitativa em saúde*. RJ: Abrasco.
- Minetto, M. F. (2008). *El plan de estudios en la educación inclusiva: entender este desafío*. 2 ed. Curitiba: IBPEX.
- Moura, M. C. (2003). *El sordo: caminos para una nueva identidad*. RJ: Revinter.
- Muñoz Villa, M. L., López Cruz M. y Assaél, J. (2015). *Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa?* Psicoperspectivas, 14(3), 68-79. Recuperado desde <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Oliveira, A. A. S. (2004). *Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva*. In: OMOTE, S. *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: FUNDEPE.

- Omote, S. (2003). *La formación del profesor de educación especial en la perspectiva de la inclusión. Formación de educadores: desafíos y perspectivas*. São Paulo: UNESP.
- ONU. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf
- ONU. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Brasilia: SDH/ Secretaría Nacional para la Promoción de los Derechos de las Personas con Discapacidad. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192
- ONU. (2013). *Informe anual del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos e informes de la Oficina del Alto Comisionado y del Secretario General*. Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación, 18 de diciembre de 2013. Recuperado de <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2016/10350.pdf> In. Cobeñas et al. (2021). *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad*. La Plata: EDULP.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CINCA. Madrid. http://www.uis.edu.co/webUIS/es/catedraLowMaus/lowMauss11_2/sextaSesion/El%20modelo%20social%20de%20discapacidad.pdf.
- Pajares, F. M. (1992). *Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct*. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-332.
- Pérez, I. L., Cervera, P. S. y Mínguez, R. T. (2021). *Teachers Attitudes toward Educational Inclusion in Spain: A Systematic Review*. *Edu. Sci*, 11, 58. <https://doi.org/10.3390/edusci11020058>
- Perlin, G. y Strobel, K. (2006). *Fundamentos da educação de surdo*. ETD – Educação temática digital, Campinas/SP.
- Ponte, J.P. et al. (1992). *Educación matemática*. Lisboa: Instituto de Innovación Educativa, p.187-239.
- Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M. y De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Ramos, D. M. y Lacerda, C. B. F. (2016). *Análisis de evaluaciones pedagógicas propuestas para alumnos sordos en contexto educativo inclusivo bilingüe*. *Revista Iberoamericana de Estudios y Educación*, v. 11, n. 2, 817-835.

- Razuck, R.C.S.R. (2011). *A pessoa surda e suas possibilidades no processo de aprendizagem e escolarização*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. <http://repositorio.unb.br/handle/10482/9375>
- Reis, D. S. (2013). *Formação docente e educação de surdos: um encontro com a diferença, cultura e identidade surda*. Dissertação de Mestrado. Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Porto Velho, RO.
- Richardson, R. J. y Cols. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3 ed. SP: Atlas.
- Rodrigues, P.R.E. (2017). *Educación Inclusiva: significados y sentidos configurados a partir de una experiencia formativa docente*. Tesis de Posgrado. Alfenas, MG.
- Sá, N. R. L. (2002). *Educação de surdo: caminho ao bilingüismo*. Niterói/RJ: EDUFF.
- Sacks, O. (2010). *Viendo voces: Un viaje al mundo de los sordos*. SP: Editora Companhia das Letras.
- Sampaio, C.T. y Sampaio, S. M. R. (2009). *Educación inclusiva: el profesor mediando para la vida*. Salvador: EDUFBA.
- Sanchez, I. y Teodoro, A. (2007). *Buscando indicadores de educación inclusiva: las prácticas de los profesores de apoyo educativo*. Revista Portuguesa de Educación, 20(2), 105-149.
- Sánchez, P. A. (2005). *Educación inclusiva: un medio de construir escuelas para todos en el siglo XXI*. Brasil, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación Especial. Inclusión: Revista de Educación Especial. Año I, n. 01, 7-18, octubre. Brasília: MEC/SEESP. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>.
- Santos, W., Pereira, L. G. y Farias, L. P. (2016). *La importancia del cuidador escolar en la educación de los estudiantes con necesidades educativas especiales: de la educación especial en el modelo segregado la perspectiva de la educación inclusiva*. II Congreso Internacional de Educación Inclusiva (CINTEDI). II Jornada Chilena Brasileña de Educación Inclusiva. Campina Grande/PB.
- Santos, M. P., Silva, M. R. P. S. V., Pinto, R. M. S. C. y Lima, C. B. (2017). *Desenvolvendo o Index para Inclusão no contexto brasileiro: experiências de reflexão/ação sobre processos de inclusão e exclusão em Educação*. Percurso Acadêmico, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, jul./dez. <http://periodicos.pucminas.br>
- Sasaki, R. K. (1997). *Inclusión: Construyendo una sociedad para todos*. 2 ed. RJ: WVA.
- Sasaki, R. K. (2005). *Inclusión: el paradigma del siglo XXI*. In: Revista de Educación Especial. Brasília: Secretaría de Educación Especial, v.1, n.1, octubre, 19-23.
- Sasaki, R. K. (2012). *Por hablar en clasificación de deficiencias*. Revista Brasileña de traducción visual. <http://www.espanholacessivel.ufc.br/falar.pdf>

- Sasaki, R. K. (2014). *¿Cómo llamar a las personas que tienen discapacidades?* Instituto Rodrigo Mendes y Diversia. <https://diversa.org.br/artigos/como-chamar-pessoas-que-tem-deficiencia/>
- Schewe, L. (2021). *Trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad: logros, obstáculos y desafíos en la educación secundaria*. Tesis de Posgrado. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/117194>
- Silva, I. R. (Org.). (2008). *Ciudadanía, sordera y lenguaje: desafíos y realidades*. 2 ed. São Paulo: Plexus.
- Skliar, C. B. (1998). *Una mirada a nuestra mirada de la sordera y las diferencias*. In: Skliar, C. B. (Org.). *La sordera: una mirada sobre las diferencias*. POA: Mediación.
- Skliar, C. B. (Org.) (2001). *La Sordera: una mirada sobre las diferencias*. 2 ed. Porto Alegre: Mediación.
- Smole, K. S. (2019). *O portfólio e o compromisso do aluno com sua aprendizagem*. <https://mathema.com.br/artigos/o-portfolio-e-o-compromisso-do-aluno-com-sua-aprendizagem/>
- Soares, M. E. (2018). *Educação Matemática e educação de surdos: tecendo memórias na perspectiva da educação inclusiva*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará. Belém.
- Souza Freire, S. (2012). *Inclusión escolar: prácticas pedagógicas para una educación inclusiva*. <http://www.artigonal.com/educacaoonline-artigos/inclusao-escolar-praticas-pedagogicas-para-uma-educacao-inclusiva4951779.html>.
- Stainback, S., y Stainback, W. (2001). *Inclusión: una guía para educadores*. Traducción Magda França Lopes. 2 ed. POA: Artmed.
- Strobel, K. L. (2008). *Surdos: vestígios culturais não registrados na história*. Tese de Doutorado. <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91978/261339.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Strobel, K. L. (2015). *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 3 ed. Rev. Florianópolis: Ed. da UFSC.
- Tarouco, L. M. R., Fabre, M. J. M. y Tamusiunas, F. R. (2003). *Reusabilidade de objetos educacionais*. In: RENOTE – Revista Novas Tecnologias para a Educação. Porto Alegre: Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação (CINTED-UFRGS), v. 1. n.1. <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183//12975>.
- Thompson, A. (1997). *La relación entre los conceptos de matemáticas y la enseñanza de matemáticas de los profesores en la práctica pedagógica*. *Zetetiké*, v.5, n.8, p. 11-43.

- UNESCO. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien. <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.
- Urbina, C., Simón, C. y Echeita, G. (2011). *Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: Análisis a partir de un marco inclusivo*. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 34 (2), 205-217. doi: 10.1174/021037011795377584
- Vygotsky, L. S. (1993). *Obras Escogidas II*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC y Visor Distribuciones.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Formación Social de la mente*. São Paulo: Martín Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2002). *La construcción del pensamiento y el lenguaje*. SP: Martins Fontes.
- Yin, R. K. (2001). *Estudio de caso: planificación y métodos*. Trad. Daniel Grassi. 3 ed. RS: Bookman.

ANEXOS

MODELO DE TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN - FaHCE

Término de Consentimiento Libre y Aclarado (TCLE)

Yo, _____ abajo firmado, concuerdo en participar de la investigación titulada: “EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DISCAPACIDAD: LAS CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE LA ESCOLARIZACIÓN DE ESTUDIANTES SORDOS EN UNA ESCUELA COMÚN DEL ESTADO DE RONDONIA”, que tiene como objetivo investigar las concepciones de las profesoras de la educación primaria sobre la Educación Inclusiva y la discapacidad y cómo esas concepciones se reflejan en la escolarización de los estudiantes sordos en relación con la participación, la permanencia y el aprendizaje en una escuela común del estado de Rondonia, Brasil. Me informaron que puedo indagar o investigar si deseo hacer alguna pregunta sobre la investigación, por el teléfono 69 99336-3300, e-mail; izanfranco@hotmail.com, y que, si me intereso, puedo recibir los resultados de la investigación cuando sean publicados. Este término de consentimiento será guardado por el investigador y, en ninguna circunstancia, este se dará a conocer a otra persona.

PARTICIPACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN: Al participar de la investigación, usted se dispondrá a participar de un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, de una observación in loco y responderá las preguntas de una entrevista que será filmada y realizada en un lugar tranquilo y elegido por usted, pudiendo el cualquier momento interrumpir la entrevista, cuando quisiera. Los datos de la entrevista y los análisis serán divulgados anónimamente en publicaciones de revistas, presentaciones de eventos científicos y en la propia tesis de doctorado.

RIESGOS Y DISCONFORT: En el caso que en algún momento se sienta desorientado, el participante es libre para dejar de responder o participar, tanto del cuestionario como de la entrevista. Cada etapa de realización de esta investigación de campo se explicará anticipadamente, para que sean sanadas todas las dudas, resaltando que la investigación no presenta riesgos para los participantes.

BENEFICIOS: Su participación en la realización de esta investigación no implica beneficios ni perjuicios de ningún tipo, tanto para usted como para la institución en la que actúa como docente, ni prevé ninguna incomodidad. Siéntase libre de solicitar, en cualquier momento, las aclaraciones que juzgue necesarias. Cualquier duda puede ser aclarada por teléfono y/o por correo electrónico.

CONFIDENCIALIDAD: Todas las informaciones que usted suministre, así como las respuestas registradas en el cuestionario y en las entrevistas, se utilizarán solamente para esta investigación. Las respuestas se mantendrán en sigilo y su nombre no se divulgará. De esta forma, su identificación no aparecerá en ninguna publicación.

ACLARACIONES: Si tienes alguna duda al respecto de la investigación y/o métodos utilizados, usted puede buscar a cualquier momento la investigadora responsable.

Nombre de la investigadora responsable: Elisângela de Carvalho Franco

Nombre de la Profesora Directora: Profesora Doctora María Alejandra Domínguez

Nombre de la Profesora Co-Directora: Profesora Doctora Pilar Cobeñas

Firma del participante

Doctoranda Investigadora

Profesora Directora/Profesora Co-Directora

Ariquemes/RO, _____ de _____ de _____

MODELO DE CARTA DE AUTORIZACIÓN



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN - FaHCE

Carta de autorización del estudio

Estimada Directora,

Yo, Elisângela de Carvalho Franco, estudiante regular del Programa de Posgrado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata – UNLP/FaHCE, por medio de este solicitó su autorización para el desarrollo de la investigación titulada: “EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DISCAPACIDAD: LAS CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE LA ESCOLARIZACIÓN DE ESTUDIANTES SORDOS EN UNA ESCUELA COMÚN DEL ESTADO DE RONDONIA,” que tiene el objetivo de investigar las concepciones de las profesoras de educación primaria sobre la Educación Inclusiva y la discapacidad y cómo esas concepciones se reflejan en la escolarización de estudiantes sordos en relación con la participación, la permanencia y el aprendizaje en la escuela común, en el período de agosto de 2018 a diciembre de 2018, con vistas a la obtención del título de Doctora en Educación, bajo la orientación de la Profesora Dra. María Alejandra Domínguez y codirección de la Profesora Dra. Pilar Cobeñas.

Desde ya, agradezco su atención y colaboración y me pongo a su disposición para eventuales aclaraciones.

Elisângela de Carvalho Franco
Doctoranda investigadora

Firma de la Directora de la Escuela

Ariquemes/RO, _____ de _____ de _____

CUESTIONARIO DE LA INVESTIGACIÓN

Estimado (a) participante,

Este cuestionario objetivo recopilar datos para el estudio de investigación que visa investigar las concepciones de las profesoras de educación primaria sobre la Educación Inclusiva y la discapacidad y cómo esas concepciones se reflejan en la escolarización de estudiantes sordos en relación con la participación, la permanencia y el aprendizaje en la escuela común. Su participación es muy importante para el alcance de los objetivos del estudio. Para responder al cuestionario, marque con una “x” en la opción u opciones que se ajustan a tu perfil y responde las preguntas de la investigación.

Muchas gracias

La doctoranda investigadora

1) Caracterización de los participantes

Género: hombre mujer

Grupo de edad: 25 a 29 años 30 a 35 años 36 a 40 años 41 y más

2) Nivel de formación superior

Graduación en _____

Especialización en _____

Maestría en _____

Doctorado en _____

3) Modalidad de enseñanza que actúa

Educación primaria Educación secundaria Educación primaria y secundaria

4) Tiempo en la educación

0 a 3 años 4 a 8 años 9 a 15 años 15 años más

5) Tiempo de trabajo en la escuela actual

0 a 3 años 4 a 8 años 9 a 15 años 15 años más

6) ¿Trabaja con algunos de estos estudiantes en el aula y/o en la escuela? (Puede marcar más de una opción):

Estudiantes con discapacidad Estudiantes sordos Ninguno de estos estudiantes

7) Responde a las preguntas, en el caso de trabajar con estudiantes sordos en la escuela:

- 1) ¿Cómo ves el trabajo pedagógico con los estudiantes sordos en la escuela?
- 2) ¿Cómo es su relación con los estudiantes sordos dentro y fuera del aula?
- 3) ¿Cuáles son las dificultades educativas que usted tiene en la escolarización de estudiantes sordos?

GUIÓN DE LA ENTREVISTA

Preguntas nodales para iniciar temas de conversación.

- 1) ¿Cómo usted entiende la Educación Inclusiva en la escuela?
- 2) ¿Cómo usted entiende la discapacidad en la escuela?
- 3) ¿Cómo usted describe las interacciones entre docentes y estudiantes (sordos, oyentes, con y sin discapacidad) en la escuela?
- 4) ¿Cómo son o cuáles son las prácticas de enseñanza de las profesoras de educación primaria en la escolarización de los estudiantes sordos?
- 5) ¿Cómo usted analiza el trabajo del intérprete educativo en la escuela?
- 6) ¿Describa una práctica que usted considera inclusiva en la escuela y por qué?