

Laboratorio de Educación Social

POLÍTICAS DE IN/EXCLUSIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

ADRIANA DA SILVA THOMA

GRACIELE MARJANA KRAEMER



EDITORIAL UOC

Políticas de in/exclusión de las personas con discapacidad

El caso de Brasil

Adriana da Silva Thoma
Graciele Marjana Kraemer

Prólogo de Jordi Planella

Directores de la colección Laboratorio de Educación Social:

Segundo Moyano, Jordi Planella

Diseño de la colección: Editorial UOC

Diseño de la cubierta: Natàlia Serrano

Primera edición en lengua castellana: marzo 2017

Primera edición en formato digital (epub): octubre 2017

© Adriana da Silva Thoma y Graciele Marjana Kraemer, del texto

© Jordi Planella, de la traducción

© Editorial UOC (Oberta UOC Publishing, SL) de esta edición, 2017

Rambla del Poblenou, 156

08018 Barcelona

<http://www.editorialuoc.com>

Realización editorial: Oberta UOC Publishing, SL

ISBN: 978-84-9116-743-3

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño general y la cubierta, puede ser copiada, reproducida, almacenada o transmitida de ninguna forma, ni por ningún medio, sea éste eléctrico, químico, mecánico, óptico, grabación, fotocopia, o cualquier otro, sin la previa autorización escrita de los titulares del copyright.

Adriana da Silva Thoma

Educadora especial, doctora en Educación. Profesora de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordinadora del Grupo de Investigación SINAIS: Sujetos, Inclusión, Narrativas, Identidades y Subjetividades. Desarrolla y orienta investigaciones en el campo de los estudios culturales, estudios foucaultianos y estudios de educación de personas sordas, principalmente en los temas siguientes: inclusión escolar, educación de sordos, subjetividades, identidades y diferencia. Contacto: asthoma@terra.com.br.

Graciele Marjana Kraemer

Educadora especial. Doctoranda en Educación (UFRGS / 2013-2017). Participa en dos grupos de investigación: SINAIS/UFRGS (Sujetos, Inclusión, Narrativas, Identidades y Subjetividades) y GEPI/Unisinos (Grupo de Estudio e Investigación en Inclusión). Desarrolla sus investigaciones y la formación de profesores en los temas siguientes: inclusión escolar; políticas educativas inclusivas; políticas y prácticas en la educación de sordos. Contacto: graci_marjana@yahoo.com.br.

«Necessitamos de uma consciência histórica
da situação presente».

(«Necesitamos de una conciencia histórica
de la situación presente».)

(Foucault, 1995, pág. 232)

Índice

PRÓLOGO

Jordi Planella

PRESENTACIÓN

Capítulo I. INCLUSIÓN COMO RECLUSIÓN

Capítulo II. INCLUSIÓN COMO INTEGRACIÓN

Capítulo III. INCLUSIÓN COMO DERECHO E IMPERATIVO DE ESTADO

Capítulo IV. CONSIDERACIONES FINALES

Bibliografía

PRÓLOGO

Jordi Planella

Presentar este libro es un gran placer para mí, y mucho más haber tenido la oportunidad de lanzarme a su traducción (con todo lo que de riesgos conlleva, pero también de placeres y saberes). Conocí a las autoras del texto en 2015 en una estancia de investigación que hice en la Universidade Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS) en Porto Alegre (Brasil) donde Adriana es profesora de materias vinculadas a la educación de personas con discapacidad y Graciele está finalizando su tesis doctoral sobre políticas de in/exclusión social vinculadas a las personas con discapacidad. Durante las semanas que pasé trabajando con su grupo de investigación SINAIS (Sujetos, Inclusión, Narrativas, Identidades y Subjetividades) participé en conferencias (palestras), sesiones de seminario, comidas, cervezas y cafés, paseos por la ciudad, etc. y descubrí, a modo de ventana abierta al mundo de la educación y la discapacidad, nuevas miradas (*novos olhares*, como decía Adriana) a los temas relacionados con el verbo *incluir*. Antes de mi trabajo en el marco del SINAIS con las autoras, mis miradas a la idea de inclusión no eran tan radicales ni tan afiladas. Con su trabajo aprendí a ser un poco más incisivo, más radical en las formas de analizar las políticas que se presentan como «inclusivas» y buscar aquellas rendijas de saberes que nos permiten pensar en las posiciones en las que mantener al otro en ese territorio de «arenas movedizas» que podemos llamarlo «inclusión social».

Algo que podría parecer claro y lógico (que los proyectos inclusivos sirven justamente para incluir) es desmontado, diseccionado, analizado y criticado por las autoras de este libro. Graciele y Adriana nos invitan a un recorrido por las políticas de inclusión (y de exclusión) de la historia reciente de Brasil. Aunque el lector europeo pueda tener imaginarios muy concretos sobre Brasil (exotismos, selvas y playas), la importancia de este libro va por otros

derroteros: un derrotero nos habla de Brasil como un país de más de ciento noventa millones de habitantes, y ello implica que cualquier política social afecta también a millones de personas; el otro plantea que en Brasil se producen saberes sobre la educación y la discapacidad de una relevancia primordial y que la mayoría de las veces dichos textos no se traducen al español. Estos saberes tienen una relevancia central en las cuestiones del análisis de la inclusión social, y en especial del que se realiza desde la perspectiva foucaultiana (como sería el caso de este libro). Estos saberes permiten al lector ver la cara oculta de acciones aparentemente filantrópicas y benefactoras con relación a la inclusión. Ello nos permite ver –de la mano de las autoras– cómo algunas acciones que buscan la inclusión terminan por producir exclusiones (o exclusiones en potencia). Se trata de ciertas paradojas de los proyectos sociales y educativos, y en especial de la propia misión de los dispositivos escolares con relación a la diferencia, que no siempre han producido las acciones deseadas por los sujetos y las sociedades.

Por todo ello invito a los lectores a leer el libro con profundidad y a seguir analizando –con espíritu crítico– nuestras políticas sociales y los procesos de in/exclusión de las personas con discapacidad que ellas mismas producen. Unas políticas que deben ser analizadas desde una perspectiva incisiva y afilada para ver, aunque sea desde las sombras, su dimensión de doble filo: la in/exclusión.

Jordi Planella

PRESENTACIÓN

«In/exclusão seria uma forma de dar ênfase à complementaridade dos termos ou a sua interdependência para a caracterização daqueles que, mesmo vivendo em situação de rua, de cárcere, de discriminação negativa por sexualidade, gênero, situação econômica, religião, etnia e não aprendizagem escolar, não podem ser apontados como excluídos. Todos vivem processos de in/exclusão e, para além desses, todos estão constantemente ameaçados por tal condição».

[1]

(Lopes y Fabris, 2013, pág. 10)^[2]

En este libro se analizan y problematizan aquellos aspectos que incluyen una visión histórica de los procesos de exclusión que sufren las personas con discapacidad en el escenario educativo brasileño. Para conseguirlo, proponemos llevar a cabo una revisión histórica de las acciones, políticas, planes, así como de la legislación en materia de derechos de educación dirigidos a las personas con discapacidad. Entendemos que esta revisión se puede comprender a partir de tres grandes paradigmas: la inclusión como reclusión, la inclusión como integración y la inclusión como un derecho e imperativo de Estado. Cabe resaltar que estos paradigmas no pueden ser entendidos de forma finalizada o de forma esencialista, donde se incluyan todas las prácticas que pretenden *incluir* a las personas con discapacidad. Nosotros preferimos verlos como «regímenes de verdad» que organizaron, y continúan haciéndolo, la vida de las personas con discapacidad.

El paradigma de la *inclusión como reclusión* se caracteriza por las acciones, políticas, planes y legislación orientada a las personas con discapacidad en Brasil, con la creación de instituciones para ciegos y sordos en el siglo XIX, en 1854 y 1857 respectivamente. Los procesos de institucionalización en espacios de reclusión pueden ser vistos como los primeros movimientos para la inclusión, ya que hasta entonces, el derecho a la vida de estas personas fue denegado. En instituciones, aunque separadas de la sociedad, las personas con discapacidad pasaron a tener derecho a la asistencia y a la educación, una práctica que se extiende hasta aproximadamente el período de 1950.

El segundo paradigma, denominado *inclusión como integración*, se puede definir por un conjunto de acciones, políticas, planes y legislación que se caracterizan por guiar y fomentar la participación de las personas con discapacidad en la sociedad y la escuela. Sin embargo, para que esta participación sea efectiva, dependerá de las condiciones del propio sujeto que debe, a partir de sus esfuerzos y sus inversiones, adaptarse a los espacios y tiempos pensados para la mayoría.

El tercer paradigma, *la inclusión como un derecho y como un imperativo de Estado*, debe ser entendido como una inversión en la producción de «cuerpos productivos», y estos deben ser entendidos como una parte de las necesidades de la sociedad contemporánea. En este paradigma el sujeto se convierte en el responsable de su conducta y de la conducta del otro. Frente a las políticas de inclusión escolar, entendidas como una práctica de derecho civil del ciudadano, la escuela ha asumido compromisos que van más allá de la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes. En la extensión de sus funciones, la escuela también ha administrado las vidas de los sujetos –incluso de aquellos que estaban en áreas específicas de escolarización (escuelas especiales) y se consideraban improductivos. Este gobierno de la vida se ha efectuado por medio de alianzas con sectores como la salud, el bienestar social y el mercado laboral. En este sentido, la educación está trayendo cada vez más para el espacio de la escuela proyectos que van más allá de esta y abarcan un contexto social más amplio, con el objetivo de desarrollar sujetos potencialmente productivos y flexibles, que al final están incluidos.

Pensar los aspectos históricos que condicionan y producen formas de vida y de desarrollo de los sujetos requiere un trabajo de gran envergadura en relación con lo que se destaca y se silencia en los contextos sociales, políticos y culturales. Por ello, observar las condiciones actuales acerca de los procesos y las políticas educativas dirigidas a un contexto más amplio de la población brasileña tiene que ver con la necesidad de examinar las demandas y luchas que han tenido lugar en las últimas décadas para promover los derechos efectivos de todos los que están participando y aprendiendo en el entorno escolar.

En la organización de este escenario también resaltamos un compromiso político: buscamos mostrar cómo las políticas de inclusión actuales se constituyen como una estrategia de control y de regulación de los sujetos. En

este sentido, más que un derecho ganado por los movimientos políticos, o más que una política de inclusión moral y ética, la política de inclusión escolar puede ser entendida como una forma de gobierno de las diferencias, que opera sobre la conducta de todos y cada uno de nosotros. Mediante el manejo de la conducta de los individuos y de las poblaciones, el estado emplea estrategias productivas de gestión de los riesgos producidos por la exclusión social y por lo tanto produce gradientes específicos de seguridad para la población.

En la contemporaneidad, la palabra *inclusión* puede entenderse desde diferentes paradigmas, pero, de acuerdo con Lopes (2009), es un invento de nuestro tiempo y por lo tanto se ubica en el orden del discurso. Gran parte de los textos legales, de las políticas y de los discursos educativos transmitidos por la cultura por medio de diferentes artefactos tales como campañas publicitarias, novelas, revistas, etc. están llamados a mantener alianzas con el estado para poner en marcha la inclusión. En este sentido, la inclusión ha sido vista como el resultado de las luchas de los diferentes grupos por el derecho a hablar acerca de sus necesidades, por la participación en los espacios públicos y por su presencia en los programas de gobierno y en las políticas del estado.

En otros lugares y tiempos, la inclusión aparece como un conjunto de prácticas sociales, culturales, educativas y de salud, entre otras, destinadas a ofrecer las condiciones equitativas de acceso y participación de todos. La inclusión puede entenderse también como una estrategia de control y regulación de los sujetos, como una forma de gobierno (conducción) de las diferencias, que opera sobre la conducta de todos y cada uno de nosotros, gestionando los riesgos producidos por la exclusión social y garantizando la seguridad de la población. En este último sentido, la inclusión surge como un imperativo de nuestro tiempo (Lopes, 2009), es decir, como una práctica incuestionable y que debe hacerse efectiva por ser buena y necesaria para todos.

La inclusión como estrategia de gobierno articula una serie de procedimientos, cálculos estadísticos y conocimientos dirigidos a la organización social y el ejercicio del poder sobre la vida de las personas. La inclusión no es, por lo tanto, ni buena ni mala, pero si necesaria para poner en marcha el tipo de sociedad en la que vivimos. Al discutir la inclusión sin pretender ofrecer soluciones o caminos, sin realizar juicios de valor sobre las

prácticas que se están ofreciendo, pretendemos desnaturalizar algunos conceptos que se entienden como si estuvieran *siempre ahí*, mostrando cómo estaban siendo montados y desmontados con el fin de pensar otras formas de ver y relacionarse con la diferencia.

Queremos que este libro sea productivo para nuestros lectores, en el sentido de provocarlos a pensar otras maneras de ser y hacer la educación y la inclusión; que les sea útil para mirar desde otras perspectivas lo que viene siendo presentado, en nuestros tiempos, como una verdad; que les sirva para que continuemos pensando sin la voluntad de buscar la verdad y de capturar la diferencia; que provoque nuevas preguntas y otras producciones.

INCLUSIÓN COMO RECLUSIÓN

«A cada anormal, sua instituição. A cada instituição, seus anormais e somente estes».^[3]

(Vial, citado en Lobo, 2008, pág. 386)

El paradigma de la inclusión como reclusión se caracteriza por las primeras acciones políticas, los planes y la legislación orientados a las personas con discapacidad en Brasil, mediante la creación de instituciones para ciegos y sordos en el siglo XIX, en 1854 y 1857 respectivamente. En el trabajo de Álvarez-Uría (1996) encontramos referencias a las obras de Goffman (*Internados*, 1961) y de Foucault (*Historia de la locura*, 1961), donde la cuestión de la reclusión es denunciada por el exorbitante poder que se ejerce sobre los cuerpos de los internados:

«Promoviendo una crítica del poder institucional, Skliar (2002) se refiere a estos lugares, recordando que Goffman los definía como *Total Institutions*; Robert Castel tradujo esos espacios como *instituciones totalitarias*; y Álvarez-Uría los denominó *archipiélagos del absolutismo*. En la interpretación de Goffman, estas instituciones son lugares en los que se colocan varios individuos en situaciones similares como los locos, los ciegos, los sordos, entre otros, para ser aislados de la sociedad. Estos sujetos permanecían en las instituciones durante un cierto período de su vida o, la vida entera, compartiendo con los demás las rutinas formalmente administradas» (Thoma, 2002).

En palabras de Álvarez-Uría, en esas instituciones los internos «son silenciados sistemáticamente, son sujetos encerrados y sometidos a toda una serie de rituales que les son impuestos» (1996, pág. 97). Muchos trabajos etnográficos sobre la escuela, las prisiones, los internados y demás se inspirarán, a partir de la década de los setenta, en las obras de Goffman y Foucault, y mientras tanto esos estudios comenzarán a adquirir una gran importancia en Brasil a partir de la segunda mitad de la década de 1990. A pesar de las críticas a esas instituciones por apartar a las personas con alguna

discapacidad de la convivencia social, fue en ellas donde las personas con discapacidad pasaron a tener derecho a la asistencia y a la instrucción, prácticas estas que se extenderán hasta aproximadamente el final de la década de 1950.

Retrocediendo a la época colonial de Brasil (1500-1822), encontramos registros que muestran que a las personas con discapacidad que vivían en situación de exclusión en los primeros siglos de la historia las familias las mantenían confinadas en áreas específicas de la casa o bien eran enviadas a instituciones –hogares de misericordia o prisiones– en caso de alteración del orden público. Con la llegada de la corte portuguesa a Brasil, en el período imperial (1822-1889), los movimientos a favor de la independencia y la organización de una «sociedad aristocrática, elitista, rural, *esclavólatra* y la participación política limitada, era poco propicia para la asimilación de las diferencias, especialmente para las personas con discapacidad» (Brasil, 2010, pág. 20). Por lo tanto, en este período histórico pocas acciones están diseñadas para llevar a cabo el cuidado que necesitan las personas con discapacidad. Entre los movimientos de cuidado a las personas con discapacidad que marcan el período del Imperio, encontramos el comienzo de las actividades dirigidas a tratar a las personas alienadas a partir del día 9 de diciembre de 1852 en el Hospicio Pedro II, una institución vinculada a la Santa Casa de Misericordia, en Río de Janeiro.

Según Souza (1997), fue en Europa donde se iniciaron las primeras medidas concretas en el campo de la educación para las personas con discapacidad visual. En 1784 en Francia fue fundada por Valentin Haüy la primera escuela para niños ciegos. A partir del siglo XIX, varias medidas educativas se pusieron en marcha en países como Canadá y Estados Unidos, mediante instituciones especializadas. En 1829 se creó, en Whatertown, la Perkins Scholl for the Blinds. Las primeras experiencias educativas en Francia y el sistema braille pronto llegaron a España, lo que propició la creación de varios centros, la mayoría de iniciativa particular o de las autoridades locales, en los que se ofrecía formación en algunos oficios. España es, por lo tanto, una referencia científica y técnica en este campo.

Un hito importante con respecto a las personas ciegas ocurrido en España y que tuvo repercusiones en todo el mundo, incluso en Brasil, fue la creación de la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) por un grupo de

ciegos que buscaban nuevos medios para ganarse la vida. Fundada el 13 de diciembre de 1938 por decreto del general Franco, la ONCE reúne tres actividades heterogéneas: las específicas de una asociación de personas con discapacidad visual, las derivadas de una institución que ofrece servicios especializados para este colectivo y las relativas a una empresa comercial que ocupa uno de los primeros lugares en el país en cuanto a la previsión de beneficios, y que mantiene una media de veintiséis mil puestos de trabajo. La ONCE tiene como actividad principal la venta del cupón de la ONCE, creado en 1984, después de la oficialización del juego en el país. Con la economía que genera, la ONCE atiende a personas con discapacidad visual en España desde el nacimiento hasta la vejez y ha sido una institución de referencia para la resolución de las problemáticas generadas en esta área.

En Brasil, de acuerdo con Masini (1993), el 12 de septiembre de 1854, el emperador Pedro II firmó el Imperial Decreto número 1.428 de creación del Imperial Instituto de Meninos Cegos, punto de referencia para la educación de personas con discapacidad visual en Brasil y América Latina. Actualmente denominado Instituto Benjamin Constant (IBC), fue la única institución de educación de las personas con discapacidad visual hasta el año 1926. Ese año se abrió en Belo Horizonte, el Instituto São Rafael (ISR). Al año siguiente, en 1927, fue fundado en São Paulo el Instituto para Cegos Padre Chico (CIPC), y en 1941, el Instituto Santa Luzia (ISL), en Porto Alegre (Rio Grande do Sul), fundado por Lidia Moschetti, procedente de Italia. En 1945 se fundó el Instituto de Educação Caetano de Campos, en São Paulo.

Con el fin de formar profesionales para trabajar con los alumnos en los institutos, en 1935 fue presentado por Cornelius Ferreira Francia, en la Asamblea Legislativa del país, un proyecto de ley con el objetivo de crear la figura del «maestro de primeras letras para los ciegos y sordomudos». Pero el primer curso de especialización de profesores únicamente se hizo oficial por medio del Decreto ley número 16.392, el 2 de diciembre de 1946. En ese mismo año fue creada por Dorina Nowill (que de joven perdió la vista) la Fundação para o Livro do Cego no Brasil (FLCB), una institución dedicada a la impresión de libros en braille. La fundación de esta institución puede considerarse un paso importante hacia la descentralización de la educación especializada. El 1 de noviembre de 1991, la fundación pasó a denominarse

Fundação Dorina Nowill para Cegos (FDNC). En 1947, el Instituto Benjamin Constant y la Fundação Getulio Vargas, mediante acuerdos de cooperación, realizaron con carácter intensivo un curso destinado a la especialización de profesores para los estudiantes con baja visión y ciegos; y desde 1951 se llevaron a cabo cursos de especialización para maestros e inspectores para personas con discapacidad visual, con estudiantes de diferentes unidades federativas.

En la década de 1950 tendrán lugar los primeros intentos de integración de estudiantes con discapacidad visual en Brasil cuando, en 1950, de forma experimental, se creó en las escuelas públicas la primera clase de braille de São Paulo. En esa misma década fue aceptada la primera matrícula de un estudiante ciego en un centro de educación secundaria y el Consejo Nacional de Educación permitió oficialmente el ingreso de los estudiantes ciegos en las facultades de Filosofía, después de que una persona ciega demostró ser capaz de ingresar, seguir y completar un curso en el área de las humanidades (que solo requería la lectura y la interpretación de textos).

Para las personas sordas, la atención educativa también se produce en el período del Imperio, después de haber sido fundado, el 26 de septiembre de 1857, el Imperial Instituto dos Surdo-mudos, en la ciudad de Río de Janeiro. Este instituto también se ha mantenido activo hasta llegar a nuestros días y es una referencia importante en el trabajo desarrollado a favor de la educación de las personas sordas en Brasil. Actualmente se denomina Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). En 1977 se fundó la Federação Nacional de Educação e Integração de Deficientes Auditivos (FENEIDA), que se compone de las personas oyentes que se relacionaban con el campo de la sordera.

Como marco importante de las luchas llevadas a cabo por los sujetos sordos y las personas relacionadas con ellos, FENEIDA se reestructuró en 1987 y pasó a ser designada como Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), con sede en la ciudad de Río de Janeiro, desde el 8 de enero de 1993. En 1999 la FENEIS lanza la primera portada de su revista e invita a hacer la ilustración de la portada al diseñador sordo Silas Queirós.

La década de 1990 en Brasil, específicamente en Rio Grande do Sul, se constituyó por una serie de movimientos, luchas, conflictos y discusiones en torno a la oficialización del lenguaje de signos (*língua de sinais*). En este escenario, otras cuestiones se integran, como los debates sobre la identidad, la cultura y la comunidad sorda. Las demandas presentadas por los sordos en el documento fueron potenciadas por una serie de investigaciones llevadas a cabo por un grupo de estudiantes de maestría y doctorado del Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação UFRGS llamado NUPPES (Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos).^[4] Este grupo tuvo como «característica predominante la articulación entre los investigadores/universidad y los movimientos de sordos» (Thoma y Klein, 2010, pág. 111). La FENEIS, junto con NUPPES, desarrolló en esta década varias acciones, entre las cuales, la realización del V Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe para Sordos, la formación de traductores e intérpretes de lenguaje de signos e instructores sordos para la enseñanza de la lengua de signos, entre otras.

En 1997 fue aprobado el acceso a la visualización de los subtítulos en la televisión (*closed caption*), por la emisora Globo en el programa de noticias de la televisión. En el año 2002 el Ministerio de Educación desarrolló junto con la FENEIS una acción de formación de agentes multiplicadores de la lengua de signos en su contexto. En lo que se refiere a la política de inclusión de sujetos sordos, es posible visualizar el organigrama de funcionamiento de ese movimiento. Ese organigrama está constituido por la movilización de la comunidad sorda para el reconocimiento oficial de la lengua brasileña de signos (*sinais* - LIBRAS). En 1999, cuando los sordos se movilaron por el «reconocimiento de la lengua de signos como lengua de educación del sordo en todas las escuelas y clases especiales para sordos» (FENEIS, 1999, pág. 1), la discusión de la oficialización lingüística giraba en torno a las «iniciativas para prevenir los prejuicios contra las personas sordas» (FENEIS, 1999, pág. 1).^[5] Este movimiento estaba articulado en torno a la comprensión de la sordera como un rasgo cultural, no como una deficiencia.^[6] Se puede decir que esta discusión tuvo un papel relevante en la oficialización del lenguaje de signos en la escena nacional por medio de la Ley número 10.436 de 24 de abril de 2002 y

su posterior regulación con el Decreto número 5.626 de 22 de diciembre de 2005, tal y como vamos a desarrollar en el apartado que aborda la inclusión como derecho y como imperativo del estado.

Volviendo a la escena de la nación brasileña, las primeras décadas del siglo XX representaron un momento histórico en la definición de la nacionalidad y las formas como «las élites trataron de definir los contornos de una posible ciudadanía, para responder a las demandas de los sectores emergentes y crear un conjunto de símbolos representativos del nuevo régimen» (Filho y Silva, 2010, pág. 220). En este período, con la creación del Ministerio de Educación y Salud, los departamentos de Educación y las secretarías de Educación de los estados, la educación es vista como una gran promesa en la construcción nacional y en la inversión en la población analfabeta e ignorante. Entre 1930 y 1940 hubo cambios significativos en el panorama educativo, sobre todo en lo que respecta a la expansión de la educación primaria bajo la influencia de los partidarios del movimiento de la «Nueva Escuela».

La Constitución Federal de 16 de julio de 1934 incorporó en su texto propuestas del documento «Manifiesto de los pioneros», entre las cuales: la educación como un derecho de todos; la obligación de la escuela primaria integral y extensiva a los adultos; la educación gratuita en las escuelas públicas; la creación de fondos para la gratuidad activa; la vinculación obligatoria de un porcentaje de los impuestos de los estados, los municipios y la Unión a favor de la educación escolar; y la asistencia a los alumnos necesitados. A partir de la promulgación de la Constitución de 1934 se pasó a discutir ampliamente la necesidad de una ley para establecer las directrices y bases de la educación nacional (LDB) y la competencia para elaborar un plan nacional de educación.

Se puede observar que la Constitución de julio de 1934 muestra cambios importantes con relación a la garantía de los derechos civiles y sociales, entre ellos, un capítulo específico sobre la educación (capítulo II, título V). Para Carlos Jamil Cury, «difícilmente se verá un capítulo tan completo, excepto en 1988, que ya se muestra a la educación más que como un derecho civil, como un derecho social propio de la ciudadanía [...] estableciéndose una tradición virtuosa de la búsqueda del derecho de los ciudadanos» (2009, pág. 23). En ese panorama político, tanto el constituyente de 1933 como la Constitución de 1934 están pensados para ordenar «una mayor intervención del Estado en la

vida social, con el fin de tratar de minimizar las desigualdades sociales y prevenir el estallido de movimientos de protesta» (Cury, 2000, pág. 573).

Mientras tanto, frente a las contingencias políticas de la década de 1930, las propuestas para la presentación de una ley para organizar las directrices y bases de la educación nacional y la preparación de un plan nacional de educación no se materializaron. Al final de la década, el 1 de noviembre de 1937, fue aprobada por el presidente Getulio Vargas otra constitución, la Constitución Tirana, llamada por el pueblo brasileño «Constitución Polaca».^[7] Con la reestructuración del panorama político, que se extiende desde 1937 a 1945, la discusión referente a la elaboración de la ley para establecer las directrices y bases de la educación nacional se reanudó solo en 1948, por determinación de la Constitución de 18 de septiembre de 1946. Se entiende que la Constitución de 1937 mantuvo implícitos los deseos de los sectores conservadores, ya que era evidente el objetivo de «mantener un dualismo educativo explícito: los ricos disponían de sus estudios a través del sistema público o privado, y los pobres, sin disfrutar de este sistema, deberían estar destinados a escuelas de formación profesional» (Ghiraldelli Jr., 1990, pág. 82).

Como un reflejo de las acciones del período dictatorial de Getúlio Vargas, los sistemas educativos fueron extinguidos, los Consejos de Educación (nacional, estatal y del Distrito Federal) fueron cerrados y la gratuidad de la escuela pública fue abolida gradualmente. En ese contexto, donde la escuela pública deja de ser gratuita, los que tienen mejores condiciones económicas están convocados a prestar asistencia a los más pobres mediante contribuciones mensuales con el sistema de la «caja escolar». Por otra parte, durante el período del Estado Novo fueron publicadas gran parte de las leyes orgánicas de enseñanza: Ley orgánica de educación secundaria, Ley orgánica de la enseñanza técnica-profesional y la Ley orgánica de educación primaria y de enseñanza normal. Estas leyes convergirán en un sistema educativo bifurcado, es decir, la educación secundaria pública se orientó a la élite, mientras que la formación profesional se destinó a las clases populares. En ese contexto el Estado «impuso al sistema público de enseñanza una legislación que intentó separar a los que podían estudiar de aquellos que deberían estudiar menos y alcanzar el mercado de trabajo de forma más rápida» (Ghiraldelli Jr., 1990, pág. 84).

En este escenario se observa un proceso de precarización gradual en la oferta de educación pública para las personas en edad escolar. De acuerdo con datos del Censo de 1940, la tasa de analfabetismo se concentra en el 56,17 % de la población mayor de quince años. Con esta característica dualista de la enseñanza, se observa una inversión en la formación de la élite brasileña, ya que «solo la educación secundaria daba el derecho de acceso, mediante el examen *vestibular*, a todas las carreras de la educación superior. La instrucción técnica solo dio derecho de acceso a las carreras correspondientes a la misma rama que cursó el estudiante» (Saviani, 2005, pág. 33).

El 18 de septiembre de 1946, después del final de la dictadura, se promulgó la Constitución Federal Democrática. En el artículo 5 de dicho documento, se acordó que «compete a la Unión legislar sobre las directrices y las bases de la educación nacional». Como consecuencia de esta determinación, la elaboración de directrices y bases de la educación nacional es indispensable, ya que está claro que muchos de los artículos de la Constitución que se ocupan de la educación no pueden ser directamente aplicados sin ser regulados por una ley federal que explique el significado de los principios filosóficos, políticos, educativos, entre otros, que competen al espacio escolar y educativo.

En el contexto social, político y económico brasileño de finales de 1940, las acciones educativas a favor de las personas con discapacidad fueron asumidas por el gobierno federal por medio de la creación de *campanhas*. En este contexto histórico, Helena Sardagna entiende que «las políticas educativas enfocadas a la institucionalización del anormal, con mayor incidencia en las décadas de 1950 a 1960, son discursos engendrados por la idea de corrección y una terapéutica del cuerpo anormal» (2013, pág. 49).

La Campaña para la Educación del Sordo Brasileño (CESB) instituida por el Decreto federal número 42.728, de 3 de diciembre de 1957, puede considerarse como un primer movimiento político para la promoción de la atención educativa a las personas con discapacidad. En su artículo 2 se establece que la finalidad de la campaña se centra en «promover, por todos los medios a su alcance las medidas necesarias para la educación y la asistencia en el sentido más amplio, en todo el territorio nacional» (Brasil, 1957).

El movimiento operado en las campañas para las personas con discapacidad era parte de una racionalidad desarrollista ya que, como ministro

de Educación y Cultura en el gobierno de Juscelino Kubitschek, Clovis Salgado tenía como objetivo efectuar ajustes entre el sistema educativo y todas las transformaciones en curso en el país. Con este fin, el ministro desarrolló el programa Educación para el Desarrollo (Educação para o Desenvolvimento) organizado a partir de doce propuestas dirigidas a la formación de una élite bien preparada para la racionalización y modernización del país.

Casi un año después de la primera campaña, el Decreto federal número 44.236, de 1 de agosto de 1958, establece una segunda campaña, Campaña Nacional para la Educación y Rehabilitación de Discapacitados Visuales. Ya en septiembre de 1960 una tercera campaña fue oficializada bajo la influencia de la Sociedad Pestalozzi^[8] y la Asociación de Padres y Amigos de los Excepcionales (APAE),^[9] ambas en Río de Janeiro. El Decreto número 48.961, de 22 de septiembre de 1960, instituyó la Campaña Nacional para la Educación y Rehabilitación de Discapacitados Psíquicos (CADEME), que establece la finalidad de «promover, en todo el territorio nacional, la educación, la formación, la rehabilitación y la asistencia educativa de los niños con retraso mental y otros discapacitados de cualquier edad o sexo» (Brasil, 1960, art. 3).

Frente a la inversión en campañas de educación y rehabilitación orquestadas durante la década de 1950 en el contexto educativo brasileño, es posible entender que «a diferencia de la exclusión que representaba el sentido de la muerte del individuo, la exclusión que se da en los siglos XX y XXI se materializa en la fragilidad moral, ya que el individuo que se mantiene en el grupo está constantemente sometido a las técnicas de normalización» (Lopes y Rech, 2013, pág. 212). Estas técnicas de normalización están enfocadas tanto a lo que atañe a la normalidad de la población como a la corrección del individuo (Lopes y Rech, 2013, pág. 212), pero también pueden ser vistas como condiciones de emergencia para las prácticas de inclusión que tenemos en la actualidad.

El 20 de diciembre de 1961 fue aprobada, promulgada y publicada la primera ley que establece las directrices y bases de la educación nacional en todos los niveles. La Ley número 4.024/61, que tuvo efecto a partir del 1 de enero de 1962 y garantizó la igualdad de trato para los centros docentes

públicos. Por haber sido tramitada durante trece años en el Congreso, la ley, que «inicialmente estaba destinada a un país poco urbanizado, terminó siendo aprobada para un Brasil industrializado y con necesidades educativas que el Parlamento no supo percibir» (Ghiraldelli Jr., 2009, pág. 99).

Incluso con la promulgación de la Ley número 4.024 de 1961, las campañas en defensa de la escuela pública se intensificaron, de modo que «los educadores y otros sectores de la sociedad, tales como órganos de prensa, sindicatos y otras categorías profesionales se comprometieron para hacer realidad el precepto constitucional de “la educación es un derecho de todos”» (Piletti, 1997, pág. 103). Para lograr ese derecho del acceso de todos a la escuela era necesario aumentar el número de escuelas públicas gratuitas. Así, en el período de 1946-1964, los movimientos inspirados en una propuesta de educación popular tuvieron una actuación relevante, entre estos: la Campaña de Educación de Adultos, a partir de 1947; el Movimiento de Educación de Base (MEB) (1961) y el Programa Nacional de Alfabetización (1964).

Al analizar el orden del discurso presente en los documentos que tratan temas educativos relacionados con las personas con discapacidad en Brasil durante la primera mitad del siglo XX, se vuelve perceptible la centralidad de los discursos clínicos y terapéuticos en las prácticas y saberes de la educación especial. Y en esa alianza entre la educación y los saberes médico-clínicos los sujetos con discapacidad «llegaron a ser analizados, observados, diagnosticados e identificados como sujetos que precisaban ser sometidos a prácticas correctivas y rehabilitadoras para que pudieran regresar a la normalidad» (Menezes, 2011, pág. 24).

De acuerdo con los estudios de Helena Sardagna, lo que observamos entre los años 1950 y 1960 son «políticas educativas orientadas a la institucionalización del anormal» (2013, pág. 49). Como acción preventiva, el proceso de institucionalización de las personas con discapacidad se encuentra sostenido por «discursos engendrados por la idea de corrección y por una terapéutica del cuerpo anormal» (Sardagna, 2013, pág. 49). En esa línea, las acciones desarrolladas en la primera mitad del siglo XX tienen lugar por iniciativa de la sociedad civil, tomando como ejemplo la creación de la Asociación de Padres y Amigos de Excepcionales (APAE) en 1954 en Río de

Janeiro y la creación de la Sociedad Pestalozzi 1926 en Porto Alegre, como se mencionó anteriormente.

Por otra parte, las acciones a favor de la educación y del desarrollo de las personas con discapacidad en la escena brasileña desde la época imperial hasta mediados de la década de 1970 «son parte de una historia en la cual las personas con discapacidad no tenían autonomía para decidir qué hacer con su propia vida» (Brasil, 2010*a*, pág. 28).

En el contexto social brasileño, a partir de 1950, en lo que respecta a las personas con discapacidad, se observa que «fue un período de gestación de la necesidad de organizar movimientos afirmativos dispuestos a luchar por sus derechos y su autonomía, dentro de los cuales destaca la capacidad de decidir sobre su propia vida» (Brasil, 2010*a*, pág. 28). Posiblemente podemos considerar que esos movimientos, inicialmente, son como muelles propulsores del paradigma vigente hoy día en Brasil y de la política de inclusión escolar de las personas con discapacidad, fundamentada en el derecho de todos a la educación. En el capítulo siguiente, plantaremos una discusión centrada en el período que engloba las décadas de 1960-1990 y el proceso de integración escolar.

INCLUSIÓN COMO INTEGRACIÓN

«No processo de integração das pessoas com deficiência, as práticas fazem mais do que dispor, elas inventam o aluno, criam uma posição para ele, conduzem suas condutas e passam a vigiá-lo através de mecanismos de correção e de regulação».^[10]

(Sardagna, 2013, pág. 55)

Denominamos este segundo paradigma «inclusión como integración». En este paradigma se desarrollan acciones, políticas, planes y legislaciones que se caracterizan por orientar y promover la participación de las personas con discapacidad en la sociedad y en la escuela. Sin embargo, para que la participación sea efectiva dependerá de las condiciones del propio sujeto que debe adaptarse a los espacios y a los tiempos pensados para la mayoría. Dicho de otra forma, se acepta que todos los espacios escolares puedan matricular alumnos con discapacidad, mientras que la responsabilidad del aprendizaje, del desarrollo cognitivo, social, psicológico y de las condiciones de participación, debe ser el propio sujeto quien las busque. El paradigma de la integración escolar «se propuso como objetivo buscar un lugar para que los niños que estaban fuera de la escuela tuvieran oportunidades de estudiar en clases ordinarias cuando fuera posible, y en la escuela de educación especial si fuera necesario» (Rech, 2011, pág. 24).

En el escenario brasileño, a partir del final de la década de 1970 y al inicio de la década de 1980, el énfasis de las acciones educativas se orienta hacia la distribución de los sujetos con discapacidad en espacios educativos especializados. Esas instituciones específicas que atendían a alumnos con discapacidad contaban con profesionales especialistas y un aparato técnico apropiado para las necesidades de esos sujetos. Según Helena Sardagna, en el período que va de 1970 a 1980, las «prácticas de distribución de los cuerpos se hacen más evidentes en los enunciados, especialmente con la multiplicación de

espacios denominados “clases especiales” y “escuelas especiales” para los alumnos narrados por los discursos de la educación especial» (2013, pág. 51).

Las acciones desarrolladas en esos espacios especializados dirigían la disposición de los sujetos para ser normalizados en instituciones donde la vigilancia transcurriera de forma más efectiva, gradual y productiva, contribuyendo de esa forma, y entre otras cosas, a la constitución del orden social. Frente a la ordenación de prácticas y regímenes discursivos que alcanzan el cuerpo de cada sujeto, la inversión operada en el individuo con discapacidad buscaba su encuadre en el orden social o en el progresivo desvanecimiento de su incapacidad.

En la búsqueda por la rehabilitación del sujeto anormal, las prácticas de institucionalización de las personas con discapacidad estaban centradas en el desarrollo de aprendizajes específicos y de comportamientos relevantes para las rutinas diarias. Entre las actividades desarrolladas se encontraban las que se relacionaban con la vida diaria, el vestido, la alimentación, la conducta y la higiene. Aparte de estas, se potenciaba la formación para el desarrollo de aptitudes en el trabajo en talleres protegidos, como actividades ligadas al arte, la tapicería, la ebanistería y otras. Cuando algunos alumnos conseguían desenvolverse más allá de los patrones establecidos, también se realizaban formaciones centradas en la alfabetización y en el desarrollo de capacidades cognitivas.

En esta configuración educativa y rehabilitadora, el modo de ver a las personas con discapacidad pasa a tener una nueva modulación. El trabajo sobre la conducta y el entrenamiento de habilidades individuales era considerado en función del «desplazamiento de las influencias médico-clínicas hacia la influencia que la psicología del desarrollo pasa a tener en el área educativa en este siglo [siglo XX]» (Menezes, 2011). Las prácticas desarrolladas tenían como foco el proceso de rehabilitación del cuerpo y de las capacidades. Desde esta perspectiva, los discursos del orden de la productividad individual producían prácticas que certificaban, en la medida de lo posible, que el cuerpo del sujeto anormal se había incorporado a la convivencia social.

Empieza a predominar la necesidad de invertir en el cuerpo educable,^[11] por lo que hay que reajustarlo, en la medida de lo posible, en forma de actividades relacionadas con el propio cuerpo mediante el entrenamiento de

técnicas específicas en talleres protegidos. En un esfuerzo por ordenar «el mundo que nos rodea se intenta que la institución escolar sea presentada como una maquinaria productiva. Orquestada por las directrices de una sociedad disciplinaria, la maquinaria escolar se ajusta a las individualidades desde la más tierna edad y en ella se producen sujetos sometidos a continuos ajustes y reajustes, a las formas suaves y asépticas de “gestión del riesgo”» (Lunardi, 2003, pág. 97).

El proceso de buscar, clasificar, evaluar, medir los cuerpos de aquellos que son considerados «excepcionales» se constituye a partir de la organización de la media. El promedio actúa como un dispositivo de norma,^[12] y por medio de ella se establecen las normalidades. La media y la norma, como sinónimos, constituyen al sujeto normal,^[13] es decir, aquel que está inserido en las posibilidades de las condiciones y características necesarias para el desarrollo de la especie humana.

En el paradigma de la institucionalización y de la posterior distribución de los sujetos con discapacidad en espacios educativos especializados, «la media escolar asume el carácter de valoración en el juego de comparaciones entre normal y anormal»^[14] (Menezes, 2011, pág. 24). Mediante la media tienen lugar las condiciones para demarcar quiénes son los normales y los anormales, los capaces y los incapaces, los deficientes y los no deficientes, y de esta forma establecer, en el espacio de la escuela, el «alumno normal». Por lo tanto, además de las prácticas efectivas para mantener a los sujetos en espacios educativos, la invención de la posición del alumno dentro de las redes discursivas educativas se convierte en una estrategia productiva.

Como consecuencia de esta productividad, tiene lugar otro movimiento a favor de la provisión de servicios para los alumnos con discapacidad en espacios especializados, mediante la Ley número 5.692, de 11 de agosto de 1971, que modifica la Ley de directrices y bases de la educación nacional de 1961. Para la Ley de 1961 está claro que los «estudiantes con discapacidades físicas, psíquicas, los que presenten un atraso considerable en relación con la edad regular de la matrícula y los superdotados *deberán recibir un tratamiento especial*» (art. 9 [cursiva de las autoras]).

En el panorama político y económico de la nación brasileña, el inicio de la década de 1970 se caracterizó por la euforia del «milagro económico» que la clase media brasileña experimentaba y por el terror militar y paramilitar promovido por el entonces presidente, el general Garrastazu Medici, después de haber sido decretada, en 1968, la Ley orgánica 5 (IA-5) que, entre otros aspectos, suspendió los derechos políticos de cualquier ciudadano brasileño durante un período de diez años. La IA-5 también actuó durante los años de mayor represión política en el país. En este entorno político, la introducción de la Ley número 5.692, de 1971, tuvo como objetivo implementar una educación secundaria totalmente profesional.

La ley de 1971 no rompió por completo con la Ley número 4.024/61, una vez que ya incorporó los objetivos generales de la educación ya previstos en 1961. Sin embargo, vale la pena recordar que la ley de 1961 era el reflejo de los principios liberales «vividos en la democracia de los años cincuenta, mientras que la Ley número 5.692/71 reflejaba, en buena medida, los principios de la Dictadura Militar verificados por la incorporación de las determinaciones en el sentido de una racionalización perversa del trabajo escolar» (Ghiraldelli Jr., 2009, pág. 124).

Con relación a las acciones de las personas con discapacidad, el 25 de mayo 1972 una ordenanza creó el grupo de trabajo que tenía la tarea de reunir elementos para trazar las políticas y acciones del gobierno con respecto a la educación de los «excepcionales», como se llamaba a las personas con discapacidad en ese momento. El grupo contó con la visita al país del especialista en educación especial James Gallagher. A partir del trabajo desarrollado por el grupo, bajo la influencia de Gallagher, se organizó un informe específico que contenía propuestas para la estructuración de la educación especial. Esto contribuyó a la creación en el Ministerio de Educación y Cultura, mediante el Decreto número 72.425, de 3 de julio de 1973, del Centro Nacional para la Educación Especial (CENESP), órgano central de dirección superior, con autonomía administrativa y financiera.

Mediante la creación del CENESP, las campañas de Educación de Ciegos, de Educación del Sordo Brasileño y de Rehabilitación de Deficientes Mentales se extinguieron. También se estableció que el CENESP tenía como objetivo «promover, en todo el territorio nacional, la expansión y mejora de la atención

a los excepcionales» (Brasil, 1973). En el artículo 2 del decreto se estableció que las acciones del CENESP debían procurar:

«Proporcionar oportunidades de educación, proponiendo e implementando estrategias surgidas de los principios doctrinales y de las políticas que orientan la educación especial en el período preescolar, las enseñanzas de 1.º y 2.º grado, superior y complementaria para las personas con discapacidad visual, auditiva, mental, física, los estudiantes con problemas de conducta, para los que tienen discapacidades múltiples y sobredotación, para su participación progresiva en la comunidad» (Brasil, 1973).

La década de 1970 se caracterizó, también, por la fundación de las primeras asociaciones dirigidas y compuestas por personas con discapacidad. Estas iniciativas «se destinaban a la asistencia mutua y no tenían un objetivo político definido» (Brasil, 2010a, pág. 34). Mientras tanto, las organizaciones asociativas eran espacios donde se establecía la «convivencia entre iguales y donde las dificultades comunes podían ser reconocidas y debatidas. Ese enfoque desencadenó un proceso de acción política a favor de sus derechos humanos» (Brasil, 2010a, pág. 34).

Este movimiento tuvo su relevancia en el contexto nacional de finales de la década de 1970, y desde entonces las personas con discapacidad buscarán protagonizar, en el ámbito nacional, acciones políticas para la transformación de los paradigmas sociales. La situación de este período, es decir, el régimen militar, el movimiento por la democracia brasileña y la promulgación del Año Internacional de las Personas con Discapacidad por la ONU en 1981, configurará el contexto que posibilitó al movimiento político de personas con discapacidad salir del anonimato, creando así mecanismos de reivindicación de la «igualdad de oportunidades y garantías de derechos» (Brasil, 2010a, págs. 34-35).

Como hemos visto, en el escenario político nacional de la década de 1970, marcado por la intervención militar violenta y represiva, se suspendieron los derechos políticos de los ciudadanos brasileños, mientras que los derechos civiles y sociales permanecieron bajo la tutela del Estado. En lo referente a las políticas educativas para personas con discapacidad se desarrollaron acciones relevantes para la integración y desarrollo de esos sujetos en los espacios educativos, en clases o escuelas especiales.

En el ámbito internacional se presentó al Parlamento del Reino Unido el Informe Warnock en 1978. El informe es el resultado de la creación de un primer comité británico, presidido por Mary Warnock, responsable de investigar y hacer recomendaciones relacionadas con la provisión de educación especial para las escuelas británicas. A partir de los resultados medidos en el informe, se hizo evidente que un gran número de niños en su trayectoria escolar presentaba alguna necesidad educativa especial. Por medio de esa toma de conciencia surge la expresión «necesidades educativas especiales» (NEE), posteriormente redefinida en la Declaración de Salamanca (1994).

En el informe se presentaron recomendaciones relevantes para el desarrollo de los alumnos, entre estas, que la provisión de educación especial fuese vista más como «adicional y suplementaria» que «separada y alternativa» a la enseñanza ordinaria. Mediante ese documento se planteó que, para gran parte de los estudiantes que presentaban alguna necesidad educativa especial, las actividades adicionales y suplementarias debían transcurrir en el aula ordinaria y, cuando fuera necesario, contar con el apoyo de otros especialistas.

Regresando al contexto histórico brasileño, todavía en la década de 1970, se crearon, mediante el protagonismo de las personas con discapacidad, instituciones representativas que buscaban una mayor autonomía y participación, como la Fraternidad Cristiana de Enfermos y Discapacitados (FCD), fundada en 1972 en la ciudad de São Leopoldo, en Rio Grande do Sul, y el Club de Amigos (CLAM), la Asociación de Beneficencia de Rehabilitación de Brasil (en forma abreviada), fundada en 1975 en la ciudad de Río de Janeiro. Pero fue gracias a una iniciativa internacional, en 1979 las Naciones Unidas (ONU) estableció el año 1981 como Año Internacional de las Personas con Discapacidad, con el lema «Plena participación en igualdad de condiciones», que el movimiento de las personas con discapacidad ganó fuerza en Brasil. Con el Año Internacional de las Personas con Discapacidad, las personas con discapacidad comenzaron a aparecer en el centro de los debates políticos y educativos en casi todo el mundo, incluido Brasil. La proclamación del Año Internacional de las Personas con Discapacidad establece los principales objetivos:

«Ayudar a las personas con discapacidad en su adaptación física y psicosocial a la sociedad; la promoción de todos los esfuerzos, nacionales e internacionales,

para proporcionar a las personas con discapacidad la asistencia adecuada, *el entrenamiento*, la orientación cuidadosa, *las oportunidades para apoyar el trabajo y garantizar su plena* integración en la sociedad; fomentar los proyectos de estudio e investigación, con vistas a la participación práctica y efectiva de las personas con discapacidad en las actividades de la vida diaria, la mejora de las condiciones de acceso a los edificios públicos y sistemas de transporte; educar e informar al público sobre *el derecho de las personas con discapacidad a participar y contribuir en varios aspectos de la vida económica, social y política*, y promover medidas eficaces para la prevención de la discapacidad y la rehabilitación de las personas con discapacidad» (ONU, 1981, s/pág. [cursiva de las autoras]).

A partir de esta configuración, se da un giro gradual de las acciones ministeriales para una política orientada a la integración escolar de los estudiantes con discapacidad. Por el Decreto federal número 93.613 de 21 de noviembre de 1986, el CENESP fue reconvertido en Departamento de Educación Especial (SESPE). Esta secretaría se mantuvo así hasta el 15 de marzo de 1990, cuando sus responsabilidades pasan al Departamento Nacional de Educación Básica (SENEB), como la coordinación del Departamento de Educación Supletoria y el Ministerio de Educación Especial.

El movimiento político de las personas con discapacidad en Brasil se fortalece de forma considerable después del régimen militar dictatorial (1964-1985), cuando tuvo lugar la desamortización en el país. Este movimiento contó con la lucha de los activistas de movimientos sociales y políticos, con la participación de las propias personas con discapacidad, sus familias y los profesionales que trabajaban en la educación y la rehabilitación, para reivindicar sus derechos y romper con algunas estructuras y políticas en diversas esferas. Después de veintiún años de régimen militar, la apertura política brasileña recurre al gobierno de Ernesto Geisel y se concreta en la elección indirecta de Tancredo Neves, fallecido poco antes de su toma de posesión. En ese contexto, José Sarney asumió el gobierno (1985-1989), en el cual las relaciones del Estado brasileño con las personas con discapacidad y las organizaciones de y para las personas con discapacidad contó con importantes cambios.

Las modificaciones ocurridas abarcarán varias acciones relevantes, como la relativización y la expansión de los movimientos sociales de distintos sectores de la sociedad brasileña –entre los cuales trabajadores, habitantes de barrios

populares, mujeres, negros, homosexuales, personas con discapacidad— que se organizarán para construir nuevas formas de acción colectiva y luchar por sus derechos. En el gobierno tuvo lugar la creación o restauración de órganos públicos que «pasarán a ser responsables de la formulación, implementación o acompañamiento de políticas orientadas para las personas con discapacidad», «más allá de la apertura de instancias de representación política de las entidades de ese segmento social en los distintos niveles del aparato estatal» (Brito, 2013, pág. 89). A partir de entonces, las personas con discapacidad pasarán a tener representantes en las estructuras estatales, de esta forma se busca asegurar la efectividad de sus conquistas.

Las organizaciones que emergieron en ese momento tenían, así, un carácter que defendía la idea de que asegurar los derechos a todas las personas con discapacidad era un requisito necesario para que pudiesen participar plenamente de la vida social en igualdad de condiciones que las demás personas. Lanna Júnior (Brasil, 2010*a*) muestra que muchos liderazgos del movimiento social de las personas con discapacidad garantizan que fue mediante esas organizaciones y acciones como las personas con discapacidad en Brasil fueron, durante los años siguientes, reconocidas y aceptadas como sujetos de derechos, rompiendo con el discurso habitual del asistencialismo y la pena.

En ese contexto, programas y agencias especializadas de la ONU crearon cursos de experto en la planificación de acciones previstas, como la realización de varios proyectos y eventos, buscando llamar la atención de los gobiernos de los diferentes sectores de la sociedad de distintos países sobre los derechos de las personas con discapacidad y para conseguir que fueran reconocidas y respetadas en cuanto ciudadanas. Además de eso, también tuvo lugar la inversión en la formación de investigadores brasileños que realizaron, con ayudas del Gobierno federal, cursos de doctorado en países en los que ya existían experiencias de inclusión escolar. Al regresar, dichos investigadores pasaron a multiplicar la formación de especialistas, potenciando las condiciones para que las prácticas educativas inclusivas pudiesen ser desarrolladas.

Durante la primera mitad de la década de 1990, la sociedad brasileña se encontraba en pleno «espíritu» de la recién proclamada Constitución Federal

(1988). Tal condición se reguló con la reafirmación de la ciudadanía, que influyó en la formulación de los derechos sociales, la legislación y los proyectos educativos. Esa década tiene un inicio marcado por dos movimientos: «el deseo de implementación de los derechos sociales recién conquistados y la defensa de un nuevo proyecto político-económico en Brasil» (Arelaro, 2003, pág. 15).

El 15 de marzo de 1990, Fernando Collor de Mello inicia su mandato como presidente de la República, teniendo como plataforma de gobierno «un proyecto de carácter neoliberal, que se tradujo en un sentimiento nacional de urgencia de reformas del Estado para colocar al país en la era de la modernidad» (Arelaro, 2003, págs. 15-16). La necesidad de reformas del Estado para proyectar la nación brasileña en la era de la modernidad se encuentra alineada con la lógica que se potencia a partir de la década de 1990, o sea, la «centralidad del emprendimiento y del sujeto empresario de sí mismo –la educación como inversión–, la teoría del capital humano pasa a ser un modo de ser y de estar en el mundo, cuestiones que se encuentran directamente ligadas con el capitalismo flexible» (Klaus, 2011, pág. 105).

Durante el gobierno de Fernando Collor, los organismos internacionales (Banco Mundial, Unicef, Unesco) presionaban las acciones gubernamentales para que se hiciera efectivo el compromiso con la mejora de las condiciones educativas. En ese contexto fue adoptado en Brasil el lema «Educação para todos», teniendo en cuenta la asignación de créditos internacionales. En la Constitución Federal de 1988 fueron incorporados los objetivos atribuidos a la enseñanza de primer y segundo grado mediante la Ley número 5.692/71. En cuanto a reglamento y organigrama educativo, de ámbito nacional, fue instituido que «la educación, derecho de todos y deber del Estado y de la familia, será promovida e incentivada con la colaboración de la sociedad, certificando el pleno desarrollo de la persona, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su cualificación para el trabajo» (Brasil, 1988, art. 205). La enseñanza obligatoria pasó a ser ofrecida a la población brasileña teniendo en cuenta los principios de:

«Igualdad de condiciones para el acceso y la permanencia en la escuela; libertad de aprender, enseñar, investigar y divulgar el pensamiento, el arte y el saber;

gratuidad de la enseñanza pública en forma de ley y garantía de modelo de calidad» (Brasil, 1988, art. 206).

Por lo tanto, conforme a lo establecido en la Constitución, es tarea del Estado garantizar la enseñanza fundamental, obligatoria y gratuita, incluso para aquellos que no tuvieron acceso a ella cuando, por su edad, fue el momento de estudiar; hacer efectiva la progresiva extensión de la obligatoriedad y la gratuidad de la enseñanza media; promover la atención educativa especializada a los portadores de deficiencia, preferentemente en la red oficial de enseñanza; garantizar el acceso a los niveles más elevados de enseñanza, investigación o de creación artística, según la capacidad de cada uno; y ofrecer atención al educando, en la enseñanza fundamental, mediante programas suplementarios de material didáctico escolar, transporte, alimentación y asistencia a la salud (Brasil, 1988, art. 208).

Como forma de legitimar lo que dispone el artículo 208 de la Constitución, principalmente en lo que atañe a la atención especializada a las personas con discapacidad, en noviembre de 1992, la Secretaría de Educación Especial fue recreada y reestructurada en el Ministerio de Educación. De esta forma el Ministerio de Educación marcó el año 1993 como período para retomar la educación especial, y con ello las acciones y los programas de ese sector pasarán a ser promovidos de forma más destacada. Uno de los movimientos fuertes de ese período fue la creación de la Política Nacional de Educación Especial. Las discusiones para la creación de esa política se iniciaron en 1993 y se finalizaron, en forma de documento nacional, en 1994 después de largas discusiones que involucraron al gobierno y a la sociedad civil.

Todavía en 1994, un movimiento de orden internacional vinculado a la Unesco «promovió y estableció las condiciones que posibilitaron la legitimidad de la PNEE [Política Nacional de Educación Especial] en todo el territorio nacional» (Lunardi, 2003, pág. 39). Ese movimiento surgió en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, realizada en Salamanca (España) y contó con la representación de noventa y dos gobiernos y veinticinco organizaciones no gubernamentales que aprobaron la Declaración de Salamanca. En cuanto al resultado de la conferencia, la declaración se constituyó, en el ámbito nacional, en un punto crucial para las acciones de la educación especial y la participación de la Secretaría de Educación Especial en

la formulación del Plan Decenal de Educación para Todos una vez que se dirigió hacia «el principio de integración y en el reconcomiendo de la necesidad de acción para conseguir “escuelas para todos”, esto es instituciones que incluyan a todos el mundo, reconozcan las diferencias, promuevan el aprendizaje y atiendan las necesidades de cada uno» (ONU, 1994, pág. 5).

A partir de ese movimiento de orden internacional que tuvo implicaciones significativas en las políticas y en los movimientos nacionales, el Ministerio de Educación trazó la meta que había que alcanzar de una educación básica de calidad para todos y para eso potenció e implementó la Política de Educación Especial en todo el territorio «procurando expandir y mejorar las acciones de educación especial, preferentemente en la red regular de enseñanza» (Brasil, 2000). En esa conjetura se preconizaron otros dos movimientos políticos relevantes para la educación brasileña: la promulgación de la nueva ley de directrices y bases de la educación nacional, LDB número 9.394/96, y la elaboración de los Parámetros curriculares nacionales: adaptaciones curriculares (1998).^[15]

En la segunda década de 1990 los materiales informativos producidos por el Ministerio de Educación, por medio de la Secretaría de Educación Especial –como la revista *Integração*, con datos estadísticos, concepciones y términos de referencia a dichas personas y sus derechos– fueron producidos y distribuidos de forma gratuita a gran escala en varios países por medio de la financiación de la ONU. Esos materiales fueron ampliamente utilizados para la concienciación y la movilización en todo el territorio brasileño, ofreciendo las condiciones para emerger al movimiento social de las personas con discapacidad, que pasó a articular varias acciones de reivindicación de derechos con relación a los poderes del Estado.

En la efervescencia de las luchas de los movimientos sociales y políticos de las personas con discapacidad en Brasil en los años ochenta, surgen debates impulsados por líderes sordos. Esos movimientos se articulan con investigadores y universidades que cuestionaban la inclusión de personas sordas entre las personas con discapacidad. Por medio de la prerrogativa de que la lengua de signos se constituyó en una lengua efectiva creada y desarrollada por una comunidad específica y capaz de producir cultura, los activistas sordos por medio de la FENEIS (Federación Nacional de Educación

de Sordos), se inicia una campaña para la oficialización de la lengua *brasileira de sinais* (LIBRAS) en los años 1990-2000.^[16]

Así como en España la ONCE se constituye en una entidad representativa que trabaja a favor de las personas con una discapacidad visual, en Brasil la FENEIS es una institución fuerte que representa los intereses de las personas sordas. De constitución privada sin fines lucrativos, fue creada en 1987 por personas sordas con un carácter educativo, asistencial y sociocultural. La FENEIS se encuentra afiliada a la Federación Mundial de Sordos, con sede administrativa en Helsinki, Finlandia, por medio de la cual se mantienen intercambios con las organizaciones como la ONU, Unesco, OMS, OEA y OIT. Actualmente la FENEIS se compone de una oficina central, en Río de Janeiro, diez oficinas regionales y ciento diecinueve entidades afiliadas constituidas por asociaciones y escuelas de sordos repartidas por el territorio nacional.

Como cuestión diferente de la ONCE en España, el carácter filantrópico de la FENEIS ultrapasa el asistencialismo y la caridad y busca favorecer las condiciones para el desarrollo de las personas sordas y su inclusión en la sociedad. El papel de la FENEIS es dar apoyo a los sujetos mediante acciones en el área educativa, de asistencia social, de salud y del trabajo. La FENEIS también defiende los derechos de la comunidad sorda junto con los órganos oficiales, las instituciones y la sociedad para garantizar las condiciones de acceso e igualdad, entendidas como derecho de todos los ciudadanos brasileños.

La lucha política de las personas sordas y la comunidad involucrada –la FENEIS, intérpretes, profesores, investigadores, familiares, asociaciones, entre otros– para la oficialización de la lengua brasileña de signos (LIBRAS) llevó al reconocimiento legal de la lengua brasileña de signos el 22 de diciembre de 2005, día en el que fue firmada por el entonces presidente de la República, Fernando Henrique Cardoso, la Ley número 10.436/2002, regulada tres años después por el Decreto número 5.626/2005. Desde entonces, la FENEIS ha formado instructores de lengua de signos, y las universidades, por determinación del referido decreto, ofrecen –desde el año 2006– como obligatoria la disciplina de lengua brasileña de señales en los cursos de licenciatura y, como disciplina electiva, en los otros cursos. Para calificar su

actuación, la FENEIS crea convenios con órganos gubernamentales y centros de investigación de excelencia, como las universidades brasileñas, con la finalidad de calificar a sus miembros y adecuar sus acciones a la rápida evolución del conocimiento en el mundo actual.

Es importante destacar que el reconocimiento y la valorización de la lengua de signos de los sordos en Brasil contó con la colaboración de:

«Un conjunto de intelectuales, sobre todo lingüistas, logopedas y pedagogos, que daban constancia del estatuto lingüístico de la lengua de signos, categorizaban a los sordos como minoría lingüística y cultural y preconizaban una educación bilingüe para ellos. Mientras defendían, divulgaban y aplicaban sus ideas, esos intelectuales subsidiaban la construcción de una nueva ideología e identidad colectiva por parte de los miembros del movimiento. Esos y otros desdoblamientos se revelaron importantes para que el movimiento ampliase sus redes sociales, lo que posibilitó un alistamiento de activistas, participantes y aliados para la producción de acciones colectivas en pro de la oficialización de la LIBRAS en diferentes localidades del país» (Brito, 2013, pág. 9).

Entendemos que por las vías de la política integracionista y posteriormente de las políticas inclusivas, las acciones discutidas por Helena Sardagna (2013), como la institucionalización del anormal y la distribución de los cuerpos en la escuela, no desaparecen, sino que se fortalecen mediante el «principio de normalización» y colaboran en lo que en nuestros días denominamos inclusión escolar. Dicho de otro modo, se puede comprender que «las prácticas de normalización y las prácticas de inclusión guardan entre sí, si consideramos una dimensión pública/performativa de resultados, una relación de inmanencia» (Lopes, 2015, pág. 298). Y esa relación de inmanencia entre las prácticas de normalización y de inclusión escolar la articulamos en el capítulo siguiente, destacando el paradigma de la *inclusión como derecho y como imperativo de Estado*.

INCLUSIÓN COMO DERECHO E IMPERATIVO DE ESTADO

«[...] a inclusão – ao ocupar o status de imperativo de Estado e tornar-se uma das estratégias contemporâneas mais potentes para que o ideal da universalização dos direitos individuais seja visto como uma possibilidade – se insere dentro da grade de inteligibilidade que promove, dentre outras coisas, a ampla circulação das pessoas, os fluxos internos nos organismos de Estado, a diversidade, a diferenciação entre coisas comparáveis e visíveis, o borrado de fronteiras, o consumo, a produção cultural, a concorrência e a competição entre indivíduos, a autonomia, o empreendedorismo, a caridade, a solidariedade, etc.».^[17] (Lopes y Fabris, 2013, págs. 7-8)

En este capítulo vamos a presentar el análisis sobre las condiciones de emergencia y de expansión del movimiento a favor de la inclusión escolar en el contexto brasileño y que caracteriza el tercer paradigma: *la inclusión como derecho y como imperativo de Estado*. A partir de los años noventa las condiciones de posibilidad para la emergencia de la inclusión escolar de los alumnos, hasta el momento público prioritario de la educación especial, transcurre entre otros aspectos por el hecho de que Brasil asumió el lema «Educación para todos» de la Organización de las Naciones Unidas. Tanto la Conferencia Mundial de la Educación para Todos, realizada en Jomtien, Tailandia (1990), como la Conferencia Mundial de la Educación Especial, realizada en Salamanca (1994), destacan el compromiso social y político de los países allí representados, de garantizar las condiciones *de educación para todos y el derecho a la educación de todos los alumnos, incluyendo a los alumnos de la educación especial en la clase ordinaria*. La inclusión escolar, desde entonces, se estableció como un derecho y un imperativo de Estado en Brasil.

De ese modo, las políticas educativas dirigidas a los sujetos con discapacidad han sido ampliadas significativamente en las últimas tres décadas. Tratadas como un proceso natural, una vez que todos deben tener garantizado el derecho a la educación, esas políticas han instituido la inclusión escolar de las personas con discapacidad como un imperativo en el que «al lado de las

nociones de derechos humanos, democracia y ciudadanía, la inclusión es casi siempre asumida como un principio dado, incuestionable e intocable» (Veiga-Neto y Lopes, 2011, pág. 127).

Algunos de los documentos legales que crearon las condiciones de posibilidad para su inclusión en Brasil fueron producidos durante los dos mandatos del gobierno de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). En el entorno político, donde el foco está centrado en poder inscribir a Brasil entre los países desarrollados, lo que caracteriza a la década de 1990 son las políticas sociales y una reforma educativa amplia, que estuviera orientada, entre otros beneficios, por «el consenso en torno a la universalización como política que organiza la educación básica y que se generalizó como estrategia de inclusión social en el cambio de siglo» (García, 2008, pág. 13).

A partir de un giro neoliberal, el gobierno de Fernando Henrique Cardoso articula acciones en beneficio de las cuestiones étnicas, raciales y que abordan también la educación de las personas con discapacidad, defendiendo de forma prioritaria el respeto a la diversidad y a la diferencia. Por lo tanto, este gobierno estableció como prioridad para la política educativa el fomento del acceso universal al primer grado^[18] y la mejora progresiva de la calidad en las prácticas escolares orientadas hacia el aprendizaje. En medio de esta configuración política, «los debates educativos están fuertemente marcados por las políticas de tarificación articuladas con los diversos sectores educativos y por la preocupación por la formación de maestros, así como los acuerdos suscritos entre los países del Mercosur» (Rech, 2011, pág. 25).^[19]

En el segundo mandato del mismo gobierno, que se extiende del 1 de enero de 1999 al 31 diciembre de 2002, la política de ejecución de una «educación para todos» utiliza apoyos más amplios: las políticas sociales y económicas, las cuestiones de orden estructural y también instrumental, especialmente en lo que se refiere a la formación del profesorado. También serán las condiciones sociopolíticas de Brasil las que permitirán un desplazamiento gradual de los procesos de integración escolar hacia los procesos de inclusión.

En 1997, teniendo como base la Política Nacional de Educación Especial y la Declaración de Salamanca, se señala a las escuelas comunes, de filosofía integracionista, como los espacios que «representan el medio más eficaz para

combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad inclusiva y ofrecer educación para todos» (Brasil, 2000), el Ministerio de Educación redimensiona el principio filosófico y político de la inclusión. A través del prisma de la inclusión, que resalta el «respeto a la diversidad», se preconiza la formación del sujeto a partir de aspectos genéricos relacionados con la discapacidad, en los que la singularidad y las diferencias son enmascaradas por la diversidad. Tal y como se decretó en la Declaración de Salamanca, «las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlas en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades» (Brasil, 1994, pág. 5).

Por el escenario que se estaba constituyendo a finales de 1990, en la ejecución de una política nacional destinada a la inclusión de las personas con discapacidad, la escuela pasó a ser vista, cada vez más, como «el espacio de afirmación de la “diversidad”»; rápidamente aumentaron los eslóganes como “Educación para todos” y/o “Escuela inclusiva”, y esta pasa a ser vista como un beneficio político en la lucha por los derechos humanos y sociales» (Lunardi, 2003, pág. 43). Fundamentada en la lucha por los derechos humanos y sociales de la década de 1980 de los movimientos de las personas con discapacidad, la «Educación para todos» pasa a ser potenciada cuando en 2001 se promulgaron las *Directrices nacionales para la educación especial en la educación básica* (resolución de CNE / CEB n.º 2, de 11 de septiembre de 2001). Según lo previsto en ese documento, «los sistemas de enseñanza deben inscribir a todos los alumnos, dejando a las escuelas que se organicen para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales, garantizando las condiciones necesarias para una educación de calidad para todos» (Brasil, 2001, s/pág.).

En estas directrices, se considera alumnos con necesidades educativas especiales a aquellos que, en el curso de su educación, presentan dificultades en el desarrollo vinculadas a una causa orgánica específica, tales como las relacionadas con las deficiencias; dificultades de comunicación y señalización, que necesitan lenguajes o códigos aplicables; altas capacidades o superdotación. Frente a lo establecido por estas directrices, la inclusión escolar prevé la reestructuración de los espacios escolares para que estos puedan organizarse como ambientes democráticos donde todos son educados sin distinción alguna. Como una orden discursiva que puede ser potencialmente

extendida, la inclusión escolar se establece por la «capacidad de superar las prácticas segregadoras, argumento a partir del cual el Estado ha producido la persuasión y el sometimiento de los individuos en cuanto a la incuestionabilidad de las acciones de inclusión escolar» (Menezes, 2011, pág. 54).

Sobre la base de los principios democráticos, involucrando a las escuelas, la comunidad local, las familias y la sociedad, la política de inclusión escolar se estaba fortaleciendo guiada por el principio de organización de las condiciones para que fuera posible «desarrollar todas las capacidades de aprendizaje, pero también de crear oportunidades de aprendizaje permanente» (Rech, 2011, pág. 27). Alfredo Veiga-Neto y Maura Lopes discutieron la ampliación del concepto de inclusión y el consecuente carácter natural que se le atribuye a partir del segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, es decir, desde 1999 hasta 2002, y señalan que la inclusión «ha llegado a abarcar un amplio conjunto de prácticas enfocadas a todos aquellos que históricamente sufrían discriminación negativa» (2011, págs. 121-122).

Cuando Luiz Inácio Lula da Silva asumió la presidencia del país en 2002 y fue reelegido en las elecciones de 2006 y gobernó Brasil hasta 2010, el país tenía dos documentos legales federales que se referían a la inclusión escolar: la Ley de directrices y bases de la educación –Ley número 9.394, de 20 de diciembre de 1996– y el Plan Nacional de Educación –Ley número 10.172 de 9 de enero de 2001. Estos documentos contribuyeron a la reorientación de la «acción educativa comprometida con la formación de ciudadanos críticos y sujetos en el proceso de construcción de la historia de su país y aseguraron la consolidación de la acción política para el alumnado con necesidades educativas especiales» (Lunardi, 2003, pág. 41). La Ley de directrices y bases de la educación nacional número 9.394/96 tiene un capítulo completo (capítulo V) que orienta acciones para ser desarrolladas para los alumnos con discapacidad. En la ley se establece el compromiso del poder público para poder hacer efectiva y ampliar la propuesta de la escuela inclusiva en el país.

«Párrafo único. El Gobierno adoptará, como alternativa preferencial, la ampliación de la atención a los educandos con necesidades especiales en la propia red pública *regular* de enseñanza, independientemente del apoyo a las

instituciones previstas en este artículo» (Brasil, 1996, art. 60 [cursiva de las autoras]).

En el contexto de esta directriz, varios documentos y acciones se desarrollarán en consonancia con la promoción de la escuela inclusiva, entre ellas, la formación de maestros, la organización de servicios de educación especial en contraposición al aula en la escuela ordinaria y a la reorganización de los espacios de atención en el campo de la educación especial, dirigidos a los alumnos incluidos. Son acciones que contribuyen a la promoción de la inclusión «como práctica obligatoria (pero no preferente) y no negociable» (Menezes, 2011, pág. 53).

Según Lopes (2009), las políticas adoptadas por el gobierno de Lula corresponden a un imperativo de inclusión que tuvo como objetivo incluir a todos aquellos sujetos sin recursos o condiciones económicas adecuadas, para gestionar sus vidas de forma productiva. Los programas y políticas de asistencia e inclusión social eran, desde el principio, el «buque insignia» del gobierno de Lula, gestados y puestos en marcha para gestionar la conducta de la población escolar y promover el desarrollo del país.

Pasados siete años de la publicación de las *Directrices nacionales para la educación especial*, en 2008, durante el segundo mandato del presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010) se publica la *Política nacional de educación especial en la perspectiva de la educación inclusiva* (2008). Esta política reafirma el compromiso del Gobierno de Brasil en la realización de la escuela inclusiva y fortalece el «derecho a que todos los alumnos pertenezcan a una misma escuela, a estar juntos aprendiendo y participando sin discriminación alguna» (Brasil, 2008, pág. 3).

Con el fin de «garantizar la inclusión escolar de los alumnos con discapacidad, trastornos globales del desarrollo y altas habilidades/superdotación» (Brasil, 2008, pág. 3), la Política se presenta como un «régimen de verdad para orientar las prácticas de la escuela ordinaria, lo que constituyó un imperativo que puso en marcha la financiación de recursos físicos, didácticos y de accesibilidad, junto con la formación, como un camino para su implementación» (Posa y Naujorks, 2013, pág. 321). A partir de las acciones del Estado, a favor de la política de inclusión, destinadas a conducir el comportamiento de las personas con discapacidad, los dispositivos

biopolíticos se ponen en funcionamiento con el fin de gobernarlas económicamente y desde una perspectiva global. Según Castro (2009, pág. 60):

«Se debe entender por “biopolítica” la forma mediante la cual, a partir del siglo XVIII, se buscó racionalizar los problemas que planteaba la práctica de gobernar los fenómenos propios de un conjunto de personas en cuanto población: la salud, la higiene, la natalidad, la longevidad, la raza [...]. Esta nueva forma de poder se hará cargo, entonces de: 1) la proporción de nacimientos, de muertes, de las tasas de reproducción, de la fertilidad de la población. En una palabra, de la demografía. 2) Las enfermedades endémicas: de la naturaleza, de la extensión, de la duración, de la intensidad de las enfermedades prevalentes en la población; de la higiene pública. 3) A partir de la vejez, las enfermedades que dejan al individuo fuera del mercado laboral. También, entonces, de los seguros individuales y colectivos, de la jubilación. 4) Las relaciones con el entorno geográfico, y el clima. El urbanismo y la ecología».

En la gobernanza biopolítica, el gobierno no solo actúa sobre el individuo, sino también sobre un «cuerpo con múltiples cabezas» llamado población. La preocupación por la regulación y el gobierno de una masa heterogénea de individuos que constituyen una población disloca las nuevas racionalidades del arte de gobernar, y plantea la necesidad de implementar un biopoder que inscriba lo que Foucault llama la gubernamentalidad.

En este contexto, la inclusión escolar de las personas con discapacidad, en cuanto a dispositivo biopolítico para gobernar la vida de las poblaciones:

«Puede resultar de la reducción de los esfuerzos llevados a cabo por el Estado en su gobierno. En la escuela denominada inclusiva, cada sujeto (estudiante, profesor, familia) que opera en ella es responsable del buen desempeño de los alumnos con discapacidad, y todos tenemos que participar en su desarrollo» (Menezes, 2011, págs. 54-55).

Frente al imperativo de la escuela inclusiva, el 30 de marzo de 2007, se publicó la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (ONU) en Nueva York. En Brasil, esta convención fue promulgada mediante el Decreto número 6.949, de 25 de julio de 2009. Ese documento iba a garantizar el seguimiento y el cumplimiento de las obligaciones del Estado con respecto a los logros históricos de la sociedad mundial, especialmente con el desafío conseguido por 24,5 millones de hombres y mujeres brasileños con

discapacidades. La Convención tiene cincuenta artículos que se ocupan de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales de las personas con discapacidad. Según lo previsto por la Convención «si no hay accesibilidad, significa que existe una discriminación, reprobable desde el punto de vista moral, ético y puede ser sancionada por la ley» (Brasil, 2009, s/pág.). Por lo tanto, en la estela de la educación inclusiva, corresponde a los Estados partes garantizar que esta política sea desarrollada a partir de los siguientes principios:

«[Que] las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad y que los niños con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria, por motivos de discapacidad; [que] las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con los demás en las comunidades en las que viven» (ONU, 2007, art. 24).

El principal objetivo de la Convención es garantizar la ciudadanía de las personas con discapacidad para que sea efectiva en todas las áreas. En este escenario, la Convención «se ha creado para promover, defender y garantizar las condiciones de vida digna y la emancipación de los ciudadanos del mundo que tienen alguna discapacidad» (Brasil, 2009, s/pág.). Con este fin, entre los principios, encontramos el respeto por la dignidad inherente, la independencia de la persona –incluida la libertad de tomar sus propias decisiones– y la autonomía individual, la no discriminación, la plena y efectiva participación e inclusión en la sociedad, el respeto por la diferencia, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad, la igualdad entre hombres y mujeres y el respeto por las capacidades en el desarrollo de los niños con discapacidad (Brasil, 2009).

Frente a la configuración diseñada por el gobierno de Lula y sus inclinaciones políticas neoliberales, podemos ver que la «inclusión se estableció como una forma productiva y económica de cuidado de la población y, en concreto, con cada individuo que la compone» (Lopes y Rech, 2013, pág. 211). Teniendo en cuenta que la objetivación económica se extiende a todos los dominios de la vida, por la cual los sujetos ya no son pasivos sometidos a la tutela del Estado, emprendedores de sus propias condiciones de participación, «las políticas de inclusión escolar, social, asistenciales y de trabajo funcionan

como un dispositivo biopolítico al servicio de la seguridad de las poblaciones» (Lopes, 2009, pág. 156) e incluso convocan a los que anteriormente no eran considerados aptos para un propósito económico.

En este paradigma, que comenzó a finales del siglo pasado y se extiende hasta el presente, las acciones, políticas, planes y legislación en materia de derechos de educación dirigidos a las personas con discapacidad, el Estado pasa a estar convocado a «progresivamente retirar la red de protección colectiva que se había producido. El denominado Estado mínimo ya no debe ser llamado para asistir a la población, a prestar servicios que protegen a los individuos de los riesgos» (Saraiva, 2013, pág. 170). De esta forma, el gobierno de las conductas cuenta hoy con políticas específicas que condicionan las posibilidades de acceso y participación, a pesar de que la permanencia de cada sujeto en el juego económico, social y político se rige por las reglas previamente establecidas y depende de las condiciones individuales y de las estrategias creadas por cada individuo. La lógica económica neoliberal que requiere la inclusión de todos con el fin de que puedan participar de alguna forma de vida social, de consumo, de productividad, exige «individuos que sepan hacerse cargo de su vida, que sean capaces de responsabilizarse de su propio bienestar y su productividad» (Saraiva, 2013, pág. 170).

Y para que esa prerrogativa pueda ser eficaz, la racionalidad neoliberal en la que vivimos requiere de un control, de la permanencia del otro, porque «para apoyar las redes de trabajo, la capacidad de consumir debe estar instaurada» (Lopes, 2009, pág. 156). Pero no basta solamente incluir, es necesario establecer y ampliar las condiciones para que todos «[...] permanezcan en el juego» (Lopes, 2009, pág. 156). A partir de una mirada más detallada acerca de los riesgos y de las delimitaciones de la política de inclusión escolar, debe quedar claro que se ha asociado de forma productiva a la política de inclusión social adoptada en el país. En el análisis desarrollado en su investigación, Santos señala que la novedad con relación a la inclusión se encuentra en los conceptos de «comunidad y participación», ya que, a medida que estos conceptos se han aliado con el movimiento inclusivo, parece claro que «no es suficiente que los alumnos con necesidades educativas especiales estén integrados en centros ordinarios, sino que deben participar plenamente de la vida escolar y social de su comunidad» (2010, pág. 27).

Como consecuencia de la racionalidad política inclusiva, la libertad de cada sujeto en sus decisiones y elecciones debe ser reforzada. Parece claro que esta práctica está presente en el orden discursivo desde la modernidad, pero hoy en día su alcance y relevancia en las decisiones individuales hacen que cada sujeto sea «al mismo tiempo objeto (de múltiples interpelaciones) y “experto” (supuestamente conocedor de lo que le conviene)» (Veiga-Neto, 2000, pág. 202). Por lo tanto, el Estado, que hasta hace poco se centró en la protección de las demandas sociales, en la actualidad se está organizando como protector, pero sobre todo como asesor, asesor, o sea, el Estado como coordinador de un conjunto de especialistas y también de instituciones que organizan y constituyen el conocimiento acerca de los riesgos y de las condiciones posibles de reducirlos.

Como condición previa del neoliberalismo, todos deben participar, con la libertad de elección, siempre y cuando sean conscientes de lo que debe hacerse. Para ello, el Estado interviene, mediante políticas y programas, en un intento de ayudar a las personas en sus procesos de decisión. Esta es la función del imperativo de la inclusión, «[...] no te lo pierdas y hacer todo lo que el otro no se cierra el juego» (Lopes, 2009, pág. 157), sentirse parte de la sociedad, comunidad, espacio de la escuela, y así, con el deseo constante siguen formando parte. Este imperativo es el poder en la escuela regular, ya que la escuela contemporánea está ampliando sus funciones en la sociedad del conocimiento. Kamila Lockman ha observado una extensión de funciones de la escuela y el lavado de lo que se entiende como conocimiento escolar. Ella señala que «parece que hay un énfasis en los procedimientos que guían la conducta de los sujetos en una orientación favorable a sus formas de ser, de relacionarse y comportarse en la sociedad» (2013, pág. 166).

En una sociedad en la que el aprendizaje se presenta como una forma productiva de gobierno pedagógico, el papel central de la educación ha sido establecido por la racionalidad de que todo el mundo debe aprender de forma continua, estando los sujetos siempre dispuestos a modificarse y readaptarse (Bauman, 1998, pág. 2001). Por cierto, la racionalidad actual requiere que los individuos estén en forma y sean capaces de adaptarse al cambio constante. Entonces, aprender varias cosas de manera activa y articulada se convierte en

la condición de vida en el presente, según un estudio desarrollado por Noguera-Ramírez:

«Se puede decir que la modernidad fue inaugurada en el siglo XVI y XVII como “sociedad de la educación”, y hoy se estaría cerrando bajo forma de una “sociedad del aprendizaje” y, por lo tanto, tendría una gran sorpresa: del énfasis inicial en la “enseñanza” y la “instrucción” al énfasis en el “aprendizaje” y, al mismo tiempo, la “didáctica” para las “tradiciones pedagógicas”» (2009, pág. 230).

Siendo la escuela el lugar por el cual todos deben pasar, también se espera que, por medio de ella, todos puedan ejercer la participación en los más variados espacios sociales, en el momento en que las «prácticas de gobierno no se dirigen más al ciudadano sino al alumno» (Lockman, 2013, pág. 283). De este modo, el aprendiz es aquel en el que las políticas deben invertir como potencial capital humano. En el documento *Política nacional de educación especial en la perspectiva de la educación inclusiva* leemos:

«Las personas cambian continuamente, transformando el contexto en el que operan. Este dinamismo requiere una acción pedagógica para cambiar la situación de exclusión, lo que refuerza la importancia de los entornos heterogéneos para promover el aprendizaje de todos los estudiantes» (Brasil, 2008, pág. 9).

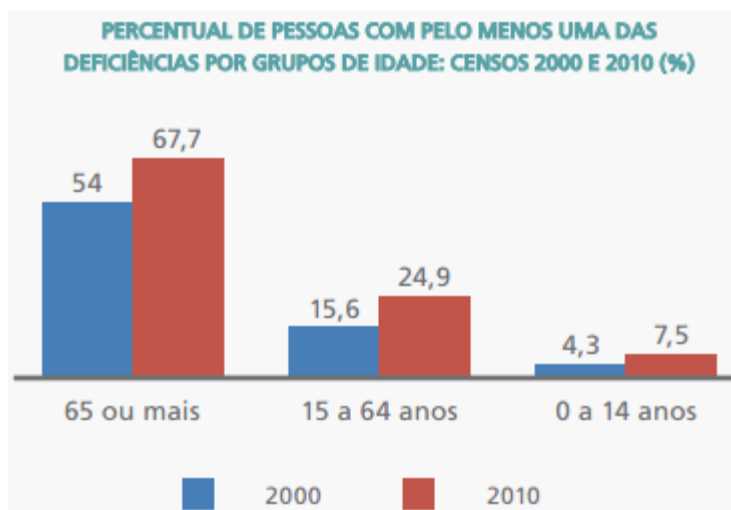
En esta lógica, mientras que la modernidad se centró en la producción de sujetos dóciles, lo que refleja la disciplina, la contemporaneidad ha invertido en la producción de sujetos flexibles, fruto de las continuas inversiones. Con respecto a las cuestiones educativas, el objetivo es que la exclusión sea alterada para promover el aprendizaje. Para Alfredo Veiga-Neto:

«La docilidad, al haber sido objeto de estrategias disciplinarias, forma parte de su alma y ellos son capaces de autogobernarse. Un sujeto flexible es diferente: él es permanentemente táctico. Por eso, en la búsqueda de una mayor eficiencia para lograr sus objetivos, el sujeto flexible presenta comportamientos adaptativos y está siempre preparado para cambiar de rumbo, de modo que pueda afrontar mejor sus cambios. La docilidad, por ser estable y de larga duración, es del orden de la solidez moderna; la flexibilidad, por ser adaptativa, astuta, es el orden de la liquidez posmoderna» (2008, págs. 54-55).

Aunque la modernidad se ha licuado en consonancia con una economía política que invierte en la producción de sujetos volátiles, la política de inclusión escolar puede entenderse de diferentes maneras: como derecho, como consecuencia de los movimientos sociales y como un imperativo de Estado, una estrategia para el buen gobierno de la población. Para que el Estado pueda garantizar la participación de todos, los datos estadísticos deben estar disponibles y constantemente actualizados. El censo escolar de Brasil es una herramienta que contribuye a una política de inclusión para producir y proporcionar información que permita el seguimiento de los indicadores educativos.

Según las estadísticas recogidas por el censo nacional en 2000, el 14,5 % de la población tenía algún tipo de discapacidad. En 2010, en un nuevo estudio, esos datos aumentaron hasta un 23,9 % de la población total, que comprende aproximadamente 45,6 millones de brasileños (Brasil, 2012). Se puede decir que uno de los factores de este gran aumento de los índices está relacionado con el método de investigación, que, en el último censo, pasó a ser definido por la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y la Salud (CIF), mientras que en 2000 estaba basado en la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE). En el siguiente gráfico se pueden apreciar los datos más claros y objetivos en relación con el porcentaje de personas con discapacidad según cada grupo de edad:

Gráfico 1. Datos estadísticos sobre personas con discapacidad por grupos de edad en los censos de 2000 y 2010 en Brasil



Fuente: *Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência*, 2012 (pág. 12)

En el censo, los datos estadísticos relativos a la educación especial muestran como se está efectuando el «acceso a la educación básica, la matriculación en la red pública, los ingresos en las clases ordinarias, la accesibilidad a los edificios, etc.» (Brasil, 2008, pág. 5). Mediante esa encuesta se recogen los datos referentes al número general de matrículas en «clases especiales, escuelas especiales y clases comunes de enseñanza ordinaria, el número de estudiantes de educación ordinaria con atención educativa especializada y las inscripciones según la tipología de discapacidad» (Brasil, 2008, pág. 5). A partir de estos datos, parece que casi una cuarta parte de la población presenta alguna discapacidad. En este nivel, la educación, por el sesgo de inclusión escolar, se convierte en una estrategia biopolítica que contribuye a hacer la vida de cada sujeto, y la población en su conjunto, productiva y alineada con la lógica de la participación. Para ello, se debe concebir el derecho a la educación para todos como «inalienable y universal, siendo también considerado un derecho que permite la realización de otros derechos, ya que prepara a las personas con discapacidad para el trabajo y para la obtención de ingresos que les garantizan vivir con independencia y dignidad» (Brasil, 2012, pág. 15). En 2006 los datos del censo escolar mostraron que la admisión de los estudiantes con discapacidades, trastornos globales del desarrollo y altas habilidades/superdotación en las clases de educación regular comunes, entre 1998 y 2006 creció un 640 % «pasando de 43.923 estudiantes en 1998 a 325.316 en 2006» (Brasil, 2008, pág. 6). Cada año estas cifras han ido creciendo en relación con el registro de estos estudiantes en escuelas y clases regulares. En la última encuesta, realizada en 2013, se observó que el crecimiento de la matrícula de estos alumnos en las clases regulares fue del 4,5 %, entre 2012 y 2013.

Por lo tanto, situar a la inclusión escolar como estrategia productiva de gobierno de los sujetos requiere que todos participen en el juego. Requiere la construcción de un sistema abierto a la diversidad y la articulación de un conjunto de leyes y cambios en los códigos y símbolos educativos (currículo, evaluación, metodologías, etc.) que deben ser analizados por otras lentes que no sean las sistemáticas. La lógica de gobierno que aquí se constituye sigue lo

que Foucault considera como «gobernar más con menos gobierno» (2008), a partir de una racionalidad que tiene como objetivo apoyar el desarrollo de la economía. Sin embargo, este impulso económico no debe ser entendido como un ajuste a los modelos económicos; pero sí a partir de un *gobierno de las formas de vida*, destinado a controlar la pluralidad de sujetos que conforman la población. Se debe entender como una dinámica que tiene como objetivo garantizar o mejorar la vida y evitar la muerte, como una economía biopolítica de la existencia.

Basándonos en los estudios desarrollados por Michel Foucault, entendemos que problematizar cuestiones que conciernen a la política de inclusión escolar en el presente requiere tener claro que ella es producida y operada a partir de estrategias específicas. De esta forma «las políticas de inclusión encajan con las reglas de la vida de los sujetos allí involucrados, ya que se trata de controlar y, si es necesario modificar la probabilidad, la serie de eventos de la masa viva que es la población» (Sardagna, 2013, pág. 56). El objetivo operado sobre estos sujetos propone crear las condiciones de posibilidad para que todos puedan «estar cerca» de una determinada normalidad y así poder alcanzar el máximo desarrollo posible de sus habilidades o competencias.

Para ello, los que gobiernan deben conocer a los sujetos y a la población, sus riesgos, su fuerza, sus capacidades, sus fragilidades y su desarrollo. A partir de la política de inclusión, la diversidad se presenta como un elemento indispensable en la convivencia social y en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los sujetos se convierten en fuentes de inversión estatal para que, además de productores, sean también consumidores de varios productos: de informaciones, de innovaciones tecnológicas, de ideas y del mercado cultural, entre otros. El modo por el cual la vida contemporánea se ha diseñado establece la necesidad de un sujeto «aprendiz para toda la vida que puede recrear continuamente su yo para convertirse en un agente de resolución de problemas; un sujeto que sea responsable del progreso social y la realización personal de su propia vida, es decir, un sujeto empresario de sí, un sujeto “gestor”» (Santos y Klaus, 2013, pág. 64).

En esta configuración de la vida, los datos estadísticos «contribuyen distintivamente a dar a conocer las realidades distantes y/o ausentes. Conocidas, las realidades se convierten en imaginables y por ello en

potencialmente gobernables» (Senra, 2005, pág. 15). En otras palabras, en el gobierno de la vida de la población, el conocimiento de los índices estadísticos «constituyen informaciones sobre los diferentes aspectos de la vida de las poblaciones, delimitando, sobre todo, los espacios considerados problemáticos» (Traversini y Bello, 2009, pág. 137). Mediante las informaciones detalladas del panorama y de las condiciones de vida de los sujetos, el gobierno de las conductas se vuelve eficaz y productivo.

De ese modo, para poner en marcha las políticas educativas contemporáneas que buscan incluir a todos, es necesario que sean fomentados y producidos constantemente «registros sobre esa población, para proponer, para acompañar y para evaluar las intervenciones, cuantificando sus rasgos más característicos y de interés, y formulando saberes que luego estarán disponibles para los gobiernos y la sociedad» (Traversini y Bello, 2009, pág. 137). En la iniciativa de una sociedad regulada por una política económica neoliberal, tanto la organización como la regulación del Estado se efectúan mediante el libre mercado. De esta forma, la característica principal del gobierno se basa en una intensa política social, por el gobierno de la sociedad.

CONSIDERACIONES FINALES

«A inclusão, como estratégia de governmentação, articula uma série de procedimentos, cálculos estatísticos e saberes que visam à organização social e o controle sobre a vida da população. A inclusão não é, assim, nem boa ou ruim, mas necessária para colocar em funcionamento um tipo de sociedade como a que vivemos».^[20]

(Thoma y Hillesheim, 2011, pág. 17)

Al proponernos analizar y discutir los acontecimientos que marcan la educación de las personas con discapacidad en Brasil desde la época del Imperio, y más específicamente a partir desde los siglos XVII y XVIII hasta la actualidad, a través de una mirada retrospectiva a la historia del país, hemos dividido nuestros análisis en tres paradigmas principales: la inclusión como *reclusión*, la inclusión como *integración* y la inclusión como un *derecho e imperativo de Estado*. En cada uno de ellos se presentan las acciones, las políticas, los planes y la legislación en materia de derechos de educación dirigidos a esta población.

En el primer capítulo, nos ocupamos del paradigma que denominamos *inclusión como reclusión*, presentando los movimientos que llevaron a cabo el proceso de institucionalización de las personas con discapacidad. Miramos hacia el contexto histórico que marca el país y que caracteriza a las primeras acciones, políticas, planes y leyes dirigidas a las personas con discapacidad en Brasil, con la creación de instituciones para ciegos y sordos en el siglo XIX, en 1854 y 1857 respectivamente. En este período observamos el desarrollo de tres campañas, que son: la Campaña para la Educación del Sordo Brasileño (CESB), establecida por el Decreto federal número 42.728, de 3 de diciembre 1957; la Campaña Nacional para la Educación y Rehabilitación de Deficientes de la Visión, instituida por el Decreto federal número 44.236, de 1 de agosto 1958, y la Campaña Nacional de Educación y Rehabilitación de Deficientes Mentales (CADEME), establecida por el Decreto número 48.961, de 22 de septiembre 1960. En el período que incluye la primera década del siglo XX en

Brasil, los discursos en torno a los sujetos con discapacidad son pautados mediante una orden discursiva rehabilitadora, donde los saberes médicos predominan sobre los procesos educativos.

En el segundo capítulo, que denominamos el paradigma de la *inclusión como integración*, las acciones, políticas, planes y legislación se caracterizan por orientar y promover la participación de las personas con discapacidad en la sociedad y en la escuela. Sin embargo, la participación, para entrar en vigor, depende de las condiciones del sujeto, que deben adaptarse a los espacios y tiempos pensados para la mayoría. En este contexto, se entiende que todos los espacios escolares pueden inscribir a alumnos con discapacidad, sin embargo, la responsabilidad del aprendizaje, del desarrollo cognitivo, social, psicológico y las condiciones de participación debe ser buscada por el propio sujeto. En este contexto, el énfasis se pone en la necesidad de investir el cuerpo educable, convirtiéndolo en readaptado y si es posible apto para la convivencia y el desarrollo de actividades relacionadas con el propio cuerpo mediante el entreno en técnicas específicas. Por medio del deseo de ordenar el mundo la institución escolar se presenta como una maquinaria productiva. Por lo tanto, además de las prácticas efectivas para disponer a los sujetos en los espacios educativos, la invención de la posición de alumno dentro de las redes discursivas educativas se volvió una estrategia productiva.

Finalmente, discutimos sobre la inclusión como un *derecho y como un imperativo de Estado*. En Brasil, la última década del siglo XX se destaca por la emergencia y la difusión de las condiciones para la inclusión escolar de los alumnos, hasta entonces, en gran parte, público prioritario de la educación especial. Esa política sucede, entre otros motivos, por el hecho de que Brasil asume la propuesta de «Educación para todos» de la Organización de las Naciones Unidas. La política de inclusión escolar pasa a ser producida como un proceso natural, una vez que todos los sujetos tienen garantizado, frente a la coyuntura internacional, el derecho a la educación. Como un imperativo, o sea, algo incuestionable y que debe incluir a todos, la inclusión pone en marcha distintas esferas para hacer efectivas unas condiciones ecuanímes para todos, entre las que encontramos a la escuela como máquina propulsora de estas. La garantía, y su consecuente difusión del derecho a la escuela normalizada para todas las personas con discapacidad, forma parte del complejo juego que, por

una parte, pide grandes inversiones del Estado en las garantías legales y consistentes, como las necesidades individuales, y, por otro, induce, seduce, convoca a la proyección de la participación de cada uno en las reglas y en la organización de ese juego. En ese orden discursivo «cada vez más tenemos una inversión en políticas que acentúan la importancia del emprendimiento de sí, incentivador de políticas sociales de asistencia y de inclusión social y educativa (Lopes, 2001, pág. 297). De esta forma, al entender que la escuela es el lugar donde se debe ofrecer «a todos los ciudadanos el acceso al conocimiento y el desarrollo de competencias» (Brasil, 2005a, pág. 8), es necesario garantizar que todos tengan aseguradas «las condiciones para una vida digna, de calidad física, psicológica, social y económica» (Brasil, 2005a, pág. 8).

A pesar de que los datos muestran que las matrículas de estudiantes con discapacidad en las escuelas ordinarias van aumentando en Brasil en los últimos años, la inclusión no puede ser reducida al aumento de la diversidad en la escuela, ya que sabemos que estar juntos en un mismo espacio físico o reducir la inclusión a socialización puede ser algo bastante perverso y constituir procesos de inclusión excluyente. Más que enseñar contenidos y posibilitar un aprendizaje definitivo para la vida, la escuela contemporánea debe formar alumnos capaces de aprender a lo largo de la vida, mediante procesos constantes de aprendizaje. También corresponde a la educación escolar la producción de conductas deseables, normalizadas y homogenizadas en sus formas de ser y estar en el mundo, donde las diferencias no deben ser más excluidas.

El objetivo de la modernidad es la escolarización en masa, pues esa era la condición necesaria para el gobierno de los individuos, para el control de la heterogeneidad, para la homogeneización de la población. Siendo hoy una institución de carácter obligatorio por la cual todos deben pasar, en ella es preciso instrumentalizar a todos para que participen del juego del mercado, estén incluidos y puedan formar parte de las redes, tanto de producción como de consumo.

Para que sea efectiva, la inclusión escolar requiere la construcción de nuevos currículos, no únicamente adaptaciones, ya que estas no modifican nuestra mirada con relación a la diferencia con el otro, con el «extraño» o «anormal». Además de eso, la escuela denominada inclusiva no puede

entenderse únicamente como un espacio de socialización y de convivencia entre las diferencias. Es necesario que se asuma el compromiso con el aprendizaje de todos los alumnos, lo que exige de los profesores más que amor, dedicación y voluntad de hacer; exige conocimiento de las áreas específicas y una postura investigadora frente a los desafíos. Frente al carácter ambivalente de la inclusión escolar, es preponderante tener claro que, «aunque muchos están incluidos en las estadísticas y en algún espacio físico, buena parte de los sujetos sufren con las prácticas de inclusión excluyentes» (Lopes, 2013, pág. 74).

El 6 de julio de 2015 fue aprobada en Brasil la Ley número 13.146, que sustituyó a la *Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência)*, basada en la Constitución de la República Federativa Brasileña de 1988 y en la Convención sobre Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad (2007), entre otros documentos. El Estatuto propone «asegurar y promover, en condiciones de igualdad, el ejercicio de los derechos y de las libertades fundamentales por parte de la persona con la discapacidad, certificando su inclusión social y ciudadanía» (Brasil, 2015, art. 1).

La Ley número 13.146 establece, en cuanto a derechos fundamentales, el derecho a la vida, la habilitación y la rehabilitación, la salud, la educación, la vivienda, el trabajo, la asistencia social, la previsión social, la cultura, el deporte, el turismo y el ocio, el derecho al transporte y a la movilidad. En ese sesgo, el derecho de las personas con discapacidad a la educación de calidad pasa a ser una responsabilidad que debe ser asumida por el Estado, por la familia, por la comunidad escolar y por la sociedad como un todo. Para que este derecho sea efectivo y garantice una educación de calidad se establece en el artículo 28 que el poder público debe asegurar, crear, desarrollar, implementar, incentivar, acompañar y evaluar el:

«Sistema educativo inclusivo en todos los niveles y modalidades, como aprendizaje a lo largo de toda la vida; el perfeccionamiento de los sistemas educativos, procurando garantizar las condiciones de acceso, permanencia, participación y aprendizaje mediante la oferta de servicios y recursos de accesibilidad que eliminan las barreras y promueven la inclusión plena; el proyecto pedagógico que institucionaliza el cuidado educativo especializado, así como los otros servicios y adaptaciones razonables para garantizar las características de los estudiantes con discapacidad y garantizar su pleno acceso

al currículo en la igualdad de condiciones, promoviendo la conquista y el ejercicio de su autonomía; oferta de educación bilingüe, en la LIBRAS, como primera lengua y en la modalidad escrita de lengua portuguesa como segunda lengua, en escuelas y clases bilingües y en escuelas inclusivas; la adopción de medidas individualizadas y colectivas en ambientes que maximicen el desarrollo académico y social de los estudiantes con discapacidad, favoreciendo el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje en centros de enseñanza; investigaciones enfocadas al desarrollo de nuevos métodos y técnicas pedagógicas, de materiales didácticos, de equipos y recursos de tecnología asistencial; planificación de estudios de caso, de elaboración de planes de atención educativa especializada, de organización de recursos y servicios de accesibilidad, disponibilidad y usabilidad pedagógica de recursos de tecnología asistencial; participación de los estudiantes con discapacidad y de sus familias en distintas fases de actuación de la comunidad escolar; adopción de medidas de apoyo que favorezcan el desarrollo de aspectos lingüísticos, culturales, vocacionales y profesionales, teniéndose en cuenta la creatividad, las habilidades y los intereses del estudiante con discapacidad; adopción de prácticas pedagógicas inclusivas mediante programas de formación inicial y permanente de profesores y oferta de formación continua para la atención educativa especializada; formación y oferta de profesores para el apoyo educativo especializado, de traductores y de intérpretes de lenguaje de signos, de guías intérpretes y de profesionales de apoyo; la oferta de enseñanza de lenguaje de signos, del sistema braille y del uso de recursos de tecnología asistencial para ampliar las habilidades funcionales de los estudiantes, promoviendo su autonomía y participación; el acceso a la educación superior y a la formación profesional y tecnológica en igualdad de oportunidades y condiciones con las demás personas; la inclusión en los contenidos curriculares, en los cursos de nivel superior y de formación profesional técnica y tecnológica, de temas relacionados con la persona con discapacidad en los respectivos campos de conocimiento; el acceso de la persona con discapacidad, en igualdad de condiciones, a juegos y actividades recreativas, deportivas y de ocio, en el sistema escolar; accesibilidad de todos los estudiantes, trabajadores del sector educativo y otros miembros de la comunidad escolar a los edificios, ambientes y actividades concernientes a todas las modalidades, etapas y niveles de enseñanza; la oferta de profesionales de apoyo escolar; la articulación intersectorial de la implementación de políticas públicas».

Tal y como hemos intentado mostrar, estas garantías previstas en el *Estatuto da Pessoa com Deficiência* forman parte de un proceso en curso en el país, por lo menos desde el año 2008, cuando fue publicada la *Política nacional de educação especial en la perspectiva de la educación inclusiva*, documento que delimita

objetivamente la búsqueda de la garantía de la inclusión escolar de alumnos con discapacidad, trastornos globales del desarrollo y altas habilidades/superdotación mediante orientaciones de los sistemas de enseñanza para que esta posibilite el «acceso al sistema de enseñanza ordinaria, con participación, aprendizaje y continuidad en los niveles más elevados de enseñanza» (Brasil, 2008, pág. 14). Además del acceso procura posibilitar la «transversalidad educativa especializada, la formación de profesores para la atención educativa especializada y demás profesionales de la educación para la inclusión» (Brasil, 2008, pág. 14).

Pero, para Lopes (2005), «una escuela inclusiva exige una redefinición y otra estructura, y ello implica desordenar lo que imaginábamos estaba ordenando». Pero ¿cómo puede la escuela ayudar a todos? El gran desafío de los profesores y de la gestión escolar en el contexto de la escuela inclusiva es atender las especificidades lingüísticas (como las de los estudiantes sordos usuarios del lenguaje de signos), temporales (como las de los estudiantes con discapacidad intelectual) y otras especificidades didáctico-metodológicas requeridas por algunos sujetos para que puedan tener lugar sus aprendizajes.

En julio de 2016, la Ley de cuotas para la inclusión de las personas con discapacidad en el mercado de trabajo, que se había aprobado en 1991, completó su despliegue veinticinco años después. Durante todo ese tiempo, fueron muchos los cambios sociales y económicos que se produjeron, inclusive la entrada en vigor de la *Lei brasileira da inclusão* (LBI), dislocando la atención educativa y las políticas sociales y económicas de una lógica de asistencia hacia una lógica de previsión que busca insertar a todos en el mercado de trabajo para que contribuyan, a su manera, con la economía y el desarrollo del país y no sean dependientes de los programas asistenciales, de los cuales pueden participar únicamente de forma provisional y hasta que sean aptos para ser (re)insertados en la lógica productiva.

La lógica neoliberal, que orienta y hace efectivas las políticas sociales y económicas en Brasil, puede ser traducida con el eslogan que marcó el truncado mandato de la presidenta Dilma Rousseff (2014-2016), «Brasil, pátria educadora». Con tal eslogan se buscaba el desarrollo y la responsabilización de todos en la educación de los niños, jóvenes y adultos en nuestro país, independientemente de sus características. Hoy se espera que tengan lugar

cambios significativos en el campo educativo, capaces de situar a Brasil entre los países desarrollados. Para ello, la educación y la inclusión están presentes «en los medios de comunicación, en las políticas públicas nacionales, en las orientaciones de los organismos internacionales» (Saraiva, 2014, pág. 150) y buscan una articulación entre distintos sectores, organismos y sujetos. En la *pátria educadora*, «Toda pela educação», encontramos otro slogan que busca el compromiso de toda la población. Tales eslóganes parecen tener un efecto político productivo, pero también refuerzan un discurso ya consolidado en la educación: todos tienen derecho a estar en la escuela y a aprender en ella.

Bibliografía

- Álvarez-Uría, Fernando** (1996). «La configuración del campo de la infancia anormal: de la genealogía foucaultiana y de su aplicación a las instituciones de educación especial». En: Barry M. Franklin (comp.). *Interpretación de la discapacidad*. Barcelona: Pomares-Corredores.
- Arelaro, Lisete Regina Gomes** (2003). «Direitos Sociais e Política Educacional: alguns ainda são mais iguais que outros». En: Shirley Silva; Marli Vizim (comps.) *Políticas Públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências* (págs. 13-36). Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil.
- Bauman, Zygmunt** (2001). *Modernidade líquida*. Río de Janeiro: Zahar.
- Bauman, Zygmunt** (1998). *O Mal-estar da Pós-modernidade*. Río de Janeiro: Jorge Zahar.
- Brasil** (2015). Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Brasília: Presidência da República.
- Brasil** (2012). *Cartilha do Censo 2010*. Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República; Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência; Coordenação-geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência. Brasília: Presidência da República.
- Brasil** (2010a). *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil*. Secretaria dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: Presidência da República.
- Brasil** (2009). Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Brasília: Presidência da República.
- Brasil** (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação. Brasília: Presidência da República.
- Brasil** (2006). *Direito à Educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais*.
- Brasil** (2005). Decreto nº 5.626. Brasília: Presidência da República.
- Brasil** (2005a). *Série Educação Inclusiva: Referenciais para a construção dos sistemas educacionais inclusivos – A Escola*. Brasília: Presidência da República.
- Brasil** (2002). Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002: Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências.
- Brasil** (2001). Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação/Conselho da Educação Básica. Presidência da República.
- Brasil** (2000). *Relatório de Avaliação: Políticas e Programas Governamentais em Educação Especial – EFA 2000*. Brasília: Presidência da República.

- Brasil** (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação. Brasília: Presidência da República.
- Brasil** (1994). *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: Presidência da República.
- Brasil** (1988). Constituição Federal de 1988. Brasília: Presidência da República.
- Brasil** (1973). Decreto Federal nº 72.425 de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e da outras providências. Ministério da Educação. Brasília: Presidência da República.
- Brasil** (1971). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília: Presidência da República.
- Brasil** (1961). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Ministério da Educação. Brasília: Presidência da República.
- Brasil** (1960). Decreto Federal nº 48.961 de 22 de setembro de 1960. Brasília: Presidência da República.
- Brasil** (1958). Decreto Federal nº 44.236, de 1 de agosto de 1958. Brasília: Presidência da República.
- Brasil** (1957). Decreto Federal nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957. Brasília: Presidência da República.
- Brasil** (1946). Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946. Rio de Janeiro.
- Brasil** (1937). Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937. Rio de Janeiro.
- Brasil** (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro.
- Brito, Fábio Bezerra de** (2013). *O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais*. São Paulo: Universidade de São Paulo – USP.
- Castro, Edgardo** (2009). *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Ingrid Müller Xavier (trad.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Cury, Carlos Roberto Jamil** (2009). «A Educação nas constituições brasileiras». En: Maria Stephanou; Maria Helena Camara Bastos (comps.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil* (vol. III: *Século XX*) (3.ª ed.) (págs. 17-28). Petrópolis: Vozes.
- Cury, Carlos Roberto Jamil** (2000, junio). «Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença». *Cadernos de Pesquisa* (núm. 116, págs. 245-262). Maranhão.
- FENEIS** (1999). *A Educação que nós surdos queremos*. Porto Alegre.
- Fonseca, Márcio Alves da** (2010). «A época da norma». En: *CULT* (núm. 134).

- Foucault, Michel** (2008a). *Nascimento da Biopolítica: curso ministrado no Collège de France (1978-1979)*. Eduardo Brandão (trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, Michel** (2008b). *Segurança, Território, População: curso ministrado no Collège de France (1977-1978)*. Eduardo Brandão (trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, Michel** (1995). «O sujeito e o poder». En: Hubert Dreyfus; Paul Rabinow. *Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica* (págs. 231-249). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Garcia, Rosalba Maria Cardoso** (2008). «Políticas Inclusivas na Educação: do global ao local». En: Claudio Roberto Baptista; Katia Regina Moreno Caiado; Denise Meyrelles Jesus (comps.). *Educação Especial: diálogo e pluralidade* (págs. 11-24). Porto Alegre: Mediação.
- Ghiraldelli Jr., Paulo** (2009). *História da Educação*. São Paulo: Cortez.
- Klaus, Viviane** (2011). *Desenvolvimento e governamentalidade (neo)liberal: da administração à gestão educacional*. Tesis (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre.
- Lobo, Lilia Ferreira** (2008). *Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil*. Rio de Janeiro: Lamparina.
- Lockmann, Kamila** (2013). *A proliferação de políticas de assistência social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal*. UFRGS. Tesis (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- Lopes, Maura Corcini** (2015). «Inclusão como estratégia e imperativo de Estado: a educação e a escola na produção de sujeitos capazes de incluir». En: Haroldo de Resende (comp.). *Michel Foucault: o governo da infância* (1.a ed.) (págs. 291-303). Belo Horizonte: Autêntica.
- Lopes, Maura Corcini; Rech, Tatiana Luiza** (2013). «Inclusão, biopolítica e Educação». *Educação (PUC/RS)* (vol. 36, págs. 210-219).
- Lopes, Maura Corcini; Fabris, Elí Henn** (2013a). *Inclusão & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Lopes, Maura Corcini** (2011). «Políticas de inclusão e governamentalidade». En: Adriana da Silva Thoma; B. Hillesheim (comps.). *Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.
- Lopes, Maura Corcini** (2009, mayo-agosto). «Políticas de inclusão e governamentalidade». *Educação & Realidade* (vol. 34, núm. 2, págs. 153-169).
- Lopes, Maura Corcini** (2007). *Surdez & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

- Lopes, Maura Corcini** (2005, 12 de noviembre). «Inclusão escolar: desarrumando a casa». *Jornal NH - Suplemento NH na Escola, Novo Hamburgo (RS)* (págs. 2-12).
- Lunardi, Márcia Lise** (2003). *A produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial*. UFRGS. Tesis [Doutorado em Educação], Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Masini, Elcie F. Salzano** (1993, octubre-diciembre). «A Educação do Portador de Deficiência Visual: as perspectivas do vidente e do não-vidente». *Em Aberto* (vol. 13, núm. 60). Brasília.
- Menezes, Eliana da Costa Pereira de** (2011). *A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva*. UNISINOS. Tesis (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo.
- Noguera-Ramírez, Carlos Ernesto** (2009). *O governmento pedagógico: da sociedade de ensino para a sociedade de aprendizagem*. UFRGS. Tesis [Doutorado em Educação], Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- ONU** (2007). *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. Nueva York: ONU.
- ONU** (1994). *Declaração de Salamanca*. Salamanca: España.
- ONU** (1981). *Ano internacional da pessoa com deficiência*. Nueva York: ONU.
- Piletti, Nelson; Piletti, Claudino** (1997). *História da Educação*. São Paulo: Ática.
- Possa, Leandra B.; Naujorks, Maria I.** (2013, mayo-agosto). «Efeitos da Racionalidade Neoliberal nos discursos sobre inclusão: o silêncio docente». *Educação. Santa Maria: UFSM* (vol. 38, núm. 21, págs. 319-328).
- Rech, Tatiana Luiza** (2013). «A inclusão educacional como estratégia biopolítica». En: Elí T. H. Fabris; Rejane Ramos Klein (comps.). *Inclusão e biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Rech, Tatiana Luiza** (2011). «A emergência da inclusão escolar no Brasil». En: Adriana Thoma; Betina Hillesheim. *Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças* (págs. 19-34). Santa Cruz do Sul: EDUNISC.
- Santos, Iolanda Montano dos; Klaus, Viviane** (2013). «A inclusão do sujeito empresário de si». En: Elí T. Henn Fabris; Rejane Ramos Klein (comps.). *Inclusão e Biopolítica* (págs. 61-78). Belo Horizonte: Autêntica.
- Santos, Iolanda Montano dos** (2010). *Inclusão escolar e a educação para todos*. UFRGS. Tesis [Doutorado em Educação], Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Sardagna, Helena Venites** (2013). «Da institucionalização do anormal à inclusão escolar». En: Elí T. Henn Fabris; Rejane Ramos Klein (comps.). *Inclusão e Biopolítica* (págs. 45-60). Belo Horizonte: Autêntica.

- Saraiva, Karla** (2014, mayo-agosto). «A aliança biopolítica educação-trabalho». En: *Pro-posições* (vol. 25, núm. 2, págs. 139-156).
- Saraiva, Karla** (2013, mayo-agosto). «Educando para viver sem riscos». *Educação PUC/RS* (vol. 36, núm. 2, págs. 168-179).
- Saviani, Demerval** (2005). *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações* (9.ª ed.). Campinas: Autores Associados.
- Skliar, Carlos** (2001). «Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade». En: *A Surdez: um olhar sobre as diferenças* (2.ª ed.) (págs. 7-32). Porto Alegre: Mediação.
- Senra, Nelson de Castro** (2005). *O saber e o poder das estatísticas: uma história das relações dos estatísticos com os Estados Nacionais e com as Ciências*. Rio de Janeiro: IBGE, Centro de Documentação e Disseminação de Informações.
- Souza, Olga Solange Herval** (1997). *A integração como desafio: a (con)vivência do aluno deficiente visual na sala de aula*. UFRGS. Dissertação [Mestrado em Educação], Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Thoma, Adriana da Silva** (2002). *O cinema e a flutuação das representações surdas: «Que drama se desenrola neste filme? Depende da perspectiva...»*. Tesis de doctorado. Porto Alegre: UFRGS.
- Thoma, Adriana da Silva; Kraemer, Graciele Marjana** (2009). «Identidades e Diferenças produzidas no campo da Educação de Surdos». En: Mozart Linhares da Silva; Betina Hillesheim; Cláudio José de Oliveira (comps.). *Estudos Culturais, Educação e Alteridade* (vol. 1) (págs. 257-272). Santa Cruz do Sul: EDUNISC.
- Thoma, Adriana da Silva; Klein, Madalena** (2010). «Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil». *Cadernos de Educação (UFPel)* (vol. 1, págs. 107-131).
- Thoma, Adriana da Silva; Hillesheim, Betina** (2011). «Apresentação». En: *Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.
- Traversini, Clarice Salete; Bello, Samuel Edmundo López** (2009, mayo-agosto). «O Numerável, o Mensurável e o Auditável: estatística como tecnologia para governar». *Educação & Realidade* (vol. 34, núm. 2, págs. 135-152). Porto Alegre.
- Veiga-Neto, Alfredo; Lopes, Maura Corcini** (2011). «Inclusão, Exclusão, In/exclusão». *Verve* (vol. 20, págs. 121-135). São Paulo.
- Veiga-Neto, Alfredo** (2009). «Uma vila voltada para trás». En: Sílvio Gallo; Alfredo Veiga-Neto (comps.). *Fundamentalismo & Educação* (págs. 67-106). Belo Horizonte: Autêntica.
- Veiga-Neto, Alfredo** (2008). «Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle». En: *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas, 14, 2008* (págs. 35-58). Porto Alegre: Edipucrs.

Veiga-Neto, Alfredo (2000). «Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades». En: Guilherme Castelo Branco; Vera Portocarrero (comps.). *Retratos de Foucault* (págs. 179-217). Río de Janeiro: Nau.

Notas

[1] «In/exclusión sería una forma de poner énfasis a la complementariedad de dos términos o a su interdependencia para la caracterización de aquellos que, incluso viviendo en situación callejera, carcelaria, de discriminación negativa por sexualidad, género, situación económica, religión, etnia y dificultades de aprendizaje escolar, no pueden ser señalados como excluidos. Todos viven procesos de in/exclusión, y además de ello, están constantemente amenazados por tal condición».

[2] La noción conceptual de «in/exclusión» que utilizamos en este trabajo es el resultado de los estudios e investigaciones realizados por el Grupo de Estudios e Investigación en Inclusión (GEPI/UNISINOS). Esta noción se refiere a la comprensión de que «tanto la inclusión como la exclusión forman parte de la misma lógica, en la que un movimiento toma sentido y potencia a partir del otro» (Rech, 2013, pág. 25).

[3] «A cada anormal su institución. A cada institución sus anormales y solamente estos».

[4] Para ampliar esta información nos remitimos a Lopes (2007) y Thoma y Klein (2010), entre otras referencias.

[5] Este documento «se convirtió en referencia para la discusión de las políticas educativas para sordos en Brasil y sirvió para la discusión de proyectos políticos pedagógicos de varias escuelas de sordos del país» (Thoma y Klein, 2010, págs. 111-112).

[6] Para mayores informaciones véanse Skliar (2001), Lopes (2007) y Thoma y Kraemer (2009), entre otros.

[7] En consonancia con la dictadura polaca en curso durante ese mismo período.

[8] La Sociedad Pestalozzi, del estado de Río de Janeiro, fue creada en 1948 bajo el nombre de Sociedade Pestalozzi do Brasil y centró sus

actividades en las bases psicopedagógicas propuestas por Helena Antipoff. En 1926 fue creado el Instituto Pestalozzi en Porto Alegre (RS). Un año después ese instituto fue transferido para la ciudad de Canoas y allí permanece hasta nuestros días. Ese instituto introdujo en la sociedad brasileña la concepción de la ortopedia de las escuelas auxiliares del modelo europeo (Ghiraldelli Jr., 2009).

[2] La Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) fue fundada el día 11 de diciembre de 1954 en la ciudad de Río de Janeiro (Ghiraldelli Jr., 2009).

[10] «En el proceso de integración de las personas con discapacidad, las prácticas realizan más de lo que está dispuesto, inventan al alumno, crean una posición para él, conducen sus conductas y pasan a vigilarlo por medio de mecanismos de corrección y de regulación».

[11] Guia Curricular para Deficientes Mentais Educáveis, Treináveis e Semidependentes.

[12] «La norma es un juego dentro de las normalidades diferenciales. Lo normal es lo primero y la norma se deduce de ella o se fija y cumple su papel operativo a partir del estudio de las normalidades» (Foucault, 2008b, pág. 83).

[13] Según Veiga-Neto «es preciso tener siempre claro que las potestades se sustentan –por lo menos mínimamente– sobre una materialidad que ya estaba presente, pero que solo adquiere sentido por medio de intrincados procesos sociolingüísticos, de identificación, significación y atribución. Así, cada uno no es simplemente lo que se dice de él –o lo que se dice de sí mismo– ni simplemente lo que se constituyó de su materialidad. Es en el juego entre esos dos polos –de la representación y la concreción de ser– donde se establece el sujeto, conforme nosotros nos posicionamos y comprendemos y conforme él mismo se posiciona y se comprende» (Veiga-Neto, 2009, pág. 104).

[14] Se puede entender que la normalización disciplinaria «delimita espacios para ser ocupados, controla el tiempo en el que los individuos realizan sus actividades, establece secuencias y ordenaciones de estas actividades en términos de objetivos específicos, lo que lleva a la

formación y el control permanente. Como resultado de esta secuencia de procedimientos, es posible una separación objetiva entre la actitud, el comportamiento, el individuo “normal” y la actitud, el comportamiento, el individuo “anormal”. La referencia para esa distinción entre lo normal y lo anormal es un “modelo óptimo” (la norma), construido en función de los resultados deseados por la estrategia de disciplina [...]. La normalización operada por los dispositivos de la biopolítica de seguridad consistirá en el ajuste entre diferentes distribuciones de normalidad, relativas a cada uno de los aspectos que conforman la vida de los grupos humanos, como para hacer cumplir las distribuciones “más favorables” con relación a aquellas que serían “más desfavorables”. Aquí la norma surge como un juego en el interior de las normalidades diferenciales inherentes a los fenómenos de la vida biológica y, en ese sentido, será el criterio para las diferentes racionalidades políticas y los diversos procedimientos técnicos mediante los cuales tendrá lugar su gobierno» (Fonseca, 2010, s/pág.).

[15] La discusión y el análisis acerca de esos documentos serán desarrollados en el apartado siguiente, «La inclusión como derecho y como imperativo de Estado».

[16] La lengua es la forma de perpetuación de la cultura, sin ella no hay forma de transmitir valores y patrones de comportamiento de una sociedad. Por eso es muy importante para la comunidad sorda divulgar su lengua, que es su mayor particularidad, siendo esta, actualmente, su mayor lucha.

[17] «[...] la inclusión –al ocupar un estatus de imperativo de Estado y volverse una de las estrategias contemporáneas más potentes para que el ideal de universalización de los derechos individuales sea visto como una posibilidad– se inserta dentro de otras cosas, en la amplia circulación de personas, en los flujos internos de los organismos del Estado, en la diversidad, la diferenciación entre elementos comparables y visibles, el borramiento de fronteras, el consumo, la producción cultural, la concurrencia y la competición entre individuos, la autonomía, o el emprendimiento, la caridad, la solidaridad, etc.».

[18] La Ley número 5.692/71 modificó la enseñanza primaria y media, que pasaron a ser denominadas, respectivamente, enseñanza de primer

grado y enseñanza de segundo grado, y mediante esta ley la obligatoriedad de la enseñanza pasó de cuatro a ocho años. En 2006, la Ley número 11.274 estableció que la enseñanza fundamental obligatoria, previamente primer grado, será de nueve años y el antiguo segundo grado, ahora enseñanza media, continúa con la duración de tres años.

[19] Mercosur es el Mercado Común del Sur y fue creado el 26 de mayo de 1991. Los países miembros de este bloque económico de América del Sur son Argentina, Brasil, Uruguay, Paraguay y Venezuela.

[20] «La inclusión, como estrategia de gobierno, articula una serie de procedimientos, cálculos estadísticos y saberes que objetivan la organización social y el control sobre la vida de la población. La inclusión no es, de esta forma, ni buena ni mala, pero es necesaria para poner en funcionamiento un tipo de sociedad como la que vivimos».

Este libro analiza y problematiza diferentes aspectos relacionados con los procesos de exclusión que sufren las personas con discapacidad en el escenario educativo y social brasileño. Para conseguirlo, proponemos llevar a cabo una revisión de la historia reciente de las acciones, políticas, planes, así como de la legislación en materia de derechos de educación dirigidos a las personas con discapacidad. Entendemos que esta revisión se puede comprender a partir de tres grandes paradigmas: la inclusión como reclusión, la inclusión como integración y la inclusión como un derecho e imperativo de Estado. El texto busca mostrar cómo las políticas de inclusión actuales se constituyen como una estrategia de control y de regulación de los sujetos.

Adriana da Silva Thoma

Educadora especial, doctora en Educación.
Profesora de la Universidade Federal do Rio
Grande do Sul (UFRGS).

Graciele Marjana Kraemer

Educadora especial. Doctoranda en Educación
(UFRGS/ 2013-2017).

