

Declaraciones de UNESCO, educación de sordos y educación inclusiva: un análisis de la política nacional de educación de Brasil

Declarations by UNESCO, deaf education and inclusive education: an analysis of the National Education Policy in Brazil

Ana Balieiro Lodi

Autor referente: analodi@uol.com.br

Universidade de São Paulo

Historia editorial

Recibido: 16/05/2014

Aceptado: 10/10/2014

RESUMEN

Se defienden y se justifican las políticas de educación inclusiva en diferentes países por medio de un discurso de adhesión a las Declaraciones Internacionales de UNESCO (1990, 1994, 2001). Con foco en la realidad de Brasil, se desarrolló este texto con el objetivo de revelar los principios sobre los cuales se construyeron estas Declaraciones y discutir su significado para la educación de los sordos. De ese modo, para este estudio se buscó presentar las Declaraciones, discutir la adhesión parcial de Brasil a los compromisos internacionales y demostrar que, por intermedio de un discurso político contradictorio del gobierno brasileño, subyace la idea de manutención del *status quo* de la

educación brasileña, la valoración de la cultura hegemónica y la aculturación de las minorías lingüísticas. Así, el texto pretende des-construir el discurso oficial brasileño al señalar que los compromisos con la educación en Brasil son dejados de lado y sustituidos por otros de orden político-económico, en la medida que no permiten el reconocimiento y la valoración de las diversidades lingüísticas y socioculturales constitutivas de nuestra sociedad.

Además este trabajo tiene como objetivo discutir las consecuencias de la educación inclusiva para los sordos, tal y como defendida por la política educacional brasileña.

Palabras clave: Declaraciones de UNESCO; Política Educacional de Brasil, Educación de Sordos; Educación Inclusiva.

ABSTRACT

Policies of inclusive education in several countries have been argued for and justified by means of discourse of adherence to international declarations by UNESCO (1990, 1994, 2001). Having as I focus the reality of Brazil, this text was developed aiming to reveal the principles on which these declarations were built and to discuss their meanings for deaf persons' education. In this way, this study made efforts to present the declarations, to discuss the partial adherence by Brazil to the propagated international promises and to demonstrate that, by using a contradictory political discourse, the

Brazilian government maintains as an underlying idea the maintenance of the *status quo* of the Brazilian education, the enhancement of hegemonic culture and acculturating linguistic minorities. In this way, the text aims to deconstruct Brazilian official discourse while proving that the promises for education in Brazil are ignored and substituted by financial-political reasons, in so far as they do not make viable the recognition and promotion of linguistic and social-cultural diversities constitutive of our society. It aims still to point out the consequences inclusive education causes to deaf persons.

Keywords: Declarations by UNESCO; Educational Policy in Brazil; Deaf Education; Inclusive Education.

En la década de 1990 se realizaron diversas conferencias mundiales con el objetivo de discutir y proponer acciones para la transformación de los sistemas de educación en todo el mundo, porque se reconocía sus insuficiencias y porque se entendía que la educación básica es de vital importancia para el progreso social (UNESCO, 1990).

En la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, considerada como un importante espacio para la generación de un diálogo internacional y de reflexión sobre el lugar de la educación en las políticas de desarrollo humano, se reconoció que, durante el decenio de 1980, la educación básica sufrió retrocesos significativos en el mundo, causados principalmente por cuestiones socioeconómicas. También se reconoció que dichos retrocesos tuvieron como consecuencia la exclusión de un porcentaje importante de la población de este derecho fundamental (UNESCO, 1990).

En dicha Conferencia se proclamó la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*.

El principio fundamental del que parte este documento es el Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) que señala que “*toda persona tiene derecho a la educación*”, base sobre la cual fueron delineadas las directrices para la construcción del ideario de la “*Escuela para Todos*”. Esta Declaración se convirtió en referencia para la proyección y realización de otros documentos, incluso aquellos dirigidos, específicamente, a la discusión de los derechos a la educación de las personas con *necesidades educativas especiales*, como la *Declaración de Salamanca* (UNESCO, 1994). En estos documentos se entiende que, al igual que los grupos de minorías étnicas, raciales y lingüísticas, las personas con *necesidades educativas especiales* no tienen garantizados sus derechos al acceso a la educación y, por lo tanto, se han mantenido al margen del sistema educativo. En ese sentido, inspirados por el principio de integración, los documentos internacionales comenzaron a defender que las instituciones escolares “*incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual*” (UNESCO, 1994, p.iii del Prefacio).

Mientras que estas conferencias eran proyectadas y realizadas, y sus declaraciones publicadas y divulgadas, paralelamente, en esos mismos veinte años (1980 – 1999), se intensificaron los movimientos mundiales que defienden la lengua de señas como constitutiva de las personas sordas. A partir de esto, se volvió imprescindible garantizar procesos educativos pensados y planeados a partir de dicha lengua como un derecho de las personas sordas. El modelo educativo defendido en aquella época y que se mantiene hasta hoy – educación bilingüe para sordos – señala la necesidad de que los profesores sordos y/u oyentes dominen la lengua de señas para todos los procesos escolares y en todos los niveles de escolarización; de que los currículos contemplen y fortalezcan la cultura sorda; y de que la enseñanza de la escritura

respete la visualidad constitutiva de la lengua de señas y de la escritura, al tiempo que tenga en cuenta que la escritura se realiza en una segunda lengua para los sordos.

En esos movimientos, las comunidades sordas, apoyadas por investigadores, educadores, lingüistas y profesionales del área de la salud, reconocieron que la diferencia de los sordos se encuentra únicamente en la lengua que usan y, a partir de esto, buscaron romper con el discurso de la discapacidad - Educación Especial.

Esta tensión entre los discursos de la discapacidad y los discursos que tratan la diferencia de los sordos en términos lingüísticos es tratada sin conflicto en los documentos internacionales, porque aún cuando se reconoce la diferencia lingüística, y por lo tanto, sociocultural de los sordos, esto se hace a partir de políticas pensadas para personas con necesidades especiales. Esta incoherencia trae aparejado repercusiones negativas en las políticas educativas que se llevan adelante en diferentes países, entre ellos las de Brasil.

En este trabajo se pretende revelar las bases sobre las cuales se construyeron las Declaraciones Internacionales de UNESCO, sobre educación, con especial énfasis en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990) y en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), con el fin de discutir aspectos que se constituyen centrales para pensar la educación de los sordos. En este marco se presentarán y discutirán las contradicciones presentes en la política de educación de sordos de Brasil que, aunque construida a partir de un discurso de adhesión a los compromisos asumidos internacionalmente, se aleja de algunos de los principios de dichas Declaraciones, demostrando un compromiso parcial con ellas. Por último, se tratarán las consecuencias de la educación inclusiva para los estudiantes sordos, tal y como es defendida por la política educacional brasileña.

Las Declaraciones de Unesco: la educación básica y la educación de sordos

Para el desarrollo de las discusiones sobre cómo las Declaraciones de la UNESCO entienden la educación, y en especial la educación de los sordos, foco de este artículo, se hace necesario presentar, de manera breve, los principios en los que se basan. Para llevar esto adelante, inicialmente, se presentará la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* (UNESCO, 1990), seguida de la *Declaración de Salamanca* (UNESCO, 1994) que la toma como base. Por su parte, esta última Declaración, por tratar sobre la educación de personas con necesidades educativas especiales, determinó el establecimiento de un diálogo con las *Normas Uniformes de la Naciones Unidas sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad* (ONU, 1993). A su vez, como en ambas se reconoce que la educación de los sordos es una excepción frente a los procesos educativos propuestos para las personas con discapacidad, al reconocer la importancia de la lengua de señas como diferencia central en la educación de los sordos, fue necesario para realizar la discusión que se propone en este trabajo, tener en cuenta, además, la *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural* (UNESCO, 2001).

Conferencia Mundial sobre Educación para Todos

Esta Conferencia Mundial se celebró en Jomtien, Tailandia (1990), y en ella se aprobó la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Allí se presenta, como objetivos de la educación, posibilitar las condiciones para que todos aprovechen las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer las necesidades básicas de su aprendizaje, como forma de conferir, a los miembros de una sociedad, “*más que un fin en sí misma. Es la base para un aprendizaje y un desarrollo humano permanentes sobre el cual los países pueden construir sistemáticamente nuevos niveles y nuevos tipos de educación y capacitación*” (UNESCO, 1990, Artículo 1, p.4). En ese sentido, para la satisfacción

de las necesidades de aprendizaje se exige algo más que una renovación del compromiso con la educación básica. Se requiere *“una ‘visión ampliada’ que vaya más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudios y los sistemas tradicionales de instrucción”* (UNESCO, 1990, Artículo 2, p. 4). Esa visión ampliada supone universalizar el acceso a la educación, fomentar, por su intermedio, una educación en equidad y, para eso, el aprendizaje se transforma en prioridad. En esta dirección, los grupos excluidos o desasistidos, entre ellos las minorías étnicas, raciales y lingüísticas no deben sufrir discriminaciones y se les debe garantizar la *“igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo”* (UNESCO, 1990, Artículo 3, p. 5).

A pesar de que este documento se focaliza en el acceso a la educación, en él es posible observar que se otorga un particular énfasis al compromiso con los resultados del aprendizaje, y al brindar especial atención a la educación inicial, orienta a que ésta debe ser organizada de forma de satisfacer las necesidades diversas de aprendizaje de los niños mediante sistemas variados. Se entiende que los programas de alfabetización en la lengua materna son indispensables, hecho que *“refuerza la identidad y la herencia cultural”* (UNESCO, 1990, Artículo 5, p. 6), y como forma de mejorar las condiciones de aprendizaje, se enfatiza que ésta no se puede desarrollar en una situación de aislamiento, razón por la que se defiende la creación de ambientes que valoren programas comunitarios de aprendizaje que involucren a los adultos.

Para que la educación para todos pueda concretarse, la Declaración señala, como condición necesaria, el desarrollo de políticas de apoyo que tengan en cuenta que la ampliación del acceso a la educación básica de calidad es el medio más eficaz para fomentar la equidad. Estas políticas, a su vez, dependen *“de un compromiso y una voluntad políticos apoyados en adecuadas medidas fiscales y reforzados por reformas”*

de política educativa" (UNESCO, 1990, Artículo 7, p. 8). Para eso, la Declaración señala qué recursos financieros y humanos ya existentes y nuevos deben ser movilizados, además de buscarse un apoyo más amplio del sector público, atrayendo "recursos de todos los organismos gubernamentales responsables del desarrollo humano, mediante el aumento en valor absoluto y relativo de las asignaciones a los servicios de educación básica" (UNESCO, 1990, Artículo 9, p. 9).

Se reconoce, en este documento, que una educación básica eficaz no puede ser confundida con el ofrecimiento de una educación al costo más bajo, "*sino más bien utilizar más eficazmente todos los recursos (...) para conseguir el deseado nivel de acceso a la educación*" (UNESCO, 1990, Marco de Acción, p. 10). Al mismo tiempo, se observa la indicación, en esta misma Declaración, que son deseables aquellos modelos educativos que promuevan una educación a menor costo, porque permiten atender a un mayor número de estudiantes y, por lo tanto, aumentar la capacidad de la educación básica.

Entendido como una referencia y una guía para que los países y grupos de países organicen sus planes de ejecución a fin de garantizarse el cumplimiento de los compromisos asumidos con la Declaración de Jomtien, el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje defiende, como acción prioritaria en el plan nacional, la elaboración o actualización de planes de acción que orienten las actividades para el cambio de la educación básica. Como propuesta, los marcos de acción nacionales podrían indicar estudios de los sistemas existentes (problemas, fracasos y éxitos); de las necesidades básicas de aprendizaje que deben satisfacerse y de los grupos prioritarios; de las lenguas que se utilizan en la educación; de las medidas para promover la demanda y la participación en gran escala de la educación básica; de las modalidades para movilización del apoyo familiar y de la comunidad

local; de las metas y de los objetivos específicos así como del capital y de los recursos necesarios; de los indicadores y procedimientos que serán utilizados para medir los progresos conseguidos en el cumplimiento de las metas; de las prioridades en el uso de los recursos y en desarrollo de los servicios y programas; de las estrategias y del calendario de ejecución; entre otros (UNESCO, 1990, ítem 1.1). Estas acciones formarán parte integrante de las estrategias de desarrollo nacional y, por lo tanto, indicarán la prioridad dada por y en el país al desarrollo humano.

La solidaridad internacional para la concreción de la educación para todos también se hace importante tanto para el intercambio de conocimientos y experiencias en términos de elaboración de políticas y programas de educación, cuánto para que se instituyan relaciones económicas más justas y en equidad como forma de corregir las disparidades económicas actuales. Por este motivo, se entiende que *“la comunidad mundial, incluidos los organismos e instituciones intergubernamentales tiene la responsabilidad urgente de atenuar las limitaciones que impiden a algunas naciones alcanzar la meta de la educación para todos”* (UNESCO, 1990, Artículo 10, p. 9).

Con este propósito, el Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas (PNUD), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Banco Mundial, principales promotores de la iniciativa en favor de la Educación para Todos, *“declaran comprometerse a apoyar los sectores prioritarios de acción internacional (...) y a adoptar las medidas adecuadas para alcanzar los objetivos de la Educación [Básica] para Todos”* (UNESCO, ítem 3.3 del Marco de Acción, p.19).

Por intermedio de ese documento, se busca modificar las desigualdades en materia de educación percibidas y suprimir las discriminaciones en relación a las potencialidades de aprendizaje, sobre todo cuando se mira a los grupos socioculturalmente minoritarios. Por otro lado, al vincular los compromisos de la educación a recursos financieros internacionales, se promueve que los países busquen garantizar la presentación de índices cuantitativos de mejoramiento de acceso a la educación, hecho que interfiere, de manera significativa, en la concepción de políticas educativas nacionales (como será discutido para el caso de Brasil). Este mismo movimiento político-económico relativo a la educación se hace presente en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994).

Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad

Esta Conferencia Mundial fue celebrada en 1994 en Salamanca (España). En el marco de la misma se aprobó la *Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales* y el *Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*, cuyo objetivo es informar la política e inspirar acciones de los gobiernos en la aplicación de la Declaración de Salamanca. Los dos documentos reafirman los principios de la Declaración de Jomtien, y proclaman el derecho de todos los niños a procesos educativos que respeten sus “*características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje*” (UNESCO, 1994, p.viii).

En ese contexto, defienden que las Escuelas para Todos deben organizarse para recibir “*niños discapacitados y niños bien dotados, niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados*” (UNESCO, 1994, p. 6). Amplía, de ese modo, el término necesidades educativas

especiales “*a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje*” (UNESCO, 1994, p. 6), de forma permanente o transitoria.

Coherente con los principios políticos y económicos defendidos por la Declaración de Jomtien, la Declaración de Salamanca enfatiza el valor de la educación integradora o inclusiva en escuelas comunes al considerar que ellas “*proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo*” (UNESCO, 1994, p. ix). Por eso, defiende que los países con pocas o ninguna escuela especial, deberían concentrar esfuerzos para la creación de escuelas integradoras considerando el alto costo de las escuelas especiales, que pueden beneficiar sólo una pequeña minoría de estudiantes. Para esta Declaración, el principio de integración y participación en los cuales se basa la educación integrada, “*representan modelos bien comprobados y muy eficaces en cuanto a costo para fomentar la igualdad de acceso de las personas con necesidades educativas especiales*” (UNESCO, 1994, p. 17).

De esa forma, aunque se defienda una educación de calidad/equitativa, se percibe en esta Declaración y en el Marco de Acción que se deriva de ella, presiones de orden político y económico más fuertes que influyen, de manera significativa, en las organizaciones educacionales de los países, que pasan a preocuparse por la cantidad de estudiantes matriculados en detrimento de las cuestiones específicas de la esfera educacional. La siguiente determinación reitera este punto de vista:

Los progresos hacia la integración deberán ser evaluados por medio de estadísticas y encuestas en las que se pueda comprobar el número de alumnos con discapacidades que se benefician de los recursos (...) así como el número de alumnos con necesidades educativas especiales matriculados en escuelas ordinarias (UNESCO, 1994, p. 19).

El documento sostiene que la educación en escuelas comunes o regulares es la más eficaz para proporcionar una educación efectiva a la mayoría de los niños y combatir actitudes discriminatorias con vistas a la construcción de una sociedad integradora. Para eso deben organizarse a partir de una pedagogía centrada en el niño, que reconozca *“que todas las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje, por tanto debe adaptarse a las necesidades de cada niño”* (UNESCO, 1994, p. 6-7).

El documento reconoce, no obstante, que a pesar de que la escuela común es el espacio más propicio para el desarrollo de los procesos educativos, es posible que existan razones para que algunos niños no se matriculen en ellas. En este sentido, orienta que aún en carácter de excepcionalidad, la escolarización en escuelas o clases especiales es recomendable en aquellos casos *“que se demuestre que la educación en las clases ordinarias no puede satisfacer las necesidades educativas o sociales del niño”* (UNESCO, 1994, p. 12). Por ese motivo, se enfatiza la necesidad de participación de los padres y de las *“unidades y organizaciones de personas con discapacidad en la planificación y el proceso de adopción de decisiones para atender a las alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales”* (UNESCO, 1994, p. ix).

Esta es la situación de los estudiantes sordos, explicitada en el documento:

21. Las políticas educativas deberán tener en cuenta las diferencias individuales y las distintas situaciones. Debe tenerse en cuenta la importancia de la lengua de signos como media de comunicación para los sordos, por ejemplo, y se deberá garantizar que todos los sordos tengan acceso a la enseñanza en la lengua de signos de su país. Por las necesidades específicas de comunicación de los sordos y los sordos/ciegos, sería más conveniente que se les impartiera una educación en escuelas especiales o en clases y unidades especiales dentro de las escuelas ordinarias” (UNESCO, 1994, p. 18).

Estas determinaciones relativas al derecho lingüístico de los alumnos sordos que aparecen en la Declaración de Salamanca, se hacen también presentes en las *Normas Uniformes de las Naciones Unidas sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad* (ONU, 1993). En este documento de la ONU se explicita que, en lo referente a los sordos y sordos-ciegos, se debe considerar la utilización de la lengua de señas en su educación, debido sus necesidades particulares de comunicación. Destaca además que “*habría de cuidar especialmente de que la instrucción tuviera en cuenta las diferencias culturales a fin de que las personas sordas o sordos y ciegos logaran una comunicación real y la máxima autonomía*” (ONU, 1993, p. 17). Se reconoce también, en dicho documento, el derecho y el rol consultivo de las organizaciones que representan los distintos grupos de personas con diferencias para la toma de decisiones relativas a la elaboración de políticas oficiales.

Sin embargo, existe una incoherencia entre los documentos en relación a lo que dicen con respecto a los sordos, porque al tiempo en que sus especificidades educativas son tratadas por determinaciones pensadas para las personas con discapacidad (ONU, 1993; UNESCO, 1994), también se apartan de éstas en tanto se reconoce que la particularidad educativa de este grupo es social y lingüística y, por ende, cultural. En ese sentido, se puede deducir que la educación de los sordos debe ser igual a la de otras minorías socioculturales y lingüísticas y se les debe garantizar procesos educacionales en escuelas, o en clases en el interior de las escuelas generales, que posibiliten la educación en lengua de señas y que consideren, en la organización curricular, sus diferencias culturales específicas. De esa manera, se estará respetando, tal y como es defendido por la Declaración de Jomtien, la herencia cultural y lingüística de esa minoría, así como también se estará realizando a alfabetización en su lengua, hecho que promueve y refuerza la identidad cultural de ese grupo.

Como marco para la organización de la educación de los sordos, se hace necesario así distanciarse de las determinaciones relativas a las personas con discapacidad y realizar discusiones que tomen en cuenta la *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural* (UNESCO, 2001).

Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural

Dicho documento, en conformidad a las conclusiones de la Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales, de 1982, y la Conferencia Intergubernamental sobre Políticas Culturales para el Desarrollo, de 1998, define cultura como “*el conjunto de los rasgos distintivos (...) que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias*” (UNESCO, 2001, sin pág.).

En este sentido, la defensa por la diversidad cultural, entendida como un derecho humano, supone el respeto por los derechos de las personas que pertenecen a minorías, y desde este marco se reconoce el hecho de que:

Toda persona debe tener la posibilidad de expresarse, crear y difundir sus obras en la lengua que desee y en particular en su lengua materna; toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respeten plenamente su identidad cultural; toda persona debe tener la posibilidad de participar en la vida cultural que elija y conformarse a las prácticas de su propia cultura, dentro de los límites que impone el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales (UNESCO, 2001, Artículo 5, sin pág.).

Vista como inseparable del contexto democrático, la diversidad cultural es entendida como *“patrimonio común de la humanidad y [por eso] debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras”* (UNESCO, 2001, Artículo 1, sin pág.). Defender la diversidad cultural y posibilitar su desarrollo e intercambio es, para esa Declaración, un imperativo ético que se relaciona intrínsecamente con el respeto a la dignidad humana.

De ese modo, una educación que garantice los derechos culturales como parte integrante de los derechos humanos debe fomentar la diversidad lingüística, respetando la lengua materna y debe, a través de la educación, posibilitar *“una toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y mejorar, a esos efectos, la formulación de los programas escolares y la formación de los docentes”* (UNESCO, 2001, sin pág.).

En la medida en que se concibe a los sordos como un grupo sociocultural y una minoría lingüística, con base en esta Declaración, se entiende que la educación de y para sordos debe respetar la lengua de señas, su intrínseca relación con los aspectos socioculturales, su caracterización como grupo minoritario y la imprescindible participación de las comunidades sordas, miembros de referencia lingüística, social y cultural.

Infelizmente, estas determinaciones presentes en las Declaraciones de Salamanca y de la Diversidad Cultural no son tenidas en cuenta por la política educacional en Brasil: los sordos, tomados por el discurso de la discapacidad, están siendo incluidos en escuelas para oyentes y, como consecuencia, su lengua y cultura no están siendo consideradas y pasan, a su vez, por un proceso de colonización frente a la lengua y a la cultura mayoritaria de los oyentes, hablantes de portugués. Se considera así imperativo el enfrentamiento de esas cuestiones para el entendimiento de las actuales políticas educacionales de Brasil con respecto a los sordos y en relación a la adhesión del país a los compromisos internacionales.

Educación Inclusiva y Educación Especial: El discurso oficial en Brasil y el diálogo con los documentos internacionales

Antes de iniciar las discusiones sobre la actual política de educación en Brasil, se hace necesaria la realización de una breve contextualización de cómo la educación de las personas con discapacidad se organiza en este país. Debe añadirse que, a pesar de las discusiones iniciadas también en el decenio de 1990 que indican que lo *especial* de la educación de los sordos es, únicamente, la diferencia lingüística y sociocultural de esa población (Skliar, 1999), todavía en Brasil la educación de los sordos se organiza en el ámbito de la educación especial, razón por la cual, en todo momento, esa será la referencia que se realizará en este texto.

Constitución de la República Federativa de Brasil y Ley que establece las Directrices y Bases de la Educación Nacional

La actual Constitución de la República Federativa de Brasil, promulgada en 1988, reconoce la lengua portuguesa como el idioma oficial del país (Brasil, 1988, Artigo 13, p.8) y establece que se debe realizar la enseñanza básica en esa lengua, a excepción de los indígenas que tienen asegurado el derecho a ser escolarizado en sus lenguas maternas (Brasil, 1988, Artículo 210, § 2º). La educación, “*derecho de todos y deber del Estado*” (Brasil, 1988, Artículo 205, p.34), debe garantizar, como uno de sus principios básicos, “*la igualdad de condiciones para el acceso y permanencia en la escuela*” (Brasil, 1988, Artículo 206, p.34). En lo referente a las personas con discapacidad (término utilizado en nuestra Carta Magna) es posible percibir la preocupación en asegurar sus derechos en el ámbito de la asistencia, salud, trabajo y educación y, en este campo específicamente, se reconoce el derecho a la enseñanza pública gratuita a todos los brasileños y al atendimento educativo especializado organizado, *preferencialmente*, en las redes regulares de enseñanza (Brasil, 1988, Artículo 208, p.35 – énfasis añadida). Estas disposiciones fueron determinantes para la redacción de la Ley nº 9394/96 que establece las Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBN).

A pesar de publicada solamente dos años después de la Declaración de Salamanca, se observa la influencia del documento internacional en la LDBN: en la forma en que se nombra a los estudiantes (de “*personas con discapacidad*” se pasa a “*alumnos con necesidades educativas especiales*”) y del lugar central que se le asigna a las escuelas regulares para brindar los apoyos especializados que estos estudiantes necesitan.

Durante sus casi veinte años de existencia, la LDBN ha sufrido constantes alteraciones a fin de adecuarse a la nueva realidad educacional del país, pero en lo referente a los alumnos que están bajo la responsabilidad de la educación especial, los únicos cambios realizados (incorporados por la Ley nº 12.796 de 2013), son los siguientes: la ampliación de la *clientela* a la que se destina sus servicios (estudiantes con discapacidades, trastornos generalizados del desarrollo y altas capacidades o superdotación) y la transversalización de la educación especial, proceso que garantiza que la atención educativa especializada deba ocurrir en todos los niveles, etapas y modalidades de enseñanza.

Además, al defender que la educación de y para todos ocurra preferencialmente en las redes regulares, la LDBN, así como la Constitución de Brasil, no defiende un modelo único de educación y, por lo tanto, no orienta la inclusión de todos los alumnos, de manera indiscriminada, en las redes regulares.

Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva

El movimiento en favor de la inclusión de los estudiantes de la educación especial se fortalece por la publicación de la *Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva* (Brasil, 2008), documento en el que se reconoce más fuertemente la preocupación del gobierno federal con los compromisos asumidos internacionalmente con UNESCO/Banco Mundial y en el cual se encuentran las orientaciones en relación a la educación de los sordos.

En la presentación de este documento, a fin de justificar la proposición de la nueva política, el discurso utilizado intenta oponerse a dos principios históricamente constitutivos de la educación especial: a) la necesidad de ésta de organizarse en

instituciones paralelas al sistema regular de enseñanza y b) procesos educativos pensados a partir de un conjunto de prácticas que enfatizan la discapacidad, con currículos reducidos y facilitadores. Reconoce, de ese modo, la importancia de la educación inclusiva para la creación de alternativas que superen las prácticas discriminatorias y excluyentes que, históricamente, constituyeron las escuelas brasileñas. Indica aún que se hace necesaria una nueva organización de los espacios educativos y un “cambio estructural y cultural de la escuela para que todos los estudiantes tengan sus especificidades atendidas” (BRASIL, 2008, p.1).

En ese sentido, con este nuevo documento se propone la integración de la educación especial a la escuela común con la realización de una atención especializada en el turno opuesto al de la escolarización regular, con el objetivo de complementar (para todas las discapacidades) o suplementar (para niños con altas habilidades y superdotación) las prácticas y los contenidos desarrollados en el sistema regular. De ese modo, se defiende que el currículo debe ser común y contemplar la diversidad y las necesidades específicas de todos los estudiantes. Para eso, los profesores especialistas deben apoyar a los profesores de las salas comunes y garantizar que la educación especial no sustituya la enseñanza regular.

A fin de asegurar la materialización de los compromisos gubernamentales en el ámbito internacional de mejoramiento de los indicadores nacionales (cuantitativos) del acceso a la educación básica, indica, los Censos Escolares, como herramienta para el acompañamiento de los índices de acceso de los estudiantes de la educación especial a la educación pública y privada, sus matrículas en las salas comunes, escuelas o salas especiales, la oferta de atendimento especializado para los estudiantes de la enseñanza regular y datos cuánto a la accesibilidad física/arquitectónica.

Para eso, parte del texto de la Política de Educación Especial es dedicada a la presentación de datos del Censo Escolar de 2006.

Los Censos Escolares y análisis de los cambios en la matrícula

En el Censo Escolar de 2006 se registra un aumento de 107% en el número de matrículas en las escuelas de estudiantes con necesidades educativas especiales y un aumento de 640% de esos estudiantes en las salas comunes de enseñanza, al considerarse el período de 1998 a 2006.

Esos datos han sido corroborados, anualmente, por los respectivos Censos Escolares de la Educación Básica que señalan el crecimiento numérico de matrículas de los estudiantes de la educación especial (de forma genérica) incluidos en salas comunes en los últimos seis años y la disminución de los estudiantes que buscan las escuelas especializadas, como aparece presentado en la tabla 1.

Tabla 1
Matrícula en la educación especial - Brasil 2007 – 2012

Años	Estudiantes matriculados en salas/escuelas especializadas	Estudiantes matriculados en salas comunes (incluidos)
2007	348.470	306.136
2008	319.924	375.775
2009	252.687	387.031
2010	218.271	484.332
2011	193.882	558.423
2012	199.656	620.777

Nota: En la tabla presentada por MEC/INEP/DEED (2013b) los números son organizados considerando cada etapa de enseñanza. Por no ser objeto de este artículo una discusión detallada sobre esos datos, se optó por la presentación únicamente de los números totales de matrícula.

Se observa así que, a excepción del año 2012, la matrícula en salas o escuelas especializadas disminuye gradualmente, tendencia no observada en la matrícula de estudiantes en salas comunes. En el último Resumen Técnico del Censo Escolar de la Educación Básica (Brasil 2013b), el aumento de la matrícula en las escuelas/salas especializadas en 2012 se explica como decurrente del crecimiento del número de estudiantes de educación especial en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA): 36.359 en 2011 y 55.048 en 2012. No obstante, este dato presentado de manera no problematizada, merece un análisis cauteloso al considerarse que, en este mismo período, la matrícula en la EJA (al excluirse los estudiantes de la educación especial) indica una “*disminución de 3,4% (139.292)*” (Brasil, 2013b, p.25).

Datos como éstos, refuerzan las cuestiones apuntadas por Ferreira y Ferreira (2004) sobre la ineficiencia de los indicadores cuantitativos para la comprensión de la dinámica educacional. Pero estos últimos números también permiten cuestionar si el crecimiento de estudiantes de educación especial en la EJA, y en instituciones especializadas, no termina siendo un indicativo de las condiciones poco o nada adecuadas ofrecidas a esos estudiantes en la educación común, una vez que la EJA se destina a aquellos que no pudieron acceder o dar continuación a sus estudios en los niveles de la educación básica (Brasil, 1996, Artículo 37). De ese modo, las dificultades y falta de apoyo específicos enfrentadas por los estudiantes de la educación especial en la educación regular, determina su migración o encaminamiento para esa modalidad educacional. Y así, una vez más, se atribuye el fracaso escolar a los estudiantes y no se cuestiona el sistema educativo.

El Resumen Técnico del Censo Escolar de la Educación Básica de 2012, también buscó diferenciar la distribución de las matrículas de los alumnos de la educación especial entre las esferas públicas y privadas. Los datos demuestran la tendencia, ya

apuntada en el Censo de 2011, del crecimiento de la matrícula en las escuelas públicas (641.844) y, por lo tanto, una declinación en la red particular (178.589). Sin embargo, no se comenta, en el documento, los esfuerzos gubernamentales para disminuir la oferta de espacios educativos públicos en salas/escuelas pensadas y organizadas para estos estudiantes, hecho que seguramente determina el aumento de los estudiantes incluidos en la red regular, muchas veces, por total falta de opción. No se revela aún que el no ofrecimiento de instituciones públicas especializadas rompe con uno de los puntos garantizados en el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales de la Declaración de Salamanca:

2. Toda persona con discapacidad tiene derecho a expresar sus deseos en lo referente a su educación en la medida en que pueda haber certidumbre al respecto. Los padres tienen un derecho intrínseco a ser consultados sobre la forma de educación que mejor se adapte a las necesidades, circunstancias y aspiraciones de sus hijos (UNESCO, 1994, p. 5-6).

Se puede decir, entonces, que la inexistencia de escuelas públicas destinadas a los estudiantes que poseen diferencias, no respeta el derecho de los padres y de dichos estudiantes de opinar sobre la educación que desean o que les parece más adecuada. De esa manera, la educación inclusiva se convierte en un modelo impuesto, una imposición legal que no respeta la libertad de los brasileños de expresar sus necesidades escolares.

Al considerarse también que no existen discursos neutros, dada la naturaleza ideológica del lenguaje, la inexistencia de reflexiones, en el discurso oficial, que señalen para la intrínseca relación entre los servicios educacionales y la matrícula,

sirve al gobierno de Brasil para demostrar sus esfuerzos en garantizar políticas públicas de inclusión, con base únicamente en datos cuantitativos de acceso a las redes públicas de enseñanza (y no cualitativos de permanencia):

Los importantes avances alcanzados por la actual política se reflejan en números: el 62,7% de la matrícula de educación especial en 2007 se ubicaba en escuelas públicas y el 33,3% en escuelas privadas. En 2012, esos números alcanzaron el 78,2% en las públicas y el 21,8% en las escuelas privadas, lo que muestra la eficacia de la educación inclusiva y el esfuerzo de las redes de enseñanza para la organización de una política pública universal y accesible a las personas con discapacidad” (INEP/MEC, 2012, p. 28)

De ese modo, manteniendo la racionalidad neoliberal de una educación que se propone eficiente al tiempo que de menor costo y de mayor acceso, los aspectos económicos sobresalen y cuestiones específicas del campo de la educación, dejan de ser enfrentadas.

La voluntad política para hacer frente al programa en favor de las transformaciones de calidad ha sido rechazada por la opción de políticas que, a un costo que no exija ampliación significativa de participación de la educación en la renta nacional y en el presupuesto público, privilegian intervenciones que han sido compensatorias u orientadas por acciones que muestren números indicativos de mayor acceso y permanencia de los alumnos en el sistema escolar (Ferreira & Ferreira, 2004, p.33).

Esta lógica va en contra el discurso de las declaraciones internacionales según las que no siempre la mejor educación es aquella de costo más bajo, sino la que busca el

mejoramiento del rendimiento escolar (UNESCO, 1990). Por esto se debe evitar el discurso de que “[la educación] que sirve para uno sirve para todos” (UNESCO, 1994, p.7). De esa manera, la adhesión a los compromisos internacionales no puede centrarse únicamente en números de estudiantes matriculados; debe también considerar análisis cualitativos de las condiciones que se ofrecen a los estudiantes a fin de que sean garantizados sus procesos educacionales y, por lo tanto, su permanencia en el sistema.

Esos análisis cualitativos todavía no fueron presentados por el Ministerio de Educación de Brasil y la enorme cantidad de estudios realizados por investigadores de todo el país que delatan la necesidad urgente de revisión de nuestra política educacional no son considerados por el gobierno. Según las investigaciones que estudian la realidad educacional, lo que se observa en las escuelas públicas brasileñas es que cuándo se piensa en inclusión se busca garantizar exclusivamente la inserción física de los estudiantes en el espacio escolar, sin preocuparse por su aprendizaje. Esta situación empeora significativamente cuando se considera la educación de los estudiantes que, históricamente, han sido caracterizados como los que no pueden aprender (Lopes & Menezes, 2010).

Educación de Sordos en Brasil

Las discusiones sobre la educación de los sordos ante la política de educación inclusiva deben tener en cuenta también otro documento oficial que trata específicamente de la educación de estos alumnos: el Decreto Federal nº 5.626, de 2005. Este, en consonancia con las Declaraciones de UNESCO (1994, 2001), reconoce a los sordos como personas que comprenden y establecen sus relaciones con el mundo “*por medio de experiencias visuales, manifestando su cultura principalmente por el uso de la lengua brasileña de señas – Libras*” (Brasil, 2005,

Artículo 2). Por ese motivo, en este documento se indica que su educación debe realizarse en Libras.

El Decreto respeta también las especificidades en el desarrollo de los estudiantes sordos, estableciendo formas distintas de organización escolar, dependiendo del nivel educacional de los estudiantes. En ese sentido, el Inciso I del Artículo 22 de dicho documento, señala que los procesos educativos de la educación infantil hasta el final de los años iniciales del nivel fundamental (estudiantes de seis hasta diez años de edad) deben estar bajo la responsabilidad de profesores bilingües Libras – portugués. Esta determinación otorga a la Libras status de primera lengua para los sordos y, por esa razón, asegura que la interlocución entre profesores y alumnos y, por ende, la mediación de los procesos escolares, se desarrolle en dicha lengua. Se asegura, de ese modo, *“el desarrollo del lenguaje/apropiación de la Libras por los estudiantes en los primeros años escolares y, por consiguiente, una sólida base educacional, ya que esta se desarrolla en una lengua accesible a los estudiantes”* (Lodi, 2013, p. 54-55). Esto posibilita que se lleve a cabo otra organización educacional en los años finales de la educación básica (estudiantes de once años en adelante): una educación en escuelas bilingües o escuelas regulares, con profesores licenciados en las diferentes áreas del conocimiento, que conozcan la singularidad lingüística de los estudiantes sordos, acompañados por traductores e intérpretes de Libras – lengua portuguesa (Brasil, 2005, Artículo 22, Inciso II).

En este caso, la función de los traductores e intérpretes de Libras – lengua portuguesa (TILS) en los espacios escolares es definida como: *“viabilizar el acceso de los estudiantes al conocimiento y a los contenidos curriculares, en todas las actividades didáctico-pedagógicas”* (Brasil, 2005, Artículo 21, §1º, Inciso II) y apoyar la *“accesibilidad [de los estudiantes] a los servicios y a las actividades de la institución de*

enseñanza" (Brasil, 2005, Artículo 21, §1º, Inciso III). Concebir el rol de los TILS de esa manera, reitera el posicionamiento presente en el Artículo 14, § 2º del Decreto, de que no se puede confundir la función de ese profesional con la del profesor.

Llama la atención también otra información presente en los incisos I e II del Artículo 22 del Decreto Federal nº 5.626/05: los espacios educativos bilingües pueden recibir estudiantes sordos y oyentes. Esta orientación, no obstante, no dice respecto a la inclusión de los sordos en salas regulares con oyentes, más si señala el entendimiento de equidad educacional entre todos los estudiantes (Lodi, 2013). Así, la concepción de inclusión que se lee en el Decreto, enfatiza la necesidad de que la educación de los sordos sea comprendida de forma distinta de la que, históricamente, defendió la educación especial y, actualmente, la política de educación inclusiva, que no considera la posibilidad de existencia de espacios efectivamente bilingües (ni de que sean los oyentes los que se integren a los espacios destinados a los sordos).

De ese modo, el texto del Decreto nº 5.626/05, considera la posibilidad de espacios diferentes para el desarrollo de la educación de los alumnos sordos que no se restringen a las salas comunes de enseñanza. Es, así, coherente con aspectos definidos en las Declaraciones de UNESCO (1990, 1994) que enfatizan la necesidad de que los sistemas educativos se organicen según las especificidades de los estudiantes a fin de alcanzar mejores condiciones educacionales. Se distancia, de esa manera, de la idea de existencia de una única organización escolar para todos. Otro punto a destacar en el Decreto nº 5.626/05 se refiere a la priorización de profesores sordos para la enseñanza de la Libras en todos los niveles educativos (de la educación infantil hasta la educación superior).

En conformidad con Bakhtin/Volochinov (1999), se entiende que la lengua, cargada de ideología, es el vehículo de transmisión y creación cultural, de estructuración del pensamiento y del saber social. Por ese motivo, la participación en los procesos educacionales de sordos adultos, integrantes de las comunidades sordas, es de suma importancia. Ellos serán los interlocutores privilegiados para la inmersión de sus pares en los procesos discursivos y enunciativos en lengua de señas, interfiriendo, ideológicamente, por su intermedio, en los patrones culturales y de interpretación de mundo, de sí y del otro que se establecen en las relaciones con el lenguaje. Por ese motivo, la educación bilingüe con la efectiva participación de profesores sordos es la única que podrá garantizar que, además de los procesos educacionales, los procesos culturales, lingüísticos e identitarios en torno a la pertenencia a la comunidad sorda sean también asegurados.

Se respeta, de esa manera, los derechos a la diversidad cultural y lingüística de los sordos, al organizarse espacios propicios para la creación, vivencia y difusión de su cultura específica, sostenidos en su lengua. La escuela se convierte así en un espacio de encuentros y acuerdos, lugar en el que los sordos pueden vivir problemas comunes y formas comunes de mirarlos, de comprenderlos y de abordarlos, vivenciando, así, cuestiones comunes a todos los integrantes de esa comunidad lingüística (Bourdieu, 1999).

Las comunidades sordas brasileñas, representadas por la Federación Nacional de Educación e Integración de los Sordos (Feneis) apoyan integralmente el dispuesto en el Decreto nº 5.626/05 y, en los últimos años, han reivindicado y defendido vehementemente la necesidad de espacios de escolarización que asuman la Libras como lengua de enseñanza (Feneis, 2011a, 2011b, 2011c).

Esta participación política, defendida y enfatizada por las Declaraciones de UNESCO (1990, 1994), no ha sido respetada por los gobernantes de Brasil, que niegan, insistentemente, cualquier posibilidad de diálogo con los líderes sordos.

Se observa aún que en la proposición de la Política de Educación Especial, se presenta una concepción de educación bilingüe para sordos que atribuye a la Libras un carácter instrumental, distanciándola de su status lingüístico (Lodi, 2013). No considera, de ese modo, lo establecido por el Decreto y, por lo tanto, los derechos lingüísticos, educacionales y culturales de los sordos al insistir en la inclusión de estos en salas de educación de oyentes.

Se entiende que esta contradicción entre los dos documentos oficiales del país (Decreto nº 5.626/05 y Política de Educación Especial), se sustenta, únicamente, por los aspectos políticos y económicos, que en nada dialogan con los principios educacionales defendidos por las Declaraciones internacionales. Se ignora también el hecho de que, solamente por medio de la educación bilingüe para sordos, organizada y planificada a partir de espacios que prioricen la Libras, se podrá, realmente, pensar en la adhesión del país a las políticas educativas internacionales, ya que al garantizar el derecho de los sordos a la educación y, por lo tanto, a su participación en todas las esferas de actividad humanas, se está contribuyendo, efectivamente, para la transformación de nuestra sociedad, en la que prima una lógica de exclusión y de prejuicio, en una sociedad verdaderamente inclusiva.

Consideraciones finales

El análisis de los principios subyacentes a las Declaraciones Internacionales de UNESCO (1990, 1994, 2001), indican que, además del carácter político y económico presente en los documentos, ellas enfatizan en la necesidad de garantizar los derechos lingüísticos, educacionales, culturales y sociales de todos. La educación básica se convierte en el *locus* privilegiado para ese proceso en la medida en que los programas educacionales se preocupen por el aprendizaje de los estudiantes, desarrollen una mirada hacia ellos en la que se respete sus especificidades socioculturales y educacionales.

Por lo menos en el plan discursivo, se reconoce en las Declaraciones de UNESCO la búsqueda por garantizar el mejoramiento en las condiciones de enseñanza y de aprendizaje, al tiempo que se respeta la diversidad constitutiva de las distintas sociedades nacionales y mundiales. Así, al poner la educación como herramienta central para la adquisición de conocimientos y toma de conciencia política y social, se promueve un cambio en la sociedad, que debe ofrecer oportunidades equitativas favoreciendo la disminución de los prejuicios ante las minorías lingüísticas y socioculturales.

Al analizar la política educativa de Brasil y su discurso sobre lo que cree debe ser el rol de las escuelas en la construcción de una sociedad inclusiva, se puede observar que la muy explicitada adhesión, por parte de las políticas gubernamentales, a las Declaraciones de UNESCO ocurre solo parcialmente, porque se plantea una única propuesta educacional para todos, que se estructura con base en la organización ya existente. Organización escolar que siempre favoreció a una minoría de estudiantes, los pertenecientes a la sociedad hegemónica y que en el pasado fue la única que tuvo derecho al acceso a la educación.

De ese modo, se mantiene un sistema educativo tradicional, que toma para sí la tarea de transmitir una determinada cultura, sin valorar, implícita o explícitamente, otras culturas posibles. Convierte, de ese modo, jerarquías sociales en jerarquías escolares por intermedio del sistema educacional, legitimando la perpetuación del orden social y de las relaciones de fuerzas históricamente constitutivas de nuestra sociedad (Bourdieu, 1999). En esa perspectiva, la diversidad tiende a desaparecer y las prácticas que objetivan la homogeneidad dominan los espacios escolares. Se cumple con los compromisos internacionales al demostrar el aumento cuantitativo de estudiantes en el sistema público de enseñanza, y se borra, por medio de estos datos, la aculturación realizada.

En este sentido, la actual política de educación de Brasil se muestra discursivamente contradictoria al romper, de manera significativa, con principios fundantes de las Declaraciones Internacionales de UNESCO en las actuales condiciones educativas ofrecidas a los sordos. Se contradice por un lado, con los principios defendidos en el documento Educación para Todos (UNESCO, 1990), porque no trata a los sordos como minorías lingüístico-culturales, diferencia sobre la cual se debe construir su educación. Como consecuencia con lo anterior, se contradice con la Declaración que busca promover y garantizar la Diversidad Cultural desde sus principios básicos (UNESCO, 2001); y con la de Salamanca que señala la necesidad de la consolidación de procesos educacionales para sordos en lengua de señas (UNESCO, 1994).

Lo que se observa en los discursos gubernamentales brasileños es un discurso de permisión y de aceptación de la circulación de la Libras en el interior de las escuelas, sin cuestionar su valor y, menos aún, del valor y de las implicancias de una educación construida a partir de ella. De ese modo, a la Libras se le atribuye un carácter instrumental, que la des-caracteriza como lengua y, por lo tanto, no la concibe como

una entidad cargada de ideología e intrínsecamente relacionada con los aspectos culturales de los sordos.

En ese sentido, a los alumnos les es dada la tarea de adaptarse a las metodologías de enseñanza pensadas para los oyentes y a los intérpretes de responsabilizarse por los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los contenidos pedagógicos, sin considerar la formación de estos profesionales, el momento de desarrollo del lenguaje en que están los niños y la importancia de la relación profesor-estudiantes para la enseñanza y el aprendizaje escolar (Lodi, 2013, p. 60).

La política nacional de educación de Brasil rompe además con las tres declaraciones comentadas en este texto, al ignorar las reivindicaciones de las comunidades sordas, que deben ser respetadas y *oídas* en su especificidad lingüística y sociocultural y, por lo tanto, educacional.

De ese modo, es necesario estar atentos a los discursos oficiales en circulación que buscan explicar su negligencia con respecto a la educación de los sordos al ponerla en relación con la propuesta de educación inclusiva de la Declaración de Salamanca. La educación inclusiva, tal como es propuesta en Brasil, carga, en sus principios, el mantenimiento del *status quo* y tiene por objetivo borrar, discursivamente, la posibilidad de garantizar a todos, y más en especial a los sordos, la equidad difundida. La escuela se distancia de su función de ser el “espacio privilegiado de nuestra sociedad para proporcionar en la vida de los niños y jóvenes experiencias culturales significativas por medio de actividades compartidas”; interacciones sociales responsables por el “*entrelazamiento de las dimensiones culturales e históricas, constitutivas del funcionamiento humano*” (Ferreira & Ferreira, 2004, p. 41).

De esa forma, la transformación de las condiciones para una educación de sordos que, realmente, contemple sus diferencias no puede estar, solamente, en el plano discursivo. Esta transformación debe convertirse también en prácticas escolares que se distancien y no reproduzcan aquellas de un pasado no muy lejano, que excluyó a las personas sordas de los procesos educacionales/sociales.

Priorizar la lengua de señas y la participación de los adultos sordos en todos los procesos educacionales y sociales de sus pares es imperativo. Solamente de esa manera se podrá garantizar una educación en equidad e inclusiva para nuestros estudiantes sordos.

Referencias

Bakhtin, MM/Volochinov, L. (1999). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9ª ed. São Paulo: HUCITEC.

Bourdieu, P. (1999). *A economia das trocas simbólicas*. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva.

Brasil (1988). Senado Federal. Constituição da República Federativa do Brasil.

Brasília. Obtenido de

http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf.

Brasil (1996) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Obtenido de

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

Brasil (2005) Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Obtenido de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm.

Brasil (2008) *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação*

Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP. Obtenido de

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>.

Brasil (2013a) Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Obtenido de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm.

Brasil (2013b) *Censo Escolar da Educação Básica 2012 – Resumo Técnico*. Brasília:

MEC/INEP/DEED. Obtenido de

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf.

Feneis (2011a) Nota de esclarecimento da Feneis sobre a Educação Bilíngue para Surdos (em resposta à nota técnica N.5/2011/MEC/SECADI/GABI). Obtenido de [http://xa.yimg.com/kq/groups/2996564/2125739876/name/Em+resposta+%C3%A0+nota+t%C3%A9cnica+SECADIMEC+sobre+educa%C3%A7%C3%A3o+bilingue+\(1\).pdf](http://xa.yimg.com/kq/groups/2996564/2125739876/name/Em+resposta+%C3%A0+nota+t%C3%A9cnica+SECADIMEC+sobre+educa%C3%A7%C3%A3o+bilingue+(1).pdf).

Feneis (2011b.) Revista da Feneis, n. 44, jun./ago. Obtenido de http://www.feneis.org.br/page/imagens/noticias/noticias_2011/Revista%20Feneis_44.pdf.

Feneis (2011c). Carta denúncia (Carta dos surdos falantes da língua brasileira de sinais ao Ministério Público Federal sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva imposta à educação de surdos pela Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação). Rio de Janeiro: Feneis. Obtenido (em Libras) de <http://www.youtube.com/watch?v=m4j8OQhpxgA>.

- Ferreira, MCC. & Ferreira, JR. (2004) Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. En MCR de Góes & ALF de Laplane (Orgs.) *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva* (pp 21 - 48). Campinas: Autores Associados.
- Lodi, ACB (2013) Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013. Doi: 10.1590/S1517-97022013000100004
- Lopes, MC; MENEZES, E C de. (2009) Inclusão de alunos surdos na escola regular: aspectos linguísticos e pedagógicos. Obtenido de www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT15-5731--Int.pdf.
- ONU (1948) Declaração Universal de Derechos Humanos. Obtenido de http://www.un.org/es/documents/udhr/index_print.shtml#atop.
- ONU (1993). Resolución 48/96 aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su 48ª reunión. Normas uniformes de las Naciones Unidas sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Obtenido de <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N94/119/99/PDF/N9411999.pdf?OpenElement>.
- Skliar, C (1999) A localização política da educação bilíngue para surdos. En C Skliar (Org.) *Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos Pedagógicos* (pp 7 – 14). Porto Alegre: Mediação.
- UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. 1990. Obtenido de http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_S.PDF.

UNESCO (1994). Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales. Obtenido de

http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF.

UNESCO (2001) Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural.

Obtenido de <http://portal.unesco.org/es/ev.php->

[URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html).

Formato de citación

Lodi, A. (2014). Declaraciones de UNESCO, educación de sordos y educación inclusiva: un análisis de la política nacional de educación de Brasil. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 261 – 294. Disponible en: <http://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/index>
