

Contribuições do desenvolvimento humano e da educação aos processos de inclusão: princípios, ensino superior e formação de professores

Volume 1



Silviane Barbato | Rossana Beraldo
Gabriela Mietto | Diva Maciel (org.)





Universidade de Brasília

Reitora
Vice-Reitor

Márcia Abrahão Moura
Enrique Huelva

EDITORA



UnB

Diretora

Germana Henriques Pereira

Conselho editorial

Germana Henriques Pereira (Presidente)
Ana Flávia Magalhães Pinto
Andrey Rosenthal Schlee
César Lignelli
Fernando César Lima Leite
Gabriela Neves Delgado
Guilherme Sales Soares de Azevedo Melo
Liliane de Almeida Maia
Mônica Celeida Rabelo Nogueira
Roberto Brandão Cavalcanti
Sely Maria de Souza Costa

Contribuições do
desenvolvimento humano
e da educação aos
processos de inclusão:
princípios, ensino superior
e formação de professores
Volume 1



Silviane Barbato | Rossana Beraldo
Gabriela Mietto | Diva Maciel (org.)



	Equipe editorial
Coordenação de produção editorial	Marília Carolina de Moraes Florindo
Assistência editorial	Lara Perpétuo dos Santos Emilly Dias
Preparação e revisão	Ana Alethéa Osório
Diagramação	Wladimir de Andrade Oliveira



Este trabalho está licenciado com uma
licença Creative Commons:
Atribuição-NãoComercial 2.0 (CC BY-NC 2.0)

Editora Universidade de Brasília
Centro de Vivência, Bloco A – 2ª etapa, 1º andar
Campus Darcy Ribeiro, Asa Norte, Brasília/DF
CEP: 70910-900
Telefone: (61) 3035-4200
Site: www.editora.unb.br
E-mail: contatoeditora@unb.br

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília
Heloiza dos Santos – CRB 1/1913

C764 Contribuições do desenvolvimento humano e da
educação aos processos de inclusão [recurso
eletrônico] : princípios, ensino superior e
formação de professores / organizadoras Silviane
Barbato ... [et al.]. – Brasília : Editora
Universidade de Brasília, 2023.
v.

Formato PDF.
ISBN 978-65-5846-110-4 (v. 1).

1. Educação inclusiva. 2. Desenvolvimento
humano. 3. Educação básica. 4. Ensino superior. I.
Barbato, Silviane (org.).

CDU 376



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Sumário

Apresentação . . . 9

Princípios

Capítulo 1 . . . 13

Construção identitária e movimento social das pessoas com deficiência frente à exclusão social no Brasil

*Valéria Marques de Oliveira | Cecília Satriano
Suzi Brum de Oliveira | Edneusa Lima Silva*

Pressupostos éticos para a construção identitária . . .	15
Subjetividade e diversidade: campos de tensão . . .	19
Construção identitária do brasileiro com deficiência . . .	22
Movimento social das pessoas com deficiência . . .	26
Comentários conclusivos . . .	30

Capítulo 2 . . . 37

O processo de inclusão: reflexões e compromissos

Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino

O processo de tornar-se humano e a educação . . .	38
Nosso mundo – mundo nosso? O outro, a diferença . . .	39
O outro . . .	41
Inclusão escolar . . .	44
Novos compromissos . . .	45
Comentários conclusivos . . .	46

Capítulo 3 . . . 49

Educação Inclusiva: precursores e desdobramentos

Erenice Natalia S. de Carvalho

Precursores da Educação Inclusiva . . .	50
Emergência de reformas educacionais . . .	51
Educação Inclusiva como paradigma global . . .	55
Educação Inclusiva no Brasil . . .	58
Olhares para o futuro . . .	61
Comentário conclusivos . . .	63



Capítulo 4 . 69

Os desafios da educação de surdos no Brasil: velhos preconceitos e novos discursos

Maria Izabel dos Santos Garcia

- Situando linguístico-historicamente a questão dos surdos . 71
- A educação dos surdos brasileiros . 85
- Comentários conclusivos . 92

Capítulo 5 . 98

Deficiência intelectual e manifestações de preconceito em contextos inclusivos

Sueli de Souza Dias

- Preconceito e deficiência como construções sociais . 99
- Concepções sobre a deficiência intelectual: um panorama histórico . 104
- A compreensão da deficiência intelectual à luz da perspectiva histórico-cultural . 108
- Contextos inclusivos, resignificação da deficiência e superação de preconceitos . 110
- Comentários conclusivos . 117

Capítulo 6 . 125

As deficiências do bebê têm que ser tratadas com diferença?

*Gabriela Sousa de Melo Mietto | Maria Fernanda Farah Cavaton
Francisco José Rengifo-Herrera*

- O bebê, o adulto e o objeto: uma relação necessária ao desenvolvimento . 128
- Uso e função dos objetos: uma relação social de comunicação-aprendizado e reflexão autorreguladora . 132
- Relacionamentos, usos e gestos como chave do desenvolvimento na primeira infância . 134
- As interações triádicas bebê-adulto-objeto no contexto escolar . 137

Ensino Superior e formação de professores

Capítulo 7 . 146

Inclusão na Educação Superior

Julia Chamusca Chagas | Regina Lúcia Sucupira Pedroza

- Educação Superior no Brasil . 149
- Para uma crítica das políticas de inclusão na Educação Superior . 153
- Comentários conclusivos . 156

Capítulo 8 . 161

La producción de ficciones políticas e ideologías en la formación de maestros para la educación inclusiva

Aldo Ocampo González

- Transiciones complejas que enfrenta la Educación Inclusiva desde una perspectiva modernizadora de sus bases epistémicas, políticas y metodológicas . 161
- Exploraciones generales sobre los rumbos de la formación de maestros para la educación inclusiva: énfasis, conocimientos y desafíos . 179
- Principales desafíos que enfrenta la formación docente para la educación inclusiva desde una perspectiva modernizadora de su discurso . 190
- A modo de conclusión . 192

Capítulo 9 . 197

Três princípios norteadores da inclusão em educação

Celeste Azulay Kelman | Isabel Sousa Rodrigues

- Pressupostos teórico-epistemológicos . 200
- O curso como lócus dos três princípios . 204
- Levantamento de dados . 205
- Dinâmica dos encontros . 207
- O que dizem os professores . 209
- Para não concluir . 213

Capítulo 10 . 217

Teoria e prática da educação inclusiva

*Juliana Eugênia Caixeta | Maria do Amparo de Sousa
Paulo França Santos*

Sobre as Instituições de Educação Superior . 218
Metodologia qualitativa e atuações pedagógicas inclusivas . 220
A formação identitária a partir da participação em projetos
com focos inclusivos . 230
Comentários conclusivos . 235

Sobre os autores . 243



Ensino Superior
e formação de
professores



Capítulo 8

La producción de ficciones políticas e ideologías en la formación de maestros para la educación inclusiva

Aldo Ocampo González

Transiciones complejas que enfrenta la Educación Inclusiva desde una perspectiva modernizadora de sus bases epistémicas, políticas y metodológicas

Pensar la formación inicial y continua de los educadores en referencia a los aportes que efectúan los diversos campos de confluencia¹ que participan en la formación y en el funcionamiento del objeto auténtico – de naturaleza post-disciplinar – de la Educación Inclusiva (OCAMPO, 2015, 2018), constituye una empresa intelectualmente álgida, compleja y crítica, especialmente, por la magnitud del fenómeno y por las debilidades que la investigación en este campo demuestra. Sumado a ello, su déficit de metodicidad. La omisión de sistemas de razonamientos más amplios, por parte de la contribución crítica y oposicional del campo – su *locus* de procedencia se inscribe en la contribución de diversos enredos genealógicos de dispersión, en su mayoría, responsables del indisciplinamiento de su estructura de conocimiento, mediante aportes que viajan por una variedad de campos y

¹ Refiere a la determinación ofrecida por el autor de este documento. Los campos de confluencia corresponden a un conjunto heterogéneo de modelos de análisis y recursos epistémicos que participan del ensamblado de la estructura teórica y campo de conocimiento de la educación inclusiva. Sus regulaciones proceden mediante complejos sistemas de enmarcamiento.

problemas, tales como los estudios post-coloniales, los estudios queer, los estudios de género, la filosofía analítica, la filosofía de la diferencia, los estudios sobre nuevas democracias, la interculturalidad crítica, los estudios de la mujer, etc., – dislocando los sistemas de razonamientos que contribuyen a la sobre-imposición del modelo epistémico y didáctico tradicional de la Educación Especial (SLEE, 2012) en lo educativo – contribuyendo a pensar dualmente y en términos acomodacionistas/compensatorios – problema técnico de la inclusión –, el individualismo metodológico en la investigación y en los constructos legitimados en las políticas públicas, articulando estrategias de acomodación/aceptación de tipo normativas en dimensiones sociales y ciudadanas. Todas ellas, operaciones que neutralizan, inhabilitan y mutilan la proliferación de un pensamiento subversivo y contra-hegemónico destinado a pensar desde otras perspectivas de análisis, completamente diferentes, aquellas poblaciones que habitan las fronteras del derecho en la educación y los nuevos territorios que demarcan la exclusión a través de su ejercicio, especialmente, bajo la multiplicidad de nuevas formas de expresión y operación que instalan los dispositivos de arrastre al interior de la singularidad de las estructuras educativas.

Las condiciones de producción epistemológica, política y ética, de tipo contra-hegemónicas enfrentan un problema definitorio particular, participan de las relaciones de poder estructurales y de las representaciones culturales que interrogan. Al reconocer que la inclusión participa de las relaciones que interpela, atiende al conjunto de acciones que la sitúan como reflejo de las relaciones de poder a nivel estructural y de su micro-práctica. La educación inclusiva como proyecto intelectual construye una estrategia de resistencia epistémica – micropolítica epistémica; analiza cómo determinados cuerpos de conocimiento se colocan al servicio de la dominación y opresión – por ejemplo, la empresa que alberga la propuesta del esencialismo liberal –, o bien, cómo el conocimiento influencia la configuración de las relaciones de poder. Todo ello, débilmente, ha constituido un tema central en las agendas de investigación de la Ciencia Educativa, lo cual, documenta un primer antecedente para pensar desde otros lugares, el *corpus* de mecanismos que constituyen los procesos de violencia epistémica mediante los cuales determinados

sujetos/temas, son descalificados y marginados, principalmente, por un cierto estilo de superioridad y adormecimiento disciplinario – propio de las formas exclusionarias de las disciplinas y sus métodos – justificado por una supuesta carencia de validez y dignidad cognitiva (SPIVAK, 1998, 2015; FOUCAULT, 2003; COLLINS, 2015) por parte de quiénes definen la episteme en tanto estrategia analítica.

En contraste, la institucionalización pre-discursiva de su objeto ha convergido sobre una regulación colonial e imperialista de carácter intelectual que ha restringido la constitución y el levantamiento de una crítica a la razón ideológica, epistémica y política alojada al interior de las formaciones neoliberales que adoptan la teoría crítica para dar continuidad a un discurso sin salidas en beneficio del recambio social, ciudadano y educativo. Síntomas del agotamiento de los programas de cambio social. En suma, un discurso que apela y trabaja a favor de una transformación institucional y de una acción performativa de carácter absolutista. El campo de lucha de la Educación Inclusiva en tanto comentario performativo del mundo, así como, de su red de relaciones estructurales y sociopolíticas, instalan un conjunto de tareas críticas dedicadas a interpelar la diversidad de mecanismos que ficcionalizan su trama discursivo-argumentativa al tiempo que débilmente alteran y transforman las relaciones estructurales que producen la exclusión, la opresión, la distinción, entre otras patologías sociales crónicas que exigen la re-escritura del contrato social, imponiendo un conjunto de sistemas lingüísticos y epistémicos que se alejan del centro crítico de la multiplicidad.

Como tal, constituye un proyecto gramatical complejo que recurre mediante las tácticas de préstamo y abducción de aportes procedentes, en su mayoría, de dominios específicos de las Ciencias Sociales y la Filosofía, articulando una lógica enunciativa de baja intensidad devenida en el desvanecimiento de un marco teórico y analítico alterativo de sus supuestos genealógicos. Algunas de sus hebras de construcción han sido responsables de garantizar un proyecto de conocimiento que legitima un *corpus* de dispositivos de marginación del saber mediante procesos de descalificación e hibridación epistémica, al considerarse inadecuados mediante la ficción de regulación que designa el logocentrismo,

específicamente, carentes de credibilidad, científicidad y empiricismo, por ejemplo. Sin duda, la comprensión epistemológica de la educación inclusiva contribuye a descentrar el equívoco de interpretación estático basado en la metáfora margen-periferia (BRAH, 2014). Examina críticamente las claves contextuales que conducen analíticamente a la utilización de un nuevo sistema de relacionamiento. Es, justamente, este tipo de saber, el que otorga mayores respuestas a las múltiples incomprensiones desprendidas de su discurso institucionalizado y dominante. Su dimensión epistemológica enfrenta el problema de definición del conocimiento, la clarificación de sus fuentes y sus límites. Por esta razón, me parece más oportuno pensar los bordes críticos de la educación inclusiva en tanto campo de investigación, estrategia analítica y praxis crítica. ¿Qué es exactamente la educación inclusiva?, ¿es un concepto, un paradigma, una metáfora, un dispositivo heurístico, una metodología o bien, una teoría? Enmarcar la educación inclusiva a través de la noción de “teoría” sugiere determinar cautelosamente que tipo de teoría designa. Esta triada de dimensiones redefine las políticas de producción del conocimiento y de representación de la multiplicidad de sujetos albergados bajo el sintagma “educación inclusiva”. Aporta criterios metodológicos para profundizar en la formación de alianzas inter y post-disciplinarias de investigación fomentando un análisis situado sobre la multiplicidad de intersecciones que forja la opresión y la dominación – dominios cruciales en el freno al autodesarrollo. Contribuye al enriquecimiento de los principales ejes analíticos de la formación docente, resuelve el campo pragmático, otorgando organizadores intelectuales para ecologizar la construcción curricular, didáctica y evaluativa, ofreciendo formas condicionales más próximas a su naturaleza epistémico-metodológica, esto es, centrada en la totalidad de estudiantes concebidos como múltiples diferencias o múltiples singularidades – política ontológica de lo menor.

Spivak (2015) sostiene que, si esta situación no es atendida con su debida pertinencia deviene en la cristalización de nuevas ficciones políticas y pedagógicas, enmarcadas en mecanismos de violencia epistémica que actúan como garantías de subalternización, exclusión y omisión del pensamiento que piensa la transformación de la razón y conciencia de la

inclusión, a favor, de la edificación de una nueva arquitectura educativa y ciudadana acorde con las tensiones ontológicas de la revolución molecular. La búsqueda de argumentos más amplios para pensar y experimentar la educación inclusiva coincide con la necesidad de establecer una crítica a la razón que fundamenta el pre-discurso y el campo de batalla de carácter reduccionista que regula el significante clásico sobre su sentido y alcance, imponiendo nuevas gramáticas y retóricas de vulnerabilidad y victimización a colectivos de estudiantes que desbordan las estructuras educativas. No es lo mismo ser víctima que sufrir vulnerabilidad. Uno de los propósitos finalísticos de la inclusión, tampoco redundará en aumentar el número de estudiantes matriculados en la escuela, sino más bien, comprender cómo operan las estructuras educativas para responder a la multiplicidad de estudiantes en un espacio educativo compuesto por múltiples diferencias y constantes entrecruzamientos de temporalidades – el sujeto de la inclusión es un sujeto multi-temporalizado. Una educación inclusiva transformadora supera la ficción interpretativa que aboga por incluir a múltiples ciudadanos a las mismas estructuras educativas y sociales que articularon su exclusión o segregación (OCAMPO, 2016).

Por otra parte, exige la reformulación de los marcos de valores que participan las políticas de representación del Otro en la regulación pre-discursiva de la educación inclusiva, cristalizadas desde una perspectiva modernista-celebratoria, refuerza e impone estratégicamente el diferencialismo que reduce la comprensión de la diferencia mediante diversos sistemas de neutralización del sujeto dando paso a la proliferación del problema ontológico de los grupos sociales (YOUNG, 2002). La categoría de diferencia constituye un dispositivo contra-hegemónico – oposicional de carácter reivindicativo – temporal de la tarea educativa, siempre en movimiento. La regeneración permanente de la gramática intelectual del modernismo en el abordaje de la diferencia, concebidas en tanto propiedades inherentes a la naturaleza humana, exigen reconocer y desmontar el desfase histórico, temporal e ideológico que expresa el abordaje de las grandes problemáticas que afectan y condicionan el devenir de las Ciencias de la Educación en la lucha por la transformación y la descolonización epistémica de sus fundamentos vigentes.

De acuerdo con esto, la producción de agendas de investigación al interior del terreno pre-constructivo de la educación inclusiva omite sistemáticamente la proliferación de dispositivos analíticos e interpretativos que afectan al funcionamiento del conjunto de condiciones implicadas en la configuración de sus leyes de funcionamiento intelectual –gramáticas y modos de acceso a sus determinados objetos –, particularmente, qué disposiciones específicas de verdad participan de la institucionalización del discurso de lucha por la inclusión, la justicia y la equidad en las sociedades occidentales, esclareciendo cómo “el saber discursivo que se fue constituyendo a lo largo de la historia y fue produciendo decires, la memoria que posibilitó ese decir para esos sujetos en un determinado momento y que representa el eje de su constitución (interdiscurso)” (ORLANDI, 2012, p. 39). Un interdiscurso se compone de un “conjunto complejo, preexistente y anterior [...] constituido por series de tejidos de indicios legibles, que constituyen un cuerpo sociohistórico de huellas [corps socio-historique de traces]” (PÊCHEUX, 1990; citado en MONTERO, 2013, p. 2). Bajo esta perspectiva, el interdiscurso, permite cartografiar los aportes de diversos campos de confluencia que participan de la construcción de su objeto – especialmente, aquellos que contribuyen a la apertura e indisciplinamiento de su estructura de conocimiento –, atiende a la pertinencia de sus aportes implicados en la fabricación de un singular decir que interroga las formulaciones y regulaciones enunciativas hechas observando lo no dicho en lo enunciado y aceptado como oficial. Para Montero (2013), el interés del interdiscurso reposa en el develamiento y comprensión de los enunciados pretéritos al interior de una estructura discursiva singular, permitiendo identificar las huellas de otros discursos en la regulación de la estructura dominante que configura la comprensión epistémica y la producción discursiva del campo en tanto mecanismo de subversión e insurgencia del orden dominante.

La noción de pre-discurso desde la perspectiva de Paveau (2006) remite a la comprensión de los marcos interpretativos anteriores legitimados en la producción de un discurso y un modo particular de comprender los énfasis y alcances de la inclusión en la trama educativa, develando las principales colonizaciones, travestizaciones y sujeciones interpretativas

a marcos heredados del conocimiento. Razón por la cual concibe la educación inclusiva en tanto proyecto de conocimiento de resistencia epistémica. Tanto las nociones de interdiscurso como pre-discurso resultan cruciales, interrogan críticamente el dominio propio de su discurso político, epistémico, ético y pedagógico, así como las circunstancias socio-históricas en las que emergen y se modifican sus luchas y prácticas de resistencia intelectuales al interior de la Ciencias de la Educación. Sin duda, es un proyecto de conocimiento vinculado estrechamente a la justicia social y educativa. Paulos (2015) explica que la territorialidad discursiva de cualquier enfoque o campo de conocimiento particular es configurada a partir de complejos procesos de semantización y del contextualismo epistémico-político que determinan su función. Según esto, la desnaturalización de la territorialidad discursiva de la inclusión devela los elementos configurantes de su gramaticalidad, en consideración de sus tramas ideológicos, epistémicos y pragmáticos más relevantes, que definen y garantizan su funcionamiento, desde otros ángulos, posiciones y perspectivas de teorización, específicamente, las introducidas por los estudios postcoloniales, los estudios del feminismo, queer, de la mujer, la interseccionalidad, la interculturalidad crítica, entre otros. La caracterización de la territorialidad y de su dominio discursivo, enfrenta la necesidad de superar el atrapamiento de su objeto en la interioridad del individualismo metodológico, las condiciones biopolíticas del sistema educativo y, en especial, el travestismo discursivo que impone el modelo epistemológico tradicional y didáctico de educación especial.

La exploración de las condiciones de producción discursivas articuladas al interior de la singularidad del campo, coinciden con la sistematización socio-histórica sobre la cual “confluyen prácticas discursivas y no discursivas, sujetos, instituciones sociales y contingencias, regulando la formación e interpretación de los enunciados” (PAULOS, 2015, p. 193) en la creación de otros mundos. El dominio discursivo de la inclusión se encuentra estrechamente vinculado a la producción de su objeto teórico-metodológico, puesto que su unidad discursiva básica enfrenta el desafío de develar un “conjunto de enunciados que dependen de un mismo sistema de formación” (FOUCAULT, 2003; citado en PAULOS, 2015, p.

193). ¿Cuáles son entonces las condiciones de significación que expresa el pre-discurso de la educación inclusiva, respecto de sus necesidades de modernización?, ¿qué condiciones de adecuación discursiva exige este campo según su naturaleza epistémica, ideológica, ética, política y pedagógica? y ¿a través de qué medios, son delimitadas las condiciones significación y adecuación del discurso de la educación inclusiva en la búsqueda de su desprendimiento epistémico?

Sus prácticas enunciativas son cristalizadas progresivamente en una articulación de carácter transtextual. El objeto de trabajo de la educación inclusiva impone “otro lugar”, es decir, al constituir un fenómeno de carácter post-disciplinar, forma un género singular en su constitución. Recurriendo al conjunto de categorías identificadas por Genette (1989) en *Palimpsestos*, el género intelectual de la educación inclusiva bordea la especificidad de la transtextualidad. Dicha operación deviene en una red discursiva fomentando el acceso a marcos interpretativos previos de la inclusión, rescatando y restituyendo sus legados críticos – enredos genealógicos – en la edificación de su episteme. Según esto, la inclusión actúa mediante la performatividad de lo re-articulatorio, afectando a una diversidad de teorías, métodos, objetos, disciplinas, interdisciplinas, sujetos, territorios, conceptos, saberes y discursos (véase cuadro sobre campos de confluencia que gravitan en torno a la configuración de su objeto). Se observa, además, un sistema de movilidad de enunciados fragmentarios que viajan no-linealmente de un lado a otro, a través de complejas formas de mestizaje, injertos, reciclajes y traducciones epistémicas. La producción del saber auténtico de la educación inclusiva opera a través de lo rearticulatorio, del movimiento, de la relación y de la traducción de sus singularidades epistemológicas. La educación inclusiva se centra en problemas, no en disciplinas.

La caracterización del interdiscurso y de las manifestaciones pre-discursivas implícitas en el funcionamiento del campo de la educación inclusiva, devienen de los usos sociales de la lengua y de su memoria discursiva. De acuerdo con esto, “los prediscursos son, en síntesis, saberes, creencias y prácticas socio-culturales que existen antes de ser puestas en el lenguaje, pero que expresadas con la palabra tienen una materialidad formal en

el texto producido” (PAVEAU, 2006, p. 5). Los marcos pre-discursivos regularmente operan en términos de la memoria discursiva, permanecen omitidas e invisibles en la coyuntura intelectual de mayor aceptación que crea y garantiza su conocimiento institucionalizado, reducido a la incorporación normativa de sujetos producidos social y políticamente como abyectos o sujetos educativos del individualismo metodológico.

Avanzar en la exploración de las condiciones de producción epistemológicas de la educación inclusiva, no se reduce a la imposición de un saber estático y absoluto, más bien, converge sobre un doble propósito. Comprende cómo se fabrica el conocimiento – puntualiza en el conjunto de condiciones que crean y garantizan la emergencia de su saber auténtico – y explora qué dispositivos analíticos permiten acceder a la naturaleza epistémica que reside oculta en dicho modelo. Según esto, la formación del objeto, método y campo de conocimiento de la educación inclusiva se expresa más oportunamente, a través de la idea de *corpus*, es decir, un elenco de perspectivas que ofrecen un acercamiento a un fenómeno multidimensional a través, más allá y por fuera de los límites de las disciplinas. Si bien, la educación inclusiva como campo de investigación encuentra su ensamblaje a través de complejas convergencias que viajan entre lo inter y extra-disciplinar, las que mediante la performatividad de lo rearticulatorio, fabrican un saber de carácter post-disciplinar – sentido y naturaleza, sus partes constitutivas y mecanismos de unión, traducción y rearticulación – en el caso específico de la inclusión –, recurre a tomar prestados diversos elementos proporcionados por campos alejados en su actividad científica, al presentar un objeto que no puede ser delimitado en los marcos de ninguna disciplina y paradigma en particular, rearticula sus elementos con el objeto de crear algo completamente nuevo.

La determinación de los campos de confluencia que inciden en la configuración del interdiscurso de la Educación Inclusiva actúa mediante sistemas de encriptación y encapsulación del saber y de su significado, aporta desde una especialización disciplinaria, exigiendo la emergencia de un dispositivo de despeje y resignificación epistémica sobre sus principales unidades de saber, con el propósito de acceder a la comprensión científica de este enfoque, a sus operaciones intelectuales y

a sus condiciones de producción. De lo contrario, sus condiciones de producción se posicionarán en los límites del pensamiento, sin aportar un significado acorde a sus principales tensiones. Este campo debe encontrar su propio significado.

Cada uno de los territorios y proyectos de conocimientos que se exponen a continuación sintetiza la contribución de los aportes de diversos campos de confluencias implicados en la formación del objeto post-disciplinar de la Educación Inclusiva. Comprender esta determinación como una proposición inicial resulta sustantiva, respecto de las principales contribuciones que garantizar los dispositivos analíticos clave en la formación de su campo de investigación. No obstante, surge la necesidad de interrogar si sus aportes ofrecen otras vías metodológicas de resignificación de su saber. Entre los principales campos de confluencia que crean y garantizan la producción y emergencia del saber auténtico de la Educación Inclusiva destacan: filosofía, posestructuralismo, pluralismo epistemológico, decolonialismo, teorías postcoloniales, filosofía política, filosofía analítica, marxismo crítico, teorías antirracistas, nuevos estudios de la democracia, ciencia política crítica, estudios culturales, estudios visuales, feminismo crítico, feminismo latinoamericano, interseccionalidad, filosofía de la diferencia, estudios de la deconstrucción, interculturalidad crítica, psicología crítica, psicología social y reconstruccionismo social crítico, revolución molecular, etnografía crítica, antropología social y cultural, sociología, teoría crítica eurocéntrica y latinoamericana, teoría crítica del discurso, entre otras. Cada uno de estos aportes no son articulados de forma pasiva, sólo encuentran su operación en el movimiento, en el pensamiento de la relación y la rearticulación – vuelco –, formando una compleja constelación. Al no encontrarse su objeto fijo en ninguno de los marcos disciplinarios e interdisciplinarios antes citados, extrae lo mejor, sometiéndolos a complejas formas de traducción para la creación de un nuevo saber.

Las políticas de producción del conocimiento legitimadas al interior del campo pre-construido de la educación inclusiva constituyen un objetivo analítico invisible, carente de recursos intelectuales que permitan develar cómo se produce su conocimiento. Inicialmente podría afirmar que los mecanismos que crean y garantizan su conocimiento operan mediante

la metáfora: “el conocimiento de la educación inclusiva se construye diaspóricamente”, espacio regulado por profundas dispersiones y viajes a partir de cuerpos de conocimientos de naturaleza heterogénea – principio de heterogénesis; problematizan su campo de acción en referencia a la producción y el uso social de la exclusión, como uno de los principales núcleos analíticos endémicos en la redefinición de su campo. El ausentismo de sus condiciones de producción ha dado paso a la articulación pasiva de un pastiche, es decir, constitución de un híbrido epistémico compuesto por mecanismos de emparejamiento y reciclaje de los saberes aportados, en su mayoría, por la episteme de la educación especial, específicamente, a través de la estrategia de injerto epistémico. Heurísticamente, dicha operación deviene en la construcción de una estructura y gramática epistemológica falsificada, invisibilizado la proliferación de dispositivos que permitan reexaminar su naturaleza epistemológica.

La sobre-imposición de injertos epistémicos al interior del campo pre-construido y pre-discursivo de la educación inclusiva da paso a una serie de perspectivas de teorización, que débilmente logran instalar una nueva agenda para pensar la multiplicidad de diferencias, desde una coyuntura intelectual subversiva, descolonizante y contra-hegemónica de tipo oposicional, destinadas a interrogar la producción de alianzas interdisciplinarias de carácter opresivas y excluyentes producidas y avaladas por determinados marcos de valores que forman parte de la razón y comunidad interpretativa. Insisto en la necesidad de concebir la educación inclusiva como un proyecto de resistencia epistémica. Debido a la elasticidad del campo, se identifica una amplia gama de marcos de valores, influencias e intereses en disputa. En este sentido, es posible identificar cuatro grandes dimensiones convergentes en la producción, institucionalización y performatividad del campo de batalla y producción de la educación inclusiva. Cada uno de ellos, articulado en torno a las siguientes condiciones epistémico-analíticas: a) dimensión acrítica-dominante, b) dimensión crítico-deliberativa, c) dimensión crítico-hegemónica y contra-hegemónica y d) dimensión colonizadora y neoliberal de la educación inclusiva.

La tabla que se expone a continuación sintetiza los principales componentes y aportes más relevantes que adopta el *corpus* discursivo del

enfoque, cuyo interés consiste en cartografiar mediante qué tecnologías interpretativas es configurada la dimensión *acrítica* y *crítico-deliberativa* de su discurso. Estas ideas constituyen un ejercicio intelectual inicial, parcial y no acabado.

Cuadro 1: Cartografías discursivas de tipo acríicas y crítico-deliberativas implicadas en la formación del campo de estudio y estrategia analítica de la educación inclusiva

Variantes del discurso aplicados a la modernización de la educación inclusiva	Sobre el sentido del concepto	Campos de confluencia en el discurso de la educación inclusiva	Idea que refuerza de educación inclusiva
Discurso acríico	<ul style="list-style-type: none"> – Se basa en aquellas propuestas que no promocionan cambios y soluciones efectivas y reales para reducir la exclusión, la opresión y la desventaja social y cultural que afecta a todos los ciudadanos. – Se caracteriza por constituir una formación discursiva que no genera cambios en lo político y cultural: la inclusión y las transformaciones de las fuerzas estructurales del sistema social y educativo. Impone un signo de transformación institucional. – No concibe la educación inclusiva como parte central de la teoría crítica. No hay una interpelación a la realidad histórica a la cual se debe acoplar. 	<ul style="list-style-type: none"> – Corresponde a las formas tradicionales de referirse a la educación inclusiva. En otras palabras, sintetiza los aportes que reafirman su emparejamiento pragmático con la educación especial. – En esta dirección Tadeu da Silva (1999), identifica que parte del discurso acríico de la educación inclusiva corresponde a teorías de adaptación, ajuste y aceptación. En términos educativos, estas nos remiten a los fundamentos pedagógicos de la inclusión (currículo, didáctica y evaluación que impone el modelo tradicional de educación especial). – Campos involucrados: enseñanza, aprendizaje, evaluación, metodología, didáctica, organización, planeamiento, eficiencia y objetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Se refuerza una concepción positivista e institucional de la justicia social y del principio de equidad. – Se refuerza el énfasis por la discapacidad y las NEE. Se incorpora la interculturalidad reducida a la etnia. Desde los estudios de género se estudia el currículo oculto y a las identidades LGBTIQ y no-normativas. – Sus políticas educativas y la organización del sistema educativo en general no examinan los males sociales desde una perspectiva de interseccionalidad acerca del fracaso, la exclusión, la violencia estructural y la desigualdad silenciada.

Variantes del discurso aplicados a la modernización de la educación inclusiva	Sobre el sentido del concepto	Campos de confluencia en el discurso de la educación inclusiva	Idea que refuerza de educación inclusiva
Discurso acrítico	<p>– Las bases teóricas y metodológicas prefabricadas no logran dictaminar acerca de la inclusión, sólo la enuncian, emergiendo un nuevo dispositivo de colonización epistémico, imposibilitando la emergencia de un nuevo marco de valores para investigar la inclusión en relaciones de estructurales y de poder de mayor amplitud.</p> <p>– Los elementos de su discurso son neutrales pues carecen de entrada en lo simbólico y sus sentidos no logran conectarse con lo político. No se comprenden las relaciones biopolíticas implicadas.</p>		<p>– Sus propuestas educativas se basan en la creencia que las finalidades de amplio alcance de la inclusión están dirigidas a dar respuestas a grupos vulnerables, a estudiantes que no logran aprender y a personas que expenden en la educación.</p> <p>-Se explicita un nuevo rostro de la educación especial. De modo que se empareja la contribución de la educación especial y la psicopedagogía (expresión del esencialismo) con las formas condiciones de la inclusión.</p> <p>-Presencia de categorías livianas y vacías para referirse a sus significados políticos.</p> <p>-Vigilancias normativas que afectan a la producción del saber y de sus sujetos.</p>
Discurso crítico y deliberativo	<p>– Tanto la modernización como la reconstrucción y reconceptualización de las bases teóricas y metodológicas de la educación inclusiva involucran la orquestación de argumentos más amplios para politizar el tema y avanzar hacia la intervención situada y progresiva de las problemáticas estructurales que afectan a la educación.</p>	<p>– Los campos de confluencia implicados en el discurso crítico y deliberante de la educación inclusiva, pues se conforma a partir de los aportes de las teorías críticas y de las teorías poscríticas de la educación.</p>	<p>– Se rechazan los modos dominantes de entender y hacer educación. Se analizan sus principales categorías tal como se presentan, como debiesen ser y, aquellas que no se dicen.</p>

Variantes del discurso aplicados a la modernización de la educación inclusiva	Sobre el sentido del concepto	Campos de confluencia en el discurso de la educación inclusiva	Idea que refuerza de educación inclusiva
<p>Discurso crítico y deliberativo</p>	<p>– La cristalización de un discurso crítico y deliberativo asociado a la educación inclusiva, sugiere un mecanismo de reacción contra los paradigmas imperantes, desde una empresa dirigida a examinar las luchas ideológicas, la opresión, la desventaja social, la identidad y la exclusión, etc.</p> <p>– El discurso crítico y deliberativo de la inclusión se basa en un conjunto de propuestas educativas que conciben la inclusión como una lucha política. Las construcciones del discurso crítico y deliberante no se reducen al estudio de las modas teóricas o problemas del “ahora” que afectan a la educación, sino que entiende la inclusión como un problema de relaciones estructurales que atañen a los campos políticos, culturales, históricos, sociales y éticos de la sociedad occidental. <i>Su énfasis y aporte radica en la politización de la discusión.</i></p>	<p>– La contribución de los campos desprendidos de las teorías críticas que apoyan la reconceptualización de la educación inclusiva son: la ideología, la reproducción cultural y social, el poder, la clase social, el capitalismo, las relaciones sociales de producción, la emancipación y liberación, el currículo oculto y la resistencia.</p> <p>– Mientras que la contribución de los campos desprendidos de las teorías poscríticas que apoyan la reconceptualización de la educación inclusiva están relacionados con: la identidad, la alteridad, la diferencia, la subjetividad, la significación y discurso, el saber y el poder, la representación, el género, la raza, la etnia, la sexualidad, la interculturalidad, el postestructuralismo, el feminismo, la teoría de la desviación, el poscolonialismo, la deconstrucción de la psicología del desarrollo, el análisis del discurso francés, etc.</p>	<p>– Se basa en aquellas propuestas discursivas que apelan por la ampliación de los márgenes de entendimiento de la inclusión como parte de la transformación de la Ciencia Educativa en todos sus campos. Sus efectos no sólo quedan reducidos a personas que exceden de la educación o del sistema social. Más bien, avanza hacia la proposición de una nueva construcción de ciudadanía, resignificando los derechos y las prácticas de ciudadanía en un clima de encuentro y deliberación.</p> <p>– La diversidad y las diferencias actúan como dispositivos de destrabe inicial hacia la búsqueda y consolidación de argumentos más amplios para pensar la educación inclusiva en tiempos complejos. Se entiende que ambas son construcciones históricas situadas.</p>

Variantes del discurso aplicados a la modernización de la educación inclusiva	Sobre el sentido del concepto	Campos de confluencia en el discurso de la educación inclusiva	Idea que refuerza de educación inclusiva
<p align="center">Discurso crítico y deliberativo</p>	<p>– Se opone a las perspectivas dominantes que consagran discursos, prácticas y construcciones, cargas de poder que inciden en el desarrollo del pensamiento.</p> <p>– Se plantea el propósito de plantear preguntas críticas sobre el qué, el cómo y para qué de la inclusión en la sociedad occidental del siglo XXI.</p> <p>**El discurso crítico de la educación inclusiva promueve el cuestionamiento de la realidad y direcciona sus esfuerzos hacia la transformación radical de la educación y de la sociedad.</p> <p>**La educación inclusiva a través de la modernización de su discurso hace explícita una relación de pertenencia con la teoría crítica. En síntesis, la educación inclusiva es teoría crítica en cuanto a sus propósitos de mayor alcance.</p>	<p>– Se resignifican los marcos de entendimiento de la justicia social, de las políticas públicas, las concepciones de sujeto educativo, los campos de confluencia de la investigación, las concepciones que explican el currículo, la didáctica y la evaluación. Se reconoce presencia de <i>nuevas identidades educativas</i> opuestas al discurso tradicional elaborado por la psicología del desarrollo y la pedagogía. Asimismo, se visualizan nuevas formas de expresión ciudadana. Se asume la necesidad de construir un nuevo orden político que propenda a la creación de las bases de una nueva ciudadanía más equilibrada en sus fines y propósitos de amplio alcance.</p>	<p>– Desde esa perspectiva, el discurso ha enunciado grandes críticas a las estructuras sociales. <i>Sus limitaciones quedan reducidas a la concreción de herramientas para reformular lo pragmático de la inclusión desde una perspectiva pedagógica.</i> El desafío es consolidar un nuevo campo de interpretación para avanzar en la construcción de una pedagogía de la inclusión capaz de integrar en un mismo espacio de aprendizaje a todos los estudiantes.</p>

Una educación inclusiva auténtica es aquella que se orienta a la comprensión de los marcadores diferenciales que generan exclusión y sistemas estructurales de desigualdades múltiples en la totalidad – concebida como un todo integrado por múltiples singularidades – de sus estudiantes y, no sólo en aquellos significados política y socialmente como vulnerables o abyectos. De acuerdo con eso, el discurso dominante y acríptico condiciona, en mayor medida, el pensamiento y campo de lucha de la inclusión, permitiendo entrever una serie de debilidades epistémicas, políticas y éticas para resolver los diversos conflictos articulados al interior de los márgenes y de quiénes habitan la producción social del espacio de la inclusión. Desde esa óptica, las vías de acceso al espacio

de la inclusión se estructuran mediante un conjunto de mecanismos que recurren a la performatividad de lo dialectal para analizar los sistemas de resistencias y relegamientos que afectan relacionamente a diversos cuerpos estudiantiles en el ejercicio del derecho a la educación. Atiende al conjunto de “necesidades y apuestas específicas tanto de las clases dominantes como de las clases subalternas” (JIMÉNEZ; NOVOA, 2014, p. 14). La producción social del espacio según Santos (1996), comprende una realidad relacional, es decir, un conjunto indisociable de dimensiones que participan de su formación, valorando especialmente, las luchas de sentido y las agencias de quienes han sido ubicados, a través de los modos institucionalizados del saber en los márgenes simbólicos y políticos del sistema educativo y ciudadano. Analiza críticamente el conjunto de patrones interinstitucionales que trazan el funcionamiento de las estructuras sociales y, por consiguiente, de las tecnologías de regulación del sistema educativo.

Los dispositivos de configuración del espacio de la inclusión – a nivel político y pedagógico, propiedad de la ontología de lo menor – actúan mediante un carácter dinámico, expresado de acuerdo a las circunstancias en las que se ubique el sujeto, a través de los modos de apropiación, uso y absorción que estos efectúan del espacio – razón por la cual, el centro y la periferia se convierten en una de sus principales ficciones de regulación ligadas a la interpretación de los procesos de arrastre, opresión y dominación de ciertos colectivos de estudiantes. Esa ficción de regulación constituye un nudo interpretativo de carácter genealógico que cimenta el problema técnico de la inclusión. En efecto, “el territorio usado es un conjunto de lugares en el cual se realiza la historia” (JIMÉNEZ; NOVOA, 2014, p. 17).

En otras palabras, existe una relación directa y crucial entre producción social del espacio y micropolítica de la inclusión (OCAMPO, 2019), puesto que ambas permiten abordar intrínsecamente los sistemas agenciales, las prácticas de resistencia y los elementos que definen la acción política del sujeto al interior de su estructura campo pre-, al tiempo que las coaliciones investigativas articuladas por la producción social del espacio y sus dispositivos micropolíticos fomentan la exploración

las diversas formas de existencia articuladas por la multiplicidad – política ontológica del sujeto de la inclusión –, la diversidad de formas de exclusión de las que son objeto, producto de los “complejos, irreductibles, variados y variables efectos que resultan de los múltiples ejes de diferencia” (BRAH; PHOENIX, 2004, p. 75-76). La producción social y política del espacio de la educación inclusiva, desde el punto de vista de su emergente epistemología, reafirma la búsqueda de un *espacio heterotópico*, es decir, un nuevo lugar, no-lugar, lo que se traduce en la formulación de un espacio, un discurso y una arquitectura educativa opuesta a la contribución de mayor aceptación que piensa y fundamenta su campo de batalla. La idea de un espacio heterotópico reafirma la concepción de educación inclusiva en tanto movimiento de transformación y dislocación de todos los campos de la vida ciudadana, y en particular, de la re-estructuración, apertura y resignificación de todas las dimensiones que conforman las Ciencias de la Educación – dispositivo macro-educativo o complejo apartado de reconocimiento. Según esto, es posible afirmar que, el pensamiento de mayor aceptación que sostiene el campo de lucha de la educación inclusiva margina a una gran variedad de “otros” modos de teorización que colaboran en la subversión de “los diferentes ejes de diferencia que articulan niveles múltiples y crucialmente simultáneos en la emergencia de modalidades de exclusiones: desigualdades y formación de sujetos específicos en un contexto” (BRAH, 2014, p. 16) singular.

Uno de los principales desafíos que enfrenta la formación de los educadores a nivel de pre y posgraduación en este dominio, consiste en saber reconocer cómo operan y se comportan las estructuras educativas que generan poblaciones excedentes, es decir, comprender por dentro el funcionamiento de la exclusión. Otro desafío consiste en saber dilucidar a qué se incluirán las personas que habitan los márgenes del derecho en la educación, antes incluso de luchar por aumentar el número de estudiantes al interior de las estructuras de escolarización. El campo de batalla de la educación inclusiva exige la transformación de las estructuras educativas, así como de los valores que conforman su campo de conocimiento, los que han sido abordados de forma intempestiva a través de sus diversos modos de teorización, producto de reciclajes e injertos epistémicos que,

en vez de aclarar su potencial deliberativo, han impuesto una serie de valores mutilados que refuerzan la construcción de un discurso acrítico para fundamentar el pensamiento que piensa la educación inclusiva, debilitando con ello, la politización del fenómeno y restringiendo la conformación de un marco de valores oposicionales y contra-hegemónicos, los que serán claves en la redefinición de los contenidos críticos que permitirán a los educadores actuar sobre estos desafíos. En suma, introduce una crítica evanescente del presente sin explicar cómo muchos sujetos en resistencia son marginados estratégicamente por este discurso.

La omisión de dichos saberes al interior de las *curricula* de formación del profesorado obedece a un profundo proceso de violencia epistémica (SPIVAK, 1998) invisibilizado por los marcos referenciales que conforman el estado del arte de la formación y por la investigación que trabaja en función el individualismo metodológico y la regeneración silenciosa del esencialismo, contribuyendo a la marginación de la contribución crítica contra-hegemónica al interior de los programas de formación docente. Al reflexionar sobre cuáles podrían ser los saberes clave que habilitan a los futuros profesores actuar e intervenir sobre el conjunto de relaciones estructurales que generan poblaciones excedentes. En este contexto, la violencia epistémica se expresa a través de patrones de marginación del saber que dan continuidad a la fabricación del discurso de la inclusión como consecuencia del modelo neoliberal – visión alojada en su interioridad –, devenido en la institucionalización de su trama discursiva acrítica. Metodológicamente, su repercusión se expresa en la ausencia de respuestas para explicar qué es la educación inclusiva y mediante qué dispositivos se diferencia de la educación especial.

Desde otra perspectiva, implica reconocer que los lineamientos que organizan la formación de los educadores a nivel de pre y postgrado, en su mayoría, estructuran sus programas en función de las disposiciones neoliberales, reduciendo el potencial de transformación a favor de la búsqueda de sistemas intelectuales más amplios. Consolida un discurso que da continuidad a los efectos opresivos y excluyentes en la educación, refuerza la falsa concepción sobre la igualdad e impone un repertorio teórico de tipo modernista para pensar la diferencia, reimplantando a un

sujeto de la alteridad y de la otredad restringida, absoluto y a-política; emerge un Otro en tanto figuración desgastada y encriptada. Supera la noción entrecomillada del Otro y sus formas de otrificación, las que fundamenta el campo de producción y una amplia variedad de políticas de formación docente a nivel mundial. Todas esas ideas, consolidan la necesidad de descolonizar la educación inclusiva.

En este marco, cabe preguntarse: ¿qué elementos definen la fabricación y el funcionamiento de la educación inclusiva más allá de la educación especial y de una falsa preocupación social por un conjunto de sujetos regulados por la abyección?, ¿cómo se expresan sus principales contradicciones epistemológicas a la luz de la búsqueda de argumentos más amplios y qué, a su vez, garanticen una intervención crítica sobre las condiciones que forjan los nuevos dispositivos de expresión de la exclusión, la opresión y la desventaja en el espacio escolar?, ¿qué elementos configuran la coyuntura intelectual de la educación inclusiva desde una perspectiva subversiva y contra-hegemónica para dar paso a la proliferación de una agenda innovadora en materia de formación docente?, o bien, ¿qué temas resultarían relevantes en la configuración de un marco epistémico alternativo capaz de teorizar, pensar y producir la educación inclusiva de cara a los desafíos del nuevo siglo?

Exploraciones generales sobre los rumbos de la formación de maestros para la educación inclusiva: énfasis, conocimientos y desafíos

La formación de los educadores para la educación inclusiva constituye un campo de investigación relativamente nuevo en Latinoamérica y en otras latitudes del mundo. Si bien, los énfasis adoptados evidencian un interés universalista en el abordaje de sus diversas temáticas, a nivel de pre y posgraduación, es preciso avanzar hacia la diferenciación de ejes claves que habiliten la formación del profesor en términos epistémicos y metodológicos. La formación de los educadores en este contexto se ha posicionado fuertemente sobre el legado epistémico, didáctico y curricular de la educación especial, a través de los aportes efectuados

por la segunda y tercera generación de las prácticas de investigación. Se observa de manera transversal la aparición de un nuevo rostro de la educación especial – lo neo-especial –, que converge discursivamente sobre el mercado lingüístico, multidimensional y relativista de la justicia social, la equidad, la igualdad y la ampliación de oportunidades educativas para colectivos en riesgo de exclusión, mientras que, pragmáticamente, impone el legado esencialista y sustancialista de la educación especial.

Todos estos argumentos convergen sobre la imposición de una perspectiva híbrida – no desustancializadora, sino más bien, un mero pastiche – para pensar su campo de producción epistemológica, didáctica, pedagógica, política e ideológica. En otras palabras, la situación actual de la formación docente para la educación inclusiva se estructura a partir del emparejamiento de las formas condicionales y de la matriz epistémico-didáctica de la educación especial como parte de las requeridas por las condiciones que crean y garantizan el conocimiento del campo, develando una extraña complicidad travestizada.

Si bien, la formación de pre y posgraduación se expresa uniformemente a través de sus *curricula* insistiendo en la imposición del modelo epistémico y didáctico de educación especial. Esta situación ha sido la tónica transversal a nivel mundial en esta área de especialización, la cual carece de organizadores intelectuales más amplios y profundos, orientados a responder a las múltiples tensiones que convergen la elasticidad definitoria del campo, como son: a) el funcionamiento de las estructuras educativas que generan poblaciones excedentes, b) los mecanismos de distinción, opresión y dominación a través de derecho a la educación, c) el funcionamiento interno y metodológico del comportamiento de la exclusión, d) los mecanismos de colonización cognitivas que operan al interior del pre-discurso de la Educación Inclusiva, e) la sobre-imposición de la perspectiva esencialista travestida a un propósito contextualizador que entiende su reduccionismo político centrado en las necesidades educativas especiales, como condición presente en todos los estudiantes, al tiempo que carece de elementos para concebir las nuevas formas de expresión cognitivas e identidades que arriban al espacio escolar y

f) la carencia de elementos para concientizar a los futuros educadores sobre qué tipo de inclusión deben fomentar y a qué contextos.

Un tema de mayor relevancia que permanece omitido en este tipo de formación, a la que denominaré celebratoria, se crea y garantiza en función de los coletazos neoliberales en la educación, es decir, el discurso institucionalizado de lucha por la inclusión actúa y opera como un mecanismo de continuidad de los efectos perversos del mercado intelectual dominante. De modo que permite documentar una serie de alianzas interpretativas e investigativas que actúan a favor de la modificación radical de las relaciones estructurales que generan poblaciones excedentes al interior del espacio educativo, social y ciudadano. Por otra parte, la visión celebratoria de la formación docente consolida un conocimiento mutilado y limitado para pensar la naturaleza de la educación inclusiva y su función sociopolítica, más allá de teorías y dispositivos de aceptación y acomodación de colectivos en riesgo. Estas ideas documentan que este campo de lucha y producción converge sobre un fenómeno social y político, ante lo cual el conocimiento pedagógico, en su conjunto, demuestra significativas debilidades para intervenir sobre las patologías sociales crónicas, que afectan de forma interseccional a todos los colectivos de estudiantes, mediante patrones de mayor o menor intensidad.

La visión celebratoria de la formación docente para la inclusión, es decir, la corriente estructurada sobre dispositivos analíticos de tipo acrílicos, modernistas, esencialistas y hegemónicos, epistemológicamente, se construye mediante un *corpus* de desplazamientos analíticos-metodológicos, de tipo atemporales. Un ejemplo de ello está dado por una visión ética, de tipo modernista, que, al centrarse en un dispositivo esencialista, la figura del Otro deviene en un sujeto carente de reciprocidad. Desde su contribución más progresista, el Otro siempre es un sujeto constituido por las diferencias; estas no son significadas en términos de insulto, sino que, forma parte constitutiva de su identidad, de su agencia y acción política. La dimensión celebratoria de la formación del profesorado para la inclusión se estructura a partir del diferencialismo, del relativismo de la justicia social y de la omisión de modelos críticamente democráticos, cuyo marco de valores permanecen

omitido desde la investigación, o bien, se producen desde una concepción estática, universalista y atemporal.

Las perspectivas más progresistas amparadas en el conocimiento crítico que piensa el campo de producción de la educación inclusiva han devenido principalmente en el rescate de la diferencia, desde un desplazamiento epistémico de tipo modernista, que sobrerrepresenta la diversidad y al Otro, especialmente, desde la proliferación de identidades contrarias a los mapas abstractos del desarrollo y la pedagogía, al tiempo que cuestionan las bases institucionales del discurso por la diferencia y constituyen el principal reduccionismo del enfoque crítico-deliberativo de la inclusión. De este modo, el *corpus* de conocimientos que fundamenta su campo proviene en su mayoría de las Ciencias Sociales, especialmente, de los estudios críticos de la raza, la filosofía analítica y de las diferencias, la epistemología Queer, la teoría feminista marxista y crítica, los estudios postcoloniales, de la subalternidad, antirracistas, las teorías deconstructivas, los estudios sobre democracia y la justicia social, así como, por la contribución de la teoría crítica latinoamericana. Si bien es cierto, la amplitud y complejidad de la naturaleza que define contribución crítica de la educación inclusiva ofrece un conjunto de perspectivas capaces de subvertir los modos opresivos y normativos de teorización al interior del campo pre-construido de la educación inclusiva. No obstante, articula un conocimiento y un lenguaje que, mayoritariamente, no logra sintonizar discursiva y pragmáticamente con el saber pedagógico.

Desde la formación inicial docente, la perspectiva crítica también es concebida como un dispositivo contra-hegemónico y desestabilizador que permite fortalecer la transformación de las conciencias explicativas del saber epistémico y metodológico de la educación inclusiva, desde otras racionalidades, ofrece pistas significativas para resolver las formaciones estructurales de las principales patologías sociales crónicas que generan obstrucciones en la equiparación de oportunidades, a través del derecho a la educación. La contribución crítica de la educación inclusiva articula un pensamiento oposicional ideológicamente poderoso para teorizar las desigualdades, siempre en referencia de los colectivos subalternizados,

omitiendo un conjunto de procedimientos metodológicos que contribuyan a transitar de la fase enunciativa del problema a la edificación de formas de teorización completamente diferentes. Sobre este particular, es que la formación de los educadores y de los investigadores ha sido incapaz de interrogar, o bien, problematizarse sobre cuál es el repertorio de saberes críticos que han sido invisibilizados por parte de la contribución crítica que piensa la formación de los educadores y qué, a su vez, permite subvertir los efectos de la exclusión y la opresión en el contexto social y educativo.

Los procesos de examinación de su episteme en referencia a la matriz colonial del saber y a la imposición del logocentrismo contribuyen a la marginación de un catálogo amplio de saberes que permiten intervenir en la formación de la exclusión y en su multiplicidad de medios de expresión. Al desconocer tales singularidades intelectuales, la formación del profesorado opera mediante complejas formas de abducción y contaminación introducidas por vías de injertos y reciclajes epistémicos que valoran la contribución disciplinar de dichos saberes, sin resignificar sus marcos de producción y valores de acuerdo con la naturaleza sociopolítica de la inclusión. La relevancia de clarificar los saberes críticos que permiten fortalecer la formación del profesorado para la educación inclusiva crítica resulta crucial en la consolidación de un proyecto político que apoye la emergencia de una edificación educativa completamente alterativa. Los procesos de violencia epistémica al interior de la formación de los educadores, no sólo se materializan en la determinación de qué contenidos forman parte de los principales catálogos de asignaturas, sino más bien, afectan a los referentes bibliográficos y a las líneas de investigación sobre las que se desarrollan los trabajos de fin de carrera.

Otro antecedente crucial describe que gran parte de los programas de pre y posgraduación en materia de educación inclusiva omiten la ausencia de una construcción epistemológica y teórica, al tiempo que imponen un conjunto de fundamentos que no logran clarificar la real naturaleza científica de este enfoque – marcos normativos. Esto repercute en la fabricación de fundamentos y organizadores metodológicos que retroceden a la imposición de un marco de valores esencialistas y normativos para pensar la educación desde un efecto multicategorico.

El cuadro que se expone a continuación sintetiza los contenidos claves validados por la contribución crítica y acrítica en la formación del profesorado para la Educación Inclusiva.

Cuadro 2: Síntesis de contenidos y énfasis adoptados en la formación de maestros para la educación inclusiva

Contenidos relevantes en la dimensión acrítica de la educación inclusiva	Contenidos relevantes en la dimensión crítica de la educación inclusiva
<p>– Corresponde a la visión hegemónica a través de la cual los organizadores intelectuales que fundamentan el discurso híbrido de la inclusión como parte de la educación especial actúan como un mecanismo que avala la producción del discurso neoliberal, o bien, de las propuestas educativas institucionalizadas por quienes tienen el poder.</p> <p>– El marco de valores que delimita los ejes constitutivos de los saberes claves de la formación se reduce a una serie de desfases atemporales, los que conciben la diversidad como una nueva constitución sociopolítica de la otredad, es decir, introduce dispositivos de distanciamiento de las propiedades intrínsecas del ser humano.</p> <p>– Los títulos de las asignaturas contempladas en los programas de formación inicial y continua de los educadores expresan las siguientes denominaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos teóricos de la diversidad; • Adaptación curricular para la atención de la diversidad; • Inclusión y necesidades educativas especiales; • Adaptación curricular; • Pedagogía y necesidades educativas especiales; • Diversidad y necesidades educativas especiales; • Inclusión educativa; • Evaluación para la diversidad y las necesidades educativas especiales; • Taller de atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales; • Mediación y habilidades cognitivas; • Educación para la diversidad; • Fundamentos de la educación inclusiva; • Pedagogía de la diversidad y de la inclusión social; • Introducción a la diversidad; • Estrategias instrumentales para las necesidades educativas especiales; • Necesidades educativas permanentes y transitorias; • Desarrollo del currículo en escuelas inclusivas; • Pedagogía especial. <p>– Todas estas denominaciones fabrican, imponen y consolidan un imaginario pedagógico entrecamillado de la diversidad, mediante la imposición del modelo tradicional de la educación especial. La hibridación política y pedagógica de la naturaleza y función de la educación inclusiva se expresa de forma uniforme en programas de pre y postgrado, incluido en los dos programas iberoamericanos de doctorado en la materia.</p>	<p>– Corresponde a la visión de menor desarrollo producto de la naturalización y sobrerrepresentación del campo de investigación de la Educación Inclusiva. Su dimensión crítica se forja a partir de la constitución de un marco ideológico, epistémico y de valores que cuestionan las relaciones estructurales sobre las que se desarrolla el campo de lucha de la inclusión.</p> <p>– El marco de valores contra-hegemónicos conciben la diversidad y la diferencia como una propiedad connatural e intrínseca a todo ser humano. La categoría de diversidad desde una perspectiva oposicional se construye de forma temporal, histórica y contra-hegemónica.</p> <p>– Los títulos que han proliferado en la producción de asignaturas que inviten a los estudiantes a cuestionar las ficciones políticas, ideológicas, epistémicas y pedagógicas. Si bien, dichas asignaturas no son escasas, representan un contrapunto importante para pensar la inclusión desde otras perspectivas de teorización. No obstante, ninguna de las que se documentan a continuación, logran avanzar hacia la descripción parcial del campo de conocimiento de la educación inclusiva, puesto que imponen una serie de aportes que valoran los saberes culturales y de la descolonización, reproduciendo los mecanismos de enunciación de la opresión, el disciplinamiento del ser, del saber y de la subjetividad, al tiempo que carecen de recursos metodológicos para definir la función social, epistémica, política y pedagógica de este enfoque.</p> <p>– Por otra parte, se construye un saber de forma similar al enfoque acrítico, mediante injertos epistémicos, sin ahondar en los saberes cruciales que se alienan con el sentido político del enfoque. Se requiere promover un despeje epistémico.</p> <p>– Los títulos de las asignaturas contempladas en los programas de formación inicial y continua de los educadores, expresan las siguientes denominaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de programas de Educación Social • Pedagogía Social Comunitaria • Análisis histórico-educativo en relación con la inclusión y la exclusión social • Seminario de acompañamiento de las trayectorias educativas • Epistemología de la diversidad en contextos educativos • Pedagogía de la Delincuencia Juvenil y Penitenciaria • Pedagogía de la Igualdad

Contenidos relevantes en la dimensión acrítica de la educación inclusiva	Contenidos relevantes en la dimensión crítica de la educación inclusiva
<p>– Por otro lado, la invisibilización de las condiciones que producen y garantizan el conocimiento epistemológico de la educación inclusiva ha sido un tema ausente en las políticas de producción del conocimiento y en las necesidades de investigación, así como por su debate intelectual, remitiendo de esta forma esta preocupación a un estatus invisible al interior del campo de conocimiento.</p> <p>– Gran parte del conocimiento que se fabrica en este campo constituye una serie de ficciones políticas e ideológicas, que no modifican la realidad, en función de los propósitos que la inclusión se ha planteado alcanzar. Desde esta óptica se forma al profesor para incluir, mediante un marco de valores hegemónicos, de tipo mutilado y atemporal, a las mismas estructuras que generan poblaciones excedentes. Es necesario que la investigación vaya cartografiando los márgenes y, desde allí, construya nuevos dispositivos analíticos de subversión.</p> <p>– Desde este punto de vista, la formación de profesorado para la educación inclusiva no permite dar respuestas a los principales temas que forjan su campo de batalla, reduciendo el estudio intrínseco de la exclusión y las operaciones que desarrollan las estructuras de escolarización. Se carece de politización.</p> <p>– Los principales contenidos que se expresan a continuación, a través de diversos programas de estudio desarrollados por instituciones formadoras del profesorado en Latinoamérica, demuestran un fuerte componente de la actualización de la educación especial, injertada mediante patrones de hibridación epistémicos, metodológicos y, ante todo, discursivos, como parte del campo de conocimiento de la educación inclusiva. En síntesis, los saberes de mayor incidencia en los programas de formación del profesorado para la inclusión no ofrecen respuestas a la multiplicidad de tensiones a la luz de sus ejes de investigación y modos de teorización alternativos.</p> <p>– Discapacidad X Diversidad: conceptualizaciones y diferenciaciones</p> <p>– Mirando la discapacidad: enfoques y modelos para su comprensión: Enfoque segregacionista e integracionista, Modelo biomédico, Modelo social, y Modelos emancipatorios.</p> <p>– El enfoque intercultural en educación.</p> <p>– La diversidad desde un enfoque intercultural.</p> <p>– Perspectiva de género.</p> <p>– Diversidad sexual.</p> <p>– Formas de exclusión: la exclusión cultural, social y educativa.</p> <p>– La vulnerabilidad, la discriminación, la dominación y la agresión.</p> <p>– Grupos de riesgo.</p> <p>– Una mirada a los valores de una sociedad igualitaria.</p> <p>– El desafío de la integración escolar en todas las etapas de la escolarización.</p> <p>– Trabajo colaborativo, coeducación y flexibilización del currículum.</p>	<p>– Entre los principales contenidos que abordan dichos planes de estudio, destacan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introducción al estudio de la delincuencia • Modelos teóricos explicativos de la delincuencia • Evaluación del riesgo de reincidencia y de las necesidades criminógenas. Factores de riesgo • Tratamiento de la conducta delictiva • Mecánica de la norma • Antecedentes históricos, sociológicos y antropológicos de los saberes científicos sobre la diversidad • Psicología de las diferencias • Educación y anomalidad • Contornos epistemológicos sobre identidad, diferencia y alteridad • Pobreza y educación • Colonialidad del saber y del ser en la educación • Mujeres, enseñanza y feminismo • Planificación de la Intervención en el campo de la Educación Social • Historia de la Educación Social • Investigaciones de segundas oportunidades • Pedagogía social y comunitaria • Trayectorias educativas y regulaciones normativas en el sistema educativo actual • Tutorías en el sistema educativo • Políticas de ingreso, permanencia y egreso en las universidades. Sistemas de Tutorías • El perfil del tutor y sus funciones • El trabajo colaborativo • Particularidades de los proyectos de tutorías y en el oficio de estudiante y técnicas de estudio • Discurso, narración y “buenas prácticas”. Estrategias de conformación y sostenimiento del trabajo en equipo • Seguimiento y evaluación de las tareas del tutor • La dimensión social y académica del trabajo tutorial • Orientaciones, trayectorias y desafíos en la educación superior • Discursos sobre la “inclusión”, la “diversidad” y la “interculturalidad”. Discapacidad y universidad • La cuestión del otro • Políticas socioeducativas favorecedoras de procesos de inclusión y exclusión o segregación social, procesos de escolarización y feminización. <p>– Desigualdades y educación: perspectivas históricas igualitarias</p> <p>– El proceso de escolarización</p> <p>– El proceso de feminización educativa</p> <p>– La segmentación vertical y horizontal de los sistemas educativos. La educación comprensiva como educación inclusiva, el currículo como igualdad y desigualdad en su perspectiva histórica.</p> <p>– La segmentación vertical de los sistemas educativos</p> <p>– La segmentación horizontal de los sistemas educativos</p> <p>– Igualdad y desigualdad curricular en su perspectiva histórica</p> <p>– La infancia en riesgo. Perspectiva temporal de la protección a la infancia: génesis, evolución, modalidades.</p>

Contenidos relevantes en la dimensión acrítica de la educación inclusiva	Contenidos relevantes en la dimensión crítica de la educación inclusiva
<ul style="list-style-type: none"> – La trayectoria internacional hacia una nueva mirada de la educación. – Orientaciones para la mejora de la gestión educativa de aula, en un marco de atención a la diversidad: Comunidades de aprendizaje e Índice de inclusión (desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas). – Hacia una conceptualización de la educación inclusiva. – Actividad física para PsD y Deporte adaptado. – Estudio de los diversos códigos de ordenación y de la normativa jurídica en materia de discapacidad y derechos humanos, preferentemente. – Diseño universal de aprendizaje. – Conceptos: diversidad, igualdad X equidad, segregación X inclusión, integración X inclusión. – Manejo de concepto de déficit. – Derechos del niño. – Enfoque curricular de la educación inclusiva. – Heterogeneidad y homogeneidad en el aula. – Atención a la diversidad con enfoque interdisciplinar. – Rol de la institución educativa y rol de las familias. – Compartir información con respeto. – Barreras de aprendizajes derivadas de NEE transitorias. – Barreras de aprendizajes derivadas de NEE permanentes. – Adaptaciones curriculares. – Formas de organización de situaciones educativas – Concepto de normalización. – Concepto de integración. – Concepto de segregación. – Concepto de inclusión. – La diversidad y su manifestación en la educación. – Integración e inclusión educativa. – Comunidad educativa e inclusiva. – Conceptualización de la discapacidad. – Educación para la infancia y diversidad en el siglo XXI. <ul style="list-style-type: none"> – Educación de la diversidad en la primera infancia. – Diversidad e identidades en los centros educativos. – Evaluación dinámica y evaluación psicopedagógica. – Estimulación temprana, neurodidáctica, neurospicoeducación y neurodiversidad. – Diversos síndromes, diversidad étnica y diversidad lingüística. – La construcción de la discapacidad. Historización de conceptos y categorías clave. Paradigma médico y pedagógico-curricular. Patologización de la infancia. Normalidad y anormalidad. Por qué hablamos de discapacidad y dónde está su origen. – Discapacidad y derechos. Los derechos de las personas con discapacidad. Organizaciones sociales y políticas de identidad. Normativa vigente y estadística. Relaciones, diferencias entre escuela común y la modalidad especial. Organización escolar de acuerdo con las distintas discapacidades. – Categorías y discursos acerca de la diversidad, la integración y la inclusión. Trayectorias educativas; configuraciones de apoyo. Discapacidad y desigualdad en el sistema educativo. Barreras sociales y arquitectónicas. Mitos y tabúes. 	<ul style="list-style-type: none"> – Génesis y evolución del movimiento protector de la infancia en España. – La educación popular como educación formal o no formal: génesis, evolución, modalidades – Modelos e iniciativas de educación popular – Metodología y técnicas de investigación histórica en relación con los fenómenos de inclusión y exclusión socio-educativa: fuentes, tratamiento de estas, análisis, genealogía de los modelos de inclusión y exclusión socioeducativa – Metodología de investigación histórica – Fuentes históricas <ul style="list-style-type: none"> – Si bien es cierto, los tópicos formativos que abordan los programas de asignaturas que transitan hacia una visión más progresista y crítica de la Educación Inclusiva convergen esencialmente sobre los aportes de los diversos campos de confluencia de las Ciencias Sociales, preferentemente, la filosofía, los estudios postcoloniales, entre otros. A partir de dichos saberes, se permite forjar una conciencia reflexiva más amplia y situada sobre los elementos que forman el conflicto social. Al tiempo que, cabe preguntarse, por qué razón los programas que apuntan a la configuración de un pensamiento subversivo son incapaces de incorporar en sus catálogos de contenidos, un proceso de alfabetización crítica para comprender el lenguaje de la inclusión y la exclusión. <ul style="list-style-type: none"> – Se observa con gran debilidad en todos los programas más críticos y subversivos la ausencia de un sentido epistemológico en clave inclusiva, puesto que, pareciera que este queda encriptado producto de los múltiples lenguajes que se ocupan del estudio de la condición subalterna. Por otra parte, todos los contenidos que transitan hacia una contribución crítica reflejan inconscientemente una manipulación sociopolítica sobre la representación del otro al interior de su campo de producción intelectual, dando paso a nuevos mecanismos de represión ideológica del sujeto educativo en desventaja. <ul style="list-style-type: none"> – Se excluyen de sus ejes críticos los mecanismos de fabricación del conocimiento en el campo de la educación inclusiva, los dispositivos que participan de la formación de su objeto, gramaticalidad y micropolítica. En otras palabras, la contribución crítica de la formación docente escapa al fenómeno, conocimiento y configuración de las prácticas educativas, al tiempo que explora el fenómeno de la exclusión y la opresión desde un marco de valores que no dialoga con los tres ejes claves de la producción pedagógica: currículo, didáctica y evaluación. <ul style="list-style-type: none"> – Tanto el estudio del comportamiento interno de la exclusión y de las estructuras educativas que generan poblaciones excedentes no logran ser respondidos, puesto que, a partir de la revisión de dichos programas de estudios, se observa marginación de tópicos claves para teorizar y pensar la inclusión desde otras posibilidades. Según esto, permanecen invisibilizados los siguientes ejes de constitución del saber:

Contenidos relevantes en la dimensión acrítica de la educación inclusiva	Contenidos relevantes en la dimensión crítica de la educación inclusiva
<p>– Educación, alteridad y autonomía. Voces de los/as protagonistas. Familias y discapacidad. Transición a la adultez. Acceso a la universidad y al ámbito laboral. Discapacidad, medios de comunicación y TIC. Transdisciplina. Nuevas y viejas discusiones filosófico-políticas en torno a la alteridad.</p> <p>– Todos los contenidos documentados de los diversos programas de formación del profesorado abordan lejanamente el campo de investigación que por naturaleza define la función sociopedagógica y sociopolítica de la educación inclusiva. Se constata, además, que la formación de mayor amplitud del campo carece de formación política, de un lenguaje oportuno para comprender el sentido de la inclusión, así como, de organizadores epistemológicos que sitúen al profesorado en lo que debe intervenir para garantizar nuevas oportunidades educativas para todos sus estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas de producción del conocimiento en el campo de la Educación Inclusiva • Formación del objeto y del campo de conocimiento, a partir de sus principales mecanismos de fabricación del saber y dispositivos que crean, legitiman y garantizan su institucionalización. • Performatividad de la Educación Inclusiva, es decir en qué sentido ideológica, política y discursivamente, el conjunto de transformación que se ubican en la base de campo de batalla. • Mecanismos de constitución de la ideología de la inclusión. • Fundamentos transdisciplinarios de la Educación Inclusiva, fuentes y campos de conocimiento e implicancias pedagógico-didácticas. • Dispositivos de enunciación discursivos e interdiscursos. • Saberes pedagógicos y epistémicos fundantes del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva. • Elementos micropolíticos de la Educación Inclusiva. • Espacio y territorio epistémico, político y pedagógico-didáctico de la inclusión. • Organizadores intelectuales de la ética de la inclusión, orientadas a superar la imposición la visión modernista de tipo levisiana reducida al Otro, como sujeto carente de reciprocidad. • Resignificación radical de los valores que configuran el campo de lucha de la inclusión. • Aportes de la matriz interseccional como dispositivo de comprensión inicial y parcial del funcionamiento interno de la exclusión. • Formación de alianzas opresivas desde la investigación, la psicología y la didáctica. • No aparecen desde ningún ángulo, nuevas matrices de construcción curricular, didácticas y evaluativas para superar la imposición de sistemas de ajuste/adaptación al momento de promocionar una enseñanza centrada en la totalidad de estudiantes. • No se registran aportes contextualizados al fenómeno, en referencia a los dispositivos que participan de su fabricación genealógica, arqueológica y ética.

Finalmente, ambas perspectivas articuladas al interior del campo de la formación del profesorado para la educación inclusiva se construyen a partir de un saber híbrido, mediante sistemas de reciclaje, préstamos e injertos epistémicos, deviniendo en la cristalización de un imaginario idílico y ficticio, que oculta una serie de lógicas intelectuales, políticas, pedagógicas y epistémicas que permitirían desnaturalizar el campo de conocimiento de la educación inclusiva, especialmente desde el punto de vista de los elementos que forjan sus culturas epistémicas. En otras palabras, ambas perspectivas carecen de un marco epistémico y pragmático coherente con

la naturaleza del campo pedagógico e investigativo de la inclusión, lo que en su defecto termina incluyendo a las mismas estructuras que generan estudiantes arrastrados a los márgenes del derecho en la educación.

La formación del profesorado en ambas perspectivas omite las condiciones claves para que los maestros comprendan a operacionalizar la justicia social al interior de las estructuras educativas y de los diversos niveles de concreción de las prácticas de enseñanza. Si bien, es cierto que todos los descriptores de contextualización de los programas de estudio proponen, con menor o mayor intensidad, la necesidad de formar al profesorado como agentes del cambio social, lo cual se desvanece, puesto que no reciben formación política que permita incidir en las condiciones de producción de la diversidad de patologías sociales crónicas y en las bases del conflicto social. En otros términos, el estado actual de la formación de los maestros para la inclusión carece de tres elementos críticos, tales como: a) comprender como funciona la exclusión, la opresión y la desventaja al interior de las estructuras educativas, b) saber utilizar el conocimiento sobre inclusión para identificar cómo se fabrican, instalan y desde dónde proceden los dispositivos que, al interior de determinadas estructuras educativas generan condiciones de marginación político-simbólicas a través del derecho *en* la educación y c) ausencia de un lenguaje para interpretar situacionalmente los problemas y mecanismos de expresión de la desigualdad e injusticia en contextos socioeducativos. Según esto, los marcos de formación institucionalizados – críticos y acrílicos – demuestran incapacidad para articular un posicionamiento intelectual que permita trabajar en la diversidad de compromisos ideológicos, políticos y epistémicos que en ella confluyen. Todo ello afecta a la lucha por la transformación, afectando a su sentido y significado al interior de los programas de formación de los maestros, mientras omite silenciosamente otras ideas sobre la justicia, la igualdad, la deconstrucción del saber de la inclusión y los mecanismos que contribuyen al ocultamiento de sus lógicas subversivas.

Algunos desafíos pendientes al interior de la formación de los maestros, son: a) la provisión de estrategias formativas que permiten intervenir directamente en la proliferación de la exclusión, cristalizando su principal debilidad referida a la consolidación de un lenguaje y de un pensamiento

propio de la inclusión, b) las decisiones normativas que inciden en la(s) exclusión(es) múltiple(s) de referentes bibliográficos particulares, que permiten fortalecer su gramática, pensamiento, espacio y micropolítica y c) los modelos de formación práctica, así como la conducción de tutorización, deben revisarse y alienarse con las ideas expuestas a lo largo de este trabajo, al tiempo que logren puntualizar sobre cuestiones específicas de la inclusión, la igualdad, la equidad y la justicia social.

Desde el punto de vista pragmático, la formación de los educadores para la inclusión demuestra debilidades en la construcción de un currículo que permita gestionar los intereses, necesidades y motivaciones de la totalidad de estudiantes. Los expertos sugieren que un currículo inclusivo otorgue poder a las bases, y que, desde allí, inicien un proceso de determinación curricular – qué aprendizajes serán relevantes y centrales para cada disciplina y contexto sociopolítico – a través de la participación de agentes comunitarios significativos. Desde el ámbito de la didáctica, se sugiere que la formación de los educadores integre de forma transversal los supuestos introducidos por la neurodidáctica y la educación del cerebro, especialmente, considere qué dispositivos neurocognitivos participan de la novedad, la relevancia y funcionalidad de los aprendizajes. A esto se agrega la necesidad de incorporar los aportes del Modelo 4-MAT, que permite planificar una misma actividad intencionando diversas etapas y procesos intelectuales, según los requerimientos cognitivos de todos los estudiantes; privilegia la planificación de una actividad diversificada centrada en la totalidad de los estudiantes. Según esto, el Modelo 4-MAT tiene como propósito alentar a los educadores en el desarrollo de un círculo de aprendizaje completo, que atienda a las especificidades y particularidades de la estructura cognitiva de cada aprendiz, sentando con ello las bases generales requeridas para una didáctica de la inclusión. No obstante, la deuda sigue estando en las condiciones de promoción de una evaluación que considere las tensiones descritas a lo largo de este capítulo.

Principales desafíos que enfrenta la formación docente para la educación inclusiva desde una perspectiva modernizadora de su discurso

- Incorporar de forma transversal asignaturas que promuevan la alfabetización crítica para la educación inclusiva, cuyas orientaciones permitan fortalecer en los educadores un lenguaje para comprender la naturaleza de la inclusión y la exclusión. De forma paralela, la alfabetización crítica fortalece el lenguaje epistémico requerido para reestructurar este campo y consolidar sus dispositivos micropolíticos.
- Fortalecer la formación política de los educadores con el propósito de avanzar hacia la reformulación de un marco de valores oposicionales y hegemónicos a la luz de las diversas tensiones de reestructuración de las estructuras ciudadanas, políticas y epistémicas. Por otra parte, implica abandonar la visión entrecuadrada de la diversidad y los mecanismos de sobrerepresentación de esta al interior de la formación de maestros, mediante la comprensión de su dimensión temporal, contra-hegemónica y performativa.
- Determinar un conjunto de contenidos críticos que permitan de forma continua y progresiva a los educadores adquirir el lenguaje crítico para pensar la inclusión y la exclusión, especialmente, y que ofrezcan la capacidad de comprender su comportamiento, genealogía y síntesis metodológica. Los contenidos críticos para la inclusión enfrentan el desafío de superar la naturalización y omisión que la contribución crítica efectúa al respecto. Son saberes que permiten comprender internamente las bases del conflicto social y los mecanismos de producción de las relaciones estructurales.
- Fortalecer la noción de espacio heterotópico en la construcción didáctica y en la búsqueda de formas condicionales que permitan solidificar la edificación de una nueva arquitectura educativa. La condición de heterotopía de la inclusión apela a la

consolidación de un espacio alternativo u otro para consolidar sus fines y propósitos. De lo contrario, su campo de investigación y lucha se convierte en una ficción política más del modelo neoliberal en la educación, articulando una visión de inclusión y justicia alojada al interior del capitalismo hegemónico.

- Incorporar de forma transversal una asignatura de epistemología de la educación inclusiva, con el propósito de ir aclarando un conjunto de significados y condiciones de producción del saber, los que promuevan el fortalecimiento de una arquitectura de pensamiento capaz de organizar una coyuntura intelectual capaz de pensar y fundamentar la tarea docente en tiempos de exclusión.
- Desencializar el paradigma de la educación especial como parte del emparejamiento discursivo, teórico, epistémico y metodológico de regulación de la educación inclusiva exige, a su vez, promover vías alternativas para actualizar y reformular el campo de la educación especial a la luz de la construcción de una nueva ingeniería educativa.
- Fortalecer la creación de dispositivos metodológicos e investigativos que permitan comprender cómo operan las estructuras educativas que generan poblaciones excedentes, o bien, qué mecanismos se institucionalizan y pasan desapercibidos al interior de las estructuras educativas que arrastran a ciertos colectivos de estudiantes a las fronteras del derecho *en* la educación.
- Superar el conjunto de desfases ideológicos, epistémicos, políticos, metodológicos, teóricos y pedagógicos que, gravitan en torno al pensamiento que funda híbridamente la inclusión y a sus principales organizadores intelectuales, al tiempo que contribuyen al disciplinamiento de la subjetividad, del saber y del ser.
- Superar la visión modernista de la ética levisaniana fuertemente arraigada en la formación crítica de los educadores; es decir, se reduce al reconocimiento del otro, no ofrece pistas significativas para examinar que hay más allá del Otro, cuando la condición de alteridad es un patrón presente en todos los ciudadanos, puesto que la totalidad transita por marcadores de

discriminación múltiple que regulan la experiencia subjetiva de múltiples ciudadanos.

- La producción del conocimiento en el campo de la educación inclusiva desconoce el concepto de espacialidad, construyéndose a partir de sistemas de hibridación epistémica y metodológica, reciclajes, reorganizaciones y sistemas de enunciación basados en un interdiscurso constituido por el conjunto de decires previos. Es menester avanzar en la construcción de su campo discursivo, pedagógico, político y epistémico.

A modo de conclusión

Este trabajo se ha planteado documentar, de forma inicial, una serie de tensiones que afectan a la formación de los educadores en el terreno de la educación inclusiva, documentando que gran parte del conocimiento empleado contribuye a la proliferación de nuevas ficciones políticas que debilitan la comprensión de las lógicas que se ocultan por parte de la coyuntura crítica de la misma. En este sentido, la búsqueda de sistemas de razonamientos más amplios exige develar la naturaleza multidimensional que define el campo de conocimiento y la función sociopolítica de la inclusión, así como las condiciones que participan de la producción de su saber epistémico. La educación inclusiva desde el punto de vista de la modernización de sus bases discursivas, teóricas y metodológicas exige abrir y re-estructurar todos los campos implicados en las Ciencias de la Educación y de la vida ciudadana, es decir, implica levantar una nueva edificación/arquitectura educativa y ciudadana. En otras palabras, la inclusión entendida como un movimiento de transformación, se constituye en una heterotopía, puesto que apela a la conformación de un espacio educativo alternativo y alterativo para consolidar las transformaciones mencionadas en este texto. La inclusión como heterotopía presta atención a los mecanismos que permiten deslindar los organizadores estáticos que confluyen sobre el pensamiento que piensa la inclusión, es decir, pretende la construcción de un espacio otro.

Con relación al estado de la formación docente para la inclusión, se observa que la contribución crítica que tiende a otorgar mayores sistemas de razonamientos para subvertir la imposición de tipo normativa y los diversos ejes de mutilación epistémica ha invisibilizado la problemática de su construcción epistemológica, así como la coyuntura intelectual y las condiciones de producción que permiten la institucionalización de otros modos de teorización. De acuerdo con esto, se concluye que la contribución crítica que piensa el campo de batalla de la inclusión no ha avanzado en la visibilización del conjunto de saberes críticos que requieren aprender los educadores para intervenir y transformar directamente las formaciones que delimitan la producción de patologías sociales crónicas. Por otro lado, tanto la contribución acrítica – de mayor aceptación – fabrica un conjunto de ficciones políticas desde la formación del profesorado para la inclusión, al tiempo que no permiten comprender el *corpus* de compromisos ideológicos, políticos y epistémicos que la naturaleza del campo requiere para levantar mecanismos metodológicos que permitan comprender internamente el funcionamiento de la exclusión y de las estructuras educativas frente a dichos procesos. En referencia a estas tensiones, es menester comentar que los aportes de la teoría crítica en el campo de la inclusión sólo constituyen empresas de enunciación de los diversos problemas que convergen sobre su espacio epistémico, al tiempo que carecen de recursos para transformar la realidad.

Frente a estas tensiones, se identifica la necesidad de descolonizar los planeamientos epistémicos y metodológicos de la educación inclusiva. Las incidencias dominantes del discurso de la inclusión permiten observar que el legado de la educación especial actúa como un mecanismo de colonización cognitiva y política, mientras que la descolonización de la inclusión abre una línea de investigación atractiva, al tiempo que enfrenta subvertir la imposición de los organizadores tradicionales empleados por el proyecto decolonial para pensar las relaciones de violencia epistémica, la condición subalterna y la teoría crítica latinoamericana. Finalmente, la producción de ficciones políticas e ideológicas de la inclusión se reduce a la incorporación de sujetos arrastrados a las afueras del derecho en la educación, a las mismas estructuras que propiciaron su exclusión. De modo

que el discurso institucionalizado de la educación inclusiva actúa como una garantía del modelo neoliberal al no entregar pistas para subvertir concretamente sus efectos en los diversos campos de la educación. La formación inicial y continua de los educadores debe romper con los mecanismos de emparejamiento metodológico-epistémicos del modelo de ajuste/acomodación sin transformar la realidad, permitiendo desarrollar mecanismos para interrogar críticamente qué contenidos permiten indagar en la formación de planteamientos neoliberales nuevas tecnologías de exclusión y opresión en el espacio educativo, así como, dispositivo de maximización del potencial humano de todos sus colectivos estudiantiles.

Referencias

BRAH, Avtar; PHOENIX, Ann. Ain't I a Woman? Revisiting intersectionality. *Journal of International Women's Studies*, v. 5, n. 3, p. 75-86, 2004.

BRAH, Avtar. Pensando en y a través de la interseccionalidad. In: GALINDO, Martha Zapata; GARCIA, Sabina Peter; CHAN, Jennifer. (ed.). *La interseccionalidad al debate*. Berlin: Institut der Freien Universität Berlin, 2014.

COLLINS, Patricia Hill. *Intersectionality as critical social theory*. Durham: Duke University Press, 2015.

FOUCAULT, Michael. *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI, 2003.

JIMÉNEZ, Carolina; NOVOA, Edgar. *Producción social del espacio: el capital y las luchas sociales en la disputa territorial*. Bogotá: Ediciones desde Abajo, 2014.

GENETTE, Gérard. *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus, 1989.

KATHIBI, Abdelkebir. *Maghreb plural: capitalismo y geopolítica del conocimiento: el eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2001.

MONTERO, Ana Soledad. *Memoria discursiva e identidades políticas: huellas y relatos del pasado reciente en discurso político contemporáneo*, 2013. Recuperado de: http://www.academia.edu/8216955/Memoria_discursiva_e_identidades_pol%C3%ADticas._Huellas_y_relatos_del_pasado_reciente_en_el_discurso_pol%C3%ADtico_contempor%C3%A1neo. Consultado en: 11 jan. 2013.

OCAMPO, Aldo. Educación universitaria, interseccionalidad y personas en situación de discapacidad: ¿Qué hay más allá de las políticas de afirmación positiva y reconocimiento? *In: OCAMPO, Aldo. (coord.). Experiencias y desafíos sobre Educación Superior Inclusiva*. Santiago: Ediciones CELEI, 2016. p. 19-98. Disponible em: http://riberdis.cedid.es/xmlui/bitstream/handle/11181/5576/Educacion_Universitaria_Interseccionalidad.pdf?sequence=. Acesso em: 3 nov. 2022.

OCAMPO, Aldo. Aproximaciones y descripciones generales sobre el objeto de la Educación Inclusiva. *In: OCAMPO, A. (coord.). Cuadernos de Educación Inclusiva*, v. 1 – Los Rumbos de la Educación Inclusiva en el siglo XXI. La necesidad de modernizar el enfoque. Ediciones CELEI: Santiago, p. 24-89, 2015. Disponible em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5578424.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2022.

OCAMPO, Aldo. Conceptos viajeros en educación inclusiva y sus tareas críticas: tensiones analítico-metodológicas. *In: ROMÁN, Eldis (comp.). Escenarios educativos latinoamericanos*. Manabí: Universidad Técnica de Manabí, 2018. p. 295-3029.

OCAMPO, Aldo. Contornos teóricos de la educación inclusiva. *Revista Boletín Redipe*, v. 8 n. 3, p. 66-95, 2019.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análisis del discurso: principios y procedimientos*. Santiago: LOM, 2012.

PAULOS, Daniel. El discurso y su relación con el límite exterior del lenguaje. *Cinta moebio*, Santiago, n. 53, p. 190-204, sept. 2015. Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-554X2015000200007&lng=es&nrm=iso.

PAVEAU, Marie-Anne. A. *Les prédiscours : sens, mémoire, cognition*. Paris: Sorbonne Nouvelle, 2006.

PÊCHEUX, Michel. L'inquiétude du discours. Textes choisis et présentés par D. Mالدیدیر. In: SLEE, Roger. *La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata, 2012.

SANTOS, Milton. *Metamorfosis del espacio habitado*. Barcelona: Oikos, 1996.

SPIVAK, Gayatri. ¿Puede hablar el sujeto subalterno? *Orbis Tertis*, v. III, n. 6, p. 1-44, 1998.

SPIVAK, Gayatri. *Crítica de la razón poscolonial: hacia una historia del presente evanescente*. Madrid: Akal, 2015.

YOUNG, Iris Marion. *Justicia y política de la diferencia*. Valencia: Cátedra, 2002.

Sobre os autores



Aldo Ocampo González – Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), con estatus asociativo al Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Profesor del Programa de Doctorado en Educación, Universidad SEK, Chile. Director de *Polyphonia – Revista de Educación Inclusiva*. Premio Iberoamericano a la Investigación por la creación de la Epistemología de la Educación Inclusiva (REDIPE, Ecuador, 2008).

Cecilia Satriano – Docente de la Facultad Psicología, Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina, y del Programa de investigación Abordaje a la Niñez. Doctora en Psicología (UNR), magíster en Ciencias Sociales y Política (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO), investigadora del Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Rosario (CIUNR).

Celeste Azulay Kelman – Professora associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É fundadora e primeira coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez (GEPeSS) do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq.

Diva Maria Moraes Albuquerque Maciel – Professora aposentada do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília e do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Pesquisadora do Laboratório de Microgênese nas Interações Sociais (LABMIS), coordenou o curso de Especialização em Desenvolvimento humano, educação e inclusão (UAB e PGPDS/UnB).

Edneusa Lima Silva – Psicóloga pela Universidade Estácio de Sá, professora e coordenadora do curso de Psicologia da Faculdade Sul Fluminense, mestre e doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Erenice Natalia S. de Carvalho – Professora da Associação Objetivo de Ensino Superior (ASSOBES). Pesquisadora associada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Católica de Brasília. Consultora da Secadi/MEC, da Secretaria de Estado de Educação do DF e da Federação Nacional das Apaes. Realiza estudos continuados sobre educadores em Educação Especial e inclusão escolar. Editora científica da *Revista Apae Ciência*.

Francisco José Rengifo-Herrera – Psicólogo colombiano, professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Estuda o desenvolvimento de valores sociais em crianças e adolescentes, bem como a análise dialógica de contextos educacionais. Realiza estudos na Educação na Primeira Infância ligada a perspectivas semióticas e triádicas.

Gabriela Sousa de Melo Mietto – Psicóloga, professora do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, ambos da Universidade de Brasília. Pesquisadora do Laboratório Ágora Psyché (IP/UnB) e dos Grupos de Pesquisa Pensamento e Cultura; e Desarrollo Temprano y Educación da Universidad Autónoma de Madrid, Espanha. Estuda o desenvolvimento da criança pequena e processos de inclusão.

Isabel Sousa Rodrigues – Pedagoga formada pela UFRJ. Foi bolsista de Iniciação Científica do CNPq. Participou como pesquisadora auxiliar no Observatório de Educação Especial do Rio de Janeiro (OEERJ), em 2017 e 2018, e no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez (GEPeSS) do CNPq.

Julia Chamusca Chagas – Psicóloga, mestre e doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde pelo Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. É psicóloga escolar e coordenadora da Coordenação de Articulação da Comunidade Educativa (CoEduca) pela Universidade de Brasília.

Juliana Eugênia Caixeta – Graduada, mestre e doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília. Professora adjunta da Universidade de Brasília, *campus* Planaltina. Coordenadora do Projeto Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão e do Laboratório de Apoio e Pesquisa em Ensino de Ciências da Faculdade UnB Planaltina.

Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino – Psicóloga pela Universidade de São Paulo, *campus* Ribeirão Preto, professora Associada do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília e dos Programas de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde e em Direitos Humanos e Cidadania. Estuda os processos de tornar-se humano: subjetivação, desenvolvimento e educação.

Maria do Amparo de Sousa – Graduada em Letras, mestre e doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília. Professora aposentada da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. Membro do Projeto Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão, da Faculdade UnB Planaltina.

Maria Izabel dos Santos Garcia – Professora adjunta do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES-DESU). Coordenadora de Pós-Graduação *lato* e *stricto sensu*/ INES-DESU, professora do mestrado profissional em Educação Bilíngue. Membro da Comissão Permanente de Publicações Bilíngues do Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico (DDHCT-INES), pesquisadora e membro do Comitê Internacional da revista *Polyphonia* do Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.

Maria Fernanda Farah Cavaton – Professora associada da Faculdade de Educação/UnB, na área de Educação Infantil. Estuda desenvolvimento infantil, construção de conhecimento da criança pequena com o outro, mediada por objeto, fala, desenho e escrita. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult) e do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa sobre a Infância (GIPI).

Márcio Souza Santos – Professor graduado em Educação Física e mestre em Psicologia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professor efetivo da Rede Municipal de Ensino de Limeira, SP.

Paulo França Santos – Professor hospitalar da Associação das Pioneiras Sociais (Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação), Salvador, BA. Pedagogo pela Universidade Católica de Salvador, mestre e doutor em Psicologia pela Universidade de Brasília, com pós-doutorado pela Universidade Autônoma de Madrid, Espanha. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult).

Regina Lúcia Sucupira Pedroza – Psicóloga, mestre e doutora pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília com pós-doutorado em Sciences de l’Education pela Universidade Paris V – René Descartes e em Teoria i Història de l’Educació pela Universidade de Barcelona. Professora associada do Instituto de Psicologia da UnB.

Rossana Beraldo – Tem pós-doutorado pelo PGPDS-UnB, com duplo doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano pela UnB, e em Psicologia pela Università Degli Studi di Parma, Itália. Membro do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult). Estuda a produção de significados na intersubjetividade e processos de convencionalização em práticas de ensino-aprendizagem, contextos digitais e analógicos.

Silviane Barbato – Professora associada do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Coordena o Laboratório de Pesquisa e Inovação Ágora-Psyché, responsável por plano de trabalho no Capes PrInt/UnB. É líder do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult). Estuda convencionalização e dinâmicas dialógicas, e interpretações de si em processos de transição.

Sueli de Souza Dias – Professora e psicóloga da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Integrante do Diálogo: Laboratório de Práticas Dialógicas em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Principais temas de interesse e atuação: psicologia cultural, desenvolvimento humano, deficiência intelectual, educação inclusiva.

Suzi Brum de Oliveira – Psicóloga e mestre em Psicologia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, doutoranda em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult). Psicóloga do município de Resende-RJ.

Valéria Marques de Oliveira – Professora associada da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Psicologia. Doutora em Psicologia, mestre em Educação, psicóloga, pedagoga, psicopedagoga. Líder do Grupo Intervenções Transdisciplinares Assistidas por Equinos e membro do Grupo de Pesquisa Narrativas Emancipatórias.

Como podemos desenvolver as práticas inclusivas? Os processos inclusivos são concretizados em escolhas cotidianas orientadas ao conhecimento mútuo e ao acolhimento, ao cuidado de si e entre pessoas com histórias diferentes. Refletir sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com necessidades especiais fortalece a geração de novas formas de ensinar, aprender e atuar. Nessa perspectiva, as organizadoras e os autores desta coletânea exploram a história, as políticas públicas, os serviços e o ensinar e aprender em constante inovação, a partir da problematização do cotidiano dos fazeres inclusivos.

Esta obra é direcionada a estudantes, pesquisadores, educadores e outros profissionais de áreas afins e foi escrita em colaboração entre colegas de universidades e sistemas educacionais do Brasil, da Argentina e do Chile, psicólogos e professores das redes federal, distrital e municipais de ensino, membros de diferentes grupos de pesquisa e grupos de trabalho da ANPEPP que pesquisam e atuam inclusivamente. Recebeu apoio da UAB/Capes/MEC e UAB/UnB.

EDITORA



UnB

