

DOSIER

# Consideraciones filosóficas sobre la inclusión educativa

## Philosophical considerations on educational inclusion

Rosely C. Giordano\*

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, BELÉM, BRASIL

rosegiordano@ufpa.br

ORCID: 0000-0002-1871-2650

Lana J. Santos Nazareth\*\*

PROJETO PORTAL DO CONHECIMENTO/ IMPRENSA OFICIAL DO ESTADO DO PARÁ,

BELÉM, BRASIL

lanasanreth@outlook.com

ORCID: 0000-0002-1246-6145

## Resumen

Nuestro artículo analiza, en el marco de la teoría crítica de la sociedad, las concepciones y prácticas de los educadores con sus alumnos, en situaciones de inclusión, en cinco escuelas públicas de los municipios de Belém y Ananindeua (en el estado de Pará). Los datos indican que las representaciones y prácticas de los profesores, en cuanto a la inclusión, corresponden a esquemas inherentes a una cultura administrada, cuyo horizonte descansa en los objetivos del mercado. Esta visión fragmentada de los individuos y de la totalidad social, por parte de los profesores de educación básica, refuerza la exclusión y los prejuicios. Se concluye que, si vivimos en una sociedad que sustrae el pensamiento autónomo y lo convierte en heterónimo, el proceso de formación de profesores debe volverse en contra del pensamiento estereotipado y autocrático, para fortalecer una organización social democrática e inclusiva.

**PALABRAS CLAVE:** teoría crítica; educación inclusiva; formación de profesores.

## Abstract

The article analyzes, within the framework of the Critical Theory of Society, the conceptions and practices of educators from five public schools in the municipalities of Belém and Ananindeua (in the state of Pará) with their students in a situation of inclusion. The data indicate that the representations and teaching practices on inclusion correspond to those of a managed culture whose horizon rests on the purposes of the market. Such schematization provokes a fragmented vision of individuals and the social totality on the part of basic education teachers and reinforces exclusion and prejudice. We concludes that if we live in a society that subtracts autonomous thought and form through heteronomy, the teacher training process must turn against stereotyped and autocratic thinking to strengthen a democratic and inclusive social organization.

**KEYWORDS:** Critical Theory; Inclusive education; Teacher training.

Recepción 18-08-21 / Aceptación 06-10-21

\* Rosely C. Giordano es licenciada y graduada en Filosofía (Pontificia Universidad Católica de São Paulo), magíster en Educación (Pontificia Universidad Católica de São Paulo) y doctora en Psicología (Universidad de São Paulo). Es profesora de la Universidad Federal de Pará. Miembro de la Asociación Nacional de Estudios de Posgrado en Filosofía, y del grupo de trabajo GT Filosofía y Filosofía de la Enseñanza de Filosofía. Trabaja en las áreas de filosofía, psicología y educación. Es líder del grupo de investigación Filosofía, Historia, Individual, Memoria y Cultura en la Amazonía (FHIMCA) e investigadora de los grupos NEXOS: Teoría crítica e investigación interdisciplinaria (Universidad Federal de Mato Grosso do Sul) y Estudios sobre violencia escolar: *bullying* y prejuicio (Universidad Federal de São Paulo).

\*\* Lana J. Santos Nazareth es graduada en grado pleno en Pedagogía (Universidad Federal do Pará), magíster en Educación y estudiante del doctorado en Educación (Universidad Federal do Pará). Licenciada en Ciencias sociales (Universidad Federal do Pará). Trabaja en la coordinación auxiliar del proyecto Portal del Conocimiento (IOEPA). Fue profesora en escuelas de educación infantil y primaria (Belém). Trabaja en las áreas de educación, literatura, filosofía. Miembro del grupo de investigación Filosofía, Historia, Individuo, Memoria y Cultura en la Amazonía.

## Acerca de la formación en las sociedades administradas

Desde Galeano<sup>1</sup> hasta Krenak,<sup>2</sup> de diferentes maneras, se entiende que el camino tomado por el hombre se entrelaza con el de la destrucción. *Las venas abiertas de América Latina* muestra lo que *Ideas para posponer el fin del mundo* coloca ante nosotros: el progreso —según la idea adorniana— en las organizaciones sociales ha suprimido y negado, en nombre de los principios burgueses que subordinan la existencia a la ley del intercambio en el mercado, la vida y su diversidad, así como la pluralidad del ser y del pensar. “Cuanta más libertad se conceda a las empresas, más cárceles habrá que construir para los que sufren por las empresas”, dice Galeano.<sup>3</sup> Las cárceles son expresiones de la barbarie, aquí tomadas como signo del prejuicio delirante de la opresión, segregación, exclusión, explotación, genocidio y tortura. Según Adorno y Horkheimer,<sup>4</sup> todos aquellos sometidos al esquema de dominación progresiva, que mutila la conciencia, viven en prisión; esta mutilación se revela en el cuerpo y en la forma en que la sociedad y el individuo se relacionan con él y entre sí. El hecho de vivir en una sociedad cuyo fundamento se basa en “...la búsqueda de los intereses propios por encima de los intereses de los demás”<sup>5</sup> hace necesario cuestionar las razones por las cuales el Estado monopoliza la cultura, para someter la vida a las necesidades del capital. Tales consideraciones nos conducen a reflexionar sobre los temas relacionados con la inclusión educativa como momento privilegiado de la formación humana.

<sup>1</sup> Eduardo Galeano, *As veias abertas da América Latina* (Río de Janeiro: Paz e Terra 2000), edición digital disponible en: [https://copyright.noblogs.org/gallery/5220/Veias\\_Abertas\\_da\\_Am%C3%83%C2%A9rica\\_Latina\(EduardoGaleano\).pdf](https://copyright.noblogs.org/gallery/5220/Veias_Abertas_da_Am%C3%83%C2%A9rica_Latina(EduardoGaleano).pdf)

<sup>2</sup> Ailton Krenak, *Ideias para adiar o fim do mundo* (São Paulo: Companhia das Letras, 2019).

<sup>3</sup> Galeano, *As veias abertas da América Latina*, 5.

<sup>4</sup> Max Horkheimer y Theodor Adorno, *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*, traducción de Guido Antônio Almeida (Río de Janeiro: Zahar, 1985).

<sup>5</sup> Theodor W. Adorno, *Educação e emancipação* (São Paulo: Paz e Terra, 1995), 134.

Así, al tener en cuenta la organización social en que vivimos y la negación de la diversidad y las diferencias, las escuelas inclusivas implicarían prácticas educativas para afrontar la exclusión inherente a las sociedades administradas. En este sentido, Booth y Ainscow<sup>6</sup> afirman que la inclusión parte del reconocimiento de la diferencia entre los alumnos, dichas diferencias deben tomarse como “recursos para apoyar el aprendizaje, en lugar de considerarlas como problemas a resolver”. Son, por tanto, formas de superar las barreras a la participación y el aprendizaje de todos los alumnos.

Con este objetivo, consideramos la importancia de las concepciones y prácticas de los educadores que se (con)forman en una sociedad construida sobre la jerarquía y la competencia.<sup>7</sup> En esta acepción, cuando examinamos las nociones de los profesores y su relación con los alumnos en *situación de inclusión* (SI),<sup>8</sup> pensamos en las implicaciones sociohistóricas que permean la formación universitaria de estos sujetos como individuos y educadores. Esto se debe a que, como afirma Adorno, los docentes no dejan de ser agentes del proceso civilizador y, por tanto, sus prácticas pueden manifestar dominación social si buscan una nivelación en el espíritu y en el cuerpo. La dominación social ejercida sobre nosotros también impregna los procesos educativos, según Benjamin:

<sup>6</sup> T. Booth y M. Ainscow, *Índex para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. (Río de Janeiro: LAPEADE, FE-UFRJ, 2002), 8.

<sup>7</sup> José Leon Crochick, “Preconceito em relação aos ‘incluídos’ na educação inclusiva” (São Paulo, 2012).

<sup>8</sup> El término *alumno considerado en situación de inclusión* comenzó a utilizarse en la investigación para designar al alumno con discapacidad. Intenta, según Crochick: “mostrar que la educación inclusiva debe considerarse un pasaje para que efectivamente tengamos una educación no segregada para todos. Además, contempla la influencia de la cultura que designa qué alumnos se consideran aptos para la inclusión. En este texto se considerará como una expresión sinónima de ‘estudiantes con discapacidad’”. José Leon Crochick y otros, *Educação inclusiva: algumas pesquisas* (Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2016), 47.

El dominio de la naturaleza, enseñan los imperialistas, es el significado de toda técnica. Pero, ¿quién confiaría en un maestro de escuela que declararía la dominación de los niños por los adultos como el significado de la educación? ¿No es la educación, ante todo, el ordenamiento indispensable de las relaciones entre generaciones y, por tanto, si se quiere hablar de dominación, la dominación de las relaciones entre generaciones y no de niños? Y así también, la técnica no es el dominio de la naturaleza: es el dominio de la relación entre la naturaleza y la humanidad.<sup>9</sup>

Adorno y sus colaboradores<sup>10</sup> señalan que las opiniones expresan lo que está en la superficie, puede haber una distinción entre lo dicho y lo realmente pensado, y las opiniones varían según el clima de la organización social y sus condiciones socioeconómicas y políticas. Así, para comprender a un individuo es necesario ir más allá de las opiniones y acceder a elementos de la personalidad que se manifiesten a través de palabras, actitudes y comportamientos. “Las fuerzas de la personalidad son esencialmente ‘necesidades’ (tendencias, deseos, impulsos emocionales) que varían de un individuo a otro”. Son, por tanto, elementos que no pueden considerarse sin el entorno social, ya que “lo que ocurre allí [en la personalidad] depende en gran medida de factores económicos y sociales”. Así, las acciones humanas se desarrollan en determinados contextos según la situación social, económica y política circunstancial.

En la obra *Educación para la emancipación*,<sup>11</sup> Adorno discurre sobre los procesos que, dentro de la sociedad, pueden hacer al individuo autoritario y objeto de reproducción de la realidad. Propone que el volverse objeto se materializa cuando la existencia del individuo se restringe a la

<sup>9</sup> Walter Benjamin, *Magia e técnica, arte e política* (Obras escolhidas I) (São Paulo: Editora Brasiliense, 1987), 69.

<sup>10</sup> Theodor Adorno y otros, *La personalidad autoritaria* (Buenos Aires: Proyección, 1965), 31.

<sup>11</sup> Adorno, *Educação e emancipação*.

reproducción de la realidad existente, a través de una educación orientada a la heteronomía y no a la autonomía. Con la administración de la cultura, la sociedad se esfuerza, a lo largo de todo el proceso de socialización, en debilitar el yo, e impide la formación del individuo autónomo. La cultura y la sociedad administradas imposibilitan la experiencia formativa, interfiriendo en la constitución de la memoria, en detrimento del desarrollo de la sociedad. La organización social en la cual vivimos impide la formación cultural y reproduce la praxis violenta que, en lugar de alertar sobre el imperativo de no repetir Auschwitz, nos ha conducido a otros tipos de prácticas crueles.

## Acerca del objeto de la investigación, de los sujetos, materiales y método

La filosofía sólo está a la altura de sí misma cuando es más que una disciplina específica.<sup>12</sup>

La filosofía sólo podrá alcanzar la plenitud material y la concreción de los problemas desde el estado contemporáneo de las ciencias particulares. La filosofía, por su parte, no podía elevarse por encima de las ciencias particulares para tomar los resultados de ellas como algo listo y meditar en ellas a una distancia más segura. Los problemas filosóficos se encuentran continuamente y, en cierto sentido, indisolublemente encerrados en las cuestiones más definidas de las ciencias particulares. La filosofía es indistinguible de la ciencia, como supone hoy una opinión trivial, en virtud de un mayor grado de generalidad; ni por la abstracción de las categorías, ni por la naturaleza del material lo separa de las ciencias.<sup>13</sup>

<sup>12</sup> Theodor W Adorno, *A filosofia e os professores*. Marxists Internet Archive, 2020. <https://www.marxists.org/portugues/adorno/ano/mes/professores.htm>

<sup>13</sup> Theodor W. Adorno, *A atualidade da filosofia*. Marxists Internet Archive, 2021. <https://www.marxists.org/portugues/adorno/ano/mes/filosofia.htm>

Los datos tomados como elementos de reflexión en este artículo se refieren a la réplica de la investigación *Prejuicio hacia los “incluidos” en la educación inclusiva*, realizada en 2018, en cinco escuelas ubicadas en el estado de Pará.

La elección del objeto de investigación se debió a que, al tener como insumos los principios de la teoría crítica de la sociedad, entendemos que la educación es parte del clima cultural de cualquier sociedad. Así, el análisis de las concepciones de inclusión por parte de los educadores nos permite iluminar la totalidad de la sociedad excluyente en la cual vivimos hoy y, al mismo tiempo, analizarnos a nosotros mismos como sujetos y educadores. Éste es, creemos, uno de los contenidos de la filosofía, tal y como lo entendió Adorno en *La actualidad de la filosofía*: “Quien hoy escoge el trabajo filosófico como profesión, debe, al principio, abandonar la ilusión de que partían antiguamente los proyectos filosóficos: que es posible, por la capacidad del pensamiento, apoderarse de la totalidad de lo real”.<sup>14</sup>

Adorno también alerta sobre el intento neokantista de la escuela de Marburgo, cuya aspiración era recuperar, a partir de categorías lógicas, el contenido de la realidad, desterrándose de la realidad en el tejido del formalismo.

El neokantismo de la escuela de Marburgo, que aspiraba a recuperar, con el máximo rigor, el contenido de la realidad a partir de categorías lógicas, preservó, en verdad, su integridad sistemática, pero perdió, en virtud de eso, todos los derechos sobre la realidad y se ve exiliado en una región formal, en la que cada determinación de contenido se convierte en evasiva, como punto virtual final de un proceso sin fin.

<sup>14</sup> Adorno, *A atualidade da filosofia*.

Más allá de la cuestión mencionada, las sociedades burguesas —desiguales y excluyentes— se reproducen a través de procesos relacionados con la conciencia humana y, por tanto, con la cultura y la educación.

El universo de nuestra investigación incluyó ciento sesenta y ocho sujetos, ocho educadores (siete profesores y un director de escuela) y ciento sesenta alumnos de 4º y 5º año de educación primaria, incluyendo diecinueve alumnos en situación de inclusión.

De los diferentes instrumentos utilizados, aquí analizamos las respuestas de los profesores a las entrevistas, instrumento de investigación desarrollado por Crochick. Las entrevistas semiestructuradas —organizadas en forma de guion— consistieron en cinco preguntas destinadas a profundizar las concepciones de los profesores sobre la educación inclusiva.

Tras las entrevistas, las respuestas de los profesores se compararon con sus prácticas en el aula, verificadas mediante observación. Éstas incluyeron aspectos relacionados con las actitudes de los profesores hacia los alumnos ordinarios e inclusivos, así como el comportamiento de los alumnos entre sí. Lo que permitió examinar las representaciones de los profesores sobre la inclusión fue la confrontación entre las respuestas a las entrevistas y las prácticas de aula observadas. A continuación nos referiremos a estas representaciones.

## Los educadores y las experiencias educativas

La participación significa aprender junto a otros y colaborar con ellos en experiencias educativas compartidas. Esto requiere una participación activa en el aprendizaje y tiene implicaciones en la forma en que se experimenta el proceso educativo. Además, implica el reconocimiento, la aceptación y la valoración de uno mismo.<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Booth y Ainscow, *Índice para a inclusão*, 7.

El racismo, el sexismo, el clasismo, la homofobia y las actitudes hacia la discapacidad comparten una raíz común, que es la intolerancia a la diferencia y el abuso de poder para crear y perpetuar las desigualdades.<sup>16</sup>

Las propuestas mencionadas subrayan algunos principios de la inclusión educativa aquí considerados, tanto en sí mismos como en la forma de afrontar la cultura sujeta a las necesidades del mercado en las sociedades contemporáneas. Es en el marco de esta propuesta que analizamos las concepciones y prácticas de los educadores. Si, en su forma industrial, la cultura ofrece al individuo una forma de pensar a través de los estereotipos, la cultura como experiencia viviente y colectiva celebra el encuentro con la multiplicidad y, por tanto, exige el reconocimiento de las diferencias presentes en nosotros y en los demás.

En ese sentido, analizamos si los alumnos considerados en situación de inclusión son incluidos, marginados o segregados en las escuelas regulares, si sus diferencias están implícitas en tales acciones y cómo estas circunstancias pueden verificarse en las concepciones fragmentarias de los educadores. Si, según Adorno, “las opiniones y comportamientos de los sujetos son también siempre algo objetivo”,<sup>17</sup> los educadores (como individuos socialmente formados) y la escuela (como institución social) no pueden pensarse ni analizarse sin considerar la existencia de un todo social al que todos, sujetos e instituciones, están sometidos. Según Crochick y sus colaboradores:

En la escuela, a menudo la organización de las clases gira en torno a la estandarización de sus miembros, dividiéndolos con expectativas preestablecidas sobre el rendimiento y el comportamiento esperado para cada grupo de edad. Esta normalización o estandarización se constituyó históricamente, ciertamente buscando métodos más eficientes para la enseñanza, y su racio-

<sup>16</sup> Booth y Ainscow, *Índex para a inclusão*, 12.

<sup>17</sup> Adorno, *Educação e emancipação*, 146.

nalidad, que apunta predominantemente al desarrollo de habilidades y destrezas, es más compatible con la educación integrada que con la educación inclusiva.<sup>18</sup>

Así, para que la escuela sea inclusiva necesita cambiar su estructura y organización; al mismo tiempo, es necesario transformar las prácticas de los profesores. Aun en las escuelas consideradas referentes en inclusión —por el número de alumnos en situación de inclusión y de profesores en el aula especializada— al observar los cambios podemos entender que, de hecho, la inclusión, desde el punto de vista pedagógico y arquitectónico, es precaria. Veamos la percepción del director de una escuela considerada de referencia en educación inclusiva en el municipio de Belém (Pará):

La escuela tiene el mayor número de alumnos, que en este caso predomina entre los que tienen discapacidades auditivas. Pero cuando hablamos de servicio de referencia, no significa necesariamente que haya una obra de referencia. Lo que realmente existe es un servicio inclusivo por parte de los profesionales. Sin embargo, en el aspecto pedagógico, todavía hay algunas lagunas que no se han superado. Los profesores, en su gran mayoría, no tienen ningún conocimiento de lo que es la educación inclusiva. No tienen ningún tipo de formación o cualificación que les permita realizar determinados tipos de intervención, mediación y acogida.

Según el director, los profesores no tienen ninguna formación o cualificación que les permita actuar para incluir a los alumnos inclusivos. Es cierto que algunos cambios estructurales y pedagógicos están fuera del alcance de los profesores, coordinadores y directores. Pero otros, como la acogida y la socialización, no exigen una formación específica, ya que no vivimos en una sociedad que considera la discapacidad como una

<sup>18</sup> Crochick, "Educação inclusiva", 175.

falta de cualificación, o la apariencia como criterio para aprender y convivir con los compañeros de forma digna y sin prejuicios. Según Booth y Ainscow,<sup>19</sup> para incluir hay que preocuparse por los alumnos en situación de inclusión de forma integral, considerar sus diferencias como recurso y estrategia para superar las barreras a la participación y el aprendizaje de todos los alumnos, como se ha indicado anteriormente. En este sentido, la inclusión implica cambios profundos respecto a lo que ocurre en las escuelas y en sus aulas. De ahí la importancia de pensar y considerar las concepciones y prácticas de los educadores formados en una sociedad cuya primacía reside en la jerarquía y la competencia.<sup>20</sup>

Contar con muchos alumnos en situación de inclusión no significa más calidad en la inclusión, ya que no sólo esto caracteriza a una escuela como más o menos inclusiva. Aunque la escuela donde trabaja el director citado es una referencia en cuanto al número de alumnos matriculados con discapacidad, nuestras observaciones y entrevistas evidencian la existencia de una debilidad en la formación del profesorado. Esto se debe a que los profesores aspiran a que los alumnos considerados con discapacidades se adapten a la forma de trabajar de la escuela, y demuestran menores expectativas de aprendizaje en relación con estos alumnos. Identificamos la imposición de la heteronomía en la organización escolar, en el pensamiento de los profesores y, en consecuencia, en sus prácticas. Como afirma Adorno, estas prácticas y pensamientos pueden verse como la reproducción de algo establecido socialmente por la cultura en su forma gestionada con fines de mercado. Sus ideas están impregnadas de un pensamiento estereotipado y no proceden de una experiencia como la de los alumnos en situación de inclusión. Los conceptos que llenan los juicios de los profesores e impulsan sus prácticas no significan lo que realmente son los alumnos en sí, sino que refuerzan las concepciones

<sup>19</sup> Booth y Ainscow, *Índice para a inclusão*.

<sup>20</sup> Crochick, "Preconceito em relação aos 'incluídos'".

mantenidas y valoradas a lo largo de la historia de nuestra sociedad sobre estos individuos, alejados de la convivencia, maltratados y despreciados por sus características o apariencia.

Esto se convierte en un obstáculo para las prácticas más inclusivas, tal y como indicó el director, y nos hace pensar que la formación de los profesores en las instituciones educativas no los prepara para la inclusión ya que, ante la diversidad de los alumnos, sienten dificultades para trabajar con las diferencias. Más que alertar sobre cuánto no estamos formados en la sociedad para tratar la diversidad, estas evidencias indican en qué medida la formación de los profesores en la enseñanza superior no consolida una educación para la diversidad en el aula. Nos encontramos con el siguiente obstáculo: la mayoría de los centros educativos forma a los profesores para atender a un solo tipo de alumno, lo que impide la convivencia con la diversidad de características de los estudiantes. Por lo tanto, favorecen más el mantenimiento de las ideologías antidemocráticas que la resistencia. Esto tiene que cambiar. Si la realidad muestra que las escuelas de educación básica tienen que modificarse, esto requiere cambios estructurales en las instituciones de educación superior.

Las ideas o concepciones que tienen los profesores sobre los alumnos con discapacidad no nacieron con ellos: al contrario, se fueron formando a lo largo de su proceso de profesionalización.

Al aislar a las personas con discapacidades en instituciones, la sociedad nos prohibió convivir, socializar y aprender de ellos para construir ideas propias sobre nuestros pares. Aunque la experiencia ha sido inviable, la cultura administrada ofrece una forma de pensar prefabricada. De este modo, las representaciones de los educadores están impregnadas por los estereotipos ofrecidos por el mercado. En palabras de Adorno y Horkheimer:

La verdadera naturaleza del esquematismo, que consiste en armonizar exteriormente lo universal y lo particular, el concepto y la instancia singular,

resulta en la ciencia actual el interés de la sociedad industrial. El ser se intuye bajo el aspecto de la manipulación y la administración. Todo, incluido el individuo humano, por no hablar del animal, se convierte en un proceso repetible y reemplazable, un mero ejemplo para los modelos conceptuales del sistema. El conflicto entre la ciencia que sirve para administrar y cosificar, entre el espíritu público y la experiencia del individuo, se evita por las circunstancias. Los sentidos ya están condicionados por el aparato conceptual antes de que se produzca la percepción, el ciudadano ve el mundo *a priori* como la materia con la que lo produce para sí mismo.<sup>21</sup>

El hecho de que la experiencia con tales grupos no haya sido favorecida benefició la idealización negativa sobre ellos, un factor que implica la relación que los miembros de la escuela establecen con los estudiantes con discapacidad.<sup>22</sup>

Cuando se les preguntó su posición respecto a la educación inclusiva, los profesores afirmaron que se esfuerzan en el día a día para realizar prácticas más inclusivas, subrayando y prestando mayor atención al proceso de interacción entre todos los alumnos de la clase, pues los alumnos con discapacidades tienden a ser rechazados. Así, leemos la declaración de una de las profesoras:

[...] las chicas no se sentaron cerca de Amanda<sup>23</sup> y la dejaron sola. Ahora, ya se están sentando. El proceso de inclusión viene a rescatar esto para que los niños entiendan que son diferentes, pero que tienen los mismos derechos. Hay niños que todavía no han conseguido estar al mismo nivel de aprendizaje que los demás. Pero creo que el proceso de inclusión es de interacción y respeto. (Profesora 1)

<sup>21</sup> Horkheimer y Adorno, *Dialéctica do Esclarecimento*, 73.

<sup>22</sup> Crochick, “Preconceito em relação aos ‘incluídos’”.

<sup>23</sup> Todos los nombres son ficticios para preservar la identidad de los sujetos.

En otra escuela del municipio de Belém, los maestros también señalan que la forma de organizar la escuela y la ausencia de un profesor de apoyo en el aula son obstáculos que se interponen en el proceso educativo.

Así, la defensa de la educación inclusiva es una forma de lucha contra las presiones que la sociedad ejerce sobre el individuo, en la medida en que posibilita la vivencia y desmitificación de las concepciones sobre el alumno en situación de inclusión, y promueve la reflexión sobre nuestras actitudes discriminatorias, en especial, sobre cómo la organización escolar no ha colaborado con procesos formativos más significativos.

A lo largo de las observaciones en las escuelas, se constató la relación ríspida entre el profesor y el alumno manifestada en la poca paciencia, en la reproducción de la vida cotidiana, en las prácticas y metodologías repetitivas e inapropiadas para los alumnos, en los golpes en la pizarra y en la frecuente elevación del tono de voz. La dureza o frialdad que los profesores muestran hacia los alumnos en situación de inclusión puede concebirse como resultado de los prejuicios que se interponen en nuestro proceso de socialización. La formación cultural vigente nos sustrae la experiencia de conocer y nos impone un pensamiento unitario. Según Adorno y Horkheimer:

La maldición del progreso constante es la incesante regresión. Esta regresión no se limita a la experiencia del mundo sensible, que está ligada a la proximidad física, sino que concierne también al intelecto dueño de sí, que se separa de la experiencia sensible para someterla. La unificación de la función intelectual, por la que se cumple el dominio sobre los sentidos, la reducción del pensamiento a la producción de uniformidad, implica el empobrecimiento tanto del pensamiento como de la experiencia; la separación de los dos campos deja a ambos humillados y disminuidos.<sup>24</sup>

<sup>24</sup> Horkheimer y Adorno, *Dialéctica do Esclarecimento*, 40.

La experiencia o la forma de aprehender el mundo pasan a estar mediadas por el consumo, que satisface los sentidos a través de los bienes culturales. La transformación de la multiplicidad de la vida en una unidad rígida y de los elementos de la cultura en bienes de consumo corresponde a la mutación de la cultura en semicultura y de la educación en semiformación.<sup>25</sup>

Estamos inhabilitados a conocer la vida a partir de nuestras propias experiencias. El impedimento de la experiencia se debe también a la represión de lo diferente en favor de la estandarización y la sociedad administrada. Su sustitución por un reflejo afirmativo de la situación imperante deriva del desarrollo y de cómo se ha organizado la sociedad sobre la base de la ley del intercambio.

Este impedimento de la experiencia provoca la reificación y la experiencia de la multiplicidad en la vida se sustrae a nuestra formación. La constitución humana en la sociedad se cosifica como resultado de las relaciones de intercambio. La cosificación de la vida significa la pérdida de elementos de la naturaleza dominados con el objetivo de poder, la colocación de los hombres en la posición de señores de sí mismos y de los demás.

Benjamin señala que la experiencia de vivir se vuelve importante porque nos permite conocernos a nosotros mismos, a los demás y al mundo; en consecuencia, este conocimiento cambia nuestro pensamiento y nuestra práctica. Continúa Benjamin, tener experiencia es estar dispuesto a conocer y, por medio del contacto inmediato con las cosas, entrelazar la experiencia privada con la colectiva. Más que eso, es compartir lo que experimentamos. La experiencia sería aquello que nos aporta conocimiento o que, al compartirlo, lo damos a otra persona; nos permitiría alcanzar el conocimiento de nosotros mismos y de la sociedad. Para Ben-

<sup>25</sup> Theodor W. Adorno, "Teoría da semicultura", *Primeira Versão* (Porto Velho: UNIR, 1996). Disponible en: [http://www.primeiraversao.unir.br/atigos\\_pdf/191\\_.pdf](http://www.primeiraversao.unir.br/atigos_pdf/191_.pdf).

jamin, tener experiencia es un proceso que nos lleva a cobrar conciencia de nosotros mismos y del mundo, a través de una experiencia filosófica con una inmediatez que, al referir al pasado, nos despierta del sueño. Podemos comprender que somos pobres en experiencia porque permanecemos aislados de la convivencia con los demás; porque no salimos a vivir la vida fuera de nuestra soledad ni nos relacionamos con los demás; porque posibilitamos tener experiencia.

Para luchar contra las presiones excluyentes de la sociedad, es necesario (re)conocer la realidad escolar y el papel que los educadores pueden desempeñar para transformarla. Con la intención de desarrollar prácticas más inclusivas, verificamos que algunos profesores se esfuerzan por modificar las metodologías y las actividades. Aquellas dirigidas a los alumnos con discapacidad son casi siempre diferentes, porque, según los profesores, los alumnos en SI no consiguen acompañar el ritmo de la clase:

En esencia es una muy buena propuesta, pero en la práctica seguimos frustrados, porque la práctica es muy diferente. En realidad, no vemos que la inclusión se produzca porque el alumno está matriculado. Tiene la garantía de la matrícula y la garantía de estar en una clase normal con todos los demás alumnos y convivir con ellos, pero a menudo eso es todo. No se dan otras condiciones para trabajar con ese alumno. (Profesor 2)

Otro obstáculo mencionado por los educadores —al responder a la primera y segunda preguntas sobre su concepción de la educación inclusiva y cómo trabajan con los actuales alumnos de SI— es la falta de formación adecuada para ello. En una de las entrevistas, afirma el Profesor 3: “Tenemos, por ejemplo, formación para enseñar a los llamados alumnos ‘normales’, pero no estamos cualificados para atender a niños con necesidades especiales”.

Los educadores muestran dificultades para tratar las diferencias de los alumnos en situación de inclusión y, por tanto, se centran en la interac-

ción. Parece que ellos mismos, al igual que los demás alumnos de la clase, han aprendido a percibir las [las diferencias] como algo negativo para la participación en los grupos. Esto indica que las diferencias se equiparan con obstáculos y no se aprecian como un recurso importante en el proceso de participación y aprendizaje en la educación inclusiva, como aluden Booth y Ainscow.<sup>26</sup> En el *Índex*, los autores destacan la presión social para homogeneizar a los individuos en formas y contenidos, y el poder de este factor para mantener las desigualdades y una sociedad injusta. Por ello, subrayan: “Hacer que las escuelas sean inclusivas puede contribuir a que las personas sean dolorosamente conscientes de sus actitudes y prácticas discriminatorias”.<sup>27</sup>

El cambio de la formación a semiformación no sólo corresponde a la cultura como valor o a los métodos educativos. La semiformación tampoco es un proceso al que estén sometidos los incultos. Tiene que ver con no entender la mediación y determinación de la sociedad en nuestra constitución. En la semiformación resuenan los objetivos de una sociedad con estatus, explotación y una cultura dirigida, que pretende modelar a las personas desde la infancia. La experiencia con la cultura en el sentido formativo de la autonomía sólo fue necesaria hasta el momento del ascenso y la consolidación de la burguesía en el poder. Según Adorno: “El mundo pre-burgués de las ideas, esencialmente ligado a la religión tradicional, se rompe de repente allí, lo que se debe en gran medida a los medios de comunicación de masas”.<sup>28</sup> A partir de entonces, el concepto de formación quedó ligado a los fines correlativos a los intereses de la minoría que estaba en el poder y que actuaba para preservarlo. En palabras del autor:

<sup>26</sup> Booth y Ainscow, *Índex para a inclusão*.

<sup>27</sup> Booth y Ainscow, *Índex para a inclusão*.

<sup>28</sup> Adorno, “Teoria da semicultura”, 5.

Entre las condiciones sociales para la formación estaba, de manera esencial, la tradición, que, según la doctrina de Sombart y Max Weber, es una tradición pre-burguesa irreconciliable con la racionalidad burguesa. Sin embargo, la pérdida de la tradición, como efecto del desencanto del mundo, ha desembocado en un estado de carencia de imágenes y formas, en una devastación del espíritu que se apresura a ser un mero medio, de antemano incompatible con la formación. Nada retiene al espíritu, pues, para un contacto corporal con las ideas.<sup>29</sup>

Adorno afirma que la semicultura es defensiva, ya que excluye contactos o experiencias que podrían iluminar algo del carácter sospechoso de esta semiformalización.

Cuando se les pregunta cómo trabajan con los alumnos actuales en situación de inclusión, centran su respuesta en el proceso de socialización (desvalorizando el proceso de aprendizaje). Destacan la falta de condiciones de accesibilidad y de recursos adecuados para las clases:

En cuanto a la infraestructura, el entorno en el que se encuentran es caliente. A veces se quejan porque no hay ventilador, el aire acondicionado no funciona. Por lo general, traigo el material de los alumnos de casa preparado. Sólo para entregarlo y trabajar con ellos. (Profesora 4)

La declaración de la profesora 4 nos muestra que, además de correr contra el tiempo, busca estrategias para trabajar con los alumnos de rs. Así, la educación inclusiva según Mazzotta se reduce a “la simple elección de métodos, técnicas y materiales didácticos diferentes de los habituales”.<sup>30</sup> Las respuestas de los profesores indican modificaciones en las metodolo-

<sup>29</sup> Adorno, “Teoria da semicultura”, 9.

<sup>30</sup> Marcos José da Silveira Mazzotta, *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas* (São Paulo: Cortez, 2005), 11.

gías, sin embargo, éstas tienden a marginar al alumno en el aula, ya que no permiten el aprendizaje compartido. Las modificaciones metodológicas son necesarias siempre y cuando apunten a una mayor inclusión y socialización del conocimiento que, desvalorizado, genera una mayor diferenciación en relación a los alumnos sin discapacidades.

Durante las entrevistas, los profesores también afirmaron llevar a cabo prácticas que favorecen el aprendizaje compartido entre todos los alumnos, partiendo siempre del respeto a las diferencias. En palabras de la profesora 5: “Creo que, de esta manera, en el aula, todos los niños se sienten parte de todas las actividades. Veo que el trabajo inclusivo en la escuela tiene que partir de este contexto en el que los niños se respetan unos a otros”. Durante las observaciones, detectamos que el trabajo de la profesora 5 en el aula era coherente con su afirmación, ya que pedía a los alumnos trabajar en grupo para realizar las actividades; los alumnos en situación de inclusión se mostraban participativos y entusiasmados con las actividades grupales. En la misma escuela, la profesora 6 afirma:

No trabajo como debería porque tienes, además de los alumnos de inclusión, los alumnos con déficit cognitivo; tienes alumnos que tienen un poco más de dificultad para entender ciertas situaciones, ciertos contextos.

Cuando se les preguntó por las expectativas en relación con los alumnos en situación de inclusión, todos los profesores respondieron que se esfuerzan para que los alumnos de sí progresen, aunque sea lentamente. La misma profesora hace hincapié en la cuestión de la autoestima, porque considera importante que los alumnos se crean capaces de aprender: “... puede que no lleguen tan fácilmente como los demás, pero avanzan” (profesora 6).

Todos los profesores destacaron la importancia de la familia en el proceso de aprendizaje de los alumnos, y de un diagnóstico para, a partir de él, diseñar metodologías adecuadas. Parece que los alumnos de sí se apre-

cian siempre desde sus carencias o dificultades, para insertarse o adaptarse a un proceso educativo que pretende homogeneizar. Las diferencias vuelven a ser los obstáculos para seguir lo que se propone en el aula como algo intrínseco a los alumnos de sí.

A partir de Crochick<sup>31</sup> entendemos el prejuicio como un producto necesario en/de la sociedad administrada y, debido a esto, la experiencia y la identificación no se fomentan durante la socialización del individuo. Las diversidades y las respectivas formas de ser son consideradas negativas, pues el entorno cultural vigente fomenta la identificación de los individuos —con o sin discapacidad— con un modelo creado sin su conocimiento. Silva se refiere así a los prejuicios en su relación con la sociedad:

El prejuicio contra las personas con discapacidad se configura como un mecanismo de negación social, ya que sus diferencias se destacan como una carencia, una deficiencia o una imposibilidad. La discapacidad inscribe en el propio cuerpo del individuo su carácter particular. El cuerpo discapacitado es insuficiente para una sociedad que le exige el uso intensivo que conlleva el desgaste físico, fruto del trabajo servil; o para la construcción de una corporalidad que sólo pretende el control y la corrección, según una estética corporal hegemónica, con intereses económicos, cuya materia prima/cuerpo es equiparable a cualquier mercancía que genere beneficios.<sup>32</sup>

Cuando preguntamos qué haría falta en la escuela donde trabajan para ser *más inclusiva*, la mayoría de los profesores señaló la urgencia de modificaciones en la estructura física del espacio escolar; oferta de cualificación profesional por parte del gobierno municipal o estatal a los profesores; mayor participación y concienciación de los miembros de la escuela, la comunidad y la familia.

<sup>31</sup> Crochick, "Preconceito em relação aos 'incluídos'", 35-36.

<sup>32</sup> Luciene Maria Silva, "O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência", *Revista Brasileira de Educação*, vol. 11 núm. 33 (septiembre-diciembre 2006), 426.

Los educadores afirman que se incluye a los alumnos de si porque avanzan en el proceso de aprendizaje, aunque sea lentamente. Una cuestión identificada por ellos como obstáculo refiere a los problemas experimentados por los alumnos de si y otros pertenecientes al grupo minoritario que siguen siendo vistos, identificados y reducidos a estereotipos—un elemento de prejuicio y un producto cultural— por sus compañeros en el proceso de socialización e interacción.

Al destacar la formación de prejuicios dentro de la relación entre el individuo y la cultura, Crochick<sup>33</sup> subraya cómo la víctima del prejuicio llega a ser caracterizada por el término que designa el prejuicio y no por sus numerosas características.

## Consideraciones finales

El fin último de la educación inclusiva es implantar estructuras, prácticas, métodos y formas de evaluación más inclusivas para todos. En este sentido, podemos afirmar que la lucha por la educación inclusiva se dirige a no repetir Auschwitz, es decir, hacia una educación centrada en prácticas no violentas en las escuelas. Sin embargo, la lucha se hace ardua y difícil, ya que vivimos en una sociedad cuya cultura y educación se han transfigurado en mercancía y pretenden modelar al individuo, en lugar de propiciar su emancipación y autonomía.

A lo largo de esta investigación, observamos que los mayores obstáculos para la participación y el aprendizaje están relacionados con la forma en que se organiza la sociedad, en especial, con la forma en que las instituciones sociales hacen del hombre un individuo. Los educadores, en gran parte, perciben a los alumnos en situación de inclusión por sus

<sup>33</sup> Crochick, “Preconceito em relação aos ‘incluídos’”, 10.

discapacidades y no por la diversidad de características que tienen, lo cual indica la existencia de un pensamiento estereotipado y de prejuicios propios de individuos formados dentro de una sociedad que excluye la experiencia y la reflexión. Crochick<sup>34</sup> destaca cómo el debate sobre la educación inclusiva demanda cuestiones relacionadas con la ideología, los prejuicios, el *bullying*, la violencia y los derechos de las minorías que tienen mayor participación política a través de dicha propuesta. En cuanto a las actitudes hacia los estudiantes en situación de inclusión, el mismo Crochick<sup>35</sup> afirma que están determinados por tres factores: cognitivo, afectivo y tendencia a la acción. Éstos implicarán la forma de pensar y actuar de los profesores en relación con sus alumnos.

Parece que a los profesores les resulta difícil trabajar con la heterogeneidad de los alumnos y sus diferentes formas de aprender. Si pensamos en nosotros mismos como estudiantes e individuos en interacción con la sociedad, identificamos que todos tenemos formas particulares de aprender y, según nuestro proceso de socialización y de los obstáculos que encontremos a lo largo de nuestro desarrollo, podemos desplegar diferentes habilidades, porque éstas no son innatas: al contrario, se crean socialmente. Sin embargo, pareciera que esto sólo se ha hecho evidente a través de la inclusión de grupos previamente segregados. La inclusión de éstos pone de manifiesto algo que nos vemos obligados a negar a lo largo del proceso de socialización: nuestra diversidad.

La lucha por el derecho a la participación efectiva de los alumnos con discapacidades parte de una perspectiva que entiende la educación y los sujetos —profesores y alumnos— dentro de esta sociedad desigual, injusta y violenta, la cual mediatiza las relaciones sociales. Así, la defensa de la educación inclusiva es fundamental para una sociedad justa para todos. Para ello, es necesaria la batalla política para hacer valer los dere-

<sup>34</sup> José Leon Crochick, *Introdução*, en: Crochick y otros, *Educação inclusiva*.

<sup>35</sup> Crochick, *Introdução*.

chos humanos y, especialmente, los plasmados en las políticas públicas existentes, como el artículo 2º de la Ley 13.005/2014<sup>36</sup> que, entre sus lineamientos, establece: “II. La universalización del acceso a la educación básica pública; III. La superación de las desigualdades educativas, con énfasis en la promoción de la ciudadanía y la erradicación de todas las formas de discriminación” y, propone, en el único párrafo del artículo 4º que: “Los poderes públicos procurarán ampliar el alcance de las encuestas con fines estadísticos para incluir información detallada sobre el perfil de la población de 4 (cuatro) a 17 (diecisiete) años con discapacidad”.

La propuesta defensora de la lucha política para el mantenimiento de los logros de la educación inclusiva encuentra, sin embargo, resistencia entre algunos grupos políticos que conforman la oposición al actual gobierno brasileño. En este sentido, es importante destacar los riesgos y contratiempos que hemos enfrentado al unirnos en torno a la educación inclusiva como un momento de la constitución de una sociedad democrática y justa: en septiembre de 2020 el presidente de la República de Brasil promulgó el Decreto N° 10.502, 30 de septiembre de 2020,<sup>37</sup> posteriormente revocado debido a la oposición por parte de varias entidades de diferentes categorías profesionales, padres de alumnos y profesores e instituciones de la sociedad civil organizada. Así, leemos la nota de repudio de la Asociación Brasileña de Salud Colectiva (ABRASCO):<sup>38</sup>

<sup>36</sup> Brasil, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. (Brasília, 2014).

<sup>37</sup> Brasil, *Decreto N° 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*, <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Fecha de consulta: 12 de agosto de 2021

<sup>38</sup> Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO), “Nota de repúdio ao Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial”. <https://www.abrasco.org.br/site/noticias/nota-de-repudio-ao-decreto-no-10-502-de-30-de-setembro-de-2020-que-institui-a-politica-nacional-de-educacao-especial/52894/>. Fecha de consulta: 2 de agosto de 2021.

Señalamos, inicialmente, algunos preceptos de la Constitución brasileña (1988): el art. 1 describe entre los fundamentos de la República Federativa de Brasil, la ciudadanía y la dignidad humana; el art. 2 señala como uno de sus objetivos fundamentales (nota IV), “promover el bienestar de todos, sin prejuicio de origen, raza, sexo, color y cualesquiera otras formas de discriminación”, que abarca las diferentes discapacidades, y el art. 6 indica que “la educación, la salud, la alimentación, el trabajo, la vivienda, el transporte, el ocio, la seguridad, la seguridad social, la protección de la maternidad y la infancia, la asistencia a los indigentes [...] son derechos sociales” (CF, 1988).

Prueba de la inestabilidad política en la cual vivimos y de la falta de respeto a la Constitución brasileña es la declaración del actual ministro de Educación sobre la educación inclusiva. El ministro Milton Ribeiro dijo el 9 de agosto de 2021 que: “los niños con discapacidades ‘molestan’ a los demás alumnos sin la misma condición cuando se les coloca en la misma aula”.<sup>39</sup> En dicha entrevista, el ministro declaró aún que la universidad debe ser para los pocos.

Los momentos señalados indican algo más que errores relacionados con una educación excluyente, pragmática, antidemocrática y autoritaria. Proponer, defender y desarrollar la inclusión indica, por tanto, dentro de la concepción por la cual abogamos, impedir los nuevos contornos que Auschwitz ha ido asumiendo en la sociedad brasileña, pero no únicamente.

<sup>39</sup> Estado de Minas. “Ministro da Educação: Alunos com deficiência ‘atrapalham’”. [https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2021/08/16/interna\\_politica,1296262/ministro-da-educacao-alunos-com-deficiencia-atrapalham.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2021/08/16/interna_politica,1296262/ministro-da-educacao-alunos-com-deficiencia-atrapalham.shtml). Fecha de consulta: 10 de agosto de 2021.

## Referencias

- Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO). “Nota de repúdio ao Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial” <https://www.abrasco.org.br/site/noticias/nota-de-repudio-ao-decreto-no-10-502-de-30-de-setembro-de-2020-que-institui-a-politica-nacional-de-educacao-especial/52894/>, Fecha de consulta: 2 de agosto de 2021.
- Adorno, Theodor W. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis y Río de Janeiro: Vozes, 1995.
- \_\_\_\_\_. “Teoria da semicultura”. *Primeira Versão*. Porto Velho: UNIR, 1996. [http://www.primeiraversao.unir.br/atigos\\_pdf/191\\_.pdf](http://www.primeiraversao.unir.br/atigos_pdf/191_.pdf)
- \_\_\_\_\_. *Atualidade da Filosofia*. <https://www.marxists.org/portugues/adorno/ano/mes/filosofia.htm> Traducción de Bruno Pucci. Marxists Internet Archive. Fecha de consulta: 14 de octubre de 2021. <https://www.marxists.org/portugues/adorno/ano/mes/filosofia.htm>
- \_\_\_\_\_. *A Filosofia e os Professores*. Marxists Internet Archive, 2020. Fecha de consulta: 14 de diciembre de 2020. <https://www.marxists.org/portugues/adorno/ano/mes/professores.htm>
- Adorno, Theodor, E. Frenkel-Brunswik, D.J. Levinson y R.N. Sanford, editores. *La personalidad autoritaria*. Traducción de D. Cimbley y A. Cymler. Buenos Aires: Proyección, 1965.
- \_\_\_\_\_. *Minima Moralia*. Lisboa: Edições 70, 1951. Arte e Comunicação.
- Arbex, Daniela. *Holocausto brasileiro*. São Paulo: Geração Editorial, 2013.
- Benjamin, Walter. *Magia e técnica, arte e política* (Obras Escolhidas I). Tercera edición. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Segunda edición. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2009.

- \_\_\_\_\_. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo* (Obras Escolhidas III). São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.
- Booth, T. y M. Ainscow. *Índex para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Produzido pelo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação-LAPEADE, FE-UFRJ: 2002. [https://redeinclusao.pt/storage/fl\\_79.pdf](https://redeinclusao.pt/storage/fl_79.pdf). Fecha de consulta: 10 de diciembre de 2010.
- Brasil. Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>, Fecha de consulta: 12 de agosto de 2021.
- Brasil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm), Fecha de consulta: 24 de mayo de 2018.
- Crochick, José Leon y otros. “Educação Inclusiva: escolha e rejeição entre alunos”. *Psicologia & Sociedade* 25 (1) (2013), 147-184, <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v25n1/19.pdf> Fecha de consulta: 20 de septiembre de 2013.
- \_\_\_\_\_. *Introdução*. En: José Leon Crochick y otros. *Educação Inclusiva: algumas pesquisas*. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2016. 10-35.
- \_\_\_\_\_. “Preconceito em relação aos ‘incluídos’ na educação inclusiva”. *Projeto Temático*. 2012. São Paulo (archivo impreso).
- \_\_\_\_\_. *Preconceito, individuo e cultura*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- Estado de Minas. “Ministro da Educação: Alunos com deficiência ‘atrapalham’”. [https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2021/08/16/interna\\_politica,1296262/ministro-da-educacao-alu-](https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2021/08/16/interna_politica,1296262/ministro-da-educacao-alu-)

nos-com-deficiencia-atrapalham.shtml, Fecha de consulta: 10 de agosto de 2021.

Galeano, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*, 2000. [https://copyfight.noblogs.org/gallery/5220/Veias\\_Abertas\\_da\\_Am%C3%83%C2%A9rica\\_Latina\(EduardoGaleano\).pdf](https://copyfight.noblogs.org/gallery/5220/Veias_Abertas_da_Am%C3%83%C2%A9rica_Latina(EduardoGaleano).pdf)[https://copyfight.noblogs.org/gallery/5220/Veias\\_Abertas\\_da\\_Am%C3%83%C2%A9rica\\_Latina\(EduardoGaleano\).pdf](https://copyfight.noblogs.org/gallery/5220/Veias_Abertas_da_Am%C3%83%C2%A9rica_Latina(EduardoGaleano).pdf) Fecha de consulta: 10 de junio de 2021.

Horkheimer, Max y Theodor Adorno. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Traducción de Guido Antônio Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

\_\_\_\_\_. *Temas básicos de Sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1978.

Krenak, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Mazzotta, Marcos José da Silveira. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2005.

*Revista Educação e Sociedade*, n. 56, ano XVII, dez. 1996, p. 388-411.

Silva, Luciene Maria. “O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência”. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 11, núm. 33 (septiembre-diciembre de 2006). 424-561. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782006000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300004&lng=en&nrm=iso): Fecha de consulta: 10 de septiembre de 2011.