

**organizadoras**

Graciele Marjana Kraemer

Luciane Bresciani Lopes

Karla Fernanda Wunder da Silva

# A educação das pessoas com deficiência

desafios, perspectivas e possibilidades



**organizadoras**

Graciele Marjana Kraemer

Luciane Bresciani Lopes

Karla Fernanda Wunder da Silva

# A educação das pessoas com deficiência

desafios, perspectivas e possibilidades



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2022 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2022 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

## CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

### Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

*Universidade La Salle, Brasil*

Adriana Flávia Neu

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

*Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil*

Aguimário Pimentel Silva

*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Alaim Passos Bispo

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Alaim Souza Neto

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Alessandra Knoll

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Alessandra Regina Müller Germani

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Aline Corso

*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Ana Rosângela Colares Lavand

*Universidade Federal do Pará, Brasil*

André Gobbo

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Andressa Wiebusch

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Andreza Regina Lopes da Silva

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Angela Maria Farah

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Anísio Batista Pereira

*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Antonio Edson Alves da Silva

*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

*Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil*

Arthur Vianna Ferreira

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Bárbara Amaral da Silva

*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Bernadette Beber

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Caio Cesar Portella Santos

*Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil*

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Carlos Adriano Martins

*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Carlos Jordan Lapa Alves

*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Caroline Chioquetta Lorenset

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Cássio Michel dos Santos Camargo  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil*

Christiano Martino Otero Avila  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Cláudia Samuel Kessler  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Cristiane Silva Fontes  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Daniela Susana Segre Guertzenstein  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Daniele Cristine Rodrigues  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Dayse Centurion da Silva  
*Universidade Anhanguera, Brasil*

Dayse Sampaio Lopes Borges  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Diego Pizarro  
*Instituto Federal de Brasília, Brasil*

Dorama de Miranda Carvalho  
*Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil*

Edson da Silva  
*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*

Elena Maria Mallmann  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Eleonora das Neves Simões  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Eliane Silva Souza  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Elvira Rodrigues de Santana  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Éverly Pegoraro  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Fábio Santos de Andrade  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Fabricia Lopes Pinheiro  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Felipe Henrique Monteiro Oliveira  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Fernando Vieira da Cruz  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Gabriella Eldereti Machado  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Germano Ehlert Pollnow  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Geymeesson Brito da Silva  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Handherson Leylton Costa Damasceno  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Hebert Elias Lobo Sosa  
*Universidad de Los Andes, Venezuela*

Helciclever Barros da Silva Sales  
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Hendy Barbosa Santos  
*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

Humberto Costa  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Inara Antunes Vieira Willerding  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Ivan Farias Barreto  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Jaziel Vasconcelos Dorneles  
*Universidade de Coimbra, Portugal*

Jean Carlos Gonçalves  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

Jocimara Rodrigues de Sousa  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Joelson Alves Onofre  
*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*

Jónata Ferreira de Moura  
*Universidade São Francisco, Brasil*

Jorge Eschriqui Vieira Pinto  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Juliana de Oliveira Vicentini  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Julierme Sebastião Morais Souza  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Junior César Ferreira de Castro  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Katia Bruginiski Mulik  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Laionel Vieira da Silva  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Leonardo Pinheiro Mozdzinski  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Lucila Romano Tragtenberg  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Lucimara Rett  
*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*

Manoel Augusto Polastreli Barbosa  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

Marcio Bernardino Sirino  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Marcos Pereira dos Santos  
*Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México*

Marcos Uzel Pereira da Silva  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Maria Aparecida da Silva Santandel  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Maria Cristina Giorgi  
*Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Marina Bezerra da Silva  
*Instituto Federal do Piauí, Brasil*

Michele Marcelo Silva Bortolai  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Mônica Tavares Orsini  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Nara Oliveira Salles  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Neli Maria Mengalli  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Patricia Biegging  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Patricia Flavia Mota  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Raul Inácio Busarello  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Roberta Rodrigues Ponciano  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Robson Teles Gomes  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Rodiney Marcelo Braga dos Santos  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

Rodrigo Amancio de Assis  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Rodrigo Sarruge Molina  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Rogério Rauber  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Rosane de Fatima Antunes Obregon  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Samuel André Pompeo  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Sebastião Silva Soares  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

Silmar José Spinardi Franchi  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Simone Alves de Carvalho  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Simoni Urnau Bonfiglio  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Stela Maris Vaucher Farias  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Tadeu João Ribeiro Baptista  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

Taiza da Silva Gama  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Tania Micheline Miorando  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tarcísio Vanzin  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Tascieli Feltrin  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tayson Ribeiro Teles  
*Universidade Federal do Acre, Brasil*

Thiago Barbosa Soares  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

Thiago Camargo Iwamoto  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

Thiago Medeiros Barros  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Tiago Mendes de Oliveira  
*Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil*

Valdir Lamim Guedes Junior  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Vania Ribas Ulbricht  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Wellington Furtado Ramos  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Wellton da Silva de Fatima  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Yan Masetto Nicolai  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton  
*Universidade Luterana do Brasil, Brasil*

Alexandre João Appio  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Bianka de Abreu Severo  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Carlos Eduardo Damian Leite  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Catarina Prestes de Carvalho  
*Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil*

Eliisene Borges Leal  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Elizabete de Paula Pacheco  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Elton Simomukay  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Francisco Geová Goveia Silva Júnior  
*Universidade Potiguar, Brasil*

Indiamaris Pereira  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Jacqueline de Castro Rimá  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Lucimar Romeu Fernandes  
*Instituto Politécnico de Bragança, Brasil*

Marcos de Souza Machado  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Michele de Oliveira Sampaio  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Samara Castro da Silva  
*Universidade de Caxias do Sul, Brasil*

Thais Karina Souza do Nascimento  
*Instituto de Ciências das Artes, Brasil*

Viviane Gil da Silva Oliveira  
*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

Weyber Rodrigues de Souza  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

William Roslindo Paranhos  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

## PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

## FINANCIAMENTO

Obra produzida e publicada com recursos PROEX CAPES.

Direção editorial Patricia Biegling  
Raul Inácio Busarello

Editora executiva Patricia Biegling

Coordenadora editorial Landressa Rita Schiefelbein

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Editoração eletrônica Lucas Andrius de Oliveira  
Naiara Von Groll  
Peter Valmorbida  
Potira Manoela de Moraes

Imagens da capa Kjpgargetter - Freepik.com

Revisão Editora Pimenta Cultural

Organizadoras Graciele Marjana Kraemer  
Luciane Bresciani Lopes  
Karla Fernanda Wunder da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24

A educação das pessoas com deficiência: desafios, perspectivas e possibilidade / Organizadoras Graciele Marjana Kraemer, Luciane Bresciani Lopes, Karla Fernanda Wunder da Silva. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-519-4

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.95194

1. Inclusão escolar. 2. Educação especial - Deficientes. 3. Escola. 4. Política. I. Kraemer, Graciele Marjana (Organizadora). II. Lopes, Luciane Bresciani (Organizadora). III. Silva, Karla Fernanda Wunder da (Organizadora). IV. Título.

CDD: 371.9

Índice para catálogo sistemático:

I. Inclusão escolar: Educação especial - Deficientes

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

ISBN da versão impresso (brochura): 978-65-5939-518-7

**PIMENTA CULTURAL**

São Paulo · SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 2

# Sumário

**Apresentação..... 13**

Capítulo 1

**Políticas educacionais na perspectiva  
inclusiva e seus desdobramentos para  
a efetivação do direito à educação  
das pessoas com deficiência..... 18**

*Gisele Sotta Ziliotto*

*Maria Lourdes Gisi*

Capítulo 2

**Políticas públicas de Educação Especial  
no Brasil: estratégias do estado burguês  
para atender as demandas do capital ..... 39**

*Liliam Guimarães Barcelos*

*Rosalba Maria Cardoso Garcia*

*Vanir Peixer Lorenzini*

Capítulo 3

**Atendimento Educacional  
Especializado no contexto  
das políticas inclusivas no Brasil ..... 58**

*Renata Porcher Scherer*

Capítulo 4

**The political context of the last decades  
in the education of people with disabilities  
in the United States ..... 76**

***O contexto político das últimas décadas  
na educação de pessoas com deficiência  
nos Estados Unidos***

*Susan Stoddard  
Kathleen Abou-Rjaily  
Patricia Peterson  
Alma Sandigo*

Capítulo 5

**El contexto político de las últimas décadas  
en la educación de las personas  
con discapacidad en Colombia ..... 98**

***O contexto político das últimas décadas  
na educação de pessoas  
com deficiência na Colômbia***

*Olga Lucía Ruíz Barrero  
Libia Vélez Latorre  
Dora Manjarrés Carrizalez*

Capítulo 6

**Educación y discapacidad en Argentina:  
un estudio sobre la puesta en acto de las políticas  
de inclusión en las últimas dos décadas ..... 115**

***Educação e deficiência na Argentina:  
um estudo sobre a implementação das políticas  
de inclusão nas últimas duas décadas***

*Cintia Schwamberger*

Capítulo 7

**Igualdade, equidade e o melhor interesse da criança como princípios orientadores na implementação do sistema educacional inclusivo Finlandês..... 134**

*Julienne Madureira Ferreira*

*Marita Mäkinen*

*Minna Mäkihonko*

Capítulo 8

**Educación de personas con discapacidad en Chile y su coherencia con el enfoque inclusivo..... 160**

*Educação de pessoas com deficiência no Chile e sua coerência com a abordagem inclusiva*

*Liliana Ramos Abadie*

Capítulo 9

**Formação de professores e escolarização de alunos com deficiência em Moçambique: estágio atual e desafios..... 181**

*Delfina Benjamim Massangaie da Silva*

*Sónia Francisca Mussa Ussene*

Capítulo 10

**Perspectives on inclusion of students with disabilities: policy in Spain and Portugal..... 202**

*Perspectivas sobre a inclusão de alunos com deficiência: política em Espanha e Portugal*

*Alma Sandigo*

*Patricia Peterson*

*Kathleen Abou-Rjaily*

*Susan Stoddard*

Capítulo 11

**Atendimento Educacional Especializado  
na educação infantil: dos aspectos**

legais à prática pedagógica ..... 223

*Andréa Matos Zenari*

*Lisandra Almeida da Silva*

Capítulo 12

**Deficiência intelectual e inclusão escolar:**

desafios e possibilidades ..... 244

*Raquel Fröhlich*

Capítulo 13

**Saberes pedagógicos e a educação**

**de sujeitos com deficiência intelectual..... 264**

*Katiuscha Lara Genro Bins*

Capítulo 14

**Atendimento Educacional Especializado:**

a tessitura de oferta de serviços para bebês  
e crianças pequenas em dois municípios

do Rio Grande do Sul (RS) ..... 283

*Cláudia Rodrigues de Freitas*

*Melina Chassot Benincasa Meirelles*

*Ângela Aline Hack Schindwein Avila*

Capítulo 15

**Planejamento didático com foco**

**na fala e na escrita para os anos  
iniciais do ensino fundamental:**

uma proposta para a inclusão escolar ..... 305

*Sandra dos Santos Andrade*

*Clarice Salete Traversini*

*Marília Forgearini Nunes*

Capítulo 16

**Alunos com altas  
habilidades/superdotação:**

possibilidades educacionais ..... 325

*Aline Russo da Silva*

*Renata Vanin da Luz*

Capítulo 17

**Desafios e necessidades  
do bilinguismo e da educação**

**bílingue de surdos** ..... 343

*Pedro Henrique Witches*

*Virgínia Maria Zilio*

*Keila Cardoso Teixeira*

Capítulo 18

**Saberes pedagógicos  
na educação de estudantes**

**com deficiência visual** ..... 362

*Raffaella Lupetina*

*Arlindo Fernando Paiva de Carvalho Junior*

Capítulo 19

**Transtorno do espectro autista:**

diálogos a respeito do sujeito que aprende ..... 381

*Karla Fernanda Wunder da Silva*

Capítulo 20

**O brincar no hospital:**

efeitos no desenvolvimento

de crianças hospitalizadas ..... 402

*Jovana Gatto Turatti*

*Luciane Bresciani Lopes*

Capítulo 21

**Pedagogias da diferença:**

uma didática cartográfica inclusiva

para pensar a escola contemporânea ..... 420

*Daniele Noal Gai*

*Victória Jantsch Kroth*

Capítulo 22

**Políticas educacionais e o direito**

**à educação na classe hospitalar ..... 438**

*Maria Alice de Moura Ramos*

Capítulo 23

**O outro na escola:**

cidadania e inclusão escolar ..... 456

*Sabrina Gitz*

*Graciele Marjana Kraemer*

**Sobre os autores e as autoras ..... 476**

**Índice remissivo..... 483**

# 6

Cintia Schwamberger

## **Educación y discapacidad en Argentina:**

un estudio sobre la puesta en acto de las políticas  
de inclusión en las últimas dos décadas

## **Educação e deficiência na Argentina:**

um estudo sobre a implementação das políticas  
de inclusão nas últimas duas décadas

## sumário

**Resumen:** El presente capítulo recupera avances de investigación cualitativa centrada en las políticas dirigidas a todas las personas con discapacidad, en particular, vinculadas a la dinámica de la escolarización en las últimas dos décadas. Para ello, proponemos un análisis de la puesta en acto de políticas de inclusión en las instituciones. Sostenemos como hipótesis que la implementación de estas políticas exige múltiples esfuerzos, individuales y colectivos, para revertir los procesos de exclusión que obligan a los sujetos e instituciones a recurrir a la gestión de la inclusión. Esto transforma a las políticas como condición básica y de acceso al derecho a la educación, pero que, en contextos donde se cruza la desigualdad y la pobreza, la inclusión de estudiantes con discapacidad se vuelve un privilegio. Son estas preocupaciones las que subrayan la puesta en acto de las políticas de las que nos ocupamos aquí.

**Palabras clave:** Educación; Discapacidad; Política; Inclusión

## sumário

**Resumo:** O presente capítulo recupera avanços na pesquisa qualitativa das políticas voltadas às pessoas com deficiência vinculadas à dinâmica da escolarização nas últimas duas décadas. Para tanto, propõe-se uma análise da implementação de políticas de inclusão nas instituições. Mantemos como hipótese principal que a implementação dessas políticas demanda múltiplos esforços, individuais e coletivos, para reverter processos de exclusão que obrigam sujeitos e instituições a recorrerem à gestão da inclusão. Isso transforma as políticas como condição básica e o acesso ao direito à educação, mas em contextos onde a desigualdade e a pobreza se cruzam, a inclusão de alunos com deficiência torna-se um privilégio. São estas preocupações que sublinham a implementação das políticas de que tratamos aqui.

**Palavras-chave:** Educação; Deficiência; Políticas; Inclusão

## INTRODUCCIÓN

Las políticas de inclusión en general, pero, en particular para el conjunto de la población de personas con discapacidad viene siendo parte de un entramado político, social, cultural y económico sostenido fundamentalmente a partir de discursos y enunciados que las transforman en un imperativo de Estado (DANEL, 2019; THOMA; HILLESHEIM; SIQUEIRA, 2019; VEIGA-NETO; LOPES, 2012; KRAEMER, 2020; LOCKMAN, 2020; LOPES, 2018). Esto implica que tanto las instituciones como los espacios sociales en general no pueden ‘escapar de ella’. Más bien, son parte de aquellas lógicas que producen, como lo denominan varios autores, inclusiones que enmascaran la exclusión (MASCAREÑO; CARBAJAL, 2015; GAVIRIA; LOCKMANN, 2018; FERRANTE, 2020) y se constituyen como una faceta de las ‘modas’ que la racionalidad neoliberal propone (WAITOLLER, 2020). Lo anterior se instala “*como ‘solução ideal e universal’ às contradições históricas vivenciados pelos sujeitos com deficiência, a partir de distintos paradigmas educacionais*” (KRAEMER, 2020, p. 72) en donde el límite entre estar incluido o no estarlo depende exclusivamente de aquello que el sujeto en su comunidad logre gestionar(se) (BOCHIO, SCHWAMBERGER, ARMELLA; GRINBERG, 2020; ROSE, 2007), a través de la desesperación y un proceso selectivo (WAITOLLER; SUPER, 2017) de y hacia los sujetos. Estas dinámicas se despliegan bajo lógicas de una gubernamentalidad neoliberal fascista (LOCKMANN, 2020, p. 3) que legitima prácticas discursivas y no discursivas (FOUCAULT, 2013), ultraconservadoras, excluyentes y discriminatorias:

*[...] podemos nos referir a um fascismo como fenômeno de massa, molecular que estende, rizomaticamente, seus tentáculos pela teia social (GALLO, 2009, apud. LOCKMAN, 2020, p. 6). Trata-se de uma espécie de virtualidade dos microfascismos do cotidiano que se fazem presentes em focos moleculares cuja materialização encontramos em diferentes instâncias do social e em cada um de nós (LOCKMAN, 2020, p. 6).*

En el caso que aquí nos ocupa, las personas con discapacidad no sólo están expuestas a los racismos moleculares y molares que menciona la autora (LOCKMAN, 2020) sino que de manera centrípeta y agencial se suman las múltiples opresiones y discriminaciones que viven a diario a partir de distintos procesos que involucran la patologización, la medicalización, el capacitismo, la heteronormatividad y el patriarcado (MELO, 2016; MC RUER, 2020). Es decir, a las estructuras de poder que se solapan, superponen y vinculan múltiples desigualdades de manera interseccional (VIVEROS VIGOYA, 2016), en un mismo sujeto que, en contextos de precariedad y vulneración de derechos, garantizar la educación se torna un privilegio para pocos. De ello nos ocupamos en este trabajo.

Estos análisis sitúan a la puesta en acto (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012) de las políticas de inclusión (BOCCHIO; GRINBERG; VILLAGRAN, 2016) en una analítica conceptual y metodológica, como las dos caras de una misma moneda (LOPES, 2018). Ello, involucra múltiples tensiones y procesos sobre la inclusión (CASAL, 2021) y afecta de manera desproporcionada a las personas con discapacidad como destinatarios de las políticas. Al respecto, en las últimas décadas las políticas de inclusión se vieron cooptadas por marcas de ajuste y reducción de inversiones estatales respecto del mejoramiento de la calidad de vida de las personas con discapacidad, aunque no solo. Esto se agudizó a lo largo y a lo ancho en toda América Latina (DANEL, 2019). Lo anterior, debido a gobiernos neoconservadores que olvidaron sus promesas de campaña, en pos de la inclusión de las personas con discapacidad, centrando su mirada en el eje eficientista y financiero para la mejora de la producción y competitividad del mercado laboral. Estos índices de calidad y efectividad tuvieron un impacto muy fuerte en los procesos de financiamiento educativo, de salud y prestación social, situación, que se vio complejizada durante el aislamiento por la pandemia Covid-19.

Retomando el análisis normativo, el eje vertebrador de las políticas de inclusión vinculadas a la escolarización de estudiantes con

discapacidad en la Argentina, se circunscribe a la Ley de Educación Nacional (LEN) n.º 26.206 del 2006 que sustenta sus bases desde una perspectiva inclusiva y propone a la educación especial como una de las ocho modalidades del sistema educativo (art. 42). Esto significa abandonar discursivamente, las marcas de segregación que las instituciones de educación especial portaban consigo. Esta ley se apoya también, en líneas generales, desde los postulados de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) que tuvo un fuerte impacto en cada uno de los países que la ratificaron. Argentina lo hizo dos años después en su Ley n.º 26.378 y en el año 2014, la Convención adquirió jerarquía constitucional (Ley n.º 27.044). Esta jerarquización, significó que cualquier acción u omisión por parte de las instituciones incurriría en la anticonstitucionalidad del derecho.

Esto marcó un camino en el que se suscitaron cambios y reorganizaciones tanto de los espacios institucionales como de la vida social en general. En particular, esto se vio reflejado en las Resoluciones del Consejo Federal de Educación n.º 155/11; n.º 174/12 y n.º 311/16. Estas reglamentaciones de carácter nacional deben ser suscriptas por cada una de las 24 jurisdicciones del país a fin de cumplimentar con la normativa. Esto demanda que cada gobierno provincial y municipal ajuste y regule sus políticas en pos de la inclusión de las personas con discapacidad. No sin ello, encontrar tensiones entre la prescripción de la normativa y las prácticas desplegadas (LOPES, 2018), muchas veces, como resultado de un intervencionismo de las funciones que asumen las instituciones. Así,

El traslado de las funciones de la escuela o la corresponsabilización escolar para resolver problemas sociales, además de contribuir con la falta de claridad sobre la función de la escuela, abre la posibilidad de diferentes sectores asumir la educación de la población (LOPES, 2018, p. 76).

Esta complejidad conlleva a que la puesta en acto de las políticas, como menciona Ball, Maguire e Braun (2012), se amalgame entre múltiples de procesos de interpretación, re-contextualización y

re-apropiación de cada normativa que llega a la escuela en función de las materialidades y recursos que posee cada institución. Ello en tanto,

[...] el concepto de puesta en acto devela que el proceso de materialización de las políticas no es homogéneo. En efecto, las políticas normalmente no dicen todo lo que se debe hacer, sino que al contrario crean circunstancias en las que las posibles acciones para arribar a las metas o resultados son variadas (BALL, 1994, *apud*. MELÉNDEZ; YUNI, 2017, p. 57).

Al respecto, sobre los resultados y desafíos, focalizamos en los documentos mencionados a partir de la LEN y sus resoluciones que han tenido un impacto positivo en los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad, pero, al mismo tiempo, se convierten en políticas de decoración o cosméticas (FERRANTE, 2020), que enmascaran procesos profundamente excluyentes. Sobre estas cuestiones nos centramos entre el análisis documental de las políticas y las voces de las docentes entrevistadas.

## METODOLOGÍA

La propuesta metodológica se basa en un estudio cualitativo de carácter descriptivo (SAMPIERI, 2014) en base los procesos de escolarización de estudiantes con discapacidad. En un primer momento, se analizan fuentes primarias documentales atendiendo al análisis del discurso como “un conjunto de enunciados que dependen de un mismo sistema de formación” (FOUCAULT, 2013, p. 141). En particular, nos centramos en la resolución n.º 155/11, la n.º 174/12 y la n.º 311/16. En un segundo momento se realizan entrevistas en profundidad a docentes de una escuela de educación especial de una localidad de la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA). Acercarse a la hechura diaria de las políticas de inclusión permite analizar los sentidos de ellas en tanto posibilita: “Describir, comprender e interpretar los fenómenos,

a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes" (HERNÁNDEZ SAMPIERI, 2014, p. 11).

La escuela en la que realizamos el trabajo de investigación es una institución de educación especial de gestión pública que aloja estudiantes con discapacidad intelectual desde los 6 hasta los 21 años de edad. La misma, se emplaza en un cordón de la RMBA que presenta, según datos censales del 2010, los índices más altos de exclusión, pobreza y degradación ambiental (GRINBERG, 2020). Esta situación complejiza los procesos de escolarización de todos los estudiantes y en particular de las personas con discapacidad que se encuentran expuestos de manera interseccional a la exclusión (SCHWAMBERGER; GRINBERG, 2021).

Las entrevistas se desarrollan en un marco de investigación en curso a docentes profesionales de la educación, mujeres de entre 35 y 50 años, que despliegan sus prácticas en escuelas de educación especial y educación común. Se utilizan seudónimos para mantener la confidencialidad y el anonimato de todas las participantes. Asimismo, todos los registros que se presentan cuentan con el consentimiento informado de la información. A partir del guion de entrevistas se buscó indagar sobre la puesta en acto de las políticas de inclusión a partir de las materialidades y recursos con lo que cuentan las instituciones para dar respuesta a las demandas de las políticas y del sistema educativo en general.

El material producido en estos encuentros se analizó mediante el método de comparación constante (GLASSER; STRAUSS, 1967) con el objeto de arribar a categorías conceptuales que permitan comprender el fenómeno de estudio. Asimismo, se sistematizó el corpus de información mediante el programa Atlas Ti que habilita codificar grandes fuentes de información y datos de manera abierta, axial y selectiva. Esto permitió poner atención a dos grandes ejes: 'lo que dicen las políticas' y 'lo que hacemos' que discutimos en el siguiente apartado.

## RESULTADOS

Como mencionamos, la LEN n.º 26.206 establece a la inclusión como principio rector (art. 11) en el que ninguna institución puede rechazar/excluir a nadie. Asimismo, establece a la Educación Especial (en adelante EE) como una modalidad transversal (art. 42) capaz de acompañar y alojar recorridos escolares de estudiantes con discapacidad en todos los niveles y modalidades del sistema educativo superando dicotomías segregadoras. Esta 'renovada' mirada de la EE trajo consigo múltiples avances y formas diversas de la puesta en acto de las políticas de inclusión. Ello, porque, como señala Ball *et al.* (2012, p. 14) "la política es codificada en textos y artefactos y es recodificada de forma compleja [...] es un proceso de comprensión y traducción, pero como lo discutiremos aquí es mucho más que eso".

Con el objeto de afianzar la puesta en acto de las políticas a nivel federal, sumado a la demanda creciente y aumento matricular de estudiantes con discapacidad en escuelas de educación común, la resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) n.º155/11 enfatiza en las injerencias y alcances, entre las instituciones intervinientes, para garantizar procesos de inclusión. Esta resolución demanda y promueve espacios de intercambio, diálogo, formación conjunta y sostenimiento de trayectorias integrales (art. 17). Así,

Inclusión e integración deben vincularse y repensarse en las prácticas. La inclusión es un principio que contribuye a mejorar las condiciones de los entornos para acoger a todos/as. La integración escolar, por su parte, es una estrategia educativa que tiende a la inclusión de los/as alumnos/as con discapacidad, siempre que sea posible, en la escuela de educación común, con las configuraciones de apoyo necesarias. En aquellos casos en que la complejidad de la problemática de los/as alumnos/as con discapacidad requiera que su trayectoria escolar se desarrolle en el ámbito de la escuela especial, se diversificará el currículum para acceder a los contenidos escolares, con los

apoyos personales y las configuraciones de apoyo necesarias (CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN, 2011, Art. 19)

Este artículo profundiza en la necesidad de la transformación estructural y promueve estrategias de integración hacia el colectivo de estudiantes con discapacidad. Sin embargo, los enunciados 'siempre que sea posible' y 'complejidad de la problemática', generaron nuevas sospechas que solaparon y obturaron 'lo integral de las trayectorias' establecido en dos artículos anteriores. Este argumento, fue, muchas veces, el motivo por el cual las instituciones de educación común y los equipos interdisciplinarios permitieran que muchos estudiantes con discapacidad:

*volvieron a la escuela especial y se les truncó la posibilidad de continuar en la escuela común por que por ejemplo no podían abordar la problemática o no alcanzaban a satisfacer sus necesidades. Con esta normativa se volvió a mirar lo que el estudiante no podía hacer* (Docente 2, mujer 35 años, entrevista en profundidad, año 2021).

(De)volver la mirada a la característica individual del sujeto por sobre el derecho a la educación es lo que hace que la política se desvanezca en su enunciado y como menciona Grinberg (2008, p. 293) "borrando con el codo aquello que escriben con la mano. Se constituyen como discursos emancipatorios y no dejan de ser una forma más de la arbitrariedad de un mundo cada vez más desigual e injusto". Ante esta complejidad fue necesaria la resolución del CFE n.º 174/12 para consolidar y articular dinámicas de inclusión estableciendo 'Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación' con "el imperativo por mejorar y enriquecer los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente aquellos que provienen de los sectores más vulnerables de la sociedad" (CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN, 2012, Art. 1).

Para ello, se delinearón elementos y líneas de acción en vistas de construir espacios de corresponsabilidad para el "seguimiento de la

asistencia de los estudiantes en articulación con mesas intersectoriales e interinstitucionales locales (escuelas, organizaciones de la sociedad civil, sindicatos, etc.)” (CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN, 2012, Art. 10). Asimismo, se focalizó en los puntos críticos de las trayectorias (TERIGI, 2010) a fin de garantizar la continuidad en las escuelas de educación común. Sobre estos puntos críticos, vinculados con la terminalidad del nivel, las fluctuaciones en la matrícula (GRINBERG, 2008), la sobreedad, mudanzas, embarazo, ausentismo, entre otras (TERIGI, 2010) una de las docentes refería que:

*Esto hizo que la escuela [especial] tenga que recibir a todos en cualquier momento del año. Al principio los devolvían menos [expresa la frase haciendo el gesto con sus dedos de entrecorbillas], pero en los últimos años la matrícula de inclusión creció un montón, tanto, que tuvimos que abrir lista de espera. Y todo era motivo de intervención de la EE (Docente 1, mujer 50 años, entrevista en profundidad año 2021).*

Si bien la resolución demanda conducir estrategias para dar continuidad a las dinámicas de escolarización (GRINBERG, 2008) en las instituciones de educación común, la matrícula de las escuelas de educación especial, como relata la Docente1, no deja de aumentar sus niveles de inscripción de manera progresiva y, con mayor intensidad en los últimos años que, como resultante de ello, los pedidos de intervención y acompañamientos de inclusión pasaron a formar parte de una 'lista de espera'. En relación a ello la Docente 3 relata:

*la inclusión se puso de moda y ahora todos es motivo de intervención de la escuela especial. Yo arranqué con integraciones en los 90 y hacíamos todo lo que podíamos para que el estudiante alcance los contenidos. Ahora necesitamos todas estas reglamentaciones y aun así no alcanza y no llegamos a dar respuesta a toda la demanda que tenemos. Mientras esperamos que se designen cargos (Docente 3, mujer 49 años, entrevista en profundidad año 2021).*

Entre estas demandas y *listas de espera* producidas como parte del imperativo de la inclusión, distintas asociaciones y luchas

encarnadas por familias y estudiantes (CINQUEGRANI, 2020), para garantizar el derecho a la educación en las instituciones de educación común, emerge una de las últimas resoluciones específicas, 'Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad' n.º 311/16. Ello, con motivo de orientar acuerdos respecto de la terminalidad, la corresponsabilidad, la evaluación, las condiciones de aprendizaje, los apoyos y ajustes "razonables", así como la obligatoriedad de matricular, en las escuelas de educación común, sin motivos de discriminación poniendo énfasis en la elección del estudiante y/o su familia de realizar su recorrido escolar en la institución que desee. Aspecto no menor y frecuentemente invisibilizado (COBEÑAS, 2019).

Asimismo, 'la 311' como se la denomina coloquialmente regula ciertas prácticas y dispositivos respecto de los apoyos y obstáculos de la propuesta educativa y curricular. Para este fin, establece en el artículo 17 el "Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión" (PPI). Este instrumento debe ser elaborado de manera interinstitucional e interdisciplinar a fin eliminar las barreras y obstáculos para el aprendizaje y la participación de los estudiantes atendiendo a sus potencialidades. Este dispositivo que viene siendo parte de prácticas docentes de mucho antes de su puesta en escena a partir de la resolución, define los criterios en base a evaluaciones sistémicas de las condiciones de aprendizaje y enseñanza de cada estudiante que requiera de un acompañamiento en sus aprendizajes materializado a través de la modalidad de educación especial, de un personal de apoyo, de una intervención de los equipos de orientación de la escuela común a la que asiste o no necesitar ninguna de ellas.

Esta resolución, al igual que el PPI, propone modos de correlación y acuerdos institucionales con el objeto de revisar las prácticas de enseñanza, las metodologías, las certificaciones y promociones de los saberes y contenidos curriculares dispuestos por el nivel. Distintas investigaciones han profundizado sobre este documento (PÁEZ *et al.*, 2019) y establecen puntos críticos respecto de la tensión que se

genera a lo largo de la lectura del material dado que se observan vestigios y resabios de paradigmas superados discursivamente, pero, que, en la práctica cotidiana, mantienen su legado biologicista y rehabilitatorio. Asimismo, un estudio de carácter nacional realizado por UNICEF (2016) indica de manera preocupante la falta de conocimiento de esta resolución no sólo por parte de las familias sino del cuerpo directivo y docente. Con respecto a la implementación del PPI advierten que este dispositivo es 'efectivo' en los inicios en cuanto a su propósito, pero, que, en instancias de evaluación, certificación y promoción (postulado central de la normativa), presenta profundas dificultades en cuanto a los acuerdos y el trabajo corresponsable.

Por su parte, la resolución deja bien en claro las condiciones de certificación de entre niveles y modalidades, sin embargo, esto ha traído nuevas complicaciones:

*Ahora todos tienen PPI. Sobreabundan los PPI. Nosotras vamos a la escuela y acompañamos las trayectorias de los estudiantes en inclusión. Pero con tanta cosa que nos dice esta última resolución a veces perdemos de vista que lo tenemos lograr es que el pibe aprenda. Pero con tanta burocracia de papeles y acuerdos no terminamos más y hasta que se firma el PPI por ahí podés estar medio año hasta que nos mandan a la escuela. En él mientras tanto el estudiante con discapacidad, por derecho y por ley, se quedó ahí...sin aprender, sin vincularse con sus pares. Pero el problema mayor siempre esta cuando hay que terminar la primaria, la secundaria....ahí la resolución nos vino a dar una mano...Sino siempre es una batalla campal (Docente 4, mujer 40 años, entrevista en profundidad año 2021).*

'Tener todos PPI' significa que tenemos ritmos, estilos y procesos de aprendizaje diversos y que a partir de esta resolución necesitaríamos potencialmente de una propuesta individualizada y específica. Esto para las docentes de educación especial que realizan acompañamientos en las instituciones de educación común es parte de su cotidianidad. Sin embargo, comprender y desarrollar estrategias conjuntas y

corresponsables para que, como menciona la Docente 4, los pibes aprendan, hace que las políticas de inclusión diluyan su objetivo principal, a la vez, que evita que se produzca una 'batalla campal'. Nos preguntamos entonces, ¿Todos necesitamos PPI o todos aprendemos de manera diversa?, ¿Cuántos PPI necesitaremos a lo largo de nuestra historia escolar? Y así podemos seguir interrogando a la política, que, como mencionan Aranedo e Infante, se vuelve una práctica y una tecnología de demarcación de las diferencias de los sujetos destinatarios de esas políticas y así,

La insistencia de las políticas en conectar y calcular la vulnerabilidad, el riesgo y la precariedad muestra que cuanto mayor es la distancia entre lo que hace un cuerpo y lo que debería poder hacer, mayor es la necesidad de controlarlo a través de tecnologías de políticas (ARANEDA; INFANTE, 2020, p. 4).

Resulta necesario, entonces, indagar y profundizar sobre la puesta en acto de las políticas (BALL *et al.*, 2012) de inclusión de estudiantes con discapacidad en contextos de desigualdad y ajuste presupuestario, que demanda esfuerzos interpersonales, interinstitucionales e interdisciplinarios y “supone producir políticas de discapacidad que no operen como discapacitantes ni se liberalicen despreocupándose de las condiciones de reproducción” (DANEL, 2019, p. 99). Analizar esos modos, obliga a poner el acento en las formas en que “la política es escrita en los cuerpos y produce posiciones específicas de los sujetos” (BALL, *et al.*, 2012, p. 13).

## CONCLUSIONES

Lo que nos demuestran diversidad de autores es que la política, en este caso educativa, remite a la vida en común (TATIÁN, 2019), a la comunidad, al estar junto a otros y con otros (CARPENTIERI; GRINBERG; ARMELLA, 2020) y que resulta necesaria su puesta en escena

despojada de toda neutralidad y prácticas cosméticas. A partir del análisis documental de las resoluciones vinculadas a las dinámicas de escolarización de estudiantes con discapacidad junto a las voces de las docentes entrevistadas observamos que las condiciones en que se materializan las políticas excede a la letra escrita. Claro está que la puesta en acto de las políticas de inclusión se transforma en una batalla campal sin el encuadre teórico y normativo que propician. Sin embargo, estas situaciones se complejizan cuando los escenarios de pobreza y desigualdad se cruzan con la discapacidad y no logran reducir el impacto de la exclusión y la discriminación.

Resultado de los múltiples agenciamientos (ARANEDA; INFANTE, 2020) de las prácticas, acuerdos, decisiones y reconfiguraciones de las políticas se propician, muchas veces, espacios de segregación al interior de las instituciones. Esto ha sido extensamente estudiado por Liliana Sinisi (2010) y sostiene que esos procesos se producen como marcas de identidad adjudicadas a los sujetos en situación de aprendizaje en tanto fracaso individual y personal. Esto también, lo mencionan las entrevistadas con gran vigor, mientras la burocracia de las políticas hace “esperar” a los estudiantes para lograr hacer valer sus derechos. Gaviria y Lockmann (2018) enfatizan en esta idea y proponen que se desarrollan como ‘inclusiones por habitabilidad’, por el excesivo cumplimiento de la norma mientras la experiencia de aprendizaje y escolaridad se tornan insignificantes, de baja intensidad o casi nulas. Es aquello que las docentes mencionan para que los ‘pibes efectivamente aprendan’.

Centrar la mirada en las múltiples formas que adquiere la puesta en acto de las políticas de inclusión de estudiantes con discapacidad apremia adentrarse en las prácticas minúsculas, en los saberes locales (FOUCAULT, 2013), en los micro-enunciados y discursos que solapan procesos excluyentes y dejan a un gran conjunto de la población por fuera del ejercicio de sus derechos. Los derechos y las políticas están allí, pero no pueden sostenerse en el caso por caso y en función de lo

que cada institución, docentes, familia y comunidad pueda garantizar. Esto se constituye, como lo denomina Berlant (2020), en un optimismo cruel. Los desafíos futuros de Argentina, en particular, pero de América Latina en su conjunto es combatir, entre otras cosas, como menciona Lockmann (2020), los modos en que los neofascismos se instalan como forma de gobierno y regulación de la población que nos deja, muchas veces, estupefactos ante sus constantes reactualizaciones.

## REFERENCIAS

ARANEDA, C.; INFANTE, M. Disturbing able-bodiedness in “vulnerable” schools: dis/orientations inside and through research-assemblages. **Critical Studies in Education**, p. 1–17, 1 nov., 2020.

BALL, S., MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy**: policy enactments in secondary schools. USA: Routledge, 2012.

BERLANT, L. **El optimismo cruel**. Buenos Aires: Caja Negra, 2020.

BOCCHIO, M. C. *et al.* Inclusión gerenciada y escolarizaciones low cost. una analítica de episodios en escuelas estatales del sur global. **Revista latinoamericana de educación inclusiva**, v. 14, n.º 2, p. 177–190, dez., 2020.

BOCCHIO, M. C.; GRINBERG, S. M.; VILLAGRAN, C. A. Recepción y puesta en acto de la reforma de la escuela secundaria obligatoria. Aportes de Stephen Ball para estudiar las políticas educativas en escuelas de la provincia de Santa Cruz, Argentina. **Education policy analysis archives**, v. 24, p. 29, 29 fev., 2016.

CARPENTIERI, Y. A.; GRINBERG, S.; ARMELLA, J. Los unos y los otros: vidas comunes en tiempos digitales. **Question/Cuestión**, v. 2, n.º 66, p. e486, 3 jun. 2020.

CASAL, V. Tensiones entre políticas y prácticas acerca de la educación inclusiva. Aportes desde la Tesis de Maestría: Políticas públicas y prácticas de inclusión educativa en el nivel primario. **Del prudente saber**, 12, p. 13-41, 2021.

CINQUEGRANI, M. A. “¿Dónde está lo que falta?” Representaciones y miradas acerca de la discapacidad en la escuela a partir de las narrativas de familias en lucha por el derecho a la educación inclusiva en la provincia de Buenos Aires (2006-2017). **Pasado Abierto**, v. 7, n.º 13, 3 jun. 2021.

COBEÑAS, P. Exclusión educativa de personas con discapacidad: un problema pedagógico. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 18, n.º 1, p. 65, 8 set., 2019.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. **Resolución N.º 155/11** “Modalidad Educación Especial”. Buenos Aires, 2011.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. **Resolución N.º 174/12** “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación”. Buenos Aires, 2012.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. **Resolución N.º 311/16** “Promoción, Acreditación, Certificación Y Titulación De Estudiantes Con Discapacidad”. Buenos Aires, 2016.

DANEL, P. M. Discapacidad y matriz colonial: el caso de las políticas de discapacidad en Argentina. *In*: RÍOS, A. Y.; SOSA, L. M.; RAMÍREZ, B. P. (org.). **Estudios críticos en discapacidad**. Una polifonía desde América Latina. [S.l.]: CLACSO, 2019.

FERRANTE, C. La “discapacidad” como estigma: una mirada social deshumanizante. Una lectura de su incorporación temprana en los Disability Studies y su vigencia actual para América Latina. **Revista Pasajes**, 10, 1-26, 2020.

FOUCAULT, M. **La arqueología del saber**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2013.

GAVIRIA, D. R.; LOCKMANN, K. El imperativo de la inclusión por habitabilidad: el sujeto aprendiente. **Pedagogía y Saberes**, n.º 49, 1 jul., 2018.

GLASER, B.; STRAUSS, A. **El descubrimiento de la teoría de Base**. Chicago: Aldino Publishing, 1967.

GRINBERG, S. **Educación y poder en el siglo XXI**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2008.

GRINBERG, S. Etnografía, biopolítica y colonialidad. Genealogías de la precariedad urbana en la Región Metropolitana de Buenos Aires. **Tabula Rasa**, 34, 19-39, 2020.

KRAEMER, G. M. Política de inclusão escolar e a modulação das condutas dos sujeitos com deficiência. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 29, n.º 1, p. 71–87, 2020.

LOCKMANN, K. Governamentalidade neoliberal fascista e o direito à escolarização. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–18, 2020.

LOPES, M. C. ¿Qué hay entre las políticas de inclusión y las prácticas pedagógicas en la escuela? **Sudamérica**: Revista de Ciencias Sociales, n.º 9, p. 73–94, 17 dez. 2018.

MASCAREÑO, A.; CARVAJAL, F. Los distintos rostros de la inclusión y la exclusión. **Revista CEPAL**, Naciones Unidas Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2015.

MC RUER, R. **Teoría Crip**. España: Kaótica Libros, 2020.

MELLENDEZ, C. E.; YUNI, J. A. Socio-educational inclusion policies enactment in high schools from Catamarca province, Argentina. **Praxis Educativa**, v. 21, n.º 1, p. 55–63, 1 jan. 2017.

MELLO, A. G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n.º 10, p. 3265–3276, out., 2016.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Ley de Educación Nacional N.º 26.206**.

MINISTERIO DE JUSTICIA Y DERECHOS HUMANOS. **Ley N.º 27.044**. Jerarquía constitucional Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2014.

MINISTERIO DE JUSTICIA Y DERECHOS HUMANOS. **Ley N.º 26.378**. Aprobación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2008.

ONU. Organización de las Naciones Unidas. **Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad**, 2006.

PÁEZ, S. C. *et al.* Análisis de la Resolución del Consejo Federal de Educación 311/16 y anexos y Res. 312/16: Promoción, Acreditación, Certificación y Titulación de Estudiantes con Discapacidad. **Revista Ruedes**, n.º 9, p. 10, 2021.

ROSE, N. **The Politics of Life Itself**: Biomedicine, Power, and Subjectivity in the Twenty First Century. Princeton: University Press, 2007.

SAMPIERI, R. H. **Metodología de la investigación**. Mc Graw-Hill. Interamericana. México, 2014.

SCHWAMBERGER, C.; GRINBERG, S. Cuerpos que importan en el patio de atrás: precaridad y hacer escuela especial en contextos de pobreza urbana. **Cadernos CEDES**, v. 41, n.º 114, p. 120–130, ago., 2021.

SINISI, L. Integreción o inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? **Boletín de Antropología y Educación**, 1, 11-14, 2010.

TATIÁN, D. **Spinoza disidente**. Buenos Aires: Tinta Limón, 2019.

TERIGI, F. **Las cronologías de aprendizaje**: un concepto para pensar las trayectorias escolares” Apertura ciclo Lectivo 2010. Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa, 2010.

THOMA, A. S.; HILLESHEIM, B.; SIQUEIRA, C. F.C. **Inclusão, diferença e políticas públicas**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2019.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. La inclusión como dominación del otro por él mismo. **Pedagogía y Saberes**, n.º 36, 2 maio 2012.

VIGOYA, M. V. La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. **Debate Feminista**, v. 52, p. 1–17, out., 2016.

WAITOLLER, F. R. *et al.* Hacia una educación inclusiva interseccional: El caso de los estudiantes afroamericanos y latinos con discapacidades en Chicago. **Publicaciones**, v. 49, n.º 3, 11 nov. 2019.

WAITOLLER, F.R. Why are we not more inclusive? Examining neoliberal selective inclusionism. *In*: BOYLE, C.; ANDERSON, J.; PAGE, A.; MAVROPOULOU, S. (eds.). **Inclusive education: Global issues and controversies**. Netherlands: Brill/Sense Publishers, 2020.

WAITOLLER, F. R.; SUPER, G. School choice or the politics of desperation? Black and Latinx parents of students with dis/abilities selecting charter schools in Chicago. **Education Policy Analysis Archives**, [S. l.], v. 25, p. 55, 2017. DOI: 10.14507/epaa.25.2636. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/2636>. Acesso em: 4 Ago. 2022.