



# **POLÍTICAS DE EDUCACION INCLUSIVA EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL: AVANCES Y TENSIONES EN ARGENTINA Y BRASIL**

Ana Paula Jung[\*]; Márcia de Souza Hobold [\*]; María Elena Martínez (*in memoriam*)<sup>1</sup> [\*\*\*]

## **RESUMEN**

La educación inclusiva en Argentina y Brasil aún enfrenta desafíos, a pesar de los avances legales en la educación del siglo XXI. Los derechos de las personas con discapacidad fueron reconocidos a partir de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) elaborada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2006) y ratificada en ambos países (2008). El objetivo de este artículo es explorar e identificar los sentidos y alcances de la educación inclusiva en la formación docente inicial en nuestros países, Argentina y Brasil, analizando los marcos normativos vigentes, los lineamientos curriculares y programas, así como el campo de la práctica que han sido impulsados en los distintos procesos políticos que componen el periodo estudiado. El artículo defiende que las políticas basadas en los derechos deben responder a las demandas legítimas del público objetivo de las acciones y los efectos de la inclusión que contribuye a garantizar su participación en la construcción de una ciudadanía plena.

**Palabras clave:** Formación Docente; Educación Inclusiva; Argentina y Brasil.

## **INCLUSIVE EDUCATION POLICIES IN INITIAL FORMATION TEACHER: ADVANCES AND TENSIONS IN ARGENTINA AND BRAZIL**

## **ABSTRACT**

Inclusive education in Argentina and Brazil still faces challenges, despite two legal advances in education in the 21st century. The rights of people with deficiencies are reconfirmed by the Convention on the Rights of People with Deficiencies (CRPD), prepared by the United Nations Organization (UN, 2007) and ratified in both countries (2008). The objective of this article is to explore and identify the meanings and scope of inclusive education in initial teacher formation in our countries, Argentina and Brazil, analyzing the regulatory frameworks, the curricular directives, and the current programs, as well as the field of practice that we see being promoted in the various political processes that comprise the period studied. The article argues that policies based on rights must respond to the legitimate demands of the potential public from the actions and the effects that even contribute to guaranteeing their participation in the construction of full citizenship.



**Keywords:** Teacher Formation; Inclusive Education; Argentina and Brazil.

## **POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: AVANÇOS E TENSÕES NA ARGENTINA E NO BRASIL**

### **RESUMO**

A educação inclusiva na Argentina e no Brasil ainda enfrenta desafios, apesar dos avanços legais na educação do século XXI. Os direitos das pessoas com deficiência foram reconhecidos por meio da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), elaborada pelas Nações Unidas (ONU, 2007) e ratificada em ambos os países (2008). O objetivo deste artigo é explorar e identificar os significados e alcances da educação inclusiva na formação inicial de professores em nossos países, Argentina e Brasil, analisando os atuais marcos regulatórios, diretrizes curriculares e programas, bem como o campo de prática que foi promovido nos diferentes processos políticos que compõem o período estudado. O artigo argumenta que as políticas baseadas em direitos devem responder às demandas legítimas dos públicos-alvo das ações e aos efeitos da inclusão que contribuem para garantir sua participação na construção da cidadania plena.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Educação Inclusiva; Argentina e Brasil.

### **INTRODUCCIÓN**

La educación inclusiva en Argentina y Brasil todavía hoy constituye una aspiración a alcanzar. Esta afirmación tiene el sentido de identificar y problematizar tanto los avances conseguidos durante el transcurso del siglo XXI como el conjunto de condiciones que todavía no se han diseñado o consolidado suficientemente. Las personas con discapacidad son reconocidas en dignidad y derecho a partir de la vigencia efectiva de la Convención de Derechos de Personas con Discapacidad (CDPD/2006) así como por los marcos normativos derivados. Los movimientos sociales de personas con discapacidad vienen impulsando, desde la década de 1960, que las personas con discapacidad posean el control y ejercicio de la responsabilidad sobre sus vidas con los recursos y apoyos necesarios para alcanzarla. Las políticas basadas en derechos no son solamente formales o declarativas, sino que tienen que responder a las legítimas aspiraciones o demandas reconocidas en las normas jurídicas, que conllevan también garantizar instancias de participación a los grupos a quienes alcanza favoreciendo de esa manera la construcción de una ciudadanía plena. Así, el propósito principal es explorar e identificar los sentidos y alcances de la



educación inclusiva en la formación docente inicial en nuestros países, analizando el campo de la práctica, pero sobre todo los marcos normativos vigentes, los lineamientos curriculares y programas que han sido impulsados en los distintos procesos políticos que componen el periodo estudiado.

Así, en el marco de los cambios en las políticas de formación docente en Argentina y Brasil durante esta primera parte del siglo XXI, se aborda una exploración documental de carácter cualitativo basada en una revisión de bibliografía referida a formación docente inicial y educación inclusiva en publicaciones científicas y el análisis de documentos de política pública (leyes, resoluciones, disposiciones, lineamientos). El objetivo principal procura identificar los principales sentidos y orientaciones acerca de la educación inclusiva en las políticas de formación docente, tomando el período que abarca desde el año 2008, cuando Argentina y Brasil ratificaron la CDPD y su protocolo facultativo (lanzados por la ONU en Nueva York en 2006), hasta la actualidad. Siguiendo a Southwell (2021) interesa destacar que, la promulgación de los actos normativos constituye evidencia respecto de la concreción de debates, ensayos y experiencias que los hicieron posibles y expresan posiciones político-pedagógicas con matices o miradas contrapuestas.

## **DEFINICIONES Y ALCANCES DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL EN ARGENTINA Y BRASIL**

Las políticas públicas de formación docente inicial en Argentina y Brasil durante la primera parte del siglo XXI vienen siendo objeto de análisis e interpretación en lo que concierne a los marcos normativos desplegados en forma de leyes, resoluciones, lineamientos, planes y programas, orientaciones curriculares, organizacionales e institucionales, en el proceso de alternancia entre gobiernos cuyos proyectos político-pedagógicos disputan el sentido, la orientación y la dirección de la política pública.

En términos generales, gobiernos de orientación neoconservadora y neoliberal sostienen una concepción de la educación como derecho individual y su desregulación en favor de intereses privados dado que ven a la educación como un negocio de alta rentabilidad financiera, en tanto que gobiernos populares y progresistas promueven la centralidad del Estado como garante de la educación como derecho social y defienden la educación pública. Aun cuando se observan algunos



avances, la educación inclusiva en Argentina asume una heterogeneidad de interpretaciones y formas de concreción en los sistemas educativos de las distintas provincias, lo que expresa las tensiones alrededor de lo que se entiende por educación inclusiva en las jurisdicciones del país sumado a una serie de condiciones políticas y económicas necesarias para garantizarla. Teniendo en cuenta el contexto brasileño, si por una parte es posible reconocer importantes logros en lo que se refiere a la comprensión de lo que es la inclusión y las prácticas educativas inclusivas, por otra parte, aún se observa que las desigualdades existentes en un país continental se plantean como profundos retos que hay que superar. Aunque algunas regiones cuentan con profesionales cualificados y estructuras adecuadas, otras ni siquiera tienen escuelas con saneamiento básico. Sin embargo, esta constatación no borra el hecho de que los planes y acciones derivados de las políticas públicas brasileñas, así como la ampliación del debate y la investigación en el ámbito académico y en las propias comunidades de los públicos destinatarios de la inclusión, permiten mejorar la comprensión del propio concepto de educación inclusiva. En este escenario también destaca la experiencia brasileña en el caso de la educación bilingüe de personas sordas, que se ha ido constituyendo a lo largo de las últimas dos décadas a partir del desarrollo de la comprensión de lo que significa la inclusión escolar y educativa de este segmento.

La educación inclusiva, como destaca Ainscow (2001), es aquella que abarca a todos los niños, todas las niñas y a las y los jóvenes, cuestiona las prácticas de selección y diferenciación que contribuyen a la reproducción de las desigualdades y las formas de discriminación, así como a los procesos de transmisión exclusivamente basados en objetivos económicos de la sociedad como la competencia y el instrumentalismo. Una perspectiva que involucra superar las definiciones dominantes de “normalidad” y “capacidad” en que la diferencia es comprendida como “anomalía” a la vez que comprende y se compromete con la diferencia en un sentido distinto, de manera constructiva. La interpretación evolutiva de la discapacidad configuró los sistemas escolares a partir de tres enfoques educativos: el modelo caritativo que las consideraba ineducables y las excluía de la educación, el modelo médico que consideraba a la discapacidad como un problema de salud, siendo los profesionales de la salud quienes orientan su educación y, a partir de los años de 1970, el modelo social que tiene como enfoque la inclusión basada en derechos y con la educación accesible, aceptable y adaptable (Tomaševski, 2001; UNESCO, 2020, p.13).



El significado de educación inclusiva requiere, por lo menos, dos delimitaciones. Por una parte, se opone a la forma escolar históricamente configurada a partir de procesos más o menos evidentes de clasificación y segregación sostenidos en el principio de normalización, matriz político-pedagógica que aún en la actualidad incide en la educación escolar. Por otra, la inclusión implica un compromiso con el reconocimiento y la valoración de todos los aspectos de la diversidad dentro de la educación y la comunidad (Booth, 2003). Constituye un paradigma conceptual, jurídico, político y pedagógico que se consolidó en las agendas de las políticas gubernamentales de los países latinoamericanos entre finales del siglo XX y esta primera parte del siglo XXI. Impulsada principalmente por los movimientos internacionales de personas con discapacidad, movilizadas internacionalmente desde la década de 1960, su reconocimiento en términos de dignidad y derechos se consolidará con la aprobación en las Naciones Unidas de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD/2006), así como a través de los avances observados en los marcos normativos derivados de ella en los países signatarios. Argentina y Brasil ratificaron la CDPD en 2008 y 2009, respectivamente, otorgando así rango constitucional, haciéndola extensiva a sus normativas nacionales. La Ley N° 26.378/2008 incorpora la CDPD a la legislación argentina garantizando el goce pleno de los derechos humanos a las personas con discapacidad. En Brasil, el Decreto N° 6.949/2009 inscribe la CDPD en el conjunto de leyes y normas nacionales.

Las políticas basadas en derechos no son meramente formales o declarativas, sino que deben responder a aspiraciones o demandas legítimas reconocidas en las normas jurídicas, lo que implica también garantizar oportunidades de participación de los grupos, favoreciendo así la construcción de una ciudadanía plena. El documento publicado por la UNESCO (2020), denominado “Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción” destaca la Observación General N° 4, sobre el artículo 24 de la CCDDP, en que se define la inclusión como:

un proceso de reforma sistémica que conlleva cambios y modificaciones en el contenido, los métodos de enseñanza, los enfoques, las estructuras y las estrategias de la educación para superar los obstáculos con la visión de que todos los alumnos de los grupos de edad pertinentes tengan una experiencia de aprendizaje equitativa y participativa y el entorno que mejor corresponda a sus necesidades y preferencias. La inclusión de los alumnos con discapacidad en las clases convencionales sin los consiguientes cambios estructurales, por ejemplo, en la organización, los planes de estudios y las estrategias de enseñanza y aprendizaje, no constituye inclusión. Además, la integración no garantiza automáticamente la transición de la segregación a la inclusión. (UNESCO, 2020, p.14).



Al abordar la educación inclusiva desde el campo de la formación docente entramos en un importante espacio de debate. Si bien ya hemos superado el discurso recurrente de la década del 2000 que sostenía que las y los docentes no estaban preparados para trabajar con una población que incluía a personas con discapacidad, aún debemos garantizar que los procesos de formación docente sean verdaderamente inclusivos desde sus fundamentos hasta sus prácticas. Efectivamente, la educación inclusiva conlleva reconfigurar el sistema escolar y, a su vez, rediseñar la formación para el trabajo de las y los docentes en la construcción de aulas inclusivas. La Declaración de Salamanca (1994), conforme destacan Duk, Cisternas y Ramos (2019), afirmó la centralidad de los gobiernos para impulsar cambios en la formación inicial y continua de los docentes a fin de reorientarla hacia la inclusión, en el entendimiento que las y los docentes y directivos son una pieza clave y, señalando también, que las instituciones de educación superior y los Ministerios de Educación poseen un papel indispensable para asegurar los procesos que puedan conducir al desarrollo de un sistema educativo inclusivo. Así, destacan:

Sin lugar a dudas, el mensaje de Salamanca ha tenido gran influencia siendo recogido y reforzado con distintos matices en importantes foros, convenciones e instrumentos de derechos humanos que han marcado la agenda de los países e impactado las legislaciones y políticas nacionales (Duk y Murillo, 2018). A tal punto, que el compromiso asumido por los Estados en el marco de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible, es “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (ODS4; ONU, 2015)”. (Duk, Cisternas y Ramos, 2019, p. 9).

La formación inicial refiere, en términos generales, al proceso de adquisición de saberes disciplinares-culturales y principios político-pedagógicos en la preparación de las y los futuros profesionales docentes que actuarán en un contexto histórico, político y social determinado. En Argentina a partir del inicio del siglo XXI comenzará un período marcado por la elaboración y aprobación de nuevas leyes de educación, planes, programas y lineamientos curriculares, así como a la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD/2007), en pos de jerarquizar a las y los docentes y a su tarea, en particular durante el gobierno de Néstor Kirchner (2003-2007). Dichos cambios en la legislación serán la base para los siguientes períodos de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015), en el que se observan avances en las políticas así como la ampliación de normativas dirigidas a la inclusión educativa y social, a transversalizar una perspectiva de Derechos



Humanos y de reconocimiento de la educación como derecho social, que restituya la centralidad del Estado como responsable de respetar, proteger, asegurar y promover el derecho a la educación así como a la educación inclusiva. La Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN/2006), la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD/2007) y la reforma, en el año 2015, de la Ley de Educación Superior N° 24.521/95 (LES) se dirigirán a superar la separación jerarquizada de la formación en dos subsistemas proponiendo otra denominación que colabore en la integración de instituciones complejas y diversas como son Universidades, Institutos Universitarios e Institutos de Educación Superior (Cap. V, Art. 34). Establece que los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y las Universidades Nacionales (UN) constituyen el Sistema de Educación Superior, definiendo que la formación docente se estructura en un ciclo básico común que contiene “los fundamentos de la profesión docente y el conocimiento y reflexión de la realidad educativa” y una formación especializada dirigida a “la enseñanza de los contenidos curriculares de cada nivel y modalidad” (Art.75). En la etapa siguiente las definiciones tomadas por el gobierno de Alberto Fernández (2019-2023) estuvieron condicionadas por la crisis derivada de la pandemia, lo que en el campo de la formación inicial introdujo la virtualización de la enseñanza y la reorganización del campo de la práctica dando lugar a una serie de propuestas y programas de política educativa (Dussel, 2020; Birgin, 2023).

La instalación de un nuevo gobierno neoliberal libertario de Javier Milei en el año 2024 produce una drástica reducción y corrimiento del Estado que conlleva, entre otros, el “desfinanciamiento y ajuste del presupuesto educativo que cayó un 40% entre el ejecutado en el año 2023 y el presupuestado para 2025, alcanzando su nivel más bajo en 40 años” (Puiggrós *et al.*, 2025, p. 11) favoreciendo la continuidad del proceso de mercantilización y privatización de la educación, dando lugar a marcos normativos y políticas educativas que, para la formación docente inicial, suponen un currículum centrado en núcleos prioritarios de aprendizaje, la promoción de formatos híbridos y virtuales y la centralidad de “un proceso de evaluación y certificación de los institutos de formación docente, donde se focaliza en el monitoreo permanente de la enseñanza desde una perspectiva de rendición de cuentas y con una fuerte apuesta a la virtualización” (Puiggrós *et al.*, 2025, p. 62). Bajo la concepción de la sociedad educadora, a fines de octubre de 2024, el titular de la Secretaría de Educación Nacional, Carlos Torrendell, en su alocución en la Comisión de Presupuesto y Hacienda de la Cámara de Diputados de la Nación expresó que



“pasamos del Estado educador a la sociedad educadora”, en donde reformula la noción de derecho a la educación porque deja de ser un derecho social para transformarse en un derecho individual.

Por su parte, la formación de docentes en Brasil se basa, inicialmente, en la Constitución Federal (1988), que ya en su artículo 2 destaca que la educación es un:

deber de la familia y del Estado, inspirada en los principios de libertad y en los ideales de solidaridad humana, y tiene como finalidad el pleno desarrollo del educando, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su cualificación para el trabajo. (BRASIL, 1988).

De este modo, la orientación sobre cómo se aplicará en la práctica la formación de los docentes parte de la comprensión del tipo de ciudadano que el país desea preparar. En continuidad al proyecto de nación plasmado en la Constitución Federal, otras normas y leyes fueron celebrándose en el contexto brasileño, lo que permitió ordenar la formación docente cualificada para actuar en los niveles y modalidades educativas legalmente referenciados.

Con el fin de regular lo dispuesto en la Constitución Federal, se publica la Ley N.º 9.394/1996, denominada Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB). En palabras de Gatti (2022, p. 2), la LDB (Brasil, 1996), constituye un marco en la consolidación de la estructura de la educación escolar nacional, ya que “definió las responsabilidades y caracterizó cada modalidad y nivel de dicha educación”. La autora afirma además que la LDB se constituyó en el “eje de referencia en los años posteriores”, con más de “doscientas reformulaciones distribuidas en varios artículos, como consecuencia de las necesidades coyunturales y las nuevas demandas” (Gatti, 2022, p. 2). La LDB, por lo tanto, es la legislación que rige toda la organización de la educación nacional, teniendo en cuenta las especificidades y peculiaridades de la población brasileña.

Con base en estas dos leyes nacionales, la formación de profesores en Brasil se organiza mediante el Decreto N.º 3.276 (1999), que dispone sobre la formación superior de profesores. En este acto normativo se detallan las modalidades de la formación docente, afirmando en su artículo 4 que “la formación de docentes para actuar en campos específicos del conocimiento se realizará en cursos de licenciatura, pudiendo los habilitados actuar, en la enseñanza de su especialidad, en cualquier etapa de la educación básica” (Brasil, 1999). Este decreto también estableció la responsabilidad de la formación docente, que se asignará a los institutos superiores de educación,



las universidades, los centros universitarios y otras instituciones de educación superior, siempre que estén legalmente acreditadas ante los organismos competentes.

La formación inicial de las y los docentes en Brasil se lleva a cabo a través de cursos de licenciatura (que forman profesores en áreas específicas, como matemática, lengua portuguesa, historia, geografía, entre otros) y del curso de Pedagogía, este último orientado a la formación de profesores para trabajar en la educación infantil y en los primeros años de la enseñanza básica. Cabe destacar que la Pedagogía pasó a formar parte del conjunto de licenciaturas en el panorama nacional con la publicación de la Resolución N° 01/2006 del Consejo Nacional de Educación (CNE) y, por lo tanto, es un hito importante, que define las directrices principales de la oferta de este curso.

En el año 2002, el CNE publicó la Resolución 01/2002, que estableció directrices para la formación de docentes, haciendo énfasis en la coherencia entre la teoría y la práctica, la investigación, la práctica desde el inicio del curso y la flexibilidad curricular. Históricamente, este fue un momento marcado por el deseo de promover una formación amplia, plural, dialógica y reflexiva de los docentes, lo que les permitiría desempeñar la tarea de educar para la ciudadanía. De acuerdo con De Paula, Aroeira y Pinheiro (2025):

En la misma línea, en defensa de una formación docente sólida que primara por la articulación entre la formación inicial y continua, orientando el desarrollo profesional individual y colectivo de los docentes, las Directrices Nacionales para la Formación de Profesores, publicadas en 2002, delimitaron el tema en sus disposiciones. (De Paula, Aroeira e Pinheiro, 2025, p. 24748).

Sin embargo, la mayoría de las instituciones no se ajustaron a estas directrices. Según Gatti (2021, p. 3), en respuesta a esta constatación, el CNE publicó en 2015 la Resolución 02/2015, que derogaba la anterior. La nueva resolución proponía una base curricular común nacional para la formación docente, centrada en la equidad y la diversidad, y reconocía a las escuelas como espacios de formación.

Pero, la entrada en vigor de esta resolución se pospuso y, en 2019, fue derogada por la Resolución N° 02/2019, que introdujo nuevas directrices e instituyó la Base Nacional Común para la Formación Inicial de Docentes de Educación Básica (BNC-Formación). Su nombre, “BNC-Formación”, hace referencia a la Base Nacional Común Curricular - BNCC (MEC, 2018), documento orientador del currículo de la educación básica en Brasil, que comprende la educación



infantil, los primeros y últimos años de la enseñanza fundamental y la enseñanza media, y atiende a niños de cero a diecisiete años de edad. Elaborado de forma no lineal, con partes publicadas en formatos y momentos distintos, su contenido, basado en la construcción de habilidades y competencias y vinculado a evaluaciones educativas a gran escala, es objeto de muchas críticas por parte de investigadores, profesionales de la educación y entidades representativas, especialmente de profesores.

Publicada en el marco del gobierno de extrema derecha presidido por el entonces presidente Jair Bolsonaro, la Resolución 2/2019 (CNE) puso en evidencia la intención de formar cada vez más docentes capacitados para cumplir bien con sus tareas y reproducir prescripciones sobre qué y cómo enseñar, características muy presentes en la lógica mercantilista aplicada por las tendencias neoliberales a la educación. Según denuncian Simionato y Hobold (2021, p. 76), esta realidad se inscribe en un contexto en el que se valoran los resultados obtenidos a través de los «indicadores de rendimiento» y la «eficacia y eficiencia», lo que estandariza los discursos empresariales cada vez más presentes «en las normativas para la educación». En este sentido, continúan las autoras, se observa que:

el énfasis recae en la gestión por resultados, la meritocracia, entre otros, y, como consecuencia, el encarcelamiento del currículo en “cuadrículas”, así como la adopción de prácticas pedagógicas homogeneizadas y performativas propuestas en la actual BNCC y vinculadas a evaluaciones a gran escala. (Simionato y Hobold, 2021, p. 76).

Esta resolución también sufrió presiones, especialmente por parte de los programas de formación del profesorado de las instituciones de educación superior (IES) públicas, que buscaron formas de resistirse a su implementación en los actos normativos de sus programas de enseñanza. Así, en 2 de enero de 2024 el CNE publicó la Resolución CNE/CP n.º 1/2024, donde modifica el artículo 27 de la Resolución CNE/CP n.º 2, de 20 de diciembre de 2019. A pesar de los cambios introducidos en la Resolución de 2024, así como la Resolución de 2019 el CNE sigue proponiendo una formación fragmentada y muy orientada a prácticas docentes basadas en la lógica empresarial de las políticas neoliberales de educación. Se puede observar que en los últimos diez años se han publicado tres directrices curriculares diferentes para la formación inicial y continua de docentes.

En este sentido, no podemos dejar de destacar los impactos que la formación docente ha sufrido con el avance de las políticas neoliberales en el ámbito de la educación. En este sentido,



estamos de acuerdo con Simionato y Hobold (2021, p. 74) cuando afirman que la estandarización de la formación inicial de los docentes, impulsada por un cambio ideológico, repercute en la subjetividad y la identidad del docente, afectando a las bases epistemológicas que definen al profesor como trabajador en una sociedad capitalista. Las autoras afirman que:

Además de un plan de estudios rígido y estructurado en torno a un conjunto de competencias y habilidades, existe una tendencia hacia el refinamiento en la docilidad del trabajador y su adaptabilidad a las variaciones del mercado laboral, con la introducción de competencias socioemocionales, o habilidades no cognitivas, inteligencia emocional, habilidades sociales, en las diez competencias generales de la BNCC [...]. Simionato y Hobold, 2021, p. 83).

Bajo una lógica mercantilista, que impregna las actuales políticas de formación, se produce un desplazamiento del sentido de la educación como derecho social hacia una visión centrada en el rendimiento individual y la eficiencia técnica. Al priorizar la estandarización y la “docilidad” del docente como un trabajador adaptable a las variaciones del mercado, las normativas vigentes tienden a reducir la práctica pedagógica a una serie de prescripciones que limitan la autonomía profesional. Este escenario resulta particularmente crítico para la educación inclusiva, ya que el énfasis en competencias socioemocionales y habilidades funcionales puede actuar como un mecanismo de control que invisibiliza las barreras estructurales, dificultando que el docente desarrolle el proceso formativo crítico, ético y político, fundamentales para resignificar sus prácticas y garantizar la amplia participación de las personas con discapacidad en la sociedad.

## **ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL EN ARGENTINA**

Durante estas primeras décadas del siglo XXI se sucederán, como hemos visto, cinco períodos de gobierno a nivel nacional, durante los cuales se formularán e implementarán políticas de formación docente inicial siguiendo las resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) dentro de la actual Secretaría de Educación (ex Ministerio de Educación de la Nación) del Ministerio de Capital Humano a nivel nacional desde el año 2024, la normativa vigente y las condiciones para su ejecución. Cabe señalar que la exploración que será desarrollada selecciona los documentos normativos de alcance nacional del CFE que resultan más significativos porque



establecen vinculaciones entre la inclusión educativa, la educación inclusiva y la formación de las y los futuros docentes a los fines de su comprensión en el campo de las políticas educativas.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada el 14 de diciembre de 2006, regula el derecho a la educación a nivel nacional planteando entre los fines y objetivos de la política educativa nacional garantizar “la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad” (Art. 11 Inc. e) a la vez que propone “brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos”- (Art. 11 Inc. n) Sin embargo, es en el Cap. VIII Educación Especial en donde afirma ser la “modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo” y “se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta ley”, destacando que “la Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común” y se “garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona (Art.42). En este artículo al proponer a la educación especial como el reaseguro del derecho a la educación de las personas con discapacidad encontramos un núcleo central de las tensiones entre grupos de PCD, familias y organizaciones con respecto a los alcances de la educación inclusiva en el sistema educativo. En el mismo capítulo se plantea la identificación temprana de “las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo” para asegurar la inclusión en el sistema educativo desde el Nivel Inicial (Art.43) así como “promover la inclusión de los/as adultos/as mayores y de las personas con discapacidades, temporales o permanentes (Cap. IX Educación Permanente de Jóvenes y Adultos Art.48).

La Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006 define lo que se comprende como formación docente inicial en su Art. 71 cuando indica que:

tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la



igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as.  
(Argentina, 2006, p. 15).

Si bien estas leyes generales constituyen marcos respecto de la inclusión de las personas con discapacidad, la educación inclusiva y la formación docente, será el Consejo Federal de Educación (CFE), el organismo que elabora y aprueba con carácter obligatorio a nivel nacional las resoluciones nacionales que establecen políticas y lineamientos para el funcionamiento del sistema educativo argentino, fijando estándares y pautas comunes para todas las provincias. Aun cuando la Resolución CFE 155/11 establecerá lineamientos para la inclusión de estudiantes con discapacidad en el nivel superior, universidades e institutos superiores de formación, será la Resolución CFE 311/16 la que particularmente ocupa un lugar de relevancia al reafirmar y destacar que la CDPC implica un cambio de paradigma al abordar la discapacidad desde un modelo social, retoma su Preámbulo en lo que refiere al concepto de discapacidad (inciso e) y, fundamentalmente, citando el artículo 24 de la referida Convención, aborda el derecho a la educación de las personas con discapacidad y las condiciones necesarias para que se haga efectivo sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, evitando su exclusión del sistema educativo por motivo de su discapacidad y garantizando “condiciones para la inclusión escolar, el acompañamiento de trayectorias escolares y la promoción, acreditación y titulación de estudiantes con discapacidad” (CDPC, 2006). Agrega que, “las escuelas tienen prohibido rechazar la inscripción o reinscripción de un/a estudiante por motivos de discapacidad” dado que, “de forma directa o indirecta, será considerado un acto de discriminación”. En tanto la citada resolución propone que la trayectoria escolar de los/as estudiantes con discapacidad supone “tomar decisiones con respecto a las estrategias de enseñanza como también evaluar, acreditar, promover y certificar los aprendizajes, teniendo en cuenta el paradigma del modelo social de la discapacidad, las barreras que impiden el acceso al aprendizaje y la participación, respetando el principio de no discriminación”, aclarando que “la trayectoria escolar de niños y niñas en el nivel inicial no podrá ser alterada bajo la idea de permanencia o repitencia” y aludiendo a las cuestiones relativas a la titulación. Esta resolución del año 2016 resulta significativa ya que expone la influencia de los debates y controversias sobre las políticas educativas en relación a la educación inclusiva, que abrieron no solo discusiones entre gobiernos, escuelas, estudiantes, familias y organizaciones de personas con discapacidad sino que dieron lugar a la judicialización de esas diferencias que giraban alrededor del significado y las



condiciones que efectivamente dan concreción al derecho a la educación de las personas con discapacidad. Esta es una cuestión central por destacar, ya que:

en este cambio paradigmático tienen un papel preponderante las fuerzas del activismo político de las personas con discapacidad y los grupos vinculados a ellas, exigiendo la vigencia efectiva de la Convención de Derechos de Personas con Discapacidad (CDPD) en la vida cotidiana así como impulsando sostenidamente el modelo social de la discapacidad. Lejos de procurar convertir a las escuelas especiales en un espacio “destinado específicamente” a alumnos y alumnas con discapacidad, el derecho a la educación inclusiva reconocido en el artículo 24 de la CDPD obliga a las autoridades educativas a impulsar una transformación del sistema educativo a fin de lograr que todas las escuelas estén en condiciones de recibir a todos los niños, niñas y jóvenes en sus aulas, incluidos los alumnos con discapacidad, y brindarles una educación que considere sus necesidades, intereses y características. (Martínez, 2018, p. 29).

La Resolución CFE N° 337/2018 aprobará el Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial que propone y delimita “los conocimientos, capacidades y actitudes esperados en los egresados de las instituciones formadoras”. Además, señala la centralidad de las prácticas durante la formación entendiendo que los actuales desafíos del sistema educativo demandan la renovación de la enseñanza, con el objetivo de “lograr una educación realmente inclusiva” que “requiere, entre otras cuestiones, de docentes capaces de desarrollar prácticas pedagógicas abiertas a la diversidad, la expresión y la exploración”. En este marco referencial se orienta a la formación para actuar de acuerdo con “las características y diversos modos de aprender de los estudiantes” y “tomar decisiones pedagógicas que reconozcan y respeten la diversidad a fin de propiciar el logro de aprendizajes comunes significativos”, atendiendo a “los procesos evolutivos, las posibilidades que definen algunos tipos de discapacidad, las particularidades socioculturales de las comunidades a las que pertenecen, la especificidad de los niveles y modalidades del sistema educativo que los incluyen, su inmersión en la cultura digital y sus vínculos con los medios y tecnologías digitales, entre otros”.

Sin embargo, en el año 2024 será la Resolución CFE 476/2024 en que la educación inclusiva es reconocida como un derecho garantizado por la LEN 26.206/2006 y un claro objetivo de la política educativa, indicando que:

se sugiere incorporar en este campo una unidad curricular sobre Educación Inclusiva dirigida al tratamiento de la inclusión de personas con discapacidad en las instituciones educativas de los niveles obligatorios. Esta decisión jurisdiccional encontrará correlación



con lo establecido en el Campo de la Formación Específica cuando refiere a la incorporación de una “didáctica de la educación especial”. (Argentina, 2024, p. 17).

Lo que incorpora la citada resolución supone un avance, pero en realidad resulta una incorporación por lo menos parcial o recortada de la educación inclusiva dado que, en un sentido, la interpreta de forma limitada y focalizada en los grupos de personas con discapacidad en las instituciones educativas en lo que respecta a los niveles obligatorios, no la propone como perspectiva que atraviesa la concepción de educación. Es decir, curriculariza la perspectiva y concepción del derecho a una educación inclusiva, reduciéndola a una unidad de contenidos en el tramo de la formación general y con relación a algunos aspectos de las didácticas específicas. De modo que, como proponen Cobeñas y Grimaldi (2021), “la Educación Inclusiva no supone adoptar un método específico de enseñanza para estudiantes con discapacidad, sino la necesidad de revisar nuestras prácticas orientando el foco en la identificación y eliminación de barreras, y en la construcción de apoyos”, entendiendo que “las perspectivas son una herramienta fundamental para construir prácticas inclusivas” dado que posibilitan ver, interpretar y actuar a partir de un conjunto de creencias y teorías” (Cobeñas y Grimaldi, 2021, p.137).

La educación inclusiva conlleva un largo proceso de reconfiguración del sistema escolar para lo cual un componente es la reconfiguración de la formación docente, aunque no el único si consideramos entre otros la centralidad de la formación continua y las condiciones de trabajo, para la tarea pedagógica en instituciones y aulas inclusivas. No solo implica nuevas perspectivas, conceptualizaciones y prácticas sino una sólida preparación para el trabajo en equipo y cooperativo dentro y fuera del aula escolar, dado que demanda decisiones que afectan a la organización de las y los docentes y de las y los directivos, de los apoyos y de los recursos e involucra también la relación con las prácticas de los asistentes y otros profesionales. Una complejidad que requiere la planificación y construcción de acuerdos para el trabajo pedagógico. En un sentido contrario, la agenda política nacional de la formación docente en la actualidad está centrada en los aprendizajes que definirán los contenidos curriculares, la habilitación y reconocimiento de carreras y títulos, la extensión de formatos híbridos, las concepciones de calidad y rendimiento en la evaluación de las instituciones y la relación con la formación continua.

La Convención de Derechos de Personas con Discapacidad (CDPD) es considerada como el primer tratado de Derechos Humanos del siglo XXI, implica el reconocimiento de la



discapacidad como una cuestión de derechos humanos (Martínez, 2020). El Congreso Nacional aprobó por amplia mayoría en el mes de julio del presente año 2025 la Ley de Emergencia en Discapacidad a fin de garantizar la continuidad de las prestaciones básicas proponiendo medidas urgentes para reforzar el acceso a la educación, la salud, el transporte, el trabajo y los apoyos institucionales para personas con discapacidad. El 2 de agosto el presidente Javier Milei vetó la ley a través de un decreto alegando públicamente que lleva al país a la bancarrota y a la pobreza al afectar el superávit fiscal, “que es el ancla que nos está llevando al futuro”. El discurso dominante economicista, capacitista y racista del neoliberalismo neofascista centrado en la valoración de ciertas capacidades normativas como el rendimiento y la autosuficiencia, como práctica del capacitismo, afecta directamente a las personas con discapacidad y a otros grupos en la desigualdad y las opresiones que las atraviesan:

La autosuficiencia – corporal, moral y económica – es construida por el capacitismo casi como una metacapacidad que produce un ser, estar y hacer en el mundo a través de un privilegio de gozar con ciertas capacidades, tejido con la constitución de otras normas impuestas por el patriarcado, el capitalismo y el racismo. Es decir, las aristas de la autosuficiencia construidas por distintas dinámicas de opresión: autosuficiencia económica, autosuficiencia corporal, autosuficiencia masculina, autosuficiencias colonial, son marcadores de la interseccionalidad que se entrecruzan para beneficiar a aquéllas que cumplan con estas autosuficiencias, pero discriminan y violentan a otras por no poseerlas. (Vite Hernandez, 2020, p. 15-16).

Resulta imprescindible vincular la dirección de las políticas educativas con la desprotección que las personas con discapacidad vienen atravesando bajo el actual gobierno dado que se está produciendo una violación sistemática de los DDHH al eliminar y desfinanciar el sistema de protección integral que garantiza, no solo el derecho a la educación sino a la salud y al empleo. Como propone Vite Hernandez (2020), las personas con discapacidad así lo vienen expresando a través de denuncias y movilizaciones en todo el país, haciendo posible, a través de las luchas, comprender la fragilidad como potencia convertida en una resistencia (p. 25).



## **ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL EN BRASIL**

Como en Argentina, el desarrollo de una perspectiva educativa orientada a la construcción de una “educación para todos” (Unesco, 1990) fue ganando fuerza en las décadas posteriores a la realización de la Conferencia de Jomtien, en Tailandia, y después de la Declaración de Salamanca (Unesco, 1994). El segmento de personas con discapacidad en Brasil fue muy activo en esta trayectoria, cuyas discusiones resultaron en la construcción de políticas específicas, para la inclusión de todas las personas en la sociedad y, de manera más efectiva, en el campo educativo.

En el contexto brasileño, la educación nacional es un derecho que debe garantizarse a todos los ciudadanos, especialmente a aquellos que comprenden el grupo de edad de 4 (cuatro) a 17 (diecisiete) años. La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional - LDB (Ley N° 9394/94) orienta hacia la inclusión en el contexto educativo, afirmando que es deber del Estado promover la igualdad de oportunidades y la libertad de aprender. Desde esta perspectiva, la sociedad civil, los familiares y los profesionales de la educación basan sus incursiones éticas y políticas en la efectividad de la inclusión escolar desde el punto de vista de la formación humana. (Kraemer, Giordani y Lopes, 2021, p. 13).

A partir de los mandatos presidenciales de los gobiernos vinculados al Partido de los Trabajadores (PT), de 2003 a 2011, cuando se dio el golpe de Estado contra la presidenta Dilma Rousseff, se puede observar que la agenda de la educación inclusiva se fue consolidando mediante acciones políticas que tuvieron un profundo impacto en las prácticas educativas brasileñas. La Constitución Federal (1988), en sus artículos 205 y 206, garantiza el derecho a la educación, reforzando la necesidad de promover la educación inclusiva y garantizando así el acceso y la permanencia de los alumnos con discapacidad en las escuelas regulares. La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley N° 9394/94) también orienta hacia la inclusión en el contexto educativo, afirmando que es deber del Estado promover la igualdad de oportunidades y la libertad de aprender. En este periodo, fueron muchas las normativas y decretos que orientaban hacia la inclusión escolar. Pero fue con la publicación de la Ley Brasileña de Inclusión de las Personas con Discapacidad - LBI (Ley N° 13.146/2015) que aspectos fundamentales relacionados con este debate se reafirman.



En el artículo 28 de la LBI se establece la necesidad de adoptar prácticas pedagógicas inclusivas en los programas de formación inicial y continua del profesorado, así como de ofrecer formación continua para la atención educativa especializada. Además, destaca que para proporcionar una educación verdaderamente inclusiva debe haber una oferta de formación y “disponibilidad de docentes para la atención educativa especializada, traductores e intérpretes de lengua de señas brasileña, guías intérpretes y profesionales de apoyo” (Brasil, 2015).

En general, los cursos de licenciatura y pedagogía ofrecen, en su plan de estudios, al menos una unidad curricular o disciplina orientada a los conocimientos docentes sobre la educación especial desde la perspectiva de la educación inclusiva. Y, a partir de la publicación del Decreto N° 5.626/2005, la Lengua de Señas Brasileña (Libras) también pasó a ser obligatoria en el plan de estudios de los cursos de formación de docentes, incluso en aquellos que no se centran específicamente en la atención a alumnos sordos. Este mismo decreto trata de la formación de profesores para trabajar con alumnos sordos y para la enseñanza de la Libras. En la educación de las personas sordas, el reconocimiento de la Libras como lengua de la comunidad sorda brasileña (Ley N° 10.436/2002) produjo una serie de logros importantes, que también provocaron cambios conceptuales y de perspectiva sobre la educación de este grupo.

Sobre el panorama normativo brasileño cabe destacar el Plan Nacional de Educación, establecido por la Ley N.º 13.005/2014 y cuyo alcance se extiende a lo largo de un período de diez años, cuya última vigencia fue de 2014 a 2024 y que, a pesar de la celebración de la Conferencia Nacional de Educación (CONAE) a principios de 2024 en Brasilia, aún no se ha completado su actualización. Esta gran directriz nacional, entre otros temas de suma relevancia para el funcionamiento de la educación en Brasil, destaca en varios pasajes la necesidad de la formación de los docentes para el desarrollo de la educación inclusiva, tal y como se describe en diferentes estrategias que componen la Meta 4 del PNE (Brasil, 2014).

En Brasil, según señalan Kraemer, Giordani y Lopes (2021), la política educativa brasileña establece y sustenta la necesidad de invertir recursos en la formación de docentes para la educación inclusiva, tanto en la formación inicial como en la formación continua. Las autoras afirman además que:



La premisa de la inclusión, que consiste en instaurar prácticas que vayan más allá del respeto a las diferencias y promuevan la efectividad permanente de las posibilidades de inserción política y ética de las personas con discapacidad en distintos espacios, es un motor impulsor para la ampliación cultural de las posibilidades de participación, desarrollo y aprendizaje de estos sujetos. En este movimiento, la inscripción ciudadana de las personas con discapacidad en la sociedad requiere que el docente se inserte en un proceso formativo constante. Para ello, la inversión en la formación docente constituye un elemento central en el diseño de las posibilidades de resignificación del desarrollo de las personas con discapacidad en diferentes contextos educativos. (Kraemer, Giordani y Lopes, 2021, p. 16).

A partir de lo expuesto por las autoras, es posible inferir que la inclusión trasciende la mera tolerancia a la diversidad, constituyéndose como un imperativo ético y político que busca la plena participación de las personas con discapacidad. Bajo esta perspectiva, Kramer, Giordani y Lopes (2021) destacan que la formación docente continua no es solo un requisito técnico, sino el pilar fundamental que permite resignificar el proceso de desarrollo y aprendizaje en entornos educativos. En consecuencia, la inversión en la capacitación pedagógica se presenta como un factor determinante para garantizar que la ciudadanía de las personas con discapacidad se materialice de forma efectiva y permanente.

En el contexto brasileño, la cuestión distinta acerca de la educación de las personas sordas, a pesar de haber iniciado su debate juntamente con el movimiento general de las personas con discapacidad, hoy tiene otra configuración en el ámbito del MEC, lo que causa tensiones y amplía desafíos para su efectiva implantación. El inicio de los procesos institucionalizados de educación para sordos en Brasil se remonta al año 1857, con la inauguración del “Instituto Imperial de Sordomudos, que tuvo lugar en la ciudad de Río de Janeiro, en el año 1857, por orden de Don Pedro II.” (Jung y Hobold, 2024a, p. 154). Y, al igual que ocurrió en el contexto internacional, su evolución siguió diversas tendencias y enfoques pedagógicos, según los períodos históricos. Así, en Brasil se vivió un largo período de prácticas oralistas, seguido, a partir de los años 80 y 90, por la propuesta de la comunicación total.

Solo a partir de la década de 2000, los debates, la producción de investigaciones académicas y el desarrollo de las prácticas docentes comenzaron a adoptar discursos y prácticas basados en la educación de personas sordas desde una perspectiva bilingüe que abarca la lengua de signos brasileña y la lengua portuguesa escrita. Según Jung y Hobold (2024a), la movilización de la comunidad sorda, especialmente a través de las acciones de la Federación Nacional de Educación e Integración de Sordos (Feneis), generó una serie de efectos importantes para este segmento de la



sociedad: i) la publicación de la denominada Ley de la Libras (Ley N° 10.436/2002); ii) la publicación del Decreto N° 5.626/2005 (que regula la Ley de la Libras); iii) la creación y oferta del curso de Letras-Libras por la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC) a partir del año 2006; iv) el incentivo a la creación del curso de Pedagogía Bilingüe (Libras-portugués) presente en el Plan Nacional de Derechos de las Personas con Discapacidad – Vivir sin límites (instituido por el Decreto N° 7.612/2011); v) la creación de la Dirección de Políticas de Educación Bilingüe para Sordos (Dibeps) en el ámbito del Ministerio de Educación (MEC), y; vi) la publicación de la Ley N° 14.191/2021, que modifica el texto original de la LDB, confiriendo estatus de modalidad a la educación bilingüe para sordos.

Cabe destacar, en relación con el Decreto N° 5.626/2005, la orientación hacia la formación superior para la enseñanza tanto de la lengua de signos brasileña (Libras) como de los estudiantes sordos en la educación infantil y en los primeros años de la enseñanza básica, abordando también la necesidad de formar traductores e intérpretes de lengua de signos (TILS) para promover la accesibilidad de las personas sordas en los espacios educativos y otros espacios de convivencia social.

Estos efectos, que ponen de manifiesto la articulación de los líderes sordos en el escenario de los debates políticos sobre la educación, sin embargo, han generado y siguen generando muchas tensiones, especialmente entre el movimiento sordo y el movimiento más amplio de personas con discapacidad en Brasil. Si, por un lado, las personas sordas luchan por vivir en una sociedad más isonómica, que les garantice derechos fundamentales (muchos de ellos conquistados por el movimiento de personas con discapacidad), por otro lado expresan que, con fines educativos y formativos, necesitan una educación que respete su diferencia lingüística y cultural.

Las discusiones que se han llevado a cabo en el Ministerio de Educación desde la creación de la Dipebs y también desde el reconocimiento de la educación bilingüe como una modalidad independiente han ampliado el debate sobre el tema. Según Jung y Hobold (2024b), “el 22 de agosto de 2023, en el ámbito de la Dipebs, se creó la Comisión Nacional de Educación Bilingüe de Sordos”, un grupo formado por una amplia representación de instituciones, asociaciones, investigadores y entidades representativas, que ha trabajado en la elaboración de directrices para la educación bilingüe de sordos en Brasil.



El desarrollo de políticas específicas dirigidas a las personas sordas en el ámbito educativo y que implican, prioritariamente, la formación de docentes, en el caso de Brasil, puede entenderse como una consecuencia del profundizado debate sobre las especificidades de este ámbito educativo, articulado por los movimientos de personas sordas junto con el poder público.

## CONSIDERACIONES FINALES

El análisis comparativo entre Argentina y Brasil revela que, aunque ambos países han consolidado marcos normativos a partir de la ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), la educación inclusiva en la formación docente inicial permanece como una aspiración, una vez que este en proceso de concreción. En ambos países, el tránsito del modelo médico y rehabilitador hacia un modelo social de la discapacidad ha impulsado reformas legislativas significativas. No obstante, persiste una tensión estructural entre las declaraciones de derechos y las condiciones materiales y políticas necesarias para que la inclusión trascienda la mera integración física y se convierta en una reforma sistémica de los métodos, contenidos y estructuras de enseñanza.

En Argentina, la trayectoria normativa muestra un avance hacia la especificidad con la Resolución CFE 476/2024, que propone la incorporación de unidades curriculares dedicadas a la educación inclusiva en la formación general. Sin embargo, se observa una limitación crítica al reducir la inclusión a un contenido segmentado o a una “didáctica de la educación especial”, en lugar de asumirla como una perspectiva transversal que atravesase toda la concepción pedagógica. Esta situación se ve agravada por el actual contexto de desfinanciamiento y políticas de corte neoliberal que, al priorizar la eficiencia económica sobre el derecho social, ponen en riesgo la protección integral de las personas con discapacidad y la estabilidad de los procesos formativos.

Por su parte, Brasil presenta un escenario complejo marcado por la implementación de la “BNC-Formación” (Resoluciones 02/2019 y 01/2024), la cual ha sido objeto de críticas por su alineación con lógicas mercantilistas que estandarizan el currículo bajo un enfoque de competencias y habilidades socioemocionales. A pesar de este sesgo empresarial en las políticas generales, en el tema de la inclusión, el país ha logrado hitos significativos en áreas específicas, como el reconocimiento de la educación bilingüe para sordos como una modalidad independiente, mediante



la publicación de la Ley N° 14.191/2021. Este avance refuerza la necesidad de una formación docente que no solo atienda a la discapacidad de manera genérica, sino que respete las diferencias lingüísticas y culturales de este grupo específico.

En conclusión, si a principios de la década de 2000 los discursos apuntaban que aún no existían las condiciones para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas (ya fuera en el ámbito de la formación, las garantías legales o incluso las condiciones estructurales), actualmente se observa que ya estamos avanzando hacia la eliminación o reducción de las barreras que impiden la plena inclusión de todas las personas en el sistema educativo de ambos países. Sin embargo, como se expone en el análisis desarrollado, las normativas se inscriben en el marco de las orientaciones políticas educativas de los distintos gobiernos que van a incidir en la definición de su contenido, en su interpretación e implementación. Es allí donde observamos las disputas de sentido acerca del paradigma de la educación inclusiva en la formación docente inicial.

En este sentido, el estudio de las políticas de formación docente desde la perspectiva de la educación inclusiva permite ver la necesidad de producir problematizaciones densas respecto de los sentidos y condiciones que requiere garantizar el derecho a una educación inclusiva. Esto involucra producir un conocimiento sistemático y actualizado de las relaciones entre la formación inicial y continua y las condiciones de trabajo docente vinculándolas a las experiencias de vida de diversos grupos sociales, como las personas con discapacidad, atravesadas por desigualdades y opresiones múltiples.

## NOTAS EXPLICATIVAS

<sup>1</sup> Magíster y Doctora en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro (PUC-Rio, Brasil), fue Profesora Titular de Pedagogía de la Diversidad en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina. Formó parte del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CInIG) y del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS), ambos vinculados a la FaHCE-UNLP, institución en la que también se desempeñó como directora de la Maestría en Educación. Su trayectoria académica estuvo marcada por la docencia y la investigación tanto en grado como en posgrado, con contribuciones relevantes a los estudios en Sociología de la Educación, Educación Intercultural, infancia, juventudes, movimientos sociales y políticas educativas en Argentina. Publicó artículos científicos y capítulos de libros a nivel nacional e internacional, integró la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (REDESTRADO) y participó en la Investigación Internacional Sur-Sur, financiada por el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq), durante el período 2023-2026. María Elena Martínez falleció durante el proceso de evaluación y edición del artículo «Políticas de Educación Inclusiva en la Formación Inicial de Profesores: avances y tensiones en Argentina y Brasil», publicado en esta revista, vinculada a la Universidad Federal de Paraíba (UFPB). Su memoria permanece ligada a su contribución intelectual, a su trayectoria de compromiso con la educación pública y a la producción de conocimiento sobre las políticas educativas y la educación inclusiva.



## REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. **Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares.** Madrid: Narcea, 2001.

ARGENTINA **Ley de Educación Superior N° 24.521.** CABA: Congreso de la Nación Argentina, 1995.

ARGENTINA **Ley de Educación Nacional N° 26.206.** CABA: Congreso de la Nación Argentina, 2006.

ARGENTINA **Ley 26.378** Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo. CABA: Congreso de la Nación Argentina, 2008.

ARGENTINA. **Orientaciones para la Modalidad Educación Especial. Resolución 155/2011.** CABA: Consejo Federal de Educación. República Argentina. Ministerio de Educación Nacional, 2011.

ARGENTINA. **Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad.** Resolución 311/2016. CABA: Consejo Federal de Educación. República Argentina. Ministerio de Educación Nacional, 2016.

ARGENTINA. **Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial.** Resolución 337/2018. CABA: Consejo Federal de Educación. República Argentina. Ministerio de Educación Nacional, 2018.

ARGENTINA. **Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial.** Resolución 476/2024. CABA: Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación Nacional, 2024.

BIRGIN, A. Formación docente inicial, escolarización y pandemia. In: MARTINEZ, Ma. E.; THISTED, S.; BARTOLOZZI, E.; CARDONA, D. (comp.) **Trabajo docente en pandemia y pospandemia: lecturas desde América Latina.** 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Red ESTRADO, 2023b. pp. 109-131.

BOOTH, T.; Nes, K.; STRØMSTAD, M.. **Developing Inclusive Teacher Education.** London: Routledge, 2003.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988.



BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. CNE: Brasília, 2002.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Casa Civil: Brasília, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. CNE: Brasília, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 6.946, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Casa Civil: Brasília, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Casa Civil: Brasília, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, Seção 1, p. 1, Ed. Extra, 26 jun. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02, de 1º julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. CNE: Brasília, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Casa Civil: Brasília, 2015.



BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponible en: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Accedido en: 05 jul. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 02, de 20 de dezembro de 2019** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). CNE: Brasília, 2019.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União, Brasília, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 02 de janeiro de 2024** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCFormação). CNE: Brasília, 2024.

COBEÑAS, P.; GRIMALDI, V. Discusiones sobre inclusión educativa: una perspectiva desde la Educación Inclusiva. In P. COBEÑAS, V. GRIMALDI, C. BROITMAN, I. SANCHÁ y M. ESCOBAR (Coords.). **La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad**. (pp. 104-162). La Plata : EDULP, 2021.

DE PAULA, É. A. P.; AROEIRA, K. P.; PINHEIRO, M. J. A.. As Diretrizes Curriculares nacionais dos anos de 2015, 2019 e 2024: um caminho de avanços e retrocessos na formação de professores. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 5, p. 24743–24765, 2025. Disponible en: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/5110>. Accedido en: 12 jul. 2025.

DUK, C.; CISTERNAS, T.; RAMOS, L. Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos. **Rev. Latinoam. Educ. Inclusiva**, Santiago , v. 13, n. 2, p. 91-109, dic. 2019. Disponible en: [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-73782019000200091](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782019000200091) Accedido en: 29 jul. 2025.

DUSSEL, I. La formación docente y los desafíos de la pandemia. Revista Científica, Revista Digital EFI- DGES, Córdoba, Volumen 6, Nº 10 Julio, 2020. pp. 13-25. Disponible en: <http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf>. Accedido en: 29 jul. 2025.

GATTI, B. Formação de professores no brasil: políticas e programas. **Paradigma**, Maracay, v. 42, n. e2, p. 01–17, 2021. Disponible en:



<https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1044>. Accedido en: 02 ago. 2025.

GATTI, B. Duas décadas do século XXI: E a formação de professores? **Revista Internacional de Formação De Professores (RIFP)**, Itapetininga, v.7, e022009, p.1-15, 2022. Disponible en: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/763>. Accedido en: 12 ago. 2025.

JUNG, A. P.; HOBOLD, M. de S. Educação de surdos no Brasil, formação de professores e a Libras. **Ensaios Pedagógicos**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. p.152–170, 2024a. Disponible en: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/381>. Accedido en: 13 jul. 2025.

JUNG, A. P.; HOBOLD, M. de S. Formação de professores para a educação bilíngue de surdos no Brasil: uma revisão sistemática de literatura. 2024b. Trabalho apresentado no Eixo Temático 06 - Formação de Professores. **XV Reunião ANPEd Sul** (2024). São Leopoldo, Dezembro de 2024. ISSN: 2595-7945. Disponível en: <https://base.pro.br/sites/regionais4/trab.php?cod=16743>. Accedido en: 20 jul. 2025.

KRAEMER, G. M.; GIORDANI, L. F.; LOPES, L. B. (Org). **Educação Inclusiva: Tessituras do Fazer Pedagógico**. 1. ed. Porto Alegre: CirKula, 2021. v. 1. 296p.

MARTÍNEZ, Ma. E. Derecho a la Educación en América Latina: el desafío de la inclusión en el reconocimiento de las diferencias. In: PALACIOS, A.; TORRES, I. **La inclusión en las instituciones educativas: 1. Claves para incluir 2. Nuevas demandas y necesidades**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas, 2018; pp. 23-44

MARTÍNEZ, Ma. E. Estudios de discapacidad y estudios feministas en educación: aportes para una pedagogía inclusiva e intercultural. In: SEOANE, V.; MARTÍNEZ, Ma. E. (Comp.) **Derechos humanos, feminismos y educación: interpelaciones y experiencias**. Rosario: Prohistoria Ediciones. 1ed.- (Los ríos subterráneos / 7), 2020; pp.71-90.

ONU. (2006). **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad**. ONU: Asamblea General del 13 de diciembre de 2006. Nueva York: ONU, 2006.

PUIGGRÓS, A.; DUHALDE, M.; PASCUAL, L.; ALBERGUCCI, L.; ABAL MEDINA, Ma. D.; NÚÑEZ, A.; MARTÍNEZ, G. **Privatización y mercantilización educativa en Argentina : actores y estrategias en contextos de avance de las derechas** - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina - CTERA, 2025. Disponible en: <https://ctera.org.ar/wp-content/uploads/2025/03/Privatizacion-y-mercantilizacion-educativa-en-la-Argentina-1.pdf>. Accedido en: 10 abr. 2025.



SIMIONATO, M. F.; HOBOLD, M. de S.. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores: padronizar para controlar? . **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 72–88, 2021. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/8917>. Acessado em: 14 ago. 2025.

SOUTHWELL, M. **Ceremonias en la tormenta 200 años de formación y trabajo docente en Argentina**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; IUCOOP; CTERA; Facultad de Filosofía y Letras-UBA, 2021.

UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtien: **UNESCO**, 1990. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por). Acessado em: 7 jul. 2025.

UNESCO. (1994). Declaración sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad de Salamanca. París: **UNESCO**, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acessado em: 3 jun. 2025.

UNESCO. Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: América Latina e Caribe. Inclusão e Educação: Todos, sem Exceção. **UNESCO**, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>. Acessado em: 16 jul. 2025.

VITE HERNÁNDEZ, D.. La fragilidad como resistencia contracapacitista: de agencia y experiencia situada. **Nómadas**, (52), 13-27, 2020.

#### SOBRE A AUTORIA:

[\*] Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - PPGE/UFSC (2024-2027) - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6691-4230> - E-mail: jung.ana@gmail.com.

[\*\*] Doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4179-608X> - E-mail: mhobold@gmail.com.

[\*\*\*] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio, Brasil) - Universidad Nacional de La Plata (UNLP) – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8580-0300> - E-mail: macunlp@gmail.com.

Submetido em: Março de 2026.

Aprovado em: Agosto de 2026.

Publicado em: Outubro de 2026.