

ISSN - 2175-6600

Vol.17 | Número 39 | 2025

Submetido em: 11/08/2025

Aceito em: 09/12/2025

Publicado em: 19/12/2025

Violência epistêmica e re-existências na educação inclusiva mexicana: o caso das infâncias nahuas com deficiência

Epistemic violence and re-existences in Mexican inclusive education: the case of Nahua children with disabilities

Violencia epistémica y re-existencias en la educación inclusiva mexicana: el caso de las infancias nahuas con discapacidad

Andrea Cristina Moctezuma Balderas¹



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2025v17n39pe19988>

Resumo: Este artigo recupera a forma como crianças indígenas com deficiência, a partir de práticas e modelos educacionais, experimentam exclusão simbólica, disciplina corporal, silenciamento linguístico e deslegitimação de seus conhecimentos situados. Analisa como a violência de ordem colonial se inscreve no modelo de educação inclusiva a partir de discursos capacitistas, políticas linguísticas, testes padronizados e expectativas comportamentais normativas. O texto propõe abrir um espaço para imaginar uma educação inclusiva, centrada na pluralidade epistêmica e no reconhecimento das crianças indígenas com deficiência como sujeitos históricos com agência, conhecimentos e formas próprias de significar o mundo.

Palavras-chave: Infância. Deficiência. Educação Inclusiva

Abstract: This article examines how indigenous children with disabilities experience symbolic exclusion, corporal punishment, linguistic silencing, and the delegitimization of their situated knowledge through educational practices and models. It analyzes how colonial violence is inscribed in the inclusive education model through ableist discourses, language policies, standardized tests, and normative behavioral expectations. The text proposes opening a space to imagine an inclusive education centered on epistemic plurality and the recognition of indigenous children with disabilities as historical subjects with agency, knowledge, and their own ways of making sense of the world.

Keywords: Childhoods. Disability. Inclusive Education

¹ Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6909-3386> Contato: andrea.moctezuma@ciesas.edu.mx



Resumen: El presente artículo recupera la forma en que niñas y niños indígenas en situación de discapacidad, experimentan exclusión simbólica, disciplinamiento corporal a partir de prácticas y modelos educativos que silenciamiento lingüístico y deslegitimación de sus saberes situados. Se analiza cómo la violencia de orden colonial, se inscriben en el modelo de la educación inclusiva a partir de discursos capacitistas, políticas lingüísticas, pruebas estandarizadas y expectativas conductuales normativas. El texto propone abrir un espacio para imaginar una educación inclusiva, centrada en la pluralidad epistémica y en el reconocimiento de las infancias indígenas con discapacidad como sujetos históricos con agencia, saberes y formas propias de significar el mundo.

Palabras clave: Infancias. Discapacidad. Educación Inclusiva

1 INTRODUÇÃO

De uma perspectiva crítica, sustento que as infâncias indígenas, com deficiência, migrantes ou provenientes de territórios empobrecidos, foram historicamente construídas como "outras", representadas a partir de uma lógica de déficit e concebidas como uma ameaça à ordem social estabelecida. A infância indígena em situação de deficiência constitui uma dessas alteridades que transbordam as categorias hegemônicas. Esta representação não é neutra nem fortuita: responde a uma matriz de poder colonial que define a categoria de infância como um universal abstrato, supostamente descontextualizado, mas, na realidade, ancorado em referentes normocêntricos, branco-mestiços e urbanos.

A categoria hegemônica de infância funciona como uma norma silenciosa que exclui, patologiza ou criminaliza aquelas formas que não se ajustam ao ideal ocidental moderno de infância. Como aponta Sepúlveda-Kattan (2021), isso implica reconhecer a existência de uma "colonialidade da infância", que racializa, classifica e hierarquiza as vidas infantis a partir de parâmetros eurocêntricos. Assim, o universalismo com que se pensa a "infância" apaga as condições estruturais e coloniais que configuraram as desigualdades entre as infâncias, reproduzindo uma visão adultocêntrica, capacitista e colonial.

Nessa perspectiva, é fundamental desnaturalizar as categorias normativas de infância para visibilizá-la a partir de suas trajetórias migratórias, experiências de racialização, precariedade econômica e corporalidades diversas, não como alteridades nem como desvios, mas como expressões legítimas de múltiplas formas de estar situados no mundo.

Nos próximos capítulos, serão abordadas as violências epistêmicas e coloniais que atravessaram as infâncias indígenas com deficiência no México, a partir da implementação do modelo de educação especial, hoje chamada de educação inclusiva, que, sob discursos e práticas médico-reabilitadoras ocidentais, buscou homogeneizar e normatizar as infâncias com deficiência, sem considerar sua etnia e classe, bem como as pertencenças territoriais que configuram diversas formas de vivenciar a deficiência infantil.



Posteriormente, são apresentados exemplos etnográficos recuperados da pesquisa de doutorado sobre corpo, educação e agência das infâncias nahuas com deficiência (Moctezuma, 2021), que permitem visibilizar a falta de perspectivas interculturais e decoloniais no campo educativo inclusivo. Finalmente, o artigo apresenta propostas para integrar perspectivas epistêmicas dos povos indígenas nos modelos de educação inclusiva, a fim de gerar práticas educativas pertinentes aos sistemas linguísticos e culturais das crianças indígenas em situação de deficiência.

2 A INFÂNCIA "ANORMAL" E AS ORIGENS COLONIAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A história da educação especial no México não pode ser compreendida sem considerar sua articulação com os processos de modernização do Estado-Nação que deram origem à configuração de uma pedagogia nacional fundada em ideais de normalização e progresso ocidentais. A partir da influência dos congressos internacionais de proteção à infância, realizados na Europa entre 1890 e 1906, foi impulsionada uma concepção da infância “deficiente” como um problema social, médico e educativo. Essa perspectiva se encaixa com o que Skliar (2002) denomina uma “pedagogia da compaixão” que, de forma assistencialista, buscava incorporar as infâncias ao campo educativo sem considerá-las como sujeitos de direitos.

Os debates realizados nesses congressos promoveram “a ideia de que certas crianças deveriam ser objeto de tutela especial por parte do Estado” (Padilla, 2007, p. 47). Dando lugar à criação de uma série de instituições especializadas no México para atender a crianças cegas, surdas, “anormais mentais”² e crianças “delinquentes”. A Escola Nacional para Surdos-Mudos (1867) e a Escola de Cegos (1870) foram inspiradas nesses modelos europeus do século XIX, operando a partir de uma lógica que classificava as pessoas com deficiência como sujeitos “anormais”, que deveriam ser corrigidos ou, na falta disso, isolados do restante da sociedade (Trujillo-Holguín, 2020, p. 16).

Posteriormente, no início do século XX, esses discursos foram adotados em uma etapa de consolidação do aparelho estatal, que aspirava a moldar um sujeito nacional homogêneo. Assim, a educação especial participou de um projeto civilizatório que colocava as infâncias indígenas, com deficiência ou em situação de pobreza como problemáticas, o

² O uso do conceito “infâncias anormais” responde a uma perspectiva crítica que busca problematizar as categorias históricas e biomédicas que classificaram certos corpos e vidas infantis como desviantes, deficientes ou fora da norma. Não é empregado para reproduzir estigmas, mas para visibilizar como tais noções de anormalidade têm operado como tecnologias de diferenciação, exclusão e controle social.



que se traduziu em “uma ação escolar diferenciada que aprofundava a marginalização, ao mesmo tempo em que pretendia atender às necessidades particulares de certos grupos infantis” (Padilla Arroyo, 2007, p. 53).

De uma perspectiva interseccional (Crenshaw, 1991), é fundamental reconhecer que essas políticas educacionais não afetaram todos os corpos da mesma forma. As infâncias indígenas, pobres, com deficiência ou marcadas pela alteridade sexual e de gênero têm sido duplamente ou triplamente vulnerabilizadas por sistemas de opressão articulados (capacitistas, colonialistas e classistas). Por este motivo, a categoria de “infância anormal”, longe de ser meramente clínica, constituiu-se como uma categoria de ordem colonial/capacitista que permitiu exercer uma pedagogia da exclusão.

Como coloca Meekosha (2011), os estudos críticos sobre deficiência requerem uma descolonização que permita compreender como o capacitismo se entrelaça com sistemas globais de poder e exclusão. Isso implica reconhecer que, historicamente, as escolas especiais não apenas operaram como espaços de assistência, mas fizeram parte de uma trama moderno-colonial de produção da diferença. Nesse contexto, uma diversidade de infâncias tem sido sistematicamente situada nas margens do projeto educativo nacional.

Atualmente, o México assinou diversos instrumentos internacionais para garantir o direito das crianças com deficiência à educação inclusiva, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que estabelece o dever dos Estados de assegurar um sistema educativo inclusivo em todos os níveis. A nível nacional, a Lei Geral para a Inclusão das Pessoas com Deficiência (2011) e a recente reforma do artigo 3º constitucional reconhecem a obrigação do Estado de eliminar barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas para garantir o acesso, permanência, participação e aprendizagem de todas e todos.

Mais de um século após as primeiras instituições para “crianças anormais”, o sistema educacional mexicano continua reproduzindo práticas educacionais discriminatórias e coloniais em relação às crianças com deficiência, especialmente quando estas se cruzam com condições de pobreza, etnia e migração. A persistência de modelos educativos homogêneos evidencia a necessidade de uma transformação profunda que não apenas “inclua”, mas que integre uma perspectiva intercultural a partir da qual se reconheçam as práticas, línguas e saberes dos povos indígenas, que, desde tempos ancestrais, acompanham as pessoas indígenas em situação de deficiência.



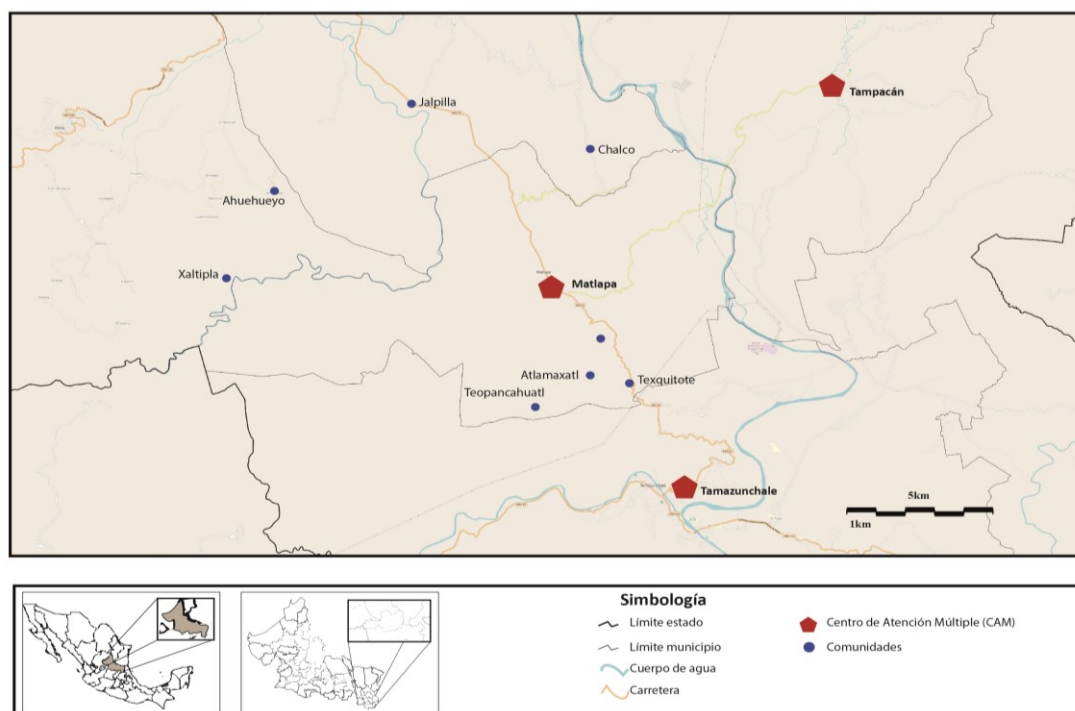
3 METODOLOGIA

3.1. O trabalho etnográfico

Na pesquisa de doutorado "Corpo, educação e agência das infâncias nahuas em situação de deficiência da região sul da Huasteca Potosina" (Moctezuma, 2021), desenvolvida a partir de uma perspectiva decolonial e com base na abordagem dos estudos críticos sobre deficiência, enfatizo que as infâncias indígenas com deficiência devem ser abordadas como uma construção social situada, onde a corporalidade, a etnicidade e a classe interagem de forma complexa.

Para realizar essa pesquisa, fiz trabalho etnográfico durante sete meses (agosto de 2018 a janeiro de 2019) dentro dos Centros de Atendimento Múltiplo (CAM), instâncias educacionais responsáveis por oferecer atendimento educativo a crianças com deficiência em todo o território mexicano. Para os propósitos da pesquisa, trabalhei em três CAMs localizados nas comunidades de Tamazunchale, Matlapa e Tampacán, que estão situados na Huasteca Potosina (San Luis Potosí, México), região que abriga um número considerável de população pertencente ao povo nahua.

Figura 1: Localização dos centros de atendimento múltiplo



Fonte: Autora

A etnografia realizada em contextos educativos tem contribuído para "a reconstrução qualitativa dos processos e relações educativas, com a intenção de compreender como a educação é socialmente construída" (Rockwell, 1991, p. 172), mas também é uma ferramenta poderosa para visibilizar os dispositivos de exclusão, assim como as estratégias de resistência, apropriação e ressignificação que as comunidades indígenas desenvolvem frente à escola (Czarny, 2012).

No caso da minha pesquisa, estar lá — observando e participando de diversas atividades escolares — permitiu-me documentar e dar visibilidade a situações, práticas e interações entre as crianças nahuas, suas famílias e a equipe docente dos Centros de Atenção. Mas, acima de tudo, possibilitou contrastar os discursos sobre a educação inclusiva com uma realidade que dista significativamente de tais planteamentos.

4 CONHECIMENTOS COMUNITÁRIOS PARA A VIDA: PEDAGOGIAS SITUADAS E DISPUTAS EPISTÊMICAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Como adverte Gabriela Czarny (2012), o sistema educativo na América Latina tem operado sob um modelo monocultural e universalista que invisibiliza as diferenças culturais, linguísticas e epistêmicas dos povos indígenas, perpetuando formas de racismo estrutural e exclusão sistemática. Uma das práticas mais evidentes da monocultura epistêmica que ocorre no interior dos CAM é a exclusão linguística. Por exemplo, a avaliação psicométrica, implementada para diagnosticar o tipo e o grau de deficiência, representa um dispositivo de violência epistêmica (Spivak, 2003) quando aplicada sem mediação cultural.

A partir das provas padronizadas em espanhol e concebidas a partir de contextos urbanos, são produzidos diagnósticos errôneos que patologizam crianças que não apresentam deficiências neurológicas ou intelectuais que as impeçam de comunicar verbalmente, mas sim barreiras linguísticas, uma vez que essas crianças têm uma língua materna — o náhuatl — que utilizam cotidianamente em suas casas e comunidades.

A falta de políticas institucionais de tradução ou de formação bilíngue no campo da educação inclusiva coloca as línguas indígenas em uma situação de subordinação. Diante desse cenário, alguns professores e professoras do CAM optaram por aprender expressões básicas em náhuatl. Como adverte a diretora do CAM localizado em Tampacán, "nós somos as que temos o problema de comunicação, não as crianças" (Moctezuma, 2022, p. 284). Esta afirmação não só inverte a lógica do déficit, mas também desnaturaliza a autoridade epistemológica das provas e do espanhol como língua dominante.



Por sua vez, o pessoal docente tem procurado incorporar as mães no processo educativo como mediadoras linguísticas. O caso de Saturnino — um jovem falante de náuatle com síndrome de Down — e sua mãe, que o acompanha durante a jornada escolar para traduzir as instruções das professoras para o náuatle (Moctezuma, 2022), evidencia como o conhecimento é produzido em rede.

Nas regiões de clima quente, como a Huasteca Potosina, o uso de aparelhos auditivos por crianças com deficiência auditiva é limitado pelas condições ambientais: o suor gerado pelas altas temperaturas danifica frequentemente esses dispositivos e causa desconforto, o que levou muitas crianças a optarem por não usá-los.

Longe de ficarem isoladas comunicativamente, as crianças desenvolveram suas próprias e criativas formas de expressão gestual, que integram tanto a Língua de Sinais Mexicana (LSM) quanto línguas de sinais comunitárias e familiares. Essas práticas linguísticas não apenas refletem processos de adaptação, mas também a agência das infâncias nahuas com deficiência para decidir sobre seus corpos e a forma de viver sua deficiência, que responde aos seus contextos territoriais, relações afetivas e expressões cotidianas.

Assim, constrói-se uma forma de comunicação a partir do comunitário, questionando os modelos hegemônicos de comunicação e reabilitação. Tais práticas comunicativas, reconhecidas e incorporadas por algumas professoras e professores do CAM, não fazem parte das diretrizes curriculares da educação inclusiva, representando, portanto, formas de agência pedagógica a partir das quais se consegue enfrentar a violência epistemológica exercida por um modelo educativo que privilegia a língua oficial - o espanhol - e a verbalização como formas hegemônicas de comunicação e transmissão de conhecimentos.

Além das barreiras linguísticas, a educação inclusiva em contextos indígenas opera sob a suposição de "normalizar" e "inserir" as crianças com deficiência na lógica do mercado de trabalho, através da aprendizagem de conteúdos que o sistema escolar hegemônico considera fundamentais, como o pensamento lógico-matemático e a leitura e escrita. No entanto, essa abordagem invisibiliza outros saberes e habilidades que possuem valor social e cultural nas comunidades indígenas.

Em algumas famílias nahuas, tanto mães, pais quanto filhas e filhos com deficiência, na maioria das vezes não sabem ler nem escrever; no entanto, desempenham atividades significativas como trabalho agrícola, pesca ou elaboração de artesanato, que permitem a sustentação material e simbólica das comunidades. Nesses contextos, a deficiência intelectual se dilui como categoria estigmatizante, por não representar uma limitação na realização de tarefas valorizadas localmente.



Uma das primeiras atividades diárias dentro do Centro de Atendimento Múltiplo (CAM) consiste em "localizar a data", a partir de um verme feito com círculos que contêm os números de 1 a 10. A docente guia o grupo para que enunciem o dia, mês e ano em curso. Alguns estudantes enfrentam dificuldades para compreender essa representação numérica; no entanto, o que observei na sala de aula foi que as meninas e meninos nahuas possuem formas distintas de se situar no tempo, mais ligadas aos ciclos agrícolas e festivos do que ao calendário gregoriano. Um exemplo disso é a festividade de Xantolo ou Todos os Santos, cujo início simbólico ocorre com a primeira oferenda em junho e culmina com a última em novembro.

Ao final da celebração do Xantolo no CAM de Matalapa, observei Ismael, um adolescente com deficiência auditiva, coletando flores de cempasúchil usadas para adornar os altares dos mortos. Ao perguntar-lhe por gestos o que estava fazendo, ele me explicou que estava selecionando as flores com sementes para plantá-las e assim garantir a colheita do ano seguinte. Esta ação demonstra um saber agroecológico e sazonal, ancorado em uma lógica de continuidade e memória que as crianças incorporaram em seu cotidiano.

Com o início do ciclo agrícola, as crianças nahuas começam a preparar comparsas, a elaborar coroas de papel celofane para enfeitar os cemitérios e outros produtos rituais. Essas práticas, longe de serem atividades extracurriculares, são incorporadas ao espaço de "Capacitação Profissional" do CAM, resignificando-o como um lugar de formação a partir e para a vida comunitária, integrando o que denominei "conhecimentos comunitários para a vida" (Moctezuma, 2022). Lá se ensina a preparar alimentos em fogão a lenha, a trabalhar com materiais locais e a produzir objetos significativos a partir de uma lógica situada que responde às condições sociais, econômicas e culturais dos territórios habitados pelas crianças.

Essas ações não buscam apenas fornecer ferramentas práticas aos estudantes com deficiência, mas também reinserir a escola no tecido comunitário. Ao ensinar a carregar lenha, acender o fogo e preparar alimentos com produtos da região, os e as docentes possibilitam uma aprendizagem corporal e coletiva que se conecta com a vida cotidiana das crianças rurais, em vez de impor tecnologias alheias aos seus contextos.

Essas pedagogias, embora invisibilizadas pelo discurso oficial, constituem "formas de reexistências" (Achinte, 2009) frente ao colonialismo educativo que historicamente buscou apagar as línguas, os saberes e os corpos não normativos. Recuperar e integrar essas experiências implica avançar para uma educação inclusiva verdadeiramente situada, capaz de se abrir à pluralidade epistêmica das comunidades indígenas e das infâncias com

deficiência, reconhecendo-as como sujeitos de saber e não como receptoras de assistência.

5 RUMO A UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, PLURI-EPISTÊMICA E TERRITORIALIZADA

A partir da análise desenvolvida na presente pesquisa, é possível afirmar que o modelo de educação inclusiva no México, apesar de seus avanços normativos, continua operando a partir de uma lógica monocultural, capacitista e colonial, que invisibiliza os saberes, práticas e línguas das crianças indígenas com deficiência. A violência epistêmica que permeia suas experiências escolares — por meio de testes padronizados, suposições de normalização e exclusão linguística — revela a urgência de transitar para um paradigma educacional verdadeiramente plural e situado.

Diante desse cenário, proponho uma série de ações para integrar perspectivas epistêmicas dos povos indígenas nos modelos de educação inclusiva, a fim de gerar práticas pedagógicas relevantes para os sistemas linguísticos, culturais e territoriais das crianças indígenas com deficiência. Em primeiro lugar, a educação inclusiva não pode se limitar à adaptação de conteúdos ou à formação docente em atenção à diversidade, por isso é necessário apostar em um modelo de interculturalidade crítica e decolonial, que dialogue com as comunidades, reconheça seus saberes e articule o direito à educação com o direito à diferença.

É fundamental questionar o papel do Estado e suas políticas educacionais, que muitas vezes limitam o reconhecimento da diversidade a abordagens técnicas ou moralizantes, sem modificar as lógicas estruturais que sustentam a desigualdade (Czarny, 2012, p. 52). Isso é especialmente urgente em contextos onde o capacitismo, o racismo e o adultocentrismo se entrelaçam para excluir as infâncias indígenas com deficiência do acesso efetivo à educação.

Isso implica incorporar as línguas originárias, os saberes comunitários e os modos de aprendizagem situados como parte do direito a uma educação inclusiva e culturalmente pertinente. Para isso, é fundamental formar os(as) docentes em línguas indígenas, pedagogias comunitárias e análise do capacitismo, a fim de construir laços pedagógicos menos hierárquicos e mais enraizados nos contextos locais.

Em relação aos instrumentos psicométricos e pedagógicos, estes devem ser revisados a partir de uma perspectiva intercultural, evitando a aplicação de testes



padronizados que funcionam como dispositivos de patologização quando aplicados fora de seus contextos culturais. Nesse sentido, a participação de mediadoras linguísticas, como mães e outros atores comunitários-chave, como curandeiros e curandeiras, é fundamental para interpretar as capacidades das crianças a partir de seu próprio horizonte cultural.

Por sua vez, é necessário impulsionar uma política educacional que considere as condições ecológicas, geográficas e culturais das regiões indígenas, como no caso da Huasteca Potosina, onde fatores como o clima e a língua influenciam as práticas pedagógicas e o uso (ou não) de tecnologias reabilitadoras. Por tal motivo, algumas infâncias desenvolvem formas híbridas de comunicação com base em seus contextos territoriais. Reconhecer as línguas de sinais não oficiais como válidas e ensinar a partir delas representa uma forma de agência pedagógica que confronta os dispositivos normalizadores da fala e da verbalização como únicas formas válidas de comunicação.

Considero que o vínculo entre escola e comunidade deve ser fortalecido por meio de mecanismos de cogestão educacional. Atividades como trabalho agrícola, culinária tradicional, elaboração de oferendas ou práticas rituais poderiam ser reconhecidas e incluídas nos conteúdos curriculares, pois esses saberes não só contribuem para a formação das crianças com deficiência, mas também fortalecem o tecido comunitário, geram processos de inclusão a nível comunitário e desafiam a lógica homogeneizante do currículo escolar hegemônico. Além das atividades comunitárias, seria pertinente a incorporação de sábias/os locais (curandeiras, curandeiros, parteiras) como agentes formadores, o que implica reconhecer o papel educativo da comunidade e das famílias indígenas no interior dos espaços educativos.

Como coloca Rivera Cusicanqui (Rivera Cusicanqui, 2015), descolonizar o conhecimento implica “desfazer os caminhos do saber imposto” a partir da recuperação das formas de produção de sentido que foram historicamente subalternizadas (Rivera Cusicanqui, 2015,). Estas propostas não devem ser entendidas como acréscimos a um modelo existente, mas como parte de uma transformação mais profunda que questiona as raízes coloniais do sistema educativo e possibilita a construção de uma educação inclusiva pluriepistêmica, comunitária e descolonizadora.

6 CONCLUSÕES

A partir de uma perspectiva antropológica crítica, este trabalho evidenciou como o modelo de educação inclusiva no México continua operando sobre fundamentos coloniais,



monoculturais e capacitistas que deslegitimam as epistemologias indígenas e subordinam as diversas formas de infância. Através da análise etnográfica e das trajetórias situadas das infâncias nahuas com deficiência, mostra-se que a escola, longe de ser um espaço neutro, constitui um dispositivo colonial que impõe um ideal normativo de infância funcional, branca, urbana e letrada.

O sistema educacional vigente, ao privilegiar o espanhol como língua oficial, os testes padronizados como medida de capacidade e a inserção laboral como objetivo final, perpetua uma violência epistêmica que nega a validade dos saberes comunitários, ancestrais e territoriais, assim como das línguas originárias. Essa lógica produz diagnósticos errôneos, exclusão linguística e um silenciamento sistemático dos corpos e vozes que não se encaixam na matriz hegemônica da infância moderna.

As experiências documentadas nos Centros de Atendimento Múltiplo da Huasteca Potosina mostram que, apesar do marco normativo que promove a inclusão, persistem estruturas de exclusão que se articulam com o colonialismo, o adultocentrismo e o capacitismo. No entanto, as práticas pedagógicas situadas, as estratégias de agência linguística e as formas de cuidado comunitário emergem como espaços de reexistência frente ao projeto civilizatório que buscou homogeneizar as formas de ser, aprender e comunicar.

Reconhecer as infâncias indígenas com deficiência como sujeitos de saber, com agência e com linguagens próprias para habitar o mundo, constitui uma via para reconfigurar a educação como um campo de justiça epistêmica, que não apenas inclua, mas que se construa a partir da diferença. Isso exige uma transformação estrutural das políticas educacionais e modelos pedagógicos, uma revisão crítica dos instrumentos de diagnóstico, a incorporação de saberes locais como conteúdos curriculares e o fortalecimento de vínculos pedagógicos horizontais entre escola, comunidade e território.

A educação inclusiva não pode se limitar a uma política de adaptação, mas deve ser pensada como um projeto coletivo de justiça epistêmica, onde as infâncias indígenas com deficiência sejam reconhecidas como produtoras de conhecimento, portadoras de linguagens alternativas e protagonistas de uma pedagogia decolonial situada. Só assim será possível construir uma escola que não reproduza a desigualdade, mas que a dispute a partir da dignidade, do afeto e do reconhecimento da pluralidade humana.



REFERÊNCIAS

- ACHINTE, Albán. Pedagogías de la reexistencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. In: MIGNOLO, Walter; PALERMO, Zulma (org.). **Arte y estética en la encrucijada descolonial**. Argentina: Ediciones del Signo, 2009. p. 83-112.
- CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. **Stanford Law Review**, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, 1991.
- CZARNY, Gabriela. Etnografías escolares y diferencia sociocultural. **Perfiles Educativos**, v. 34, n. 138, p. 48-57, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v34n138/v34n138a20.pdf>. Acesso em: [colocar data].
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. **Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad**. México, 2011. Disponível em: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>. Acesso em: [colocar data].
- MEEKOSHA, Helen. Decolonising disability: Thinking and acting globally. **Disability & Society**, v. 26, n. 6, p. 667-682, 2011. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09687599.2011.602860>. Acesso em: [colocar data].
- MOCTEZUMA BALDERAS, Andrea. **Cuerpo, educación y agencia de las infancias nahuas en situación de discapacidad en la región sur de la Huasteca Potosina**. 2021. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Colegio de San Luis. Disponível em: <https://colsan.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1013/1559>. Acesso em: [colocar data].
- MOCTEZUMA BALDERAS, Andrea. Aspectos interculturales sobre las prácticas educativas de la infancia nahua con discapacidad: el caso de los Centros de Atención Múltiple de la Huasteca Potosina. In: BRAVO, R.; GRANDA, S.; NARVÁEZ, A. M. (eds.). **Prácticas educativas, pedagogía e interculturalidad: V Congreso Internacional de Etnografía y Educación, julio de 2020. Modalidad virtual [online]**. Quito: Editorial Abya-Yala, 2022. p. 271-291. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9789978108253.0019>. Acesso em: [colocar data].
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad**. 2006. Disponível em: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>. Acesso em: [colocar data].
- PADILLA ARROYO, Antonio. La educación especial en México a finales del siglo XIX y principios del XX: ideas, bosquejos y experiencias. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 19, n. 48, p. 39-56, 2007. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9838/9037>. Acesso em: [colocar data].
- RIVERA CUSICANQUI, Silvia. **Un mundo ch'ixi es posible: Ensayos desde un presente en crisis**. Buenos Aires: Tinta Limón, 2015.
- ROCKWELL, Elsie. Etnografía y conocimiento crítico de la escuela en América Latina. **Perspectivas**, v. XXI, n. 2, p. 172-183, 1991.



SEPÚLVEDA-KATTAN, Natalia. Sociología de la infancia y América Latina como su lugar de enunciación. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, n. 70, p. 133-150, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17141/iconos.70.2021.4438>. Acesso em: [colocar data].

SKLIAR, Carlos. *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Notas para una pedagogía (im)posible. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2002.

TRUJILLO HOLGUÍN, J. A. La educación especial en México, un recorrido histórico desde el ámbito normativo. In: TRUJILLO HOLGUÍN, J. A.; RÍOS CASTILLO, A. C.; GARCÍA LEOS, J. L. (coords.). **Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula**. Chihuahua, México, 2020. p. 15-29.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *Educação Online*, n. 4, 2009. Disponível em: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1802>

