

Construyendo mundos: Teoría Crítica y complejidad en la enseñanza del Inglés inclusivo^I

Débora Regina Mattiello ^I  

Leonel Piovezana ^{II}  

Resumen

La inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la enseñanza de la lengua inglesa requiere problematizar los fundamentos epistemológicos, éticos y políticos que sustentan las prácticas pedagógicas. A pesar de los avances normativos, persisten enfoques normalizadores poco sensibles a las singularidades comunicativas de estos estudiantes. Este estudio tiene como objetivo analizar cómo los aportes del Pensamiento Complejo y de la Teoría Crítica pueden orientar directrices inclusivas para las clases de lengua inglesa. Desde un enfoque cualitativo fundamentado en una revisión bibliográfica narrativa, se destacan la accesibilidad comunicativa, la multimodalidad, la Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA) y la flexibilización pedagógica como ejes para promover la participación, el aprendizaje y la emancipación. Se concluye que la inclusión exige una transformación estructural de las prácticas educativas, formación docente continua y condiciones institucionales que posibiliten prácticas críticas y multimodales, superando adaptaciones puntuales y consolidando una educación comprometida con la diversidad y la emancipación.

Palabras clave: Autismo; educación inclusiva; inglés; pensamiento complejo.

- I. Specialization in English Language from the University of Uberaba, UNIUBE, Brazil. Master's student in Education at the Community University of the Region of Chapecó. Chapecó, Santa Catarina, Brazil. E-mail: deboramattiello@unochapeco.edu.br
- II. PhD in Regional Development from the University of Santa Cruz do Sul. Full Professor at Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), where he teaches in the Master's and Doctoral Programs in Education and serves in the Institutional Coordination of PARFOR Equidade. Chapecó, Santa Catarina, Brazil. E-mail: leonel@unochapeco.edu.br.

Building worlds: Critical Theory and complexity in inclusive English language teaching

Abstract

The inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in English language teaching requires a critical examination of the epistemological, ethical, and political foundations that underpin pedagogical practices. Despite advances in educational policies and legislation, normative and standardizing approaches that are insufficiently responsive to communicative singularities remain prevalent. This study aims to analyze how the contributions of Complex Thinking and Critical Theory can inform inclusive guidelines for English language classes. Adopting a qualitative approach grounded in a narrative literature review, the study highlights communicative accessibility, multimodality, Augmentative and Alternative Communication (AAC), and pedagogical flexibility as key elements for promoting participation, learning, and emancipation. The findings suggest that inclusion requires a structural transformation of educational practices, continuous teacher education, and institutional conditions that enable critical and multimodal pedagogies, moving beyond isolated adaptations toward an education genuinely committed to diversity and emancipation.

Keywords: Autism; inclusive education; english; complex thinking.



Construindo mundos: Teoria Crítica e complexidade no ensino de Inglês inclusivo

Resumo

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no ensino de língua inglesa demanda a problematização dos fundamentos epistemológicos, éticos e políticos que sustentam as práticas pedagógicas. Apesar dos avanços normativos, persistem abordagens normalizadoras, pouco sensíveis às singularidades comunicativas. O estudo objetiva analisar como os aportes do pensamento complexo e da Teoria Crítica podem orientar diretrizes inclusivas nas aulas de língua inglesa. Com abordagem qualitativa fundamentada em revisão bibliográfica narrativa, destacam-se a acessibilidade comunicativa, a multimodalidade, a Comunicação Alternativa e Ampliada e a flexibilização pedagógica como eixos para promover participação, aprendizagem e emancipação. Conclui-se que a inclusão exige transformação estrutural das práticas, formação docente continuada e condições institucionais que possibilitem práticas críticas e multimodais, superando adaptações pontuais e efetivando uma educação comprometida com a diversidade e a emancipação.

Palavras-chave: Autismo; educação inclusiva; inglês; pensamento complexo.



Introducción

A La inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la enseñanza de la lengua inglesa trasciende la adaptación técnica y curricular, y exige problematizar los supuestos teórico-conceptuales, ético-normativos y político-institucionales que sustentan la pedagogía moderna. Aunque el marco normativo ha avanzado, persisten racionalidades pedagógicas normalizadoras que invisibilizan las singularidades comunicativas y cognitivas de las personas autistas. El artículo articula el Pensamiento Complejo de Edgar Morin y los aportes de la Teoría Crítica para fundamentar una pedagogía comunicativa inclusiva en la enseñanza de la lengua inglesa. Se abordan la accesibilidad comunicativa, la multimodalidad, la Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA) y la flexibilización pedagógica como condiciones ontológicas de participación y aprendizaje. Se defiende la inclusión como un compromiso ético-político con la emancipación epistémica, la autonomía comunicativa y la producción de mundos pedagógicos plurales. Al articular teoría e implicaciones pedagógicas, el texto propone desplazamientos epistemológicos hacia prácticas comunicativas radicalmente inclusivas en la enseñanza del inglés.

Es en este movimiento donde el Pensamiento Complejo de Edgar Morin (2001) y las contribuciones de la Teoría Crítica, especialmente las de Adorno (2011), Nobre (2004) y Veiga-Neto (2022), ofrecen perspectivas potentes para comprender la educación como un tejido de relaciones atravesado por valores, tensiones y múltiples dimensiones de la experiencia humana. Para Morin (2001), educar implica afrontar incertidumbres, diversidades e interdependencias, lo que supone superar visiones lineales y fragmentadas del proceso educativo. Por su parte, la Teoría Crítica llama la atención sobre la necesidad de una formación que no se limite a la adaptación a los sistemas vigentes, sino que contribuya a la emancipación, la autonomía y la resistencia frente a formas sutiles de exclusión.



En la enseñanza de la lengua inglesa, estas discusiones adquieren aún mayor relevancia. Se trata de un campo marcado por prácticas comunicativas, producción de sentidos e interacción, dimensiones fundamentales para los estudiantes autistas, quienes con frecuencia establecen relaciones con el lenguaje de maneras singulares. Desde esta perspectiva, la accesibilidad comunicativa, la multimodalidad, el uso de la Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA) y la flexibilización pedagógica se convierten en elementos centrales para promover la participación y el aprendizaje, especialmente cuando se reconoce que la comunicación va más allá de la oralidad. Como señalan Beukelman y Mirenda (2013), la CAA constituye un conjunto de estrategias, recursos y prácticas que amplían las posibilidades comunicativas de personas con diferentes perfiles, favoreciendo su autonomía, interacción social y acceso al currículo. Sin embargo, dichas prácticas solo alcanzan su potencial inclusivo cuando están sustentadas por una perspectiva filosófica y pedagógica que reconoce la diferencia como constitutiva de la educación.

La problemática de este estudio consiste en comprender cómo los fundamentos de la complejidad (Morin) y de la Teoría Crítica (Adorno, Nobre, Veiga-Neto) pueden orientar prácticas inclusivas en las clases de lengua inglesa para estudiantes con Trastorno del Espectro Autista. El objetivo es mostrar cómo los aportes del Pensamiento Complejo y de la Teoría Crítica pueden orientar directrices inclusivas para estudiantes con TEA en las clases de lengua inglesa. Se sostiene que la inclusión no debe comprenderse únicamente como adecuación curricular, sino como un compromiso ético-político con la producción de mundos posibles, tal como lo discuten Almeida, Kuhn y Teo (2023). Al articular fundamentos teóricos e implicaciones pedagógicas, se busca ofrecer caminos hacia una educación que acoja, reconozca y valore la singularidad de los estudiantes, contribuyendo a prácticas más humanas, reflexivas y transformadoras.

Esta investigación constituye un ensayo teórico de naturaleza cualitativa, fundamentado en una revisión bibliográfica narrativa de investigaciones



consultadas en diferentes bases de datos, como SciELO y el Portal de Periódicos de CAPES, así como en el grupo de investigación Educación Intercultural y Pedagogías Decoloniales en América Latina (SULEAR). El texto está estructurado en cuatro apartados: Educación inclusiva y Pensamiento Complejo: desafiando la norma, que aborda el tema de la complejidad a partir de Morin (2001; 2007); Teoría Crítica, emancipación e inclusión, que presenta autores como Adorno (2011) y Nobre (2004), discutiendo la Teoría Crítica y sus principales conceptos relacionados con la inclusión; Educación como producción de mundos: inclusión, emancipación y crítica estructural, que desarrolla estos temas a partir de los aportes teóricos de Almeida, Kuhn y Teo (2023) y Veiga-Neto (2022); y Directrices para clases de inglés para estudiantes con autismo, que abarca autores como Mantoan (2003; 2015), Booth y Ainscow (2012), Kress y van Leeuwen (2006), Van Lier (2004), Vygotsky (1998; 2001) y Beukelman y Mirenda (2013).

Educación inclusiva y Pensamiento Complejo: desafiando la norma

Incluir a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en la escuela no es únicamente una cuestión normativa o de política pública, sino una interrogación radical acerca de lo que se entiende por educación, lenguaje y humanidad. En la enseñanza de la lengua inglesa, tales interrogantes se intensifican, puesto que la lengua extranjera hace especialmente visibles las fronteras normativas que definen lo que se considera comunicación legítima. Sin embargo, persisten racionalidades pedagógicas centradas en la homogeneización y la normalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que construyen la diferencia como déficit y la singularidad como problema.

Pensar la inclusión exige desplazar los fundamentos que sustentan la pedagogía moderna, reconociendo la complejidad de los regímenes de verdad que definen el aprendizaje. A la luz de Edgar Morin (2001), el Pensamiento Complejo supone una ruptura con la fragmentación epistemológica que organiza el conocimiento escolar, permitiendo concebir la educación como un tejido de relaciones. En el campo educativo, los paradigmas operan como



matrices silenciosas de organización curricular, selección de materiales y definición de prácticas.

La exclusión, en este contexto, no se produce únicamente por la ausencia de acceso, sino también por la racionalidad que sustenta la propia organización de la escuela. Orientada por el paradigma de la simplicidad, esta tiende a estabilizar identidades, clasificar desempeños y convertir la diferencia en una desviación administrable. Como problematiza Morin (2001), esta lógica opera mediante la disyunción y la reducción, fragmentando el conocimiento e instituyendo patrones normativos que imposibilitan el reconocimiento de la complejidad constitutiva de los sujetos. Pensar la escuela desde esta perspectiva implica tensionar su organización fragmentaria y cuestionar los dispositivos que producen homogeneización curricular y pedagógica. La crítica, por lo tanto, no recae únicamente sobre prácticas aisladas, sino sobre la racionalidad que sostiene la normalización como principio estructurante de la experiencia escolar.

Si el conocimiento, como afirman Edgar Morin, Maria da Conceição de Almeida y Edgard de Assis Carvalho (2007), se constituye como un proceso de traducción y reconstrucción, entonces el aprendizaje no puede concebirse como una asimilación lineal de contenidos, sino como un movimiento interpretativo situado, atravesado por mediaciones culturales e históricas. La tesis que aquí se sostiene es que la fragmentación disciplinaria y la estandarización de la evaluación derivan de una concepción simplificadora del conocimiento, que lo trata como una representación estable y transmisible, oscureciendo su naturaleza contextual e incierta.

En este sentido, el saber escolar no se limita a organizar contenidos; instituye criterios de legitimación que definen aquello que puede ser reconocido como aprendizaje válido. Según Morin, Almeida y Carvalho (2007), todo conocimiento está marcado por el denominado *imprinting* cultural, inscrito desde la inserción del sujeto en el lenguaje y reforzado por las instituciones sociales. La normalización opera precisamente en este punto: al estabilizar



expectativas de desempeño y modos legítimos de expresión, transforma determinadas formas de conocer en patrones, mientras que otras pasan a ser interpretadas como insuficientes o desviadas.

El concepto de conocimiento pertinente, desarrollado por Morin, Almeida y Carvalho (2007), refuerza este giro crítico al evidenciar que la legitimidad del saber no se mide por la acumulación de información, sino por la capacidad de contextualizar, articular y religar conocimientos. La pertinencia, en este sentido, adquiere un estatuto epistemológico y político: tensiona la organización escolar fundada en la disyunción disciplinaria y la fragmentación curricular al exigir que el aprendizaje sea comprendido como un proceso relacional, situado y atravesado por múltiples dimensiones de la experiencia humana. Desde esta perspectiva, la inclusión deja de significar adaptación a parámetros previamente estabilizados y pasa a interpelar los propios criterios que definen qué cuenta como aprendizaje válido. Sin embargo, la organización escolar y la profesionalidad docente no siempre acompañan este desplazamiento. La estructura curricular fragmentada, los tiempos rígidos y las evaluaciones estandarizadas continúan operando según la lógica de la disyunción criticada por Edgar Morin, limitando la concreción del conocimiento pertinente. Así, la noción de pertinencia corre el riesgo de permanecer como un principio discursivo sin producir transformaciones en las formas de legitimación del saber. Se sostiene, por lo tanto, que asumir la complejidad como fundamento de la inclusión implica tensionar no solo los métodos, sino también la propia organización institucional y los criterios que regulan aquello que se reconoce como aprendizaje.

Las implicaciones de esta perspectiva para la organización escolar son profundas. Un currículo estructurado por la disyunción, que separa contenidos, tiempos y sujetos, tiende a producir aprendizajes fragmentados y a reforzar criterios homogéneos de validación. En contrapartida, la centralidad del conocimiento pertinente exige prácticas que integren las dimensiones cognitivas, culturales e históricas del saber, reconociendo la pluralidad de



formas de participación. En el ámbito de la educación inclusiva, esto significa superar una lógica adaptativa restringida e interrogar los propios parámetros que definen qué cuenta como aprendizaje. La inclusión, desde esta perspectiva, no se limita a ampliar el acceso, sino que exige la reconfiguración de los modos de legitimación del conocimiento y de las formas de inteligibilidad que estructuran el espacio escolar. Sin embargo, en la realidad escolar, esta reconfiguración rara vez se concreta, ya que los currículos fragmentados y las evaluaciones estandarizadas mantienen criterios homogéneos de validación. Sin tensionar esta racionalidad, la inclusión tiende a permanecer en el plano formal, sin modificar los fundamentos que definen aquello que se reconoce como aprendizaje.

En el marco de esta crítica a la racionalidad simplificadora, Edgar Morin, en diálogo con Maria da Conceição de Almeida y Edgard de Assis Carvalho (2007), desplaza la discusión hacia la condición humana como categoría estructurante del Pensamiento Complejo. Esta articulación entre unidad y diversidad tensiona directamente la organización escolar fundada en la homogeneización, pues impide que la diferencia sea tratada como una desviación respecto de un patrón normativo. La diversidad no aparece como una variable que deba gestionarse, sino como una condición constitutiva de la propia posibilidad de producir conocimiento.

Al afirmar que el conocimiento de la condición humana exige integrar dimensiones científicas, simbólicas y culturales, Morin, Almeida y Carvalho (2007) desestabilizan la jerarquización disciplinaria que fragmenta los saberes y restringe las formas legítimas de expresión. La escuela moderna, organizada mediante la compartimentación curricular y criterios uniformes de desempeño, reduce la pluralidad humana a métricas de rendimiento, operando bajo el paradigma de la simplicidad que separa aquello que es inseparable —razón y sensibilidad, cognición e imaginación, individuo y colectividad— y convierte la complejidad en inadecuación. En este horizonte, la comprensión deja de ser un atributo moral abstracto para asumir un estatuto epistemológico y político:



reconocer al otro como sujeto implica tensionar los dispositivos pedagógicos de clasificación y control que, al estabilizar las expectativas de aprendizaje, transforman modos singulares de participación en insuficiencia y consolidan la normalización como principio estructurante de la experiencia escolar.

La normalización, entendida como una racionalidad simplificadora que regula la enseñanza de la lengua inglesa, establece previamente los parámetros de lo que se reconoce como competencia legítima, transformando la diferencia en insuficiencia y restringiendo las posibilidades de expresión lingüística. Esta lógica repercute en la organización curricular, frecuentemente estructurada mediante secuencias lineales y métricas estandarizadas de desempeño. Si bien desplazar este modelo implica revisar los criterios de validación del saber lingüístico y reconocer el aprendizaje como un proceso situado y mediado, en la realidad escolar tales cambios no siempre resultan sencillos de implementar, pues encuentran obstáculos en estructuras institucionales rígidas, culturas evaluativas consolidadas y demandas externas de estandarización.

En este horizonte, el currículo se afirma como una instancia ética y política de decisión acerca de qué vidas y lenguajes se vuelven reconocibles en la escuela. Al romper con la equivalencia entre calidad y homogeneidad, la enseñanza del inglés puede inscribirse en un proyecto formativo comprometido con la pluralidad constitutiva del ser humano. Como sintetizan Morin, Almeida y Carvalho (2007, pp. 103-104), “Si, en algún lugar, se tuviera la audacia y el valor de comenzar a realizar una reforma de la enseñanza, fundada en estos núcleos de conocimientos, quizá pudieran existir algunas esperanzas”. Sostener esta reforma significa, por lo tanto, reorganizar la enseñanza no como adaptación a la norma, sino como una reconfiguración crítica de sus fundamentos.

Teoría Crítica, emancipación e inclusión

La inclusión, cuando se inscribe en la racionalidad moderna, tiende a operar como una categoría normativa que regula la participación social según criterios previamente definidos de reconocimiento y pertenencia. Pensarla desde



la Teoría Crítica implica desplazarla del plano jurídico-administrativo hacia el campo de las contradicciones estructurales que producen, simultáneamente, promesas de integración y mecanismos de exclusión. En este horizonte, la contribución de Marcos Nobre (2004) no se reduce a la reconstrucción histórica de la Escuela de Frankfurt, sino que explicita el núcleo epistemológico de una teoría que articula crítica social y posibilidad emancipadora, interrogando las condiciones históricas bajo las cuales la propia idea de inclusión se vuelve pensable, así como sus límites.

La formulación de la Teoría Crítica por Max Horkheimer, especialmente en el ensayo Teoría Tradicional y Teoría Crítica (1937), no puede dissociarse del contexto de ascenso de los regímenes totalitarios y de la crisis de las promesas ilustradas que marcaron la primera mitad del siglo 16. Como observa Nobre (2004), se trata de una teoría vinculada a un instituto, a un proyecto intelectual y a un período histórico atravesado por formas extremas de autoritarismo. Más que un dato circunstancial, este escenario revela los límites internos de la propia racionalidad moderna: la misma razón que se anunciaba como emancipadora demostró ser capaz de convertirse en instrumento de dominación técnica, administración de la vida y supresión de la diferencia.

Es en este punto donde la Teoría Crítica adquiere densidad analítica para el presente. Al evidenciar que la barbarie no constituye una anomalía externa, sino una posibilidad inmanente a las formas modernas de organización social, permite comprender cómo los dispositivos contemporáneos de inclusión pueden coexistir con nuevas modalidades de exclusión y control. La crítica no se dirige únicamente a regímenes autoritarios explícitos, sino también a la racionalidad que, bajo la apariencia de neutralidad y progreso, produce jerarquizaciones, estandarizaciones y criterios selectivos de reconocimiento. Así, el vínculo entre contexto histórico y elaboración teórica no es meramente descriptivo: fundamenta una interrogación permanente sobre las ambivalencias de la modernidad y sus implicaciones para los proyectos actuales de emancipación.



En este contexto, Nobre (2004) destaca que el Instituto de Investigación Social buscaba promover investigaciones científicas universitarias fundamentadas en la obra de Karl Marx (1818–1883). La Teoría Crítica deriva del análisis marxiano de la forma mercancía, que transforma diferencias cualitativas en equivalencias mensurables, haciendo comparables las singularidades mediante un denominador abstracto: el valor. Esta lógica de reducción a la mensurabilidad se extiende a la educación contemporánea: currículos estandarizados, evaluaciones a gran escala e indicadores de desempeño convierten saberes y trayectorias en métricas uniformes. De este modo, la Teoría Crítica evidencia no solo desigualdades de acceso, sino también la racionalidad estructural que organiza jerarquías y exclusiones sociales, políticas y educativas.

En este marco, Marcos Nobre (2004) subraya que la crítica no se limita a evaluar el presente por aquello en lo que podría convertirse, sino que examina las contradicciones internas que ya se encuentran latentes en la realidad. Desde una perspectiva immanente, la mirada crítica identifica las tensiones y posibilidades históricas inscritas en las prácticas y estructuras sociales, considerando el presente como expresión de tendencias en movimiento. En el campo de la educación inclusiva, esto permite percibir no solo las limitaciones existentes, sino también los potenciales emancipadores presentes en las relaciones pedagógicas, orientando la construcción de entornos más democráticos y capaces de responder de manera efectiva a la diversidad. Sin embargo, este potencial no siempre se concreta en la escuela, ya sea por las presiones burocráticas, las exigencias de estandarización, la precarización de las condiciones de trabajo docente o la fuerza de culturas institucionales resistentes al cambio. En tales circunstancias, las contradicciones identificadas por la crítica permanecen latentes, sin convertirse en una transformación efectiva de las prácticas pedagógicas.

De acuerdo con Nobre (2004), la Teoría Crítica tiene como tarea central elaborar un diagnóstico del presente, considerando tanto las tendencias



estructurales del modelo social vigente como las condiciones históricas concretas de su realización. Este diagnóstico evidencia las contradicciones internas del sistema, señalando simultáneamente límites que restringen la emancipación humana y posibilidades de transformación. En el contexto educativo, revela cómo la racionalidad neoliberal orienta las políticas de inclusión, transformándola muchas veces en un dispositivo de gestión: el foco se desplaza del reconocimiento de las diferencias y de la promoción de la diversidad hacia la estandarización de sujetos y saberes en métricas comparables, convirtiendo la inclusión en un instrumento de control, monitoreo y eficiencia institucional.

En este sentido, la matriz de la Teoría Crítica se fundamenta en el análisis del capitalismo desarrollado por Karl Marx. Como destaca Nobre (2004), el capitalismo constituye una forma histórica que organiza la totalidad de la vida social en torno al mercado, sometiendo las relaciones económicas, culturales y educativas a su lógica. En este proceso, la educación queda subsumida en la lógica del mercado: la estandarización de currículos, evaluaciones y saberes funciona como efecto de la forma-valor, transformando diferencias cualitativas en métricas comparables. La inclusión, por su parte, es frecuentemente apropiada como expansión funcional del sistema, incorporando sujetos y prácticas de manera controlada y previsible, en lugar de promover transformaciones emancipadoras genuinas.

A partir de esta comprensión, la “perspectiva de emancipación no es un ideal meramente imaginado por el teórico, sino una posibilidad real, inscrita en la propia lógica social del capitalismo” (Nobre, 2004, p. 31). Se trata de una emancipación inmanente, que emerge de las propias contradicciones y tensiones internas de la sociedad, y no de un horizonte abstracto y externo a la realidad concreta. Es esta posibilidad la que sustenta la Teoría Crítica, permitiendo analizar las relaciones sociales de manera sensible a las tensiones, limitaciones y potencialidades presentes. Sin este enfoque, se permanece cautivo de las ilusiones producidas por la lógica capitalista, que naturaliza



las desigualdades y la exclusión, incluso en el campo educativo, haciendo invisibles los espacios en los que las prácticas inclusivas pueden transformar efectivamente las relaciones y ampliar la participación social.

Sin embargo, esta crítica no implica la posibilidad de escapar por completo del capitalismo, ya que la escuela y las políticas educativas están insertas en su dinámica estructural. El desafío consiste, por lo tanto, en reconocer sus límites y contradicciones para actuar estratégicamente en su interior, utilizando las propias brechas y recursos del sistema como medios para ampliar derechos, fortalecer prácticas inclusivas y tensionar, de manera concreta, las lógicas que producen exclusión.

Theodor Adorno (2011) enfatiza la importancia de una educación que trascienda la mera transmisión de conocimientos y oriente la formación hacia la emancipación. En diálogo con Nobre, esta perspectiva indica que la emancipación no es un ideal abstracto, sino que surge de manera inmanente de las contradicciones sociales, convirtiéndose en un desafío formativo: la educación debe mediar las tensiones estructurales para transformar posibilidades latentes en experiencias pedagógicas concretas. En el contexto de la educación inclusiva, esto evidencia cómo prácticas que amplían el acceso a la escuela pueden seguir produciendo exclusión, estandarización y control. Adorno afirma que “la exigencia de emancipación parece evidente en una democracia” (2011, p. 169), pero advierte, siguiendo a Becker, que “a partir de toda la concepción educativa existente hasta hoy [...] en el fondo no somos educados para la emancipación” (2011, pp. 169–170). Así, comprender la realidad estructural constituye una condición para que la mediación pedagógica no solo informe, sino que forme experiencias capaces de desafiar la lógica de la dominación.

Según Becker, esta limitación se manifiesta en la persistencia del falso concepto de talento, profundamente arraigado en las prácticas educativas. Esta concepción naturaliza las diferencias individuales, transformando las habilidades en indicadores de mérito y desempeño, y sostiene una ideología



meritocrática que legitima desigualdades sociales y educativas. Como afirma Adorno, “no hacemos plenamente justicia a la cuestión de la emancipación si no comenzamos por superar, mediante el esclarecimiento, el falso concepto de talento, determinante en nuestra educación” (2011, p. 170). Superar este obstáculo no significa únicamente corregir prácticas pedagógicas, sino confrontar un mecanismo social que clasifica, jerarquiza y excluye a los sujetos con base en patrones hegemónicos de desempeño. Esto abre espacio para un aprendizaje mediado por la motivación y la emancipación del sujeto, orientando la mediación docente hacia la participación efectiva, el reconocimiento de las singularidades y la equidad, en oposición a las categorías naturalizadas que reproducen privilegios y desigualdades.

En esta línea de razonamiento, Becker defiende una institución escolar que no reproduzca las desigualdades de clase, sino que, desde edades tempranas, promueva la superación de las barreras sociales que limitan el desarrollo de los niños. Se trata de una escuela que reconozca la diversidad de los sujetos y haga posible una inclusión no solo formal, sino efectiva, mediante una oferta formativa ampliamente diversificada. Como destaca Adorno (2011), esto no significa simplemente una “escuela para todos”, sino la transformación de las estructuras educativas vigentes, especialmente de la organización escolar jerarquizada, sustituyéndola por una formación múltiple y diferenciada en todos los niveles, desde la educación infantil hasta la universidad y el mundo del trabajo.

En otras palabras, Adorno (2011) defiende una educación que enfrente las desigualdades estructurales desde el inicio de la escolarización, posibilitando el desarrollo de la emancipación a lo largo de toda la trayectoria formativa del individuo. Esta propuesta se aproxima directamente a los presupuestos de la educación inclusiva al sostener que no basta con garantizar el acceso a la escuela: es necesario transformar sus prácticas, currículos y relaciones pedagógicas para acoger las diferencias y combatir las exclusiones históricamente producidas. Esta exigencia adquiere aún mayor relevancia frente



a un mundo laboral marcado por tendencias heterónomas que frecuentemente limitan la autonomía de los sujetos, sobre todo de aquellos que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad social.

Sin embargo, Adorno (2011) observa que el problema de la emancipación se vuelve particularmente grave cuando se considera el campo educativo, pues incluso en la literatura pedagógica “ya no se encuentra una posición decidida a favor de la educación para la emancipación, como cabría suponer, lo que constituye algo verdaderamente alarmante” (Adorno, 2011, p. 172). En su lugar surge el concepto de autenticidad, entendido como “una serie de combinaciones que sabotean el concepto de emancipación, tanto de manera implícita como encubierta bajo su forma aparente” (Adorno, 2011, p. 172). En el contexto de la inclusión, esto se manifiesta en prácticas que aparentan valorar la diversidad, pero que, en la práctica, mantienen procesos de segregación, etiquetado o adaptación superficial.

Becker ilustra esta problemática a partir de su experiencia con el sistema educativo soviético, destacando que, incluso en un contexto que rompe formalmente con el idealismo alemán, no se implementó una educación efectivamente emancipadora. Esta permanencia evidencia los límites estructurales de la racionalidad educativa moderna, marcada por la estandarización, el control y la jerarquización de sujetos y saberes, que operan independientemente de los cambios ideológicos o contextuales. La inclusión, así, corre el riesgo de reducirse a una pseudo-inclusión: formas ampliadas de acceso, pero sin transformación de las relaciones pedagógicas, manteniendo prácticas que reproducen exclusión, desigualdad y valoración selectiva del desempeño (Adorno, 2011).

Según Adorno (2011), una educación crítica e inclusiva exige condiciones que favorezcan la autonomía, la reflexión, la integración entre teoría y práctica y el rechazo de formas ilusorias de emancipación. Esta perspectiva no es abstracta: la racionalidad capitalista y burocrática restringe estas condiciones al priorizar la eficiencia, la estandarización y los resultados mensurables,



subordinando la acción pedagógica a criterios externos de desempeño. En este contexto, el desarrollo integral del sujeto y la orientación ética de la práctica educativa quedan comprometidos, convirtiendo la inclusión en un proceso funcional al sistema, en lugar de emancipador.

Adorno (2011) evidencia que las ideologías del individualismo y de la adaptación social pueden restringir la autonomía de los sujetos, incluso cuando formalmente pretenden promoverla. Esta lógica sostiene prácticas educativas que responsabilizan exclusivamente a los estudiantes por su desempeño, reproduciendo desigualdades y exclusión. La meritocracia y el desempeño estandarizado funcionan como mecanismos estructurales que naturalizan las diferencias, limitando la inclusión y subordinando la educación a las exigencias de la racionalidad social dominante.

En este debate, Adorno (2011) distingue la autoridad formativa de la dominación, resaltando su papel en la constitución de una autonomía genuina. En el contexto educativo, la autoridad pedagógica basada en el conocimiento y la experiencia puede constituir un instrumento de inclusión cuando orienta, apoya y promueve la reflexión crítica, pero se convierte en un mecanismo de exclusión cuando se transforma en control o estandarización, reproduciendo jerarquías y reforzando desigualdades estructurales en el acceso y la participación escolar.

De acuerdo con Adorno (2011), la socialización en la primera infancia, si se mantiene de manera acrítica, puede reproducir desigualdades y exclusión estructural, condicionando desde temprano la percepción de autonomía y participación. La emancipación no se construye mediante la simple negación de la autoridad, sino a través de un proceso dialéctico de identificación, ruptura y reconstrucción crítica, capaz de transformar tendencias históricamente naturalizadas en experiencias formativas efectivas.

Así, aunque la presencia del docente es indispensable, su función está dialécticamente orientada hacia la emancipación: formar sujetos capaces de pensar y actuar de manera autónoma, haciendo progresivamente superflua su propia intervención (Adorno, 2011). Esta perspectiva es central para la educación



inclusiva, pues desplaza el foco de la dependencia hacia la construcción de una autonomía crítica, permitiendo que los estudiantes se involucren con los contenidos y las prácticas de manera reflexiva y creativa, evitando formas de pseudo-emancipación impuestas por la estandarización o por lógicas externas de control.

Adorno (2011) advierte que las prácticas autoritarias y las formas de control pueden generar una emancipación meramente aparente, en la que los individuos aceptan como naturales las condiciones sociales impuestas sin desarrollar conciencia crítica. En el campo educativo, esto se manifiesta en una inclusión formal que mantiene a los estudiantes adaptados a patrones excluyentes, evidenciando cómo las estructuras de poder y la racionalidad moderna cooptan la inclusión, transformándola en un instrumento de control y legitimación de la desigualdad.

La formación integral debe articular técnica, reflexión crítica y experiencias culturales, ampliando la autonomía y los repertorios de los estudiantes. Este enfoque, según Adorno (2011), combate la estandarización y la reproducción de las desigualdades, permitiendo que la emancipación se construya como un proceso continuo y dialéctico, inseparable del análisis de las estructuras de dominación presentes tanto en la sociedad como en el propio sistema educativo.

La afirmación de que “los profesores deben tener claro que su principal tarea consiste en volverse superfluos” (Adorno, 2011, p. 177) sintetiza la concepción de una educación crítica, emancipadora e inclusiva. Volverse superfluo es un proceso dialéctico: el docente mantiene su presencia como mediador, pero transfiere progresivamente a los estudiantes la capacidad de pensar de manera autónoma, comprender la complejidad social, reconocer las diferencias y resistir formas de exclusión. Esta dinámica permite incluir sin generar dependencia, haciendo que la emancipación sea genuina y la educación verdaderamente crítica, en contraste con patrones de control, estandarización y pseudo-inclusión.



Es importante destacar las diferencias y los puntos de convergencia entre el Pensamiento Complejo y la Teoría Crítica, que fundamentan este estudio. La Teoría Crítica, desarrollada por la Escuela de Frankfurt, busca comprender y cuestionar las desigualdades y contradicciones presentes en la sociedad, mostrando cómo la escuela reproduce con frecuencia patrones que transforman las diferencias de los estudiantes en dificultades o déficits. Por su parte, el Pensamiento Complejo, propuesto por Edgar Morin, se orienta hacia la comprensión de los fenómenos de manera integrada, valorando las relaciones, la diversidad y la singularidad de los sujetos en el contexto educativo. En este sentido, ambas perspectivas se complementan. Mientras la Teoría Crítica contribuye a analizar y problematizar las estructuras sociales que pueden dificultar la inclusión, el Pensamiento Complejo ofrece fundamentos para pensar prácticas pedagógicas más flexibles, integradas y sensibles a las particularidades de los estudiantes autistas. Así, la articulación entre estos enfoques permite comprender tanto los desafíos sociales de la inclusión como las posibilidades de construir prácticas educativas más acogedoras y significativas.

Educación como producción de mundos: inclusión, emancipación y crítica estructural

La educación puede comprenderse como un proceso de producción de mundos, en el que enseñar, aprender e investigar trascienden la mera transmisión de contenidos y configuran experiencias ético-políticas e históricas. En este contexto, “cada investigación es un esfuerzo por ampliar la comprensión humana del mundo vivido” (Almeida; Kuhn; Teo, 2023, p. 10), lo que indica que el conocimiento es siempre situado, histórico y mediado por relaciones sociales. La producción del saber no se limita a la interpretación de la realidad; constituye un esfuerzo continuo de reflexión crítica, ética y social, capaz de imaginar y construir mundos alternativos. La ausencia de esta reflexión puede naturalizar



desigualdades y reproducir exclusiones estructurales, comprometiendo la efectivización de la inclusión en la educación.

Producir conocimiento implica articular curiosidad, protagonismo y colectividad, integrando dimensiones éticas y emancipadoras. La ciencia, entendida como producción histórica y humana, atravesada por valores, contextos e interpretaciones, exige reconocer la historicidad y la contingencia del saber, condición esencial para combatir estandarizaciones excluyentes. “Más que la búsqueda de verdades, es, por regla general, interpretación; es construcción de nuevas posibilidades” (Almeida; Kuhn; Teo, 2023, p. 13), fundada en el diálogo intersubjetivo y en la relación ética con el otro. Reconocer la pluralidad de sentidos —“comprender la historia y el lenguaje implica reconocer múltiples sentidos, contruidos en el diálogo con las tradiciones y con otros sujetos” (Almeida; Kuhn; Teo, 2023, p. 20)— es fundamental para que las narrativas escolares legitimen la diversidad y promuevan la equidad, rompiendo con discursos estandarizadores. El lenguaje se constituye en ecologías semióticas plurales, en las que diferentes modos de significación participan en la construcción de sentidos.

En este horizonte, la escritura académica se configura como una práctica formativa, ética y pedagógica, articulando la reflexión sobre conocimiento, diversidad e inclusión. Escribir no consiste únicamente en producir un texto final; es un proceso que transforma la curiosidad en investigación crítica, permitiendo que investigadores y docentes comprendan y representen el mundo de formas innovadoras, capaces de analizar estructuras de exclusión y promover prácticas inclusivas (Almeida; Kuhn; Teo, 2023). Esta dimensión ética apunta hacia la construcción colectiva de currículos y prácticas, convirtiendo la inclusión en un principio estructurante. Sin embargo, la escuela no siempre garantiza a los docentes el tiempo y las condiciones necesarios para la planificación colectiva, lo que debilita la consolidación de propuestas efectivamente inclusivas.

La perspectiva marxiana es fundamental para comprender cómo la racionalidad capitalista mercantiliza la educación, reduciendo la diversidad



a criterios de eficiencia, productividad y estandarización, y subordinando el aprendizaje a la lógica del mercado. La forma mercancía, según Marx (1975), transforma los valores sociales en equivalentes mensurables, lo que en la educación se manifiesta en la estandarización de los currículos, en la ideología del desempeño y en la naturalización de las desigualdades. Reconocer esta dimensión estructural permite problematizar el talento como categoría meritocrática, evitando que la inclusión sea únicamente formal o simbólica, y orienta la construcción de prácticas pedagógicas que favorezcan la emancipación crítica y la participación efectiva.

Alfredo Veiga-Neto (2022), en “É preciso ir aos porões”, utiliza las metáforas del sótano, el piso intermedio y el ático para reflexionar críticamente sobre la escuela y la pedagogía. El sótano remite a las exclusiones históricas y a las concepciones implícitas que estructuran la educación; el piso intermedio, a las prácticas pedagógicas cotidianas, que pueden reproducir desigualdades si no son problematizadas; y el ático, a las utopías, las políticas inclusivas y los proyectos de transformación futura. Permanecer únicamente en el piso intermedio tiende a reproducir la exclusión, mientras que la articulación crítica entre los tres niveles permite desarrollar prácticas pedagógicas inclusivas, reflexivas y transformadoras.

Veiga-Neto distingue la militancia del activismo pedagógico: la primera repite normas de manera acrítica; el segundo problematiza continuamente los fundamentos históricos, políticos y epistemológicos de la educación. Este activismo crítico constituye una condición para una inclusión efectiva, no restringida al acceso formal, ya que transforma estructuras y prácticas que reproducen desigualdades, articulando reflexión, acción pedagógica y compromiso ético con la pluralidad de sujetos y saberes.

El autor también advierte sobre las plagas de la educación—reduccionismo, salvacionismo y metodologismo—, heridas históricas que limitan el pensar y el actuar pedagógicos y refuerzan la exclusión. Superarlas exige descender a los sótanos de la pedagogía, comprender sus orígenes y problematizar prácticas



naturalizadas, abriendo camino hacia una educación verdaderamente inclusiva, crítica y ética. Este movimiento permite configurar dispositivos didáctico-formativos orientados por la equidad, reconocer límites y contradicciones y hacer visibles saberes y prácticas históricamente invisibilizados.

La articulación entre sótano, piso intermedio y ático constituye un camino dialéctico hacia la inclusión crítica. Es en esta articulación donde las prácticas pedagógicas inclusivas se vuelven efectivas: enfrentan las desigualdades, reconocen las singularidades y construyen una escuela democrática, socialmente comprometida y capaz de formar sujetos autónomos, críticos y capaces de participar en la transformación social. Incluir a estudiantes con TEA no significa únicamente ajustar prácticas, sino reconfigurar epistemologías y estructuras escolares, afirmando la pluralidad y la dignidad de todos.

Entre la crítica y la complejidad: directrices para clases de inglés para estudiantes con autismo

Pensar la enseñanza de la lengua inglesa para estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) exige desplazar perspectivas pedagógicas históricamente fundamentadas en la homogeneización y estandarización de los procesos de aprendizaje. La articulación entre la Teoría Crítica y el Pensamiento Complejo ofrece un marco potente para problematizar prácticas excluyentes y proponer directrices pedagógicas comprometidas con la inclusión, la diversidad y la emancipación. La educación debe comprenderse no como transmisión de contenidos, sino como un espacio de producción de sentidos, reconocimiento de las diferencias y construcción de mundos posibles (Almeida; Kuhn; Teo, 2023).

La Teoría Crítica, sistematizada por Horkheimer y retomada por Nobre (2004), permite cuestionar la racionalidad instrumental que orienta gran parte de las prácticas escolares, especialmente aquellas que operan mediante la normalización de sujetos considerados “fuera de la norma”. En el contexto de la educación inclusiva, esta perspectiva desplaza el foco del individuo hacia las condiciones sociales, curriculares y pedagógicas que producen exclusión,



rompiendo con enfoques centrados en los déficits. En la enseñanza del inglés, entendida como práctica cultural y simbólica, este desplazamiento reafirma que la participación lingüística es un derecho de todos y no un privilegio restringido a quienes se ajustan a modelos hegemónicos de aprendizaje.

El Pensamiento Complejo de Morin (2001), en diálogo con Almeida y Carvalho (2007), contribuye a comprender el aprendizaje de lenguas como un proceso no lineal, multidimensional y atravesado por aspectos cognitivos, afectivos, sociales y sensoriales. Para los estudiantes con TEA, las diferentes formas de aprender, comunicarse e interactuar no representan limitaciones, sino expresiones legítimas de la diversidad humana. Las clases de inglés fundamentadas en la complejidad requieren flexibilización curricular, apertura a múltiples trayectorias de aprendizaje y valoración de distintas formas de participación, articulando teoría y práctica pedagógica.

La perspectiva de la educación inclusiva refuerza este enfoque al afirmar que incluir no consiste en adaptar al estudiante a la escuela, sino en transformar la escuela para que todos puedan aprender (Mantoan, 2003; 2015). Esta transformación implica revisar los currículos, las prácticas pedagógicas y las concepciones de enseñanza, garantizando la participación efectiva de los estudiantes con TEA. Instrumentos como el *Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2012) destacan que las prácticas inclusivas se construyen colectivamente y dependen de la creación de culturas escolares que valoren la colaboración, el sentido de pertenencia y el reconocimiento de las diferencias.

En el campo del lenguaje, la multimodalidad (Kress & van Leeuwen, 2006) amplía la comprensión de la comunicación como una práctica que va más allá de la oralidad y la escritura, incorporando imágenes, gestos, sonidos, movimientos y recursos digitales. Para los estudiantes con TEA, las prácticas multimodales amplían las formas de expresión y comprensión, favoreciendo la participación efectiva. De manera complementaria, el enfoque ecológico del lenguaje (Van Lier, 2004) refuerza la importancia del contexto, la interacción y la mediación docente, inspirado en la teoría histórico-cultural de Vygotsky



(1998; 2001). Para estos estudiantes, el docente actúa como un mediador sensible, creando condiciones significativas de aprendizaje y respetando ritmos, intereses y modos singulares de interacción.

Un ejemplo de clase inclusiva de inglés puede incluir el uso de la narración multimodal (multimodal storytelling), en la que los estudiantes con TEA crean narrativas combinando imágenes, sonidos, gestos y textos. Esta práctica no solo valora diferentes modos de expresión, sino que también articula teoría y práctica: al permitir que los estudiantes construyan sus propios sentidos, la actividad incorpora el principio de la Teoría Crítica de desplazar el foco de la adaptación individual hacia la transformación de las condiciones pedagógicas, mientras que el Pensamiento Complejo de Morin orienta la atención hacia la singularidad, la interconexión de elementos cognitivos, afectivos y sociales y la no linealidad del aprendizaje. De este modo, la clase deja de ser una mera transmisión de contenidos y se convierte en un espacio de producción de sentidos, participación activa y reconocimiento de las diferencias, demostrando concretamente cómo la inclusión, la diversidad y la emancipación pueden manifestarse en la práctica pedagógica.

Entre la crítica y la complejidad, se delinean directrices para clases de lengua inglesa que reconocen a los estudiantes con TEA como sujetos de lenguaje, derechos y aprendizaje. Estas directrices articulan fundamentos teóricos y experiencias pedagógicas situadas, promoviendo estrategias de enseñanza que integran conocimiento y acción. Sostienen la construcción de una educación comprometida con la emancipación, la diversidad y la producción de mundos posibles, en la que la inclusión no constituye una adaptación puntual, sino una transformación estructural y epistemológica de la enseñanza. Incluir significa complejizar el currículo, la pedagogía y el lenguaje.



Comunicación Aumentativa y Alternativa y el derecho a la participación lingüística

A La Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA) constituye un conjunto de recursos, estrategias y tecnologías destinados a ampliar las posibilidades comunicativas de personas que presentan necesidades complejas de comunicación. Según Beukelman y Mirenda (2013), la CAA abarca desde sistemas de símbolos gráficos, tableros de comunicación y apoyos visuales hasta aplicaciones digitales y dispositivos electrónicos capaces de favorecer la expresión, la comprensión y la interacción social. Más que instrumentos compensatorios, estos recursos representan formas legítimas de lenguaje y participación social, ampliando las posibilidades de acceso al currículo y a los procesos educativos.

En el contexto de la enseñanza de la lengua inglesa para estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), la CAA permite que el aprendizaje de la lengua extranjera no quede condicionado exclusivamente a la oralidad o a la escritura convencional. El uso de pictogramas, secuencias visuales, tarjetas ilustradas, aplicaciones de comunicación y recursos multimodales permite explorar vocabulario, expresiones y situaciones comunicativas en lengua inglesa a través de diferentes canales semióticos. De este modo, estudiantes con distintos perfiles comunicativos pueden participar en las actividades pedagógicas, construir sentidos y desarrollar competencias lingüísticas de manera significativa.

Desde la perspectiva del Pensamiento Complejo, la CAA contribuye a superar visiones reduccionistas del lenguaje que privilegian únicamente determinadas formas de comunicación. Según Morin (2001), la comprensión de los fenómenos humanos exige reconocer la pluralidad, la interdependencia y la multidimensionalidad de los procesos sociales y educativos. Aplicada a la enseñanza de lenguas, esta perspectiva permite comprender la comunicación como un fenómeno multifacético, constituido por palabras, imágenes, gestos, sonidos, expresiones corporales y tecnologías de apoyo. El aprendizaje deja de



concebirse como un recorrido único y lineal y pasa a acoger diferentes formas de participación y construcción del conocimiento.

Por su parte, la Teoría Crítica ofrece elementos para problematizar los procesos de exclusión producidos cuando únicamente determinados modos de comunicación son reconocidos como legítimos. La racionalidad instrumental, criticada por Adorno (2011), tiende a transformar los patrones lingüísticos dominantes en criterios universales de evaluación y participación, convirtiendo la diferencia en discapacidad o insuficiencia. En este sentido, la CAA puede comprenderse como una práctica pedagógica emancipadora, ya que amplía las posibilidades de expresión de los estudiantes y desafía mecanismos de normalización que restringen el reconocimiento de diversas formas de lenguaje.

Así, la incorporación de la Comunicación Aumentativa y Alternativa en las clases de lengua inglesa no debe entenderse como una adaptación puntual destinada únicamente a determinados estudiantes, sino como una estrategia pedagógica comprometida con la democratización de la comunicación y del acceso al conocimiento. Al ampliar los modos de participación lingüística, la CAA favorece la construcción de entornos educativos más inclusivos, en los que la diversidad comunicativa es reconocida como un elemento constitutivo de la experiencia humana y del aprendizaje.

Interfaces entre Currículo, Capitalismo y Políticas Lingüísticas en la Educación Inclusiva

Atendiendo a las contradicciones estructurales señaladas por la Teoría Crítica, resulta imperativo discutir cómo la enseñanza contemporánea de la lengua inglesa se encuentra subsumida en la lógica del capitalismo tardío y del neoliberalismo (Marx, 1976; Nobre, 2004). Bajo la métrica mercantil, la lengua inglesa se vende y se enseña como una “herramienta de emprendimiento de sí”, un insumo de capital humano orientado a la competencia, la eficiencia y la inserción en un mercado globalizado e hiperproductivo.



Cuando la institución escolar intenta “incluir” al estudiante con TEA sin cuestionar esta racionalidad, produce el fenómeno que Adorno (2011) define como pseudo-inclusión. La pseudo-inclusión otorga acceso formal y geográfico al espacio escolar, pero mantiene al sujeto segregado en sus posibilidades subjetivas, ya que lo evalúa a partir de métricas de rendimiento y utilidad mercantil que el estudiante autista frecuentemente cuestiona o rechaza.

Para que la inclusión abandone el “piso intermedio” de las técnicas y descienda a los “sótanos” de las concepciones ideológicas (Veiga-Neto, 2022), es necesario reconfigurar el propio currículo capitalista de lenguas. La siguiente tabla sintetiza los desplazamientos necesarios en la transición de una matriz curricular instrumental-neoliberal hacia una matriz crítico-compleja:

Cuadro 1 – Síntesis de los desplazamientos necesarios en la transición de una matriz curricular instrumental-neoliberal hacia una matriz crítico-compleja.

Dimensión Curricular	Enfoque Instrumental-Neoliberal (Pseudo-Inclusión)	Enfoque Crítico-Complejo (Inclusión Emancipadora)
Objetivo de la Enseñanza	Eficiencia comunicativa para el mercado; binarismo del desempeño productivo.	Emancipación epistémica; expresión de la subjetividad y producción de mundos (Almeida et al., 2023).
Concepción de la Lengua	Código estable, lineal y centrado en la oralidad/escritura normativa.	Ecología semiótica plural, multimodal, incierta y relacional (Morin, 2001; Van Lier, 2004).
Mecanismo de Evaluación	Estandarización a gran escala, medición del “talento” y clasificación del déficit.	Procesual, cualitativa, atenta a los recorridos singulares de significación y mediación (Vygotsky, 2001).
Papel del Recurso (CAA)	Prótesis o adaptación marginal para corregir una inadecuación biológica.	Praxis pedagógica instituida; derecho a la participación lingüística y resistencia cultural.

Fuente: elaborado por la autora a partir de las contribuciones de Morin (2001), Vygotsky (2001), Van Lier (2004), Almeida et al. (2023) y de las discusiones desarrolladas a lo largo de este estudio.

Esta tensión curricular pone de manifiesto que el verdadero activismo pedagógico (Veiga-Neto, 2022) no se limita a aplicar materiales didácticos “adaptados”, sino que rediseña el entorno para que el éxito pedagógico no se mida por la homogeneidad, sino por la capacidad de la escuela para reformar



su propio pensamiento (Morin, Almeida & Carvalho, 2007), acogiendo la imprevisibilidad y la pluralidad radical de la condición humana.

Consideraciones finales

Este artículo reflexiona sobre cómo los fundamentos del Pensamiento Complejo y de la Teoría Crítica pueden orientar directrices pedagógicas inclusivas en la enseñanza de la lengua inglesa para estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). La investigación buscó comprender de qué manera estos aportes teóricos permiten desplazar prácticas aún marcadas por la homogeneización, la normalización y concepciones deficitarias de la diferencia.

El Pensamiento Complejo ofrece fundamentos para comprender la enseñanza y el aprendizaje de lenguas como un fenómeno multidimensional, atravesado por aspectos cognitivos, afectivos, sociales y comunicativos. Rompe con enfoques simplificadores que reducen a los estudiantes con TEA a categorías fijas, reconociendo sus singularidades, ritmos y modos propios de interacción. En este sentido, las prácticas pedagógicas fundamentadas en la complejidad, como el **storytelling** multimodal en las clases de inglés, articulan diferentes formas de expresión —oral, gestual, visual y digital—, valoran diversos recorridos de aprendizaje y promueven la participación activa, alineándose con la Teoría Crítica al cuestionar las normas de desempeño lingüístico y los patrones hegemónicos de comunicación.

De manera complementaria, la Teoría Crítica permite problematizar las bases sociales, históricas e ideológicas que sustentan prácticas excluyentes. La inclusión no se concreta mediante ajustes técnicos o adaptaciones puntuales, sino que exige una postura crítica frente a las racionalidades que producen silenciamiento e invisibilización. En la enseñanza del inglés, esto implica revisar currículos, evaluaciones y metodologías, creando espacios en los que el lenguaje sea reconocido en sus múltiples formas y significados.

Sin embargo, aunque el Pensamiento Complejo de Edgar Morin y la Teoría Crítica ofrecen horizontes potentes para la transformación de la



enseñanza, su incorporación en la vida cotidiana escolar encuentra límites concretos. Los docentes suelen trabajar en condiciones marcadas por grupos numerosos, elevadas cargas horarias, currículos prescritos y presiones externas de evaluación, lo que restringe la posibilidad de desarrollar de manera sistemática prácticas multimodales, reflexivas y colaborativas. Además, la formación inicial y continua no siempre profundiza en estos referentes teóricos, generando una brecha entre el discurso académico y la práctica docente. Así, la implementación efectiva de estos aportes exige no solo adhesión conceptual, sino también políticas institucionales que garanticen tiempo, formación y condiciones materiales para que la inclusión crítica se concrete más allá del plano normativo.

Los resultados teóricos indican que las prácticas comunicativas accesibles deben apoyarse en una concepción ampliada del lenguaje, incorporando la multimodalidad, una mediación docente sensible y la construcción colectiva de significados. El currículo deja de ser únicamente un conjunto de contenidos prescritos y pasa a constituirse como un espacio de participación social y producción de sentidos, en consonancia con la educación entendida como producción de mundos posibles (Almeida; Kuhn; Teo, 2023).

Así, la inclusión, en el contexto de la enseñanza del inglés, asume un carácter ético-político: no se trata de adecuar al estudiante a la norma, sino de transformar la escuela, los currículos y las prácticas pedagógicas para que todos puedan participar, aprender y significar el mundo a partir de sus singularidades. El compromiso con la diversidad y la emancipación exige formación docente continua, reflexión crítica y apertura a lo nuevo, articulando teoría y práctica en cada decisión pedagógica.

Entre las contribuciones destacadas, la Comunicación Aumentativa y Alternativa se mostró particularmente relevante para la construcción de prácticas inclusivas en la enseñanza de la lengua inglesa, al ampliar las posibilidades de participación, interacción y producción de sentidos de



estudiantes con diferentes perfiles comunicativos, reafirmando el lenguaje como un derecho y como una condición para la emancipación.

Por tratarse de un ensayo teórico de naturaleza cualitativa, fundamentado en una revisión bibliográfica narrativa, este estudio no presenta modelos acabados ni prescriptivos. Su principal contribución reside en la problematización crítica y en la proposición de fundamentos teóricos que orienten prácticas más humanas, comunicativas e inclusivas. Se espera que estas reflexiones inspiren nuevos estudios empíricos y que impulsen a los docentes a construir, en la vida cotidiana escolar, acciones pedagógicas que acojan la diversidad, valoren las singularidades y contribuyan a la transformación educativa, reafirmando la necesidad de una reforma del pensamiento y de la enseñanza, conforme a Morin, Almeida y Carvalho (2007). Porque, en última instancia, una escuela verdaderamente inclusiva no solo enseña contenidos, sino que forma ciudadanos capaces de imaginar, crear y transformar el mundo que los rodea.

Referencias

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

ALMEIDA, Diego Orgel Dal Bosco; KUHN Martin; TEO, Carla Rosane Paz Arruda. (Orgs.). **A pesquisa na Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação**: produzir conhecimentos e mundos. Chapecó, SC: Argos, 2023.

BEUKELMAN, David. R.; MIRENDA, Pat. **Augmentative & Alternative Communication**: Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs. 4th ed. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2013.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a Inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Tradução Mônica Pereira dos Santos e João Batista Esteves. Laboratório de Pesquisa, estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação/Centro de Estudos em Educação Inclusiva, 3 ed., 2012.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images**: The Grammar of Visual Design. 2nd ed. London: Routledge, 2006.



MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Diferenciar para incluir ou para excluir? Por uma pedagogia da diferença. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA** - Revista da Pró Inclusão/ Associação Nacional dos Docentes de Educação Especial, v. 6, p. 11-14, 2015. Disponible en: <https://diversa.org.br/artigos/diferenciarpara-incluir-ou-para-excluir-por-uma-pedagogia-da-diferenca/>. Consultado el: 19 dic. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis. (Orgs.). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 4. ed. São Paulo: Cortez: 2007.

MARX, Karl. **Capital**, v. 1. Harmondsworth, England: Penguin, 1976.

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

VAN LIER, Leo. **The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective**. Boston: Kluwer Academic, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. **É preciso ir aos porões**. Revista Brasileira de Educação, v.17, 2022.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Nota

- 1 Declaración sobre el uso de inteligencia artificial – Gemini, una herramienta de inteligencia artificial desarrollada por Google, fue utilizada como apoyo para la traducción de este artículo al español. La versión traducida fue revisada y ajustada en su totalidad por el equipo editorial, con el fin de garantizar la fidelidad al texto original, la precisión terminológica y el cumplimiento de las normas editoriales de la revista. La herramienta no fue utilizada para generar los argumentos, los análisis o el contenido académico del artículo.





Cómo citar

MATTIELLO, Débora Regina; PIOVEZANA, Leonel. Construindo mundos: Teoria Crítica e complexidade no ensino de Inglês inclusivo. **Educação em Análise**, Londrina, v. 11, p. 1-33, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2026.v11.55698>.

Enviado el: 30 de abril de 2026

Aceptado el: 23 de julio de 2026

Publicado el: 16 de septiembre de 2026



CRedit

Agradecimientos	No se aplica
Financiación	MATTIELLO, D. R. declara recibir una beca de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (CAPES)
Conflicto de intereses	Los autores certifican que no tienen intereses comerciales o asociativos que representen un conflicto de intereses en relación con el manuscrito
Aprobación ética	No se aplica
Contribución de los autores	MATTIELLO, D. R. declara haber realizado la conceptualización, la curación de datos, el análisis formal, la investigación, la metodología, la redacción – borrador original y la redacción – revisión y edición. PIOVEZANA, L. declara haber realizado la supervisión, la validación, la visualización y la redacción – revisión y edición.

Equipo Editorial

Editora de sección:	Quenizia Vieira Lopes
Miembro del equipo de producción:	Ana Luiza Marques Pedraçoli
Asistente editorial:	Gislaine Franco de Moura
Maquetación y diseño:	Carolina Motter Pizoni - Escritório de Apoio ao Editor Científico

