



Comprensiones generales sobre las condiciones de producción del conocimiento y la investigación en el pre-discurso de la Educación Inclusiva: de los sistemas de acomodación/ajuste estructural a las posibilidades de subversión de su campo

Aldo Ocampo González
Centro de Estudios Latinoamericanos de
Educación Inclusiva – Chile
aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com

Resumen: este trabajo presenta una aproximación inicial sobre la caracterización del campo meta-teórico de la investigación sobre educación inclusiva y, en especial, examina las fuerzas productoras de su discurso bajo una investigación documental. Se reconoce la necesidad de avanzar hacia la exploración de una perspectiva epistémica que permita superar el ausentismo teórico que enfrenta la educación inclusiva en tiempos complejos. El desarrollo actual de la investigación sobre educación inclusiva se nutre a partir de diversos campos d confluencias ajenos a la pedagogía, lo cual ha derivado en la cristalización de un discurso acrítrico y crítico sobre sí misma. Las diferencias entre la perspectiva crítica y acrítrica, residen en la ausencia de razonamientos para politizar la discusión sobre la inclusión como mecanismo de transformación de todos los campos de la vida ciudadana. Se constata con ello, presencia de políticas de producción del conocimiento que imponen fundamentos intelectuales binarios y escasos puntos de fuga para problematizar las relaciones estructurales de desigualdad. Sumado a ello, el fuerte arraigo patrones que imponen modelos epistémicos desgatados para pensar las opresiones que son objeto las diversas identidades que arriban al espacio escolar y demarcan nuevas formas de expresión ciudadanas. Se concluye sobre la base de un modelo pre-construido de tipo normativo para pensar los temas fundamentales del desarrollo humano y ciudadano. Es menester, impulsar un proceso de

descolonización en todos los campos de la Ciencia Educativa, así como, una crítica genealógica a los fundamentos híbridos que este modelo propone, ante la uniformidad de su discurso en todos los ciclos y niveles de la educación.

Palabras clave: educación inclusiva, políticas de producción del conocimiento, epistemología, identidades y sujetos educativos.

Abstract: This paper presents an initial approach on the characterization of meta-theoretical research on inclusive education field and, in particular, examines the productive forces of his speech under a documentary research. the need to move towards exploring an epistemic perspective to overcome the theoretical absenteeism facing inclusive education is recognized in complex times. The current development of research on inclusive education draws from various fields d confluences outside pedagogy, which has resulted in the crystallization of a non-critical and critical discourse on itself. The differences between

critical and uncritical perspective, reside in the absence of reasoning to politicize the discussion on the inclusion as a mechanism for transforming all fields of public life. It is found with it, presence of knowledge production policies that impose binary few intellectual foundations and vanishing points to problematize the structural relationships of inequality. Added to that, the strong attachment patterns imposed desgatados epistemic models to think the oppressions that are subject to the various identities that arrive to school space and demarcate new forms of citizen expression. It is concluded on the basis of a pre-built normative to think the fundamental issues of human development and model citizen. It is necessary, to promote a process of decolonization in all fields of educational science and a critical genealogical foundations hybrids that this model proposes, before his speech uniformity in all cycles and levels of education.

Keywords: inclusive education, knowledge production policies, epistemology, identities and educational subjects.

Este trabajo presenta un análisis sobre las tensiones y los desafíos que enfrenta el desarrollo actual de la investigación en el campo de la Educación Inclusiva. Las evidencias contenidas en la literatura científica internacional ponen en relieve la necesidad de asumir una perspectiva transdisciplinaria en reemplazo/desprendimiento de las institucionalizaciones fronterizas disciplinarias impuestas mediante las condiciones de producción de la Educación Especial, reforzando de esta forma, la proliferación de nuevas estrategias epistémicas híbridas y modalidades de reciclaje y mestizaje epistémico para enunciar las formaciones meta-intelectuales de la Educación Inclusiva. Todo ello reafirma que, el pensamiento que piensa la coyuntura intelectual y sustenta las condiciones de producción de la Educación Inclusiva, ha invisibilizado y subalternizado un conjunto de saberes claves que permiten la subversión del orden dominante al cual la inclusión intenta hacer frente. Contextualizando los aportes de Chakrabarty (1999), se

afirma que, la Educación Especial (como uno de los paradigmas fundantes de la inclusión) opera como un referente silencioso en el conocimiento, reforzando nuevas prácticas de desigualdad/asimetría de ignorancia, que posicionan a dicho dominio como objeto/sujeto de gran parte de las luchas de la Educación Inclusiva, delimitando, reduciendo e invisibilizando con ello, su condición teórica híbrida. Por otra parte, refuerza una percepción teórica absolutista e insuficiente para pensar y operacionalizar la emergencia de una arquitectura educativa otra. Estos argumentos en palabras de Sousa (2006), devienen en la oficialización de determinados reduccionismos sobre el pensamiento que piensa la Educación Inclusiva, impuestos mediante un razonamiento intelectual y político de tipo impotente. La mutilación del pensamiento que piensa la inclusión se ampara en la reproducción de ciertos instrumentos hegemónicos que no logran reinventar la emancipación social.

La reconstrucción del campo investigativo de la Educación Inclusiva, desde la búsqueda de argumentos más amplios para pensar su producción epistémica y pragmática, enfrenta el desafío de reconocer, en qué medida, el discurso dominante (acrítico en su mayoría), contribuye a avalar el orden neoliberal que condiciona las prácticas de resistencia y los elementos que definen la acción política del sujeto de la Educación Inclusiva. El pensamiento que piensa la modalidad crítica de la Educación Inclusiva, re-afirma la necesidad de producir una coyuntura intelectual que abogue por el desprendimiento epistémico y por la capacidad de representarse a sí misma, mediante los aportes introducidos por el Grupo de Subaltern Studies, pues de alguna manera otra, la situación histórica y sociopolítica que afecta a las condiciones de producción de la Educación Inclusiva, evidencia múltiples paralelismos genealógicos con dicho proyecto poscolonial. No es intención del autor establecer prestamos epistémicos, sino más bien, emplear estos aportes como antecedentes relevantes para subvertir las condiciones de producción y la formación coyuntural intelectual que circunda el campo pre-construido y pre-discursivo de dicho enfoque.

Debido a la magnitud y la complejidad que entrecruza la producción epistémica y pragmáticamente de la Educación Inclusiva, es necesario rescatar el potencial de las diversas disciplinas o campos de confluencia que participan directa o indirectamente, en la producción del objeto científico de la misma y, que han sido subalternizadas, negadas y marginadas por un archivo cultural que débilmente interroga los mecanismos de dependencia y producción del conocimiento empleadas por su discurso dominante.

Spivak (1998), explica que situación, deviene en la cristalización de nuevas ficciones políticas y pedagógicas, así como, en mecanismos de violencia epistémica que actúan como garantías de subalternización, exclusión y omisión del pensamiento que piensa la transformación de la conciencia a favor de la edificación de una nueva arquitectura educativa y ciudadana. La búsqueda de argumentos de argumentos más amplios para pensar y experimentar la Educación Inclusiva, coincide con la necesidad de establecer una crítica a la constitución ideológica que fundamente el pre-discurso y el campo de batalla reduccionista que vuelve a imponer una condicionan de vulnerabilidad y victimización a los tradicionales colectivos que desbordan las estructuras educativas. Es menester advertir que, no es lo mismo ser víctima que sufrir vulnerabilidad, así como, el propósito finalístico de la inclusión, tampoco redundan en aumentar el número de estudiantes matriculados, sino más bien, en comprender cómo operan las estructuras y sus dispositivos educativos para responder a la multiplicidad de estudiantes en un mismo espacio educativo. Las prácticas de Educación Inclusiva, enfrentan el desafío de dejar de incluir a los estudiantes a las mismas estructuras educativas y sociales que generaron su exclusión (Ocampo, 2016a).

Desde otro ángulo, exige la reformulación del marco de valores (Slee, 2010) que define las políticas de representación del otro/otra en el pre-discurso de la Educación Inclusiva, cristalizadas desde una perspectiva modernista celebratoria, esto es, que refuerza e impone inconscientemente el diferencialismo y reduce la comprensión de la diferencia y la diversidad, a través de un sistema de neutralización del sujeto. Según Ocampo (2016b), las categorías de diversidad/diferencia, constituyen un dispositivo contra-hegemónico, oposicional y reivindicativo-temporal de la tarea educativa. La imposición del pensamiento modernista para pensar el escenario educativo frente a la diversidad, entendida esta como propiedad inherente a lo humano, exige reconocer y desmontar el desfase histórico, temporal e ideológico que expresa el abordaje de las grandes problemáticas que afectan y condicionan el devenir de las Ciencias de la Educación. La lucha por la inclusión debe ser concebida como la capacidad de subversión de los principales dispositivos analíticos empleados en la fabricación del discurso dominante de la Educación Inclusiva como un sistema de dispositivos. Un desafío clave consiste en identificar los elementos que permiten desviar esta concepción hacia la consolidación de una arquitectura educativa de transformación y descolonización epistémica radical.

La búsqueda de argumentos más amplios para pensar e iniciar la modernización del discurso de la Educación Inclusiva, da cuenta de problemáticas de mayor alcance, las que no

siempre son reconocidas por la investigación en este campo. Dichos obstáculos están relacionados con la ausencia de una construcción teórica, epistemológico, metodológica e investigativa. El ausentismo de una construcción teórica tiene como propósito avanzar en el redescubrimiento de su saber epistémico y pedagógico fundante, así como, de los criterios y las formas condicionales que describen y caracterizan su identidad científica y su desprendimiento epistemológico. La relevancia que exige consolidar una propuesta epistemológica tiene como propósito romper el carácter híbrido introducido por el discurso acrítico como sistema intelectual destinado a problematizar las diferencias desde una regularidad discursiva que carece de elementos éticos y políticos para pensar su arquitectura.

El propósito terminal de la Educación Inclusiva y, por consecuente, la modernización y reformulación de su discurso y terreno de investigación, persigue la reforma estructural de todos los campos de la Ciencia Educativa, como finalidad teleológica. Según Slee (2010), este debe entenderse como construcción de un proyecto político más radical que apueste por un nuevo modelo de ciudadanía y democracia, en el marco de un movimiento de reforma más amplio y con implicancias histórico-culturales de desprendimiento y desobediencia epistémica. En tal caso, profundizar esta discusión desde una perspectiva epistémica, tiene como objeto avanzar en la comprensión de las condiciones de producción y la coyuntura intelectual sobre la cual confluye el pensamiento por la inclusión. Por otra parte, exige aprender a reconocer los nuevos dispositivos de expresión/actuación de la exclusión, la segregación, la indiferencia colectiva y las principales patologías sociales que sustentan las bases del conflicto social, poniendo de manifiesto la necesidad de superar las estrategias de ajuste y acomodación estructural, que no hacen otra que, disfrazar la realidad y no intervenir directamente en los múltiples mecanismos que arrastran a ciertas poblaciones hacia las afueras del derecho a la educación, así como, la invisibilización de las múltiples situaciones de discriminación inscritas en la matriz de poder colonial, que afectan a colectivos mayoritarios como minoritarios. Todos estos antecedentes, enuncian la necesidad de descolonizar el pensamiento que piensa la inclusión y con ello, proponer elementos para re-escribir el contrato social.

El presente escrito se planteó como objetivos: a) reflexionar en torno a los desafíos políticos, teóricos y metodológicos desprendidos de la modernización del discurso de la Educación Inclusiva, b) explicar los énfasis y perspectivas de investigación desarrolladas por en el discurso de la Educación Inclusiva a través de la epistemología tradicional de la Educación Especial y c)

describir el problema epistémico que enfrenta este modelo a la luz de la consagración de un proyecto político, ético y ciudadano más amplio desde una perspectiva oposicional crítica-reivindicativa.

En un primer momento, se abordan las configuraciones generales y las principales ramificaciones del discurso de la Educación Inclusiva, intentando describir sus posiciones epistémicas incidentes en la construcción de un discurso crítico y acrítico sobre las propuestas implementadas. En un segundo momento, se profundiza en la enunciación del obstáculo epistémico y de los factores que han silenciado la visibilización de una construcción teórica en la materia, en superación de su concepción heredada que refuerza una visión “*especial*” y “*travesti*” en sus planteamientos y abordajes metodológicos. El autor intenta responder a la siguiente interrogante: ¿quién habla en nombre la lucha por la inclusión, de su pasado intelectual y de los sujetos de la Educación Inclusiva? Se concluye reflexionando sobre la necesidad de asumir un sistema de reflexividad de tipo reconstruccionista y de desprendimiento/desobediencia epistémica como sistema de superación de los efectos fronterizos establecidos en su historia intelectual fundada en la Educación Especial y en su modelo epistemológico y didáctico.

El abordaje del campo epistémico vigente de la Educación Inclusiva, requiere de una ecología/reciclaje/emancipación de saberes que supere la invisibilidad de esta problemática en su producción investigativa, exigiendo con ello, la emergencia de una nueva reflexividad para investigar la inclusión, así como, la necesidad de construir la ética de este enfoque, en superación a la concepción levisianana fundada en la alteridad y el reconocimiento del Otro/Otra, ya que este enfoque es parte de una producción ideológica y de una gramática binarista de tipo modernista.

2.-Aproximaciones generales sobre la configuración del campo de la Educación Inclusiva: imposiciones, reciclajes, híbridos, mestizajes y desprendimientos epistémicos

Durante las dos últimas décadas los estudios sobre discapacidad (Goffman, 1998; Oliver, 1998; Shakespeare, 2000; López, 2008, Palacios, 2008), vulnerabilidad y Educación Inclusiva (Stainback y Stainback, 1999; Ainscow, 2001; Moriña, 2004, Echeita, 2007; Tomlinson, 2008; Aguerrondo, 2008; Casanova, 2011; Ocampo, 2014, 2015 y 2016) han direccionado hacia un

enriquecimiento transdisciplinario¹ (Morin, 2007; Pérez Matos y Setién Quesada, 2008; Martínez, 2013) sobre su objeto de investigación. Este hecho, ha reafirmando la necesidad de iniciar la búsqueda de fundamentos más amplios que contribuyan a pensar la reformulación de su campo investigativo, con especial interés en el desprendimiento de la imposición del modelo tradicional de Educación Especial como principal unidad léxica y gramatical para estructurar el pensamiento que piensa la inclusión y su investigación. La reformulación del terreno investigativo de la inclusión, en palabras de Slee (2010) requiere de entender cómo opera la mecánica de la exclusión, haciendo exigible además, la determinación de nuevos valores para estudiar la opresión, la subjetivación, la desigualdad y las diversas formas de miseria social que tienen lugar en la estructura social y educativa y que condicionan las trayectorias educativas de todos los estudiantes, generando situaciones diferenciales de discriminación avaladas en los dispositivos que empujan a determinados colectivos de estudiantes a las afueras del derecho en la educación. El desafío consiste en comprender el funcionamiento y las operaciones sociopolíticas e intelectuales de las estructuras educativas, así como, dejar de incluir a las mismas estructuras que suscitan la exclusión de determinados colectivos de estudiantes. Estas ideas apoyan la necesidad de avanzar hacia la edición de una nueva arquitectura educativa.

La formación de ficciones epistémicas e ideológicas en el terreno pre-discursivo de la Educación Inclusiva es algo frecuente en su producción discursiva, puesto que, tienden a fabricar una serie de explicaciones fantasmales para pensar la redistribución y el reconocimiento, imponiendo con ello, estrategias de ajuste y absorción estructural que no intervienen las bases del conflicto social, más bien, lo perpetúan, restando potencial subversivo a los dispositivos analíticos emancipatorios que sustentan los sistemas de razonamientos en pos de la reforma social. En términos pedagógicos, las ficciones ideológico-políticas de la inclusión, se expresan como parte de un mecanismo que incluye a lo mismo, es decir, que incorpora a las personas a las mismas estructuras y mecanismos de violencia que ocasionaron su exclusión y arrastre de las estructuras

¹ Según Pérez Matos y Setién Quesada, (2008) el enriquecimiento transdisciplinario se encuentra entre las disciplinas, en las disciplinas y más allá de las disciplinas. El enriquecimiento transdisciplinario es un elemento fundamental en la búsqueda de nuevos fundamentos para la educación inclusiva en el siglo XXI, es decir, la modernización de las bases teóricas y metodológicas de la educación inclusiva supera la visión tradicional centrada en los fundamentos curriculares y didácticos que imponen el modelo tradicional de Educación Especial. La reformulación del campo de la educación inclusiva en el siglo XXI avanza hacia la consolidación de nuevos valores para investigar la exclusión, teniendo como principal objetivo la creación de un proyecto político más trasgresor. Los nuevos fundamentos de la educación inclusiva apelan al surgimiento de un nuevo concepto de ciudadano, ciudadanía y democracia. Asimismo, nos invitan a la construcción de una ética de la inclusión. La reformulación de su campo de investigación emprende una crítica genealógica y un enfoque deconstruccionista sobre un campo de fundamentación pre-construido.

educativas. La invitación que plantea la investigación emergente en epistemología de la Educación Inclusiva, es a construir una arquitectura y un pensamiento educativo otro, concebido en términos de una ruptura y desprendimiento epistemológico, mediado por las fuerzas de la hermenéutica analógica, como sistema de graduación y delimitación de sus límites de verdad.

Las ficciones ideológicas y políticas de inclusión, materializadas en dispositivos de incorporación a las mismas estructuras de segregación/exclusión/omisión/marginación obedecen a una mecánica constitutiva fundada en la disciplinarización e institucionalización del Otro/Otra (siempre sujeto vulnerable, de ahí la necesidad de desprenderse de la concepción dominante de alteridad levisianiana) mediante un poder discursivo de tipo colonizador. En otras palabras, la reformulación política, epistémica, ética y pedagógica de la Educación Inclusiva, implica someterse según Spivak (1998) a un desaprendizaje sistemático que permita aprender a criticar las formas opresivas epistémicas y sus sistemas de reciclajes y mestizajes que, posteriormente, entran en tensión en la concreción educativa.

La modernización transdisciplinaria del discurso de la Educación Inclusiva se ancla sobre la creación de un proyecto histórico, político, ético y ciudadano más amplio (Ocampo, 2015b), evitando la reproducción de ciertos reduccionismos² que restringen la reconceptualización de los campos de la justicia social ante la visibilización de nuevas ciudadanías en disputa e identidades educativas opuestas al discurso tradicional y universalistas validado por la pedagogía y la psicología del desarrollo y en contraposición a los mapas abstractos que han condicionado el devenir educativo y sus explicaciones. Un proyecto ético y político más trasgresor no reduce sus planteamientos a razonamientos dicotómicos, normativos y cartesianos para pensar una nueva ingeniería social que permita contrarrestar la extensión y diversificación de las nuevas formas de representación de los fascismos societales que condicionan, en mayor o menor medida, el devenir de todos los colectivos de ciudadanos, inscritos en sistemas diferenciales e interseccionales del poder.

La situación actual de la investigación desarrollada en materia de Educación Inclusiva en Latinoamérica no es muy diferente a la expresada por la literatura especializada anglosajona y europea, reconociendo que los temas/mundo (Spivak, 1998; Chakrabarty, 1999), es decir, las grandes temáticas que han condicionado los marcos interpretativos y las perspectivas de acceso al espacio de la inclusión, remiten directamente a referencias geopolíticas eurocéntricas,

² Los reduccionismos clásicos de la discurso de la educación inclusiva redundan en la discapacidad, las necesidades educativas especiales y los colectivos circunscritos a la categoría de vulnerabilidad/victimización social.

demostrando de esta forma, la soberanía de un imaginario y de un mecanismo del saber que avalan la producción, reproducción y supervivencia de un mismo tema en el imaginario educativo (imposición del modelo epistémico de la Educación Especial y del discurso acrítico).

La imposición del modelo epistémico y didáctico tradicional de Educación Especial (Slee, 2010), se han configurado como el único tema/mundo para concebir el pensamiento de la Educación Inclusiva, lo cual refuerza *“una crítica del “positivismo”, que aparece en este contexto como idéntico al esencialismo”* (Spivak, 1998:30). Todas estas ideas, refuerzan la tesis del autor, al sostener que, la institucionalización del discurso dominante de la Educación Inclusiva avala el desarrollo del neoliberalismo y el modelo educativo en desarrollo, restringiendo las posibilidades de subversión de las patologías sociales crónicas anidadas fuertemente en las bases del conflicto social occidental. La formación del campo de lucha de la inclusión, tiene como propósito superar la visión ontica de sujeto fragmentado, evitando la expansión de una política esencialista y utópica (Spivak, 1998) para re-pensar la sujeto y sus práctica de resistencia. Por otra parte, exige concebir la formación de la gramática de la inclusión como un lugar de desestabilización de los temas/mundo y de las acciones sociopolíticas constituyentes en la representación del Otro, entendidos estos, como dispositivos de evitan la división del sujeto en el discurso del poder.

Particularmente, las líneas y los énfasis de investigación desarrollados en este campo, tienden a reforzar y sobre-valorar el individualismo metodológico para investigar en temáticas de discapacidad, colectivos significados como vulnerables socialmente y con necesidades educativas, lo cual, deviene de la contradicción y disputa entre las luchas que plantea el modelo social de la discapacidad (intentando superar las barreras y los efectos de una cultura discapacitante), mientras se impone la perspectiva individual para articular las respuestas educativas. Gracias a los aportes de los estudios reconceptualistas, reconstruccionistas y post-estructuralistas de inicios del siglo XXI, emergen diversas líneas de investigación que apuestan por el estudio de las relaciones estructurales que afectan a las formas condicionales requeridas por este discurso. Se introduce con ello, una preocupación por la identidad, la desventaja social, la exclusión y la desigualdad como patologías sociales crónicas (Burkún y Krmpotic, 2006). El estudio por la diferencia y la diversidad como propiedades inherentes e intrínsecas a la experiencia humana, continúan siendo abordadas desde un enfoque acrítico. En tal caso, las categorías de diversidad han sido abordadas desde una visión posmodernista de tipo celebratorio, constituyendo el reduccionismo más habitual del discurso crítico-deliberativo de la inclusión, la concepción de identidades descentradas. Desde una perspectiva oposicional crítica, Ocampo (2016) define las categorías de

diferencia/diversidad como constructos contra-hegemónicos, temporales y oposicionales a la representación sociopolítica cristalizada sobre los clásicos sujetos de la inclusión, puesto que obedecen a una inscripción intrínseca de la naturaleza humana.

En lo referido a la investigación en Educación Inclusiva en Latinoamérica, se observa un interés progresivo sobre sus principales objetos de investigación (Parrilla y Susinos, 2013). Los estudios sobre educación inclusiva en Latinoamérica, explicitan un corpus de investigación centrado en las representaciones sociales sobre la diversidad, la inclusión, los procesos de aceptación en prácticas culturales, sociales y pedagógicas concretas. Se carece de estudios epistémicos y meta-teóricos sobre la misma, los cuales, permitan documentar las condiciones de producción (ideológicas, discursivas, epistémicas, éticas, pedagógicas y políticas de la inclusión) y la formación de su interdiscurso. Para Orlandi (2012), el interdiscurso está constituido por los decires previos o bien, por el conjunto de saberes que anteceden una determinada formación ideológica en un campo particular del saber. El desarrollo actual de la investigación en Educación Inclusiva, exige buscar nuevas construcciones/condiciones metodológicas y con ello,

[...] promover un modelo de investigación que proporcione la oportunidad de pensar la inclusión y la exclusión más allá de las fronteras disciplinares que tradicionalmente la han enmarcado. Esta opción supone transgredir las fronteras tradicionales, pero también abrir espacios en nuestros trabajos que favorezcan el diálogo de colectivos que habitualmente no han sido tomados en consideración, sin voz reconocida para la investigación. Supone en segundo lugar asumir que el conocimiento válido no se genera y mantiene únicamente en estructuras y nodos institucionales cerrados y atomizados. Y, finalmente exige repensar la propia estructura y los modelos desde los que conducimos las investigaciones enfrentándonos a la necesidad de crear nuevos agrupamientos y núcleos de investigación que proporcionen un contexto más fértil y divergente en la construcción del conocimiento³.

Al respecto, la ampliación de los campos de investigación expresados por el movimiento postestructuralista, los estudios feministas y de género, la sociología política, los estudios postcoloniales, la crítica genealógica de la infancia y los debates sobre las democracias en desarrollo en Latinoamérica han abierto nuevos campos de indagación, estableciendo la necesidad de un desprendimiento epistémico de las cargas de elección dominantes como parte de la instauración de una nueva perspectiva de pluralismo epistémico/educativo. El discurso acríptico y

³ PARRILLAS, Ángeles., SUSINOS, Teresa. "Investigación Inclusiva en tiempos difíciles: certezas provisionales y debates pendientes", en: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Madrid, v.11, n.2, 2013, p.92.

dominante de la educación inclusiva, según Popkewitz y Brennan (2000) describe una intención modernista que intenta propagar un razonamiento limitado para pensar la diversidad, la desigualdad y la desventaja social que no cuestiona los efectos de constitución del mundo sociopolítico desde la matriz colonial de poder que estructura gran parte de las edificaciones educativas actuales. En contraposición, el discurso crítico sustentado en una integración transdisciplinaria, ofrece una carga interpretativa sobre los procesos que oprimen el desarrollo oportuno de todos los colectivos de ciudadanos, estableciendo con ello, una ficción política, ideológica y discursiva. La integración e interrelación entre diversos campos científicos para estudiar el fenómeno de la inclusión, demuestra un interés cada vez más creciente por un amplio número de investigadores.

Slee (2010), en su obra: *“La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva”*, realiza grandes aportes, entre ellos, identifica la gama de intereses que conforman en la educación inclusiva sus campos de investigación. A continuación, se exponen dichos campos, con objeto contribuir a la fabricación de un saber especializado en materia de inclusión educativa.

Campos de confluencia identificados en la educación inclusiva y su construcción discursiva

- La educación especial tradicional y sus antecedentes en medicina y psicología
- La teoría crítica y la nueva sociología de la educación y, en particular, la aplicación de este campo desde la crítica a la teoría y práctica de la educación especial
- Los estudios de la discapacidad y los estudios de la discapacidad en la educación

- El postestructuralismo, los estudios culturales y la teoría feminista
- Los estudios poscoloniales, los estudios del desarrollo y la teoría crítica de la raza
- La teoría política
- La sociología política
- La investigación sobre el currículum, la pedagogía y la evaluación (incluyendo la pedagogía crítica)
- La formación del profesorado
- La geografía social
- Los estudios sobre metodología de la investigación

Cuadro 1: Conjuntos de influencias que han contribuido al crecimiento de la educación inclusiva por Roger Slee (2010)

Ocampo (2016), tomando como referencia los aportes de Slee (2010), identifica otros campos de confluencia que apoyan la comprensión del objeto de la Educación Inclusiva, incidentes en la modernización del discurso de la Educación Inclusiva. El esquema se propone a continuación constituye una aproximación general e inicial sobre este contexto.

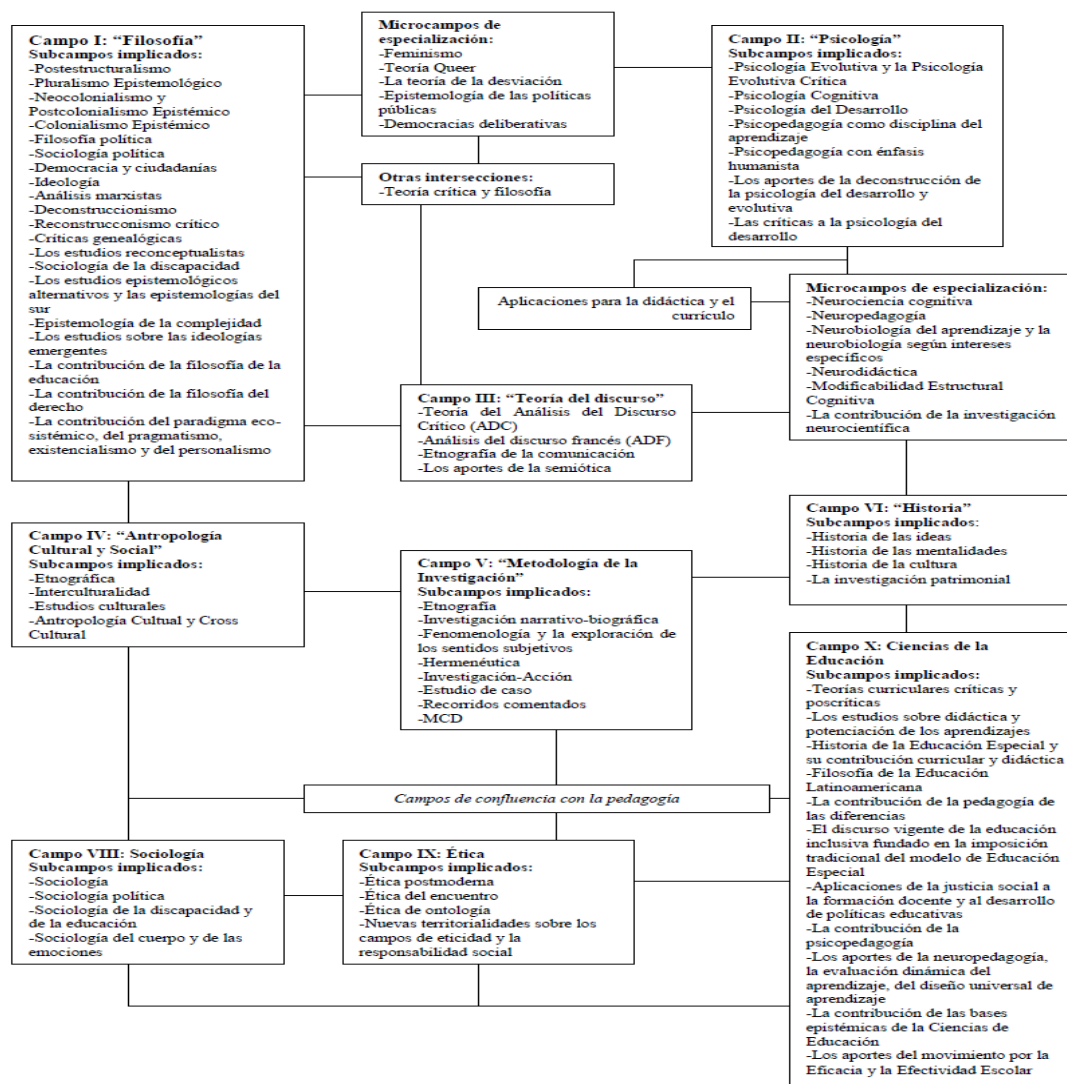


Figura N°2: Principales campos de influencia implicados en la construcción del discurso de la educación inclusiva y de una pedagogía de la inclusiva en el siglo XXI. Una aproximación inicial y general. (Ocampo, 2016).

El carácter reconceptualista otorgado por los aportes del pensamiento postmodernista (Vattimo, 1986; Lather, 1991) celebratorio (Sousa, 2006 y 2010), demuestran un cierto grado de performatividad y reveldia al intentar concientizar que el tema ya no redundaba en niveles de fundamentación de tipo pedagógicos (visión tradicional o teorías de ajuste/adaptación) y en una visión limitada y sesgada, otorgada por la perspectiva positivista de la segunda mitad del siglo XX. Sus limitantes demuestran que este estilo de pensamiento, no ofrece pistas para el desprendimiento epistémico requerido por la Educación Inclusiva. Los niveles de fundamentación requeridos para una educación inclusiva en el siglo XXI son de tipo transdisciplinarios, es decir,

basados en los aportes de las teorías críticas y postcríticas (Butler, 1993), contribuyendo a la reformulación profunda de su campo e historia intelectual.

Las teorías posmodernas (Vattimo, 1986; Lather, 1991; Popkewitz y Brennan, 2000) que cuestionan las verdades universales y generan mapas abstractos (Dahlberg, Moss y Pence, 2005) sobre el desarrollo humano y cognitivo, sobre la pedagogía, sus intereses y campos de investigación. Tienen como objeto, refutar las cargas de elección, fundadas en regímenes ideológicos y discursivos dominantes, que *“sirven para incluir como para excluir mediante la pretensión de medir lo que es bueno y malo y lo que es normal y anormal”*⁴. Si transferimos estos planteamientos a la investigación en educación inclusiva, se observa que, el concepto de necesidades educativas especiales (NEE) tanto en su génesis como en su desarrollo actual, describe una fabricación semántica e ideológica que, no problematiza e interroga a las estructuras de escolarización, sobre las dimensiones que conducen al fracaso de todos los estudiantes. Su oportunismo político, se utiliza como bandera para conseguir recursos e impone a las trayectorias de los estudiantes significados como NEE, un sentido de desventaja cognitiva, lingüística y cultural, a merced de discursos burocráticos que contradicen la diversidad humana, con ello, objetivizando sus matriculas y patologizando sus resultados de aprendizajes.

La transformación más importante que enfrenta la creación de un sistema educativo sustentado en un marco ideológico, político y ético de inclusión, invita a subvertir los efectos del mercado neoliberal frente a la crisis de la igualdad de oportunidades, dónde esta última, carece de elementos para demostrar su éxito frente a los efectos del mercado que ocasionan la desventaja social, educativa, cultural y material de las sociedades latinoamericanas y no, en mecanismos basados en el rendimiento y el financiamiento en función de ello.

A esto se suma, la instauración simbólica de los círculos de culpa y rendición de cuentas por parte de las instituciones educativas para demostrar su idoneidad al recibir determinados recursos y apoyos. Esta tensión resulta según Rea y Weigner (2001), en la objetivización de diversos colectivos de estudiantes como parte de las variables de matrículas por cuotas implementadas por las políticas de producción del conocimiento en materia de educación inclusiva, derivando en la oficialización de medidas que, sólo en el caso de estudiantes con alguna desventaja social, diversifican los mecanismos de ingreso, desconociendo los dispositivos de opresión que esta

⁴ DAHLBERG, Gunilla, LENZ TAGUCHI, Hillevi. Preescola y escuela, dos tradiciones diferente y una visión de encuentro. Stockholm: HLS Forlag, 1994, p.89.

situación puede ocasionar en sus trayectorias educativas y sociales y, que son superpuestas en sus marcadores de desigualdad, una vez concluido su paso por la educación. La lucha por la educación inclusiva no se basa únicamente en pensar a quiénes desbordan las estructuras educativas, sino que más bien, se dirige a cuestionar las estructuras y políticas que conllevan a esta situación.

Las políticas de producción del conocimiento sobre Educación Inclusiva *“reafirman inexorablemente sus identidades de fracaso y los empuja fuera de la educación superior. La defensa del derecho de acceso debe aspirar a algo más que aumentar el número de estudiantes matriculados”*⁵. Esta situación provoca la proliferación de políticas de producción del conocimiento que actúan como mecanismos de absorción o comunitarización sobre determinados estudiantes, justificando la producción de modelos de disciplinamiento de la subjetividad y con ello, la presencia de modelos propios del norte para pensar la creación de una nueva ingeniería social. La problemática que enfrentan las políticas educativas y los programas dispuestos al interior de las instituciones educativas, radica en carecer de dispositivos para identificar el rechazo liberal-democrático que sus propuestas pueden ocasionar.

En este sentido,

[...] la investigación sobre la discapacidad ha sido incapaz de deshacerse del individualismo metodológico inherente a la investigación social positiva de todo tipo. En este género dominante de la investigación, la discapacidad se abstrae del mundo social que la produce. En consecuencia, la investigación sobre la discapacidad ha reforzado el modelo individual de la discapacidad, considerando los problemas a los que se enfrentan las personas con discapacidad están causados por sus minusvalías individuales⁶.

Si bien es cierto, el derecho incipiente al disenso sobre los grandes tópicos de investigación asociados al movimiento por la inclusión, han avanzado en términos muy generales, a la incorporación de aportes provenientes de la sociología, la política, el postestructuralismo (Leavitt, 1994; Burman, 1994), el neocolonialismo (Lather, 1991) y los estudios de género (Viruru y Cannella, 1999). Su integración ha derivado en ciertos travestismos discursivos que, en ocasiones, neutralizan su potencial de indagación y restringen el progreso de comprensiones más amplias destinadas a politizar el tema.

⁵ Slee, Roger. La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva. Madrid: Morata, 2010, p.71.

⁶ Slee, Roger. La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva. Madrid: Morata, 2010, p.122.

Un paso relevante que debe enfrentar la emergente investigación sobre epistemología de la educación inclusiva (Ocampo, 2013, 2014, 2015), exige por un lado, aclarar los límites de verdad y su relación con otros modelos teóricos complementarios y, al mismo tiempo, opuestos a esta construcción. Con ello, se espera *“ampliar el margen de las interpretaciones sin perder los límites; de abrir la verdad textual, esto es, la de las posibles lecturas de un texto, sin que se pierda la posibilidad de que haya una jerarquía de acercamientos a una verdad delimitada o delimitable”*⁷. Y, por otra, prestar una mayor atención *“al resultado del olvido o del desaprendizaje implícito en un proceso de aprendizaje recíproco a través del cual se consigue la interdependencia. Así, en cada paso de la ecología de saberes es crucial cuestionar si lo que está por aprender es válido o si deberá ser olvidado o desaprendido”*⁸. Razón por la cual surge este trabajo.

Un tema pendiente en la fabricación del conocimiento especializado (Knorr, 2005) sobre educación inclusiva, ha imposibilitado avanzar al *“borramiento de la división en clases sociales”*⁹. Más bien, ha establecido una enunciación discursiva de tipo colonizadora sobre estas problemáticas, sin grandes posibilidades de transformación efectivas para las ciudadanía latinoamericanas (O’Donnell, 1993; Schwartzman, 2013). Al respecto, este autor agrega que, la no borrada que sustenta las divisiones entre grupos sociales, ha sido *“reemplazada por una oposición técnica y moral entre los “competentes” y los “incompetentes”, los “responsables” y los “irresponsables”, en que las desigualdades sociales no son ya sino un reflejo de esas diferencias de personalidad” –como en Murria y Hernstein lo son de capacidad cognitiva– y sobre la cual no puede tener influencia ninguna política pública”*¹⁰.

La necesidad de invertir el sentido ideológico y político de la inclusión va más allá de los tradicionales grupos en situación de exclusión (Wacquant, 2010), exige reconocer que las políticas sociales (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011) en Latinoamérica han olvidado la meta de reformar la sociedad (Wacquant, 2010), en tal sentido,

[...] la inclusión de niños, adolescentes y jóvenes en el sistema educativo es posible a condición de profundizar en la comprensión de la subjetividad de los alumnos entendida como un punto de encuentro entre las políticas, las condiciones materiales de vida, las expectativas y las estrategias que se

⁷ Beuchot, Mauricio. En el camino de la hermenéutica analógica. Salamanca: Edit. San Esteban, 2005, p.21.

⁸ Sousa, B. Una epistemología del Sur. México: Clacso/Siglo XXI Editores, 2009, p.114.

⁹ WACQUANT, Loic. Las cárceles de la miseria. Buenos Aires: Manantial, 2000, p.53.

¹⁰ Ídem.

despliegan en o con relación a la institución escolar. Las instituciones escolares juegan un papel central en las mediaciones entre la estructura social y las trayectorias y expectativas que estructuran los niños, adolescentes y jóvenes¹¹.

Agregando, una reflexión que conlleva a *“preguntarse cómo una escuela [y la sociedad] mira/identifica/comprende/interpreta/clasifica/nombra a estos estudiantes a travesados por condiciones de miseria y sufrimiento social”* (Kaplan, 2006:31). La exploración de las bases científicas de la educación inclusiva exige en su formulación,

[...] un cambio de énfasis que pase de la confrontación con la naturaleza a una conversación entre personas, de la correspondencia con una realidad objetiva a la negación del significado” (Kvale, 1992:51). Su propósito terminal apela a la capacidad de hacer “referencia a la idea de trascender la apariencia o las intenciones proclamadas para descubrir lo que hay detrás, lo implícito (Sigmon, 1987)”¹²,

donde lo relevante sea,

[...] explorar prácticas científicas alternativas que se han vuelto visibles a través de las epistemologías pluralistas de las prácticas científicas y, por otro lado, de promover la interdependencia entre los saberes científicos producidos por la modernidad occidental, y otros saberes, no científicos¹³.

En tal sentido, la educación inclusiva como modelo teórico pre-construido (Ocampo, 2014), en sus desafíos fundacionales, no expresa un punto de partida claro para conceptualizarse. No obstante, confluyen diversas perspectivas sobre su entendimiento (Slee, 2010), lo cual, contribuye a reforzar la necesidad de superar la estrechez de su discurso. De modo que, la modernización de sus bases teóricas y metodológicas desde una perspectiva de postmodernidad (Vattimo, 1986) celebratorio, sugiere un análisis cuya elección, devele un campo de eticidad caracterizado por

[...] la responsabilidad de hacer valoraciones sin reducir la decisión a un mero asunto de racionalidad administrativa por la que la cuestión de valor se transforme automáticamente

¹¹ KAPLAN, Carina. La inclusión como posibilidad. Buenos Aires: OEI, 2006, p.23.

¹² ARROYO, Rosario. Proyecto docente. Documento policopiado. Granada, Universidad de Granada, 2000, p.138.

¹³ Sousa, B. Una epistemología del Sur. México: Clacso/Siglo XXI Editores, 2009, p.115.

en una cuestión de carácter técnico (Gergen, 1992). No constituyen preguntas que inquieran acerca de los valores, que admitan la posibilidad de múltiples perspectivas y significados, de diversidad y de incertidumbre, y que abran la puerta a la participación democrática, al diálogo y a nuevas preguntas¹⁴.

La reconstrucción del discurso imperante de la educación inclusiva establece grandes aportes para reexaminar su práctica e investigación. Asimismo, otorga elementos para cartografiar la identidad y naturaleza científica de este modelo, con el propósito de reformular su campo conceptual, ideológico, político, ético y pedagógico. Abre además, la posibilidad de enriquecer y modernizar las bases teóricas e investigativas vinculadas a la Educación Especial, por tanto, es una reformulación de la sociedad, de la política y de la educación en general. La educación inclusiva debe ser concebida como la construcción de un proyecto político, histórico y ético más amplio.

La modernización del discurso de la Educación Inclusiva, no sólo reconoce el exceso de significado de sus principales cargas semánticas (Slee, 2010), sino que además, sugiere ampliar sus campos de interpretación desde la búsqueda de argumentos éticos, políticos, históricos, culturales, ideológicos, pedagógicos, didácticos, psicológicos, antropológicos y, ciudadanos, más amplios, con el propósito de fabricar nuevos mecanismos que contribuyan a consolidar un emergente proyecto ciudadano más vivible (Butler, 1993).

Said (2000), Farrell (2006) y Slee (2010), explican que las definiciones conceptuales y operacionales sobre educación inclusiva en los inicios del siglo XXI, constituyen cuerpos teóricos ambulantes (Said, 2000, Slee, 2010). Esto es, carente de significados apropiados a su tiempo y a su naturaleza epistémica (Torres, 2011; Martínez, 2013). Según esto, se reafirma esta situación, añadiendo que, la educación inclusiva no posee un significado abiertamente aceptado para debatir o construir nuevos marcos de interpretación sobre sí misma (Slee, 2010). En particular, esta situación puede ser explicada, a partir de la imposición de la epistemología y del modelo tradicional de educación especial, derivando en la construcción de un discurso acrítico y naturalizado sobre sí misma, que carece de la confrontación y diálogo entre sus saberes fundantes.

Brantlinger (1997) en el documento: *“Using ideology: cases of non-recognition of the politics of research and practice in special education”*, explica que los principales errores

¹⁴ DAHLBERG, Gunilla, MOSS, Peter y PENCE, Alan. Más allá de la calidad en educación infantil. Barcelona: Graó, 2005, p.13.

relacionados con la investigación en educación inclusiva, están determinados por: a) la ausencia o carencia de reconocer teorías pertinentes para iniciar esta discusión o bien, visualizar a través de un despeje epistémico, cuáles son las confluencias teóricas más significativas que apoyan la reformulación del campo epistemológico, metodológico, práctico e investigativo de la inclusión en el siglo XXI. Asimismo, cuestiona las formas condicionales e investigativas para reexaminar la inclusión como modelo autónomo e independiente. b) La autora agrega además, que la multiplicación del interés por investigar la inclusión en los últimos años del siglo XX y en los inicios del siglo XXI, han contribuido al desarrollo de generalizaciones sin fundamentos, lo que ha restringido según Knorr (2005) la oficialización de un saber especializado a esta materia.

Esta situación, según Knorr (2005), se debe la invisibilidad de su saber epistémico y pedagógico fundante (Ocampo, 2014), que explique qué marcos de sustentación permiten describir los énfasis de su campo especialización. Al respecto, Knorr (2005) agrega que, para explorar su posible cultura epistémica, es necesario desmontar el orden ideológico-discursivo-pedagógico dominante, con el propósito de describir los puntos críticos y divergentes, que sustentan el desorden en sus opciones de transformación. En este caso, las culturas epistémicas son aquellas que *“crean y garantizan el conocimiento”* (Knorr, 2005:12) y pueden en ocasiones, conducir a epistemicidios (Sousa, 2009). c) Finalmente, Bratlinger (1997), evidencia posturas erróneas para problematizar la identidad científica y el campo contextual de la investigación sobre educación inclusiva.

3.-El ausentismo epistemológico de la educación inclusiva y la crisis sobre su identidad

3.1.-Algunos elementos para contextualizar

La desnaturalización de la educación inclusiva en términos epistemológicos, sugiere iniciar la construcción de nuevos conceptos (Dahlberg, Moss y Pence, 2005) y la delimitación de un campo discursivo (Viruru y Cannella, 1999), resultando clave para el levantamiento de una cultura epistémica (Knorr, 2005) que otorguen mayor soporte a dichos planteamientos. De acuerdo a los aportes otorgados por la literatura internacional especializada, en la actualidad, es posible concluir, la coexistencia de una estructura discursiva nutrida de aportes multidimensionales (Morin, 1997), carentes de conceptos especializados a esta discusión, que reporten el establecimiento de un campo metodológico (Knorr, 2005) para investigar la inclusión (Slee, 2010)

y, permitan la determinación de procedimientos analíticos para su profundización y validación. Se concluye observando que, la vigencia del saber especializado sobre educación inclusiva en la región, alude a lógicas intelectuales de educación especial (Thomas y Loxley, 2007), dejando entrever la existencia de un discurso incipiente y de una teoría ausente de reflexiones simbólicas (Orlandi, 2012) y políticas (Veleda, Rivas y Mezzasra, 2011), capaces de identificar otros procesos de significación presentes en esta discusión.

La amplitud del discurso acrítico sobre educación inclusiva en gran parte de la literatura científica internacional, ha consagrado una suerte de naturalización sobre los fines, los propósitos, las luchas y las tensiones de la misma, cosificada a sus reduccionismos clásicos: discapacidad, grupos vulnerables, interculturalidad y necesidades educativas especiales. Gran parte del travestismo discursivo que hoy experimenta la educación inclusiva, como parte de la educación especial, ha reducido sus esfuerzos a una suerte de instrumentalización política y ética de sus propósitos más elementales, reforzando una formación discursiva que construye la figura del sujeto en este discurso desde la ausencia de reciprocidad (Dahlberg, Moss y Pence, 2005) (inequidad), *“donde la transmisión de las actitudes excluyentes hacia otras identidades minoritarias es una característica constante de la vida cultural”*¹⁵. Comprender de qué manera se forja la ausencia de reciprocidad, posee

[...] importantes implicaciones de cara al conocimiento y a la pedagogía. Imbuido de las aspiraciones ilustradas a la universalidad de sus valores y de sus pretensiones de verdad, el saber ha sido a menudo constituido por medio de la comprensión y la incorporación del Otro (Young, 1990), lo cual nos retrotrae a la anterior explicación de la estrecha relación entre conocimiento y poder: por ejemplo, «el vínculo entre las estructuras de conocimiento y las formas de opresión de los últimos 200 años, un fenómeno que ha dado en conocerse como eurocentrismo» y el modo en que la «apropiación del otro como forma de conocimiento dentro de un sistema totalizador puede ser contemplada en paralelo con la historia del imperialismo europeo» (1990, pp.2,4). Desconfiando de tal totalización, Lyotard y Foucault se preocuparon por poner de relieve la singularidad frente a la universalidad. Al mismo tiempo, Said ha defendido la necesidad de un nuevo tipo de conocimiento que pueda analizar los objetos plurales como tales en lugar de ofrecer formas de comprensión integrada que simplemente los engloban e incorporan dentro de sistemas totalizadores. Las cuestiones teóricas que esto plantea son dos: cómo puede ser

¹⁵ Slee, R. La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva. Madrid: Morata, 2010, p.80.

articulado el otro como tal y cómo puede ser articuladas otras culturas. En definitiva, ¿cómo podemos conocer y respetar al Otro?¹⁶.

La contribución del discurso acrítico, ha reforzado una matriz disciplinar, que ha impactado débilmente en la transformación del mundo, es decir, en la creación de una nueva ingeniería social, fundamentada en un nuevo concepto de democracia, de ciudadano y de ciudadanía (Abal y Nejamkis, 2004; Ocampo, 2015). Sus campos de interpretación aquí enunciados, han actuado con cierta neutralidad, de modo que, han sido incapaces de *“examinar la política laberíntica seguida en la educación inclusiva cuando trata de hacer frente y emitir un dictamen acerca de la exclusión educativa”*¹⁷. Otra consecuencia teórica, depende del grado de estructuración de su conocimiento específico¹⁸ y de su ausentismo teórico (Ocampo, 2015). Para lo cual, es necesario un análisis léxico, histórico, ideológico, social y político más amplio, que brinde pautas concretas para ordenar el desorden y las tensiones existentes entre los estudios y los campos de confluencias que apoyan la transformación de este enfoque.

La modernización del discurso de la educación inclusiva, debe contribuir no sólo a dar cuenta del desorden sobre sus campos de confluencias, sino que además, a desmontar el orden y sus sistemas de regularidades discursiva, cuya finalidad sea, reconstruir y consolidar un nuevo orden o marco de entendimiento (Knorr, 2005). De modo que, la reconstrucción de la educación inclusiva en los primeros años del siglo XXI, invita a iniciar un proceso deconstruccionista y una crítica genealógica sobre sus dilemas actuales y fundacionales. Tanto los conceptos de deconstrucción como los de crítica genealógica han sido extensamente abordadas por numerosos autores, entre ellos, Derrida (1989), Best y Kellner, (1991), Cannella y Grieshaber (2005). Por un lado, las perspectivas deconstruccionista inician un proceso de cuestionamiento crítico y propositivo sobre las bases de ciertos saberes comprendidas como regímenes de verdad imperantes en este discurso. Mientras que, las críticas genealógicas surgen de mediaciones históricas específicas generan posibilidades de cambio en determinados discursos. Ambas concepciones promueven la *emancipación/revisión* de los marcos referenciales vigentes. Cannella

¹⁶ DAHLBERG, Gunilla, MOSS, Peter y PENCE, Alan. Más allá de la calidad en educación infantil. Barcelona: Graó, 2005, p.71.

¹⁷ Slee, R. La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva. Madrid: Morata, 2010, p.101.

¹⁸ Constatación que remite a la teoría de la intervención polifonal aportada por el trabajo social.

y Grieshaber (2005) aclaran que ambas modalidades de intervención crítica requieren de argumentos más amplios y transdisciplinarios para su reconceptualización.

En esencia, esta trabajo intenta avanzar hacia el rescate del potencial crítico de estos planteamientos aplicados al levantamiento de nueva ingeniería educativa (Slee, 2010), que nos permita expandir la estrechez su discurso vigente. A continuación, se expone una tabla que sintetiza los principales componentes del discurso acrítico y del discurso crítico-deliberativo para estudiar la inclusión desde una perspectiva de reforma social más radical.

Variantes del discurso aplicados a la modernización de la educación inclusiva	Sobre el sentido del concepto	Campos de confluencia en el discurso de la educación inclusiva	Idea que refuerza de educación inclusiva
Discurso Acrítico	<p>-Se basa en aquellas propuestas que no promocionan cambios y soluciones efectivas y reales para reducir la exclusión, la opresión y la desventaja social y cultural que afecta a todos los ciudadanos.</p> <p>-Se caracteriza por constituir una formación discursiva que no genera cambios en lo político y cultural de tema en análisis: la inclusión y las</p>	<p>-Corresponde a las formas tradicionales de referirse a la educación inclusiva. En otras palabras, sintetiza los aportes que reafirman su emparejamiento pragmático con la educación especial.</p> <p>-En esta dirección Tadeu da Silva (1999), identifica que parte del discurso acrítico de la educación inclusiva corresponde a teorías de adaptación,</p>	<p>-Se refuerza una concepción positivista de la justicia social y del principio de equidad.</p> <p>-Se refuerza el énfasis por la discapacidad y las NEE. Se incorpora la interculturalidad reducida a la etnia. Desde los estudios de género se estudia el currículo</p>

transformaciones de las fuerzas estructurales del sistema educativo. -No concibe la educación inclusiva como parte central de la teoría crítica. No hay una interpelación a la realidad histórica a la cual se debe acoplar. -Las bases teóricas y metodológicas prefabricadas no logran dictaminar acerca de la inclusión, sólo la enuncian, emergiendo un nuevo dispositivo de colonización epistémico, imposibilitando la emergencia de un nuevo marco de valores para investigar la inclusión en relaciones de estructuras y de poder de mayor amplitud. -Los elementos de su discurso son neutrales pues, carecen de entrada en lo simbólico y sus sentidos

ajuste y aceptación. En términos educativos, estas nos remiten a los fundamentos pedagógicos de la inclusión (currículo, la didáctica y la evaluación que impone el modelo tradicional de educación especial). -Campos involucrados: enseñanza, aprendizaje, evaluación, metodología, didáctica, organización, planeamiento, eficiencia y objetivos.

oculto y a las identidades LGBT y no-normativas. -Sus políticas educativas y la organización del sistema educativo en general, no examina los males sociales desde una perspectiva de interseccionalidad acerca del fracaso, la exclusión, la violencia estructural y la desigualdad silenciada. -Sus propuestas educativas se basan en la creencia que las finalidades de amplio alcance de la inclusión están dirigidas a dar respuestas a grupos vulnerables, a estudiantes que no logran aprender y a personas que expenden en la

conectarse con lo político. No se comprenden las relaciones biopolíticas implicadas.

educación.
-Se explícita un nuevo rostro de la educación especial. De modo que, se empareja la contribución de la educación especial y la psicopedagogía con las formas condiciones de la inclusión.
-Presencia de categorías livianas y vacías para referirse a sus significados políticos.

Discurso Crítico y Deliberativo	-Tanto la modernización como la reconstrucción y reconceptualización de las bases teóricas y metodológicas de la educación inclusiva, involucran la orquestación de argumentos más amplios para politizar el tema y avanzar hacia la intervención situada y progresiva de las	-Los campos de confluencia implicados en el discurso crítico y deliberante de la educación inclusiva, adquieren un carácter dicotómico, pues se conforma a partir de los aportes de las teorías críticas y de las teorías poscríticas de la educación.	-Se rechazan los modos dominantes de entender y hacer educación. Se analizan sus principales categorías tal como se presentan, como debiesen ser y, aquellas que no se dicen. -Se basa en aquellas
--	---	--	---

problemáticas estructurales que afectan a la educación. -La cristalización de un discurso crítico y deliberativo asociado a la educación inclusiva, sugiere un mecanismo de reacción contra los paradigmas imperantes, desde una empresa dirigida a examinar las luchas ideológicas, opresión, la desventaja social, la identidad y la exclusión, etc. -El discurso crítico y deliberativo de la inclusión, se basa en un conjunto de propuestas educativas que conciben la inclusión como una lucha política. Las construcciones del discurso crítico y deliberante, no se reducen al estudio de las modas teóricas o problemas del “ahora” que afectan a la educación, sino que

campos desprendidos de las teorías críticas que apoyan la reconceptualización de la educación inclusiva son: la ideología, la reproducción cultural y social, el poder, la clase social, el capitalismo, las relaciones sociales de producción, la concientización, la emancipación y liberación, el currículo oculto y la resistencia. -Mientras que la contribución de los campos desprendidos de las teorías poscríticas que apoyan la reconceptualización de la educación inclusiva están relacionados con: la identidad, la alteridad, la diferencia, la subjetividad, la significación y discurso, el saber y el poder, la representación, el género, la raza, la etnia, la sexualidad, la

propuestas discursivas que apelan por la ampliación de los márgenes de entendimiento de la inclusión como parte de la transformación de las Ciencias Educativas en todos sus campos. Sus efectos no sólo quedan reducidos a personas que exceden de la educación o del sistema social. Más bien, avanza hacia la proposición de una nueva construcción de ciudadanía, resignificando los derechos y las prácticas de ciudadanía en un clima de encuentro y deliberación. -La diversidad y las

entiende la inclusión interculturalidad, el diferencias actúan como un problema de postestructuralismo, el como dispositivos relaciones estructurales feminismo, la teoría de la de destrabe inicial que atañen a los campos desviación, el post o hacia la búsqueda y políticos, culturales, neocolonialismo, la consolidación de históricos, sociales y decostrucción de la argumentos más éticos de la sociedad psicología del desarrollo, amplios para occidental. **Su énfasis y el análisis del discurso pensar la educación aporte radica en la francés, etc. inclusiva en politización de la -Se resignifican los tiempos complejos. discusión.** marcos de Se entiende que -Se opone a las entendimiento de la ambas son perspectivas dominantes justicia social, de las construcciones que consagran discursos, políticas públicas, las históricas situadas. prácticas y concepciones de sujeto -Desde esta construcciones cargas de educativo, los campos de perspectiva, el poder que inciden en el confluencia de la discurso ha desarrollo del investigación, las comenzado pensamiento. concepciones que enunciado grandes explican el currículo, la críticas a las -Se plantea el propósito didáctica y la evaluación. estructuras de plantear preguntas Se reconoce presencia sociales. **Sus críticas sobre el qué, el de nuevas identidades limitaciones cómo y para qué de la educativas opuestas al quedan reducidas inclusión en la sociedad discurso tradicional a la concreción de occidental del siglo XXI. elaborado por la herramientas para **El discurso crítico de la psicología del desarrollo reformular lo educación inclusiva y la pedagogía. pragmático de la promueve el Asimismo, se visualizan inclusión desde cuestionamiento de la nuevas formas de una perspectiva realidad y direcciona sus expresión ciudadana. Se pedagógica. El**

esfuerzos hacia la transformación radical de la educación y de la sociedad. **La educación inclusiva a través de la modernización de su discurso hace explícita una relación de pertenencia con la teoría crítica. En síntesis, la educación inclusiva es teoría crítica en cuanto a sus propósitos de mayor alcance.

asume la necesidad de construir un nuevo orden político que propenda a la creación de las bases de una nueva ciudadanía más equilibrada en sus fines y propósitos de amplio alcance.

desafío es consolidar un nuevo campo de interpretación para avanzar en la construcción de una pedagogía de la inclusión capaz de integrar en un mismo espacio de aprendizaje a todos los estudiantes.

Tabla 1: Cartografías discursivas acríticas y crítica-deliberativas implicadas en el discurso vigente de la Educación Inclusiva. (Ocampo, 2016)

Es necesario entonces, ofrecer un análisis más oportuno sobre las rupturas, las discontinuidades, las ambigüedades y, sus perspectivas y paradojas más comunes en la escolarización de todos los ciudadanos (Emiliozzi, 2004; Abal y Nejamkis, 2004), en oposición a los enfoques que intentan equilibrar la educación, desde colectivos de personas que exceden (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011), de la educación (Slee, 2010); con el propósito de reforzar la concepción que una educación más inclusiva y justa, nos *“obliga a privilegiar la igualdad y el reconocimiento de las singularidades culturales y sociales”*¹⁹. Agregando que, la educación inclusiva desde su imperativo ético (Dahlberg, Moss y Pence, 2005; Ocampo, 2016a) *“nos obliga a ver la inclusión no como algo que hacemos a una población discreta de niños, sino, más bien, como algo que debemos hacer para nosotros mismos”*²⁰.

¹⁹ VELEDA, Cecilia, RIVAS, Axel, MEZZADRA, Florencia. La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación Argentina. Buenos Aires: CIPPEC, UNICEF, 2011, p.20.

²⁰ Slee, R. La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva. Madrid: Morata, 2010, p.75.

La negación e invisibilización de los efectos opresivos de tipo estructurales que se cristalizan y operan en la educación y en prácticas educativas concretas (Kaplan, 2006), actúan por medio de tecnologías invisibles y dan continuidad y sustentan los *“patrones cambiantes de la educación especial e imponen formas más sutiles de segregación en la escuela ordinaria”*²¹ y más tarde, en la conformación de prácticas de descuidadización. Situación también extensible, a los procesos de inclusión de personas en situación de discapacidad en la educación superior.²² Entonces, ¿bajo qué parámetros o medios es posible, el encuentro con la diversidad en un espacio de mismidad?, ¿cuáles son las formas estructurales de combatir estos fenómenos?, ¿qué estrategias nos aporta la modernización del discurso de la educación inclusiva?

La problemática de base que enfrenta la educación inclusiva es, que no posee una identidad científica²³ que aclare sus significados, fines y alcances oportunamente para la población en general, sin demarcar las deficiencias o las diferencias²⁴ que ponen en desmedro el potencial humano o bien, describen al sujeto como carente de reciprocidad. Al respecto, Derrida (1989) expresa que, *“la tradición filosófica occidental, esta marcada por una violencia fundamental que trata de reducir al Otro al estatus de destinatario”*²⁵, donde la imposición de fuerzas opresivas conservadoras, actuarían como un mecanismo semántico de mutilación, sin lograr la emancipación de dichas estructuras, limitando la emergencia de una interpretación situada sobre

²¹ Slee, R. La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva. Madrid: Morata, 2010, p.223.

²² El desarrollo de procesos de educación superior desde los planteamientos pre-construidos de la educación inclusiva, han redundado en la imposición del modelo tradicional de educación especial en la formación profesional. Gran parte de las investigaciones desarrolladas en la materia, centran su atención en: a) el estudio de las representaciones sociales de los actores comunitarios con el propósito de comprender cómo la comunidad facilitaría o bien, restringirían el paso por la formación universitaria de personas en situación de discapacidad, b) estudios dedicados a comprender los procesos de trabajo colaborativo entre profesores y estudiantes para dar respuestas a dichos colectivos y c) baja presencia de estudios sobre las condiciones institucionales y académicas para dar cabida a dichos colectivos como sujetos en potencia. En la actualidad, Latinoamérica ha planteado una visión neoespecial para la educación superior sobre estas temáticas. Incluso se observan documentos donde los sujetos y formas condicionales de la educación superior inclusiva redundan en los grupos históricamente excluidos de este derecho a través de nuevas formas categoriales, con lo cual no se reduce el problema de las poblaciones excedentes. Más bien, implica invertir el rol de la educación universitaria para reformar sus posibilidades en la justicia social como mecanismo de encuentro para todos sus ciudadanos.

²³ De acuerdo al rastreo efectuado en la literatura científica especializada, se observa que la categoría de identidad científica, no posee mayor grado de teorización y conceptualización. En tal caso, Bunge (2000) expresa que, la identidad científica es la base de las generalizaciones que expresan determinados esquemas que describen un conjunto de rasgos científicos diferenciadores para un campo especializado del saber. Son rasgos distintivos a nivel epistémico.

²⁴ En la literatura desarrollada por el Doctor Carlos Skliar, la diferencia ha suscitado una aproximación a debates éticos y políticos más amplios. Para este autor, las diferencias no pueden ser cuestionadas, reprimidas y mucho menos negadas, pues son inherentes a las personas. Mientras que las construcciones sobre lo diferente obedecen a prácticas de descuidadización y a construcciones históricas y sociales situadas a un tiempo y momento particular de la historia y de sus mentalidades.

²⁵ DAHLBERG, Gunilla, MOSS, Peter y PENCE, Alan. Más allá de la calidad en educación infantil. Barcelona: Graó, 2005, p.69.

su funcionamiento y conllevando a la puesta en marcha de un proyecto ideológicamente neutral. En contraste, si *“reconocemos en todos los alumnos una igual dignidad y altas expectativas en sus posibilidades de acción, y se conocen de igual forma sus particularidades, podrán concebirse políticas tendientes a reducir las injusticias del sistema educativo”*²⁶.

La consagración de un proyecto ideológicamente neutral a los fines y propósitos que persigue la educación inclusiva en los inicios del siglo XXI, ha reforzado una concepción tradicional de tipo compensatoria (Wacquant, 2010; Valeda, Rivas y Mezzadra, 2011), sustentada en la integración de discursos que tienden a disfrazar su carácter y formas condicionales a través de lenguajes más democráticos y justos socialmente. Bratlinger (1997) y Slee (2010), explican que este fenómeno

[...] representa el reposicionamiento de la educación especial para alinearse con las formas condicionales de la educación inclusiva que promueven las administraciones educativas de todo el mundo. Ellen Bratlinger describe de qué modo los investigadores tradicionales han injertado la educación inclusiva en los títulos e insertado un capítulo sobre la inclusión en los libros de texto prescrito para sus asignaturas de educación especial²⁷ (Slee, 2010:102),

imposibilitando la fabricación de un nuevo campo de equidad y eticidad²⁸, por sobre los tradicionales grupos en situación de exclusión, desventaja o marginación presentes en las sociedades occidentales. Si bien es cierto que, estas cuestiones de *“algún modo tienen un estatus neutral encarnado en un racionalismo progresista de libre circulación, son presunciones peligrosas y debilitantes”*²⁹.

Wacquant (2010), explica que esta situación, se transforma en una sobrerrepresentación de las minorías históricamente excluidas, elaborando una política social y educativa de tipo paternalista, que refuerza un grado de colonización mental para pensar los grandes temas estructurales que afectan al desarrollo ciudadano y educativo. Es frecuente observar que, la lucha por la inclusión y la erradicación de la exclusión, *“son una capa discursiva con la que se oculta una*

²⁶ VELEDA, Cecilia, RIVAS, Axel, MEZZADRA, Florencia. La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación Argentina. Buenos Aires: CIPPEC, UNICEF, 2011, p.16.

²⁷ Slee, R. La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva. Madrid: Morata, 2010, p.102.

²⁸ Describe las cualidades necesarias para concebir el campo ético de la educación inclusiva. En su génesis, la eticidad de la educación inclusiva, supera los juicios normativos y cuestiona las bases de las perspectivas de ontológicas. No se reduce al simple reconocimiento del Otro, sino que observa la construcción de sujeto en potencia.

²⁹ BALL, Stephen. “Estudios educativos, empresa política y teoría social”. In: Slee, R., Weiner, G. (coord.) ¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces de la mejora escolar. Madrid: Akal, 2001, p. 103.

*nueva expresión de asimilación (Branson y Miller, 1989). Se convierten en una búsqueda de la normalización (Ball, 1990; Rose, 1989), donde las escuelas siguen funcionando como de costumbre*³⁰.

3.2.-La necesidad de avanzar hacia la reformulación del campo investigativo de la inclusión

La necesidad avanzar sobre la reconceptualización de las bases ontológicas (Adorno, 1970; Canclini, 2004; Sagastizabal, 2009), epistemológicas (Guba y Lincoln, 1994; González Rey, 1997; Myrdal, 1970) y metodológicas (Morin, 1997; Schuster, 2002; Santamaría, 2013) para el desarrollo oportuno de una Educación Inclusiva en el siglo XXI y la reformulación de su campo de investigación, sugiere establecer nuevos intercambios de comprensión sobre las diversas formas y razonamientos que apoyan la deconstrucción y consecuente, reconstrucción de su objeto teórico/metodológico. Un desafío clave es, identificar y caracterizar los campos de formación que participan en la consolidación del discurso de la Educación Inclusiva, prestando atención a sus particularidades sociohistóricas, políticas, ideológicas e incluso, éticas.

La necesidad de sentar una reflexión epistemológica en materia de Educación Inclusiva, explicita la importancia de reorientar el campo pedagógico, político e investigativo de la misma. Asimismo, introduce la posibilidad de enunciar criterios para separar la simbiosis existente entre Educación Especial y Educación Inclusiva. La reformulación del campo de la Educación Especial como disciplina con conocimientos especializados y con un marco epistemológico propio, hace exigible su modernización, pues a la luz de los planteamientos de la Educación Inclusiva, se observa un detrimento sobre su campo de especialización e investigación. Es menester, intencionar su separación y reformulación. La Educación Inclusiva transforma, resignifica y reconstruye todos los campos de la Ciencia Educativa, pues exige deconstruir los modos tradicionales y positivistas de construir el conocimiento sobre la enseñanza, el currículo, la evaluación y la gestión de la escuela, por ejemplo. La Educación Especial por su parte, debe reformular su campo profesional y pedagógico con el fin de apoyar la construcción de un proyecto político y ciudadano más amplio. Se incluyen con ello, un interés por las consecuencias teóricas y prácticas, así como, por sus incomodidades metodológicas.

³⁰ Slee, R. La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva. Madrid: Morata, 2010, p.141.

La Educación Inclusiva como dispositivo de reforma de todos los campos de la Ciencia Educativa en general, expresa la intención de develar las contradicciones ideológicas y discursivas y, las consecuencias prácticas de las propuestas implementadas en materia de formación inicial y continua de los educadores. Es importante hacer hincapié que, dichas proposiciones han adoptado explícita o implícitamente parámetros de tipo positivistas para abordar el fenómeno, es decir, han anclado sus planteamientos en teorías de aceptación y ajuste, resultando en la incompatibilidad de formas para dar cabida a las nuevas identidades culturales, cognitivas y afectivas que arriban al espacio educativo. Se observa con ello, un proceso de marginalidad y opresión de saberes que contribuyen a deliberar y transformar el orden imperante, tales como: a) omisión en la formación docente a nivel de pre y postgraduación de teorías, comprensiones e investigaciones dirigidas a comprender el funcionamiento de la exclusión, b) gran presencia de teorías de ajuste y compensación, consolidando con ello, una sobre-representación de la opresión y los males sociales, imposibilitando la acción educativa a la transformación, c) no se forma a los educadores para la justicia social. Estos son algunos de los coletazos más elementales de la aplicación de la epistemología de la educación especial a la formación de docentes inclusivo, situación que debe ser revisada y deconstruida. En Latinoamérica, existen serias necesidades de especialización en esta materia.

La formación especializada de postgrado sobre educación inclusiva en Latinoamérica (Ocampo, 2016a), ha experimentado avances significativos para profesionalizar este campo de investigación. Si bien, existe un programa doctoral especializado en educación inclusiva (impartido en México), su naturaleza y líneas de investigación, enuncian el problema antes citado. El resto de programas doctorales, abordan las temáticas de educación inclusiva en sus líneas de investigación, concluyendo que este campo de interés no se haya en la naturaleza de dichos programas. Asimismo, los programas de maestría han fortalecido la renovación de la educación especial, a través de una visión neoespecial, que unifica los aportes de lo especial con nomenclatura inclusiva. En países como Guatemala, Honduras, Costa Rica, El Salvador, existe baja presencia de programas especializados en la materia. Una línea interesante de trabajo que ha constituido un avance significativo en la reorientación de los programas de postgraduación, ha sido aportada por la neuropedagogía y la neurodidáctica. Si bien, ambas concepciones apuntan a la reconstrucción de las formas tradicionales de enseñar y comprender el aprendizaje de todos los estudiantes, hace preciso avanzar hacia aportes directos en la didáctica y la evaluación en un contexto de

heterogeneidad. Las ideas enunciadas anteriormente, refuerzan la convicción expuesta por el Doctor Miguel Martínez Miguélez, quien señala que:

[...] el término “paradigma” hoy desborda los límites que le fijara Kuhn en su célebre obra (1978, orig.1962). No se limita a cada una de las distintas disciplinas científicas, sino que incluye la totalidad de la ciencia y su racionalidad. Los resabios positivistas de Kuhn han de ser aquí plenamente superados. No están en crisis los paradigmas de las ciencias, sino el paradigma de la ciencia en cuanto modo de conocer³¹.

En este contexto, es preciso destacar que, no siempre los niveles de reflexión paradigmáticos son explicitados como tal, en la reformulación del campo investigativo de cualquier enfoque. No obstante, actúan como un sistema de mediación entre sus confluencias teóricas, prácticas y la naturaleza del fenómeno (Glasser y Strauss, 1967). Lincoln y Guba, (1994), identifican tres niveles de reflexión paradigmática: a) un nivel ontológico, b) un nivel epistemológico y c) un nivel metodológico, siendo estos tres inherentes a toda actividad científica, son básicos y estructuradores.

El nivel ontológico (Adorno, 1970; García Ruiz, 2002; Heidegger, 2002, 2009) explica cuál es la manera de entender la realidad. Según Santamaría (2013) su interrogante es ¿cuál es la manera de ver y entender la realidad? El propósito ontológico dedica un interés a comprender aquellos lugares que, en la formación discursiva *“simbolizan la relación de cada uno de sus ocupantes consigo mismo, con los demás ocupantes y con su historia común. Un espacio en el que la identidad, ni la relación, ni la historia estén simbolizadas se definirá como un no lugar... (...) La multiplicación de los no lugares (...) es, sin embargo, característica del mundo contemporáneo”*³².

El segundo nivel se denomina epistemológico (Morin, 2007; Santamaría, 2013) según Guba y Lincoln (1990) se sustenta en la dimensión ontológica y explica la relación objetal entre sujeto cognoscente (investigador) y objeto de investigación (fenómeno). Los estudios epistemológicos³³

³¹ MARTÍNEZ, Miguel. El proceso de nuestro conocer postula un nuevo paradigma epistémico”, en: Polis: Revista de la Universidad Bolivariana, Edit. Univ. Bolivariana, Santiago, v. 3, n. 8, 2004, p.3.

³² SAGASTIZABAL, María de los Ángeles. (2009). Aprender y enseñar en las sociedades actuales. Buenos Aires: Noveduc. p.26.

³³ Corresponden al estudio de la naturaleza del conocimiento en general o el fundamento del conocimiento en general.

intentan comprender la estructuración del conocimiento científico mediante la determinación de fundamentos, métodos, límites y sistemas de validez (Ceberio y Watzlawick, 1998) sobre su objeto en construcción.

El nivel epistemológico centra sus intenciones en la consolidación de un conjunto de herramientas y dispositivos capaces de abordar situaciones complejas presentes en la realidad, las que según Sagastizabal (2009) decantan sobre el campo investigativo de la educación inclusiva desde una perspectiva transdisciplinaria. En palabras de Carretón (2014), la contribución de las Ciencias Sociales al estudio de la Educación Inclusiva, ha estado caracterizada por la presencia de relatos emancipadores y críticos de la realidad, intentando deconstruir sus paradigmas de base (Follari, 2007). La reformulación del campo epistémico de la Educación Inclusiva, apoya la concepción de integración y complementariedad, puesto que, permite dar cuenta de los cambios producidos en la realidad habitada, deriva de la co-comprensión y la co-construcción de sus saberes fundantes, dando paso a la cartografía de su saber de especialización, teniendo presente el grado de legitimidad y pertinencia de dichas proposiciones.

Los estudios sobre interdisciplinariedad y transdisciplinariedad según Pérez Martos y Setién Quezada (2008), son de gran relevancia en la reformulación del campo investigativo y de los valores requeridos para consolidar un discurso más amplio en materia de Educación Inclusiva en los primeros años del siglo XXI. Se reafirma con ello, el abordaje de cuestiones teóricas y metodológicas más complejas que, no siempre, pueden ser resueltas por la producción científica presente en la Ciencia Educativa. Esto, principalmente, se debe a que el interés por la inclusión y la exclusión, responden a relaciones de tipo estructurales, las que no siempre pueden ser intervenidas, dejando en evidencia, una de las consecuencias teóricas más importantes y menos visibles en la literatura aportada por este campo de especialización. La contribución de la interdisciplina al objeto de análisis presente en esta reflexión, permite conocer desde el interior del fenómeno su relación, vincularidad y pertinencia con las disciplinas instauradas en la formación actual de su objeto teórico, exigiendo la necesidad de reagrupar ciertos saberes como elemento clave en el redescubrimiento de su identidad científica. Así, el aporte de la corriente transdisciplinaria es, *“inherente a las disciplinas y donde se termina por adoptar el mismo método de investigación. La transdisciplinariedad está entre las disciplinas, en las disciplinas y más allá de las disciplinas. Las definiciones son mucho más complejas y nos obligan a repasar históricamente*

su aparición y uso”³⁴. Según esto, Sagastizabal (2009) agrega que, *“el nivel epistemológico asumido, indisolublemente relacionado con el ontológico (supuestos sobre cómo es, cómo está constituido el objeto/sujeto a conocer), estará guiado por las posibilidades de conocimiento y comprensión de lo estudiado”*³⁵.

El aporte de la corriente interdisciplinaria y transdisciplinaria, al estudio y exploración de nuevos parámetros para iniciar la reformulación del campo investigativo de la Educación Inclusiva como mecanismo contra-hegemónico a la estrechez discursiva de sus planteamientos vigentes, expresa la necesidad de estudiar que dispositivos ideológicos y políticos han operado como sistemas intelectuales de opresión y marginación de determinados saberes, persiguiendo la identificación de aquellos que han sido relegados y silenciados en esta discusión. Con ello, se impone el interés de superar la concepción heredada de tipo híbrida sobre la cual se ha posicionado la emergente construcción teórica de este modelo. Beuchot (2005) agrega que, es relevante establecer sus límites de verdad, que *“incluya realidades suprimidas, silenciadas o marginadas, tanto como realidades emergentes o imaginadas. De nuevo nos puede suceder el preguntar, en un gesto autorreflexivo, si el conocimiento que identifica las ausencias no es al final el mismo que antes legitimara las condiciones de que llevaron a la supresión de la posibilidad de realidades alternativas, ahora identificadas como ausencias”*³⁶.

En los aportes del Doctor Boaventura De Sousa Santos (2009), es importante que todo proceso deconstruccionista y reconceptualista urgido a reformular el campo epistémico e investigativo, asuma qué posiciones teóricas han resultado en la cristalización de una «epistemología de las ausencias» o una «epistemología de los conocimientos ausentes». La contribución de estas perspectivas propende a la *conformación, validación, aceptación y legitimación* sobre determinadas prácticas sociales y educativas constituidas como prácticas de conocimientos alternativos sobre este campo. Con ello, se retoma otra consecuencia teórica que enuncia la observación de los lugares desde donde se construye o se ha construido al sujeto de la educación inclusiva. Se plantea además, examinar el campo más allá de los efectos opresivos y las minorías asociadas a esta discusión. Para el célebre americanista Dr. Hugo Zemelman (2011), la

³⁴ PÉREZ MATOS, Nuria, SETIÉN QUESADA, Emilio. “La interdisciplinaria y la transdisciplinaria en las ciencias: una mirada a la teoría bibliológica-informativa”, en: *Acimed*, v. 18, n. 4, 2008, p.2.

³⁵ SAGASTIZABAL, María de los Ángeles. (2009). *Aprender y enseñar en las sociedades actuales*. Buenos Aires: Noveduc. p.31.

³⁶ Sousa, B. *Una epistemología del Sur*. México: Clacso/Siglo XXI Editores, 2009, p. 87.

contribución de las epistemologías de las ausencias repercute en la Ciencia Educativa a través de la omisión del sujeto educativo en su discurso.

La reformulación del campo de la investigación y la ampliación del discurso de la Educación Inclusiva se opone a la concepción fragmentaria y a-sistémica del conocimiento. Más bien, adscribe a la una perspectiva ecosistémica, holográfica y unificada de la realidad, lo que en palabras del Doctor Miguel Martínez (2013) se opone a la visión clásica o tradicional de tratar los fenómenos, puesto que, la consolidación de una nueva ingeniería social apela a la capacidad de superar las barreras disciplinarias y las territorialidades clásicas del saber, con el propósito de oficializar propuestas cada vez más coherentes y comprensibles con los desafíos del tiempo actual.

El reto es hoy, cartografiar y clarificar las dimensiones epistémicas y metodológicas para una educación inclusiva más oportuna en el siglo XXI. Esto invita a superar la falsa ideología y retórica de la inclusión (Slee, 2010), tan incrustada en las propuestas gubernamentales de Latinoamérica y, en la formación de sus maestros. Otro desafío innegable, consiste no sólo en develar su estatus científico, sino que además, caracterizar su cultura epistémica (Knorr, 2005). Esto invita a otra cuestión, es decir, a luchar por pensar diferente el escenario educativo y la formulación de sus políticas, con el propósito de recuperar su sentido ético (Bauman, 1993) y, *“abrirnos a nuevas comprensiones del discurso, los símbolos, los significados y la interpretación discursiva- la palabra no significa exenta del cuándo se produce, cómo se produce y dónde se produce”*³⁷.

En síntesis, los debates en la literatura, se han dirigido a validar diversas interpretaciones sobre el mismo resultado, imposibilitando su potencial deliberativo para superar los efectos opresivos que tienen lugar en la vida social y escolar de todos los ciudadanos sin distinción alguna. Particularmente, en Latinoamérica, esta cuestión, se ha cristalizado con cierta superficialidad. La comprensión de las relaciones estructurales que afectan a la fabricación del conocimiento específico en la materia, exigen una reelaboración más seria que, contribuya a *“identificar la naturaleza y los niveles de la política y recoger las luchas y tensiones en los estudios”*³⁸. La oficialización de su saber epistémico propone un nuevo mecanismo para clasificar argumentos apropiados a este enfoque, en superación de posiciones ambiguas y conflictivas que hoy,

³⁷ ORLANDI, Eni. Análisis del discurso. Principios y procedimientos. Santiago: LOM, 2012, p.12.

³⁸ Slee, R. La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva. Madrid: Morata, 2010, p.105.

obstruyen su implementación, en beneficio de la población en general. Este trabajo intenta rastrear un conjunto de argumentos que permitan reflexionar y pensar más oportunamente, los desafíos inminentes que afectan a la fabricación del conocimiento de la inclusión. Asimismo, se pretende esbozar un conjunto de razonamientos que actúen como un mecanismo de contrargumentación, respecto de explicaciones naturalizadas o bien, ingenuas, para develar y devaluar sus problemáticas fundacionales.

4.-¿Hacia dónde avanza la investigación en Educación Inclusiva?

Las investigaciones desarrolladas por el Doctor Slee (2001 y 2010) y por las Doctoras Parrillas y Susinos (2013) dan cuenta de la pluralización y emergencia de diversos campos de investigación asociados al movimiento por la Educación Inclusiva. Se identifican campos de interés vinculados al estudio de la desigualdad, el fracaso escolar y las ideologías sobre la inteligencia, las investigaciones de segundas oportunidades, los sentidos subjetivos en la construcción identitaria de la discapacidad, los estudios sobre sexualidad en discapacidad (aún continúan siendo los con menor status de exploración), las prácticas y contextos de interseccionalidad, los estudios de género, la relación entre teoría crítica, desigualdad e inclusión y, la interrelación entre democracia, inclusión y nuevas formas de ciudadanías, entre otras tantas. Se agregan, los estudios sobre discapacidad y grupos vulnerables en contextos de educación universitaria, así como, prácticas corporales desde una visión sociológica y, en su vertiente interpretativa, se reafirma la necesidad de dar voz a los excluidos en las investigaciones. Slee (2010) agrega que, la superficialidad de estas acciones pueden *“apuntar a una representación errónea y, para presentar una versión más actualizada, tendría que emprender una corrección y una reelaboración más seria”*³⁹ sobre sus propósitos de indagación. A esto, agrega el autor, afirmando que, la investigación en Educación Inclusiva se encuentra condicionada por dos dimensiones, tales como: a) finalidad e b) influencia. En este contexto, Slee (2010) se pregunta,

[...] ¿por qué molestarse en abordar esta tarea de la catalogación de estos trabajos que se acumulan en nuestro campo de la educación inclusiva?, ¿para qué sirve? La ordenación, agrupación y comentario del depósito de materiales textuales puede dar una sensación de progreso y regreso, de éxtasis y diversión en este campo de investigación. Señalaría, ciertamente, la necesidad de hacer más trabajos diferentes, quizá, en el campo. Proseguirlos, como ejercicio clínico o desligado rendiría poco más de lo que podemos recuperar de los motores de búsqueda de la web. Pero aún, sería una distracción de lo que

³⁹ Ídem.

muchos ven, en este campo de investigación, como la finalidad política de su trabajo. En último término, surge la cuestión: ¿cuál es nuestro (mi) interés en la educación inclusiva?, ¿Para quién es esta investigación? Aquí es donde la política se enturbia. Lo que sigue no es tanto un intento de ordenar el desorden como un intento de identificar la naturaleza y los niveles de la política y de recoger las luchas y tensiones en los estudios⁴⁰.

Los estudios sobre educación inclusiva en Latinoamérica y el mundo, han oficializado un sistema de reflexividad que transfiere directamente un corpus de conocimientos específicos propios de la Educación Especial (Arroyo y Salvador, 2003; Farrell, 2006, Ocampo, 2015b) conjugados a planteamientos positivistas sobre la democracia, la igualdad, la equidad y la justicia social, derivando de este modo en una concepción que ha impuesto las formas condicionales de la Educación Especial como parte de la inclusiva, imposibilitando la emergencia de su saber pedagógico y agregando, una crisis paradigmática en la formación de los educadores y en el funcionamiento de la escuela, cuando la tensión se traslada al todos. Este hecho, reafirma la ausencia de una matriz epistémica⁴¹ (Martínez, 2010) asociada al desarrollo de un paradigma epistémico (Martínez, 2013) sobre este campo de especialización.

¿Qué es un paradigma epistémico?, según Martínez (2013) es, un paradigma disciplinar cuya especificidad depende del trasfondo de sus fenómenos, que puede ser entendido como *“un principio de distinciones-relaciones-oposiciones fundamentales entre algunas nociones matrices que generan y controlan el pensamiento, es decir, la constitución de teorías y la producción de los discursos de los miembros de una comunidad científica determinada”*⁴². En este contexto, se hace preciso preguntarse, ¿qué aporta una ontología histórica a esta discusión?, los planteamientos desarrollados por esta corriente permiten *“comprender cómo hemos sido constituidos en sujetos del saber, en sujetos imbricados en relaciones de poder, y por último, en sujetos morales de nuestra acción. Por lo tanto, se vuelve necesario interrogar cuáles son las implicaciones de aparición de esta dimensión”*⁴³.

La contribución de la ontología historia según Foucault (1998), permite avanzar en la interrogación de las condiciones de producción, interpretación, comprensión y legitimidad que tiene lugar a partir de las formas condicionales requeridas por el tiempo presente y las historia de

⁴⁰ Ídem.

⁴¹ Según Martínez (2013) una matriz epistémica corresponde a la conformación de la mente que repercute en las formas de entendimiento de los hombres en un tiempo socio-histórico particular.

⁴² MORIN, Edgar. “Ciencia con conciencia”, en: Martínez, M.A. El proceso de nuestro conocer postula un nuevo paradigma epistémico. Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, Edit. Univ. Bolibariana, v. 3, n. 8, 2004, p.3.

⁴³ ROMERO, María Aurora. “Una ontología histórica de lo político: Michel Foucault”, en: Revista de Filosofía, Granada, 71, p.1.

la cultura donde tiene lugar el fenómeno en estudio. En este sentido, la búsqueda de nuevos fundamentos para una pedagogía de la inclusión en el siglo XXI y la modernización de su campo epistémico, indagaran en aquellos campos o territorios del saber que apoyan dicho proceso de reconstrucción, dando paso a la emergencia de nuevos saberes situados a este campo de especialización. De este modo, se reafirma la necesidad de invertir el procedimiento tradicional de pensar los estudios epistemológicos, los cuales, reflejan una alta carga de positivismo en su manera de abordar la realidad. Abordar epistemológicamente la Educación Inclusiva, es también, proponer un giro en las formas de construir las visiones epistémicas propuestas por la filosofía de la ciencia occidental. Se espera con ello, avanzar hacia la consolidación de un nuevo dispositivo de institucionalización del saber especializado a esta discusión mediante una visión interpretativas e investigativa de tipo holística, holográfica y orientada a un propósito e intercomprensión.

Uno de los grandes obstáculos que enfrenta la creciente investigación en discapacidad, es resaltar la visión individual (problemática y patológica), mediante un lenguaje cientificista, dejando entrever la emergencia de propuestas progresistas discursivamente, pero tímidas políticamente y áridas conceptualmente (Slee, 2010). Al respecto, el destacado investigador británico, Roger Slee (2010) expresa que, existen

[...] dos problemas agudos que afectan a gran parte de lo que viaja en este vehículo de investigación. Primero está la repetida interpretación del niño con discapacidad como problema y el objeto de las actitudes de otros: sigue siendo el trastorno del equilibrio social. La discapacidad se patologiza aún más. Esto se destaca al máximo en las investigaciones en las que se recogen las jerarquías de actitudes según la categoría y la gravedad del trastorno. Aunque esta información pueda parecer valiosa, mantiene la justificación de defectología⁴⁴.

Según este autor, dicha situación agrega otras cuestiones de mayor amplitud, las que en palabras de Oliver (1998) y Underwood (2008), reafirman el interés de los investigadores por profundizar en cuestiones psíquicas relacionadas con las actitudes y los imaginarios que configuran y/o condicionan el estudio de la discapacidad desde la producción social. Se introduce con ello, un énfasis de tipo interaccionista simbólico sobre tales campos de estudio. El interés simbólico por la producción de imaginarios, representaciones, infla-representaciones y visiones en torno a la discapacidad ha diversificado la discusión, contribuyendo a politizar el tema. Así, se puede observar en los aportes efectuados por el movimiento desarrollado por la sociología de la

⁴⁴ Slee, R. La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva. Madrid: Morata, 2010, p.181

discapacidad, especialmente; en el mundo anglosajón por los autores Barnes, Oliver, Barton, entre otros.

Del mismo modo, se evidencia la integración de construcciones sociológicas para pensar y resignificar críticamente las formas interpretativas acerca de la ideología de la discapacidad. En los últimos años, la investigación ha comenzado el abordaje de la construcción de la diferencia en términos psicoanalíticos en materia de discapacidad, abriendo paso a la producción de los sentidos subjetivos y su vínculo con los planos y tensiones incidentes en la construcción de la identidad en dichos colectivos. Se inicia así, la lucha por superar la condición heredada de la discapacidad (antes enunciada por defectología según Slee), desligándose de las múltiples formas de distinción social sobre las tragedias personales que restringen la concepción de sujeto en potencia y una identidad viable como sujeto objeto de esta condición política heredada.

El campo de la investigación de la Educación Inclusiva enfrenta dos problemas estructurales no siempre mencionados en la literatura especializada y en general, sin reconocimiento por parte de la investigación en general sobre este terreno. El primero de ellos, corresponde al problema epistémico, caracterizado por la ausencia de un saber especializado, autónomo e iluminador sobre este modelo. Se puede resumir a la ausencia de una teoría. El segundo, alude al problema pragmático, es decir, nos remite a la gestión de servicios implementados sobre este modelo. En síntesis, ambas problemáticas concuerdan en la necesidad de superar la estrechez de su discurso y apostar por la modernización de sus bases teóricas y metodológicas. Asimismo, la reconceptualización de ambos obstáculos permite reformular el marco de valores para investigar la inclusión, especialmente, desde la totalidad, la opresión, la identidad y la subjetividad. La situación actual que enfrenta la concepción tradicional de la investigación en materia de Educación Inclusiva, ha integrado los aportes teóricos, epistemológicos y metodológicos tradicionales de la Educación Especial y las Ciencias Sociales, especialmente, al comprender los efectos devastadores de la exclusión y la desigualdad social y educativa para la vida social de las ciudadanías latinoamericanas. Sobre este particular, es importante reforzar que, existen

[...] múltiples maneras de escribir una historia de la sociología, al igual como existe toda una pluralidad de formas para presentar las divisiones propias de la disciplina. Pero, más allá de las diversidades temáticas o de divisiones metodológicas, incluso de los postulados filosóficos que las sostienen y de las corrientes así engendradas, creemos posible identificar en la modernidad grandes intuiciones que han estructurado la manera en que la sociología ha analizado la

modernidad, si la palabra matriz ha parecido más pertinente es porque permite tanto comprender la continuidad de reflexión sociológica, como, asimismo, subrayar el papel de activo que esta intuición inicial adoptada en los diversos autores cuando reinterpretan la modernidad desde los cambios históricos y sociales de su época⁴⁵.

Avanzar en la búsqueda de argumentos más amplios que permitan configurar una proposición epistémica y teórica en materia de Educación Inclusiva, parte de un supuesto común introducido por la epistemología de la complejidad de Morin, es decir, apela a la reorganización de diversos tipos de saberes sobre un mismo objeto. Un requisito clave en esta cuestión es, según Slee (2008), comprender la mecánica de la exclusión y los dispositivos dinamizadores de que definen el centro y periferia de la inclusión como proceso dinámico que derivan en la articulación de dispositivos de resistencias y relegamientos. La necesidad es hoy,

[...] crear una nueva forma de relación entre el conocimiento científico y otras formas de conocimiento. Consiste en conceder igualdad de oportunidades a las diferentes formas de saber envueltas en disputas epistemológicas cada vez más amplias, buscando la maximización de sus respectivas contribuciones a la construcción de “otro mundo posible”, o sea, de una sociedad más justa y más democrática, así como de una sociedad más equilibrada en sus relaciones con la naturaleza⁴⁶.

La invitación que plantea el Doctor Sousa es, reconocer que toda construcción teórica desarrolla implícitamente un significado de mayor alcance, es decir, un sentido político, que es donde reside el potencial de transformación de toda acción ideológica discursiva. Pêcheux (1975) y Orlandi (2012), complementan señalando que, no hay discurso sin sujeto y no hay sujeto sin ideología, reforzando que, *“no existe teoría alguna que sea neutra. Toda teoría acerca de la discapacidad aspira a una ‘comprensión social’ compartida, justifica prácticas y criterios determinados y es esencial para el fortalecimiento de las relaciones entre las personas”*⁴⁷.

Otra dificultad que enfrenta la investigación en Educación Inclusiva, expresa un débil tratamiento sobre su interés meta-teórico. A través de los planteamientos del gran filósofo

⁴⁵ MARTUCELLI, Danilo. Sociología de la modernidad. Itinerario del siglo XX. Santiago: LOM, 2013, p.25.

⁴⁶ Sousa, B. Una epistemología del Sur. México: Clacso/Siglo XXI Editores, 2009, p. 116.

⁴⁷ FRENCH, Sally., GILLMANN, Maureen, SWAIN, John. Working with Visually Disabled People: Bridging Theory and Practice. Birgmingham: Venture Press, 1997, p.6.

mexicano, Dr. Mauricio Beuchot, bajo los principios de la hermenéutica analógica, se observa un debilitamiento por parte de los investigadores para pensar la límites de verdad que residen entre el sentido inclusivo y especial de la educación. La hermenéutica analógica permite según Beuchot (2005), superar aquellas concepciones discursivas y paradigmáticas que comprenden la realidad desde argumentos o sistemas intelectuales dicotómicos, es decir, este método aporta la capacidad de graduar los límites de veracidad y pertinencia de los planteamientos asociados a la modernización de este enfoque. Morin (2007) agrega que, en toda acción modernizadora es interesante direccional la amplitud de los márgenes de *“las interpretaciones sin perder los límites; de abrir la verdad textual, esto es, la de las posibles lecturas de un texto, sin que se pierda la posibilidad de que haya una jerarquía de acercamientos a una verdad delimitada o delimitable”*⁴⁸.

En este contexto, la hermenéutica analógica conjuga los aportes de la hermética univocista⁴⁹ (González, 2006) y de la hermenéutica equivocista (Beuchot, 2005). La primera de ellas proviene del *positivismo clásico* y la segunda, se centra en el *relativismo postmoderno* (Vattimo, 1986; Beuchot, 2005). ¿Por qué utilizar la hermenéutica analógica en la proposición inicial de un sistema epistemológico de educación inclusiva?, principalmente, esta concepción permite direccionar de forma más oportuna su construcción teórica, aportando una interpretación clara y distinta del *texto/objeto* de análisis. Se agrega además, un sistema de mediación entre la filosofía del lenguaje que explica, de qué manera, los grupos semánticos de la inclusión y la sistematización ontológica sobre la misma, aportan a la reformulación de su campo. Es importante comprender que, la deconstrucción del conocimiento intenta superar una epistemología de las cegueras. Para Sousa (2009), este proceso actúa como un artefacto ideológico que repercute diametralmente en la constitución de ciertas prácticas educativas, definiendo y describiendo la construcción de saberes pedagógicos, desafíos e implicancias para sus agentes educativos. Su propósito transdisciplinario, alude a la presencia de fenómenos multivariados y multidimensionales, participando de una ecología de saberes.

[...] la crisis del paradigma dominante es el resultado combinado de una pluralidad de condiciones. La primera observación que no es tan trivial como parece, es que la identificación de los límites, de las insuficiencias

⁴⁸ BEUCHOT, Mauricio. En el camino de la hermenéutica analógica. Salamanca: Edit. San Esteban, 2005, p.21.

⁴⁹ Corresponde a las ciencias de la modernidad, se ponen otorgando preeminencia a la diversidad, las diferencias y las múltiples lecturas de la realidad.

estructurales del paradigma científico moderno es el resultado del gran avance en el conocimiento que él propició. La profundización del conocimiento permitió ver la fragilidad de los pilares en que se sostenía⁵⁰.

Esta revisión, implica “en términos de Havel” que algo se está yendo y otra cosa esta llegando, lo cual refleja que habitamos un tiempo de *crisis* y de *transición*. La situación de crisis, fuertemente enunciada por Morin (2007), explica cómo un conjunto de comprensiones derivan en la mutación de cambios y transformaciones importantes, que intentan superar los reduccionismos clásicos que sustentan el debilitamiento del paradigma dominante. La crisis de una u otra forma, se plantea como una gran oportunidad para consolidar nuevos «espacios de comprensión», sin recurrir a una destrucción de lo existente, lo que explica el surgimiento de nuevas voces y grupos sociales que aportan al levantamiento de nuevas discusiones para promover la gestión del cambio social. Esta situación de cambio y crisis, exige instalar una “*transmisión de conocimientos existentes, en un intento de no descalificación de los paradigmas anteriores, sino de integración y superación en la construcción de un nuevo paradigma que permita dar cuenta de los cambios producidos en la realidad que hoy vivimos*”⁵¹. Según esto, las propuestas de investigación sobre educación inclusiva en Latinoamérica han avanzado hacia la visibilización, reconocimiento y comprensión de nuevos fenómenos que circundan este campo de estudio. Este reconocimiento enuncia de forma paralela la integración de nuevos espacios de comprensión que hasta ahora, han habitado una posición subalterna del saber científico, situación que inicia nuevas rupturas y alianzas epistémicas.

4.1.-Cartografiando el terreno: los aportes de algunas investigaciones

Las investigaciones desarrolladas por Barton (2011) sobre educación inclusiva, explican de qué manera, algunas interrogantes, problemas y prácticas con las que se han enfrentado este encuadre y en especial, su vinculación con la discapacidad. En el documento: “*La investigación en educación inclusiva y la difusión de la investigación en discapacidad*” (2011), el autor, problematiza

⁵⁰ Sousa, B. Una epistemología del Sur. México: Clacso/Siglo XXI Editores, 2009, p.31.

⁵¹ SAGASTIZABAL, María de los Ángeles. (2009). Aprender y enseñar en las sociedades actuales, Buenos Aires: Noveduc, p.32.

inicialmente este campo a la luz de la contribución de la sociología, adentrándose, en la relación que establece la Educación Especial con el sistema educativo en términos más general y su conexión, con las dimensiones sociales, políticas y culturales asociadas a este campo. Un principio rector propuesto por este autor, reside en la reflexión en torno al *“sentido y la diferencia entre “integración” y “educación inclusiva” y llegar a definir el significado de la inclusión con respecto a todos los alumnos y no solamente a unos pocos predefinidos en el desarrollo un conocimiento y una comprensión más profunda sobre los presupuestos teóricos y las prácticas transculturales e identificar las implicaciones de todo ello para nuestras propias creencias, perspectivas y prácticas”*⁵². A partir de lo cual, el autor agrega, señalando que,

[...] los investigadores que actualmente se dedican al área de educación inclusiva se enfrentan a muchos desafíos. El significado de “educación inclusiva” está sujeto a interpretaciones contradictorias expresadas por académicos, profesionales, políticos y también por la prensa sensacionalista. Igualmente, el contexto de la política en la que la educación inclusiva necesita situarse y ser comprendida es un contexto de mensajes, prioridades y compromisos opuestos y contradictorios a los dictados por los gobiernos y otras agencias responsables. Finalmente, en la actualidad estamos siendo testigos de un ataque hacia el pensamiento y las prácticas inclusivas que recibe el apoyo de algunos académicos, representantes de centros residenciales segregados, representantes de sindicatos de profesores, padres y la prensa sensacionalista⁵³.

Otra dimensión significativa en torno a la evolución temática de la investigación en Educación Inclusiva, introduce una visión ingeniosa y altamente oportuna para pensar las relaciones estructurales y bipolíticas de este enfoque. Al respecto, Slee (2010), reafirma a través de un conjunto de argumentos la necesidad de avanzar en la construcción de un sistema de sustentación sobre este enfoque. Se posiciona así, la reflexión en el terreno de lo político, abriendo nuevas discusiones. Es menester señalar, que los estudios sobre inclusión, por lo general, no anclan la discusión en esta dimensión. Para Slee (2010) la educación inclusiva es un proyecto político. El autor se problematiza desde la metáfora de la indiferencia colectiva, señalando que las semillas de indiferencia social condiciona a todos los seres humanos, expresando que, la necesidad de superar el obstáculo epistémico (Ocampo, 2014c) debe comenzar desde un profundo reconocimiento de las miserias de mundo que se entrecruzan en prácticas educativas concretas,

⁵² Barton, Len. (2011). “La investigación en educación inclusiva y la difusión de la investigación en discapacidad. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Zaragoza, v. 25, n.1, p.69

⁵³ Barton, Len. (2011). “La investigación en educación inclusiva y la difusión de la investigación en discapacidad. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Zaragoza, v. 25, n.1, p.72.

responsabilizando de éstas y otras cuestiones, sobre el fracaso social del discurso de la inclusión como dispositivos de equilibración social.

Desde Latinoamérica, la realidad es problematizada por la destacada Doctora en Ciencias de la Educación, Carina Viviana Kaplan, quién, centra su investigación en las condicionantes intersubjetivas del fracaso escolar y la ideología de la inteligencia, en las trayectorias educativas de sujetos atravesados por tecnologías de exclusión. La autora aporta de forma significativa una mirada más amplia para pensar los males sociales no siempre reconocibles al interior de prácticas educativas concretas. Otro aspecto relevante que introduce Kaplan a la caracterización del campo actual de la investigación sobre Educación Inclusiva, esta determinado por, un análisis crítico sobre los diversos sistemas de violencias que tienen lugar al interior de los espacios escolares, puntualizando en la violencia de tipo estructural. Situación que requiere *“comprender la exclusión y la inclusión hace surgir temas políticos en términos de quién está dentro o fuera, a qué oportunidades tienen acceso las personas y qué relaciones de poder están involucradas en estas interacciones. La investigación inclusiva trata de explorar las maneras complejas y ricas en las cuales las personas/ alumnos “pertenecen”, “participan” y “aprenden a vivir el uno con el otro” en distintos contextos, dentro de los cuales se incluye la educación”*⁵⁴.

Tanto Slee como Kaplan entienden el proceso inclusivo como un proceso dinámico y circular, condicionado por fuerzas de producción que obligan a pensar las intempestivas condiciones que fabrican los sistemas educativos actuales. Concluyentemente, se afirma que, la inclusión es una problemática estructural, que exige cuestionar las macro-relaciones políticas de nuestras estructuras sociales, a través de preguntas tales como: ¿quién define la inclusión?, ¿quiénes están incluidos y excluidos de qué?, ¿qué condiciona este proceso de comprensión?

5.-A manera de cierre

A lo largo de todo este documento, se ha intentado apelar a la necesidad de direccionar la búsqueda de nuevos fundamentos para construir y pensar la inclusión desde una perspectiva transdisciplinaria. En efecto, extender su objeto de análisis desde planeamientos de tipo transontológicos permite superar la sobre-representación de las minorías como objeto a incluir y,

⁵⁴ Barton, Len. (2011). “La investigación en educación inclusiva y la difusión de la investigación en discapacidad. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Zaragoza, v. 25, n.1, p.73.

apostar por un campo de eticidad de apele por la totalidad⁵⁵ de ciudadanos, es decir, por la consolidación de un proyecto político más radical sobre la ciudadanía, la democracia y la inclusión. Una sociedad que es realmente inclusiva es democrática (visión eurocentrada). De modo que, es posible afirmar que las democracias latinoamericanas están lejos de este propósito. Asumir un enfoque de Educación para Todos (EPT), implica cuestionar y tensionar la estructura discursiva que sustenta la concepción de totalidad con la finalidad de evitar nuevas formas de homogenización y exclusión que sitúan al Otro y la Otra como carentes de reciprocidad social, política y cultural. Según esto,

[...] la relación de lo Mismo y del Otro, que no llega a totalizarse en una síntesis posterior, se puede configurar como tal gracias a que se mantiene la heterogeneidad absoluta de los términos. El Otro no puede ser pensado como lo Mismo puesto enfrente sin que asistamos a la destrucción radical de su alteridad, cayendo irremisiblemente en la lógica de la Totalidad. En este punto, según Dussel, se produce una cierta equivocidad en el pensamiento levinasiano que surge de la consideración del otro como lo absolutamente Otro (Dussel 1974). Podemos decir entonces que a partir del reconocimiento de la alteridad, el esfuerzo de Levinas se orienta a la construcción de aquellas mediaciones que permitirían establecer una nueva totalidad al servicio del Otro⁵⁶.

La reformulación del discurso y de las bases teóricas, metodológicas e investigativas de la Educación Inclusiva en el siglo XXI, exigen asumir argumentos más amplios ética y políticamente, especialmente, cuando se intenta superar las formas dicotómicas de abordar la realidad. Se requiere entonces, superar las concepciones heredadas de los discursos basados en la imposición de la epistemología tradicional de la Educación Especial y de la psicología universalista, con el propósito de hacer evidentes sus consecuencias teóricas y prácticas para la vida de sus principales sujetos construidos a luz de este discurso. Es importante entonces, preguntarse: ¿qué hay más allá de las minorías y de los efectos opresivos en este discurso?, una respuesta plausible podría ser

⁵⁵ De acuerdo con Torres (2011) en su artículo "Cambio Social y Totalidad", explica que la categoría de totalidad o la totalidad social constituye a uno de los principales ejes de análisis de los métodos del conocimiento social. En sus orígenes el concepto ha sido fuertemente desarrollado por Hegel y Marx, quienes desarrollan un conglomerado de posturas filosóficas para comprender la totalidad de fenómenos circundantes en lo social. La categoría de totalidad según Kosik (1963) no significa todos juntos, sino que "n todo estructurado y dialéctico, en el cual puede ser comprendido racionalmente cualquier hecho (clases de hechos, conjunto de hechos)" (Torres, 2011:306). Al respecto, agrega y complementa esta visión a partir de "la crítica de la totalidad viene a decir que cualquier totalidad humana, viva, positiva y, por tanto, con un auténtico valor, no puede ser nunca una totalidad cerrada, sino siempre una totalidad abierta, a los otros, a la historia, al mundo. Por tanto, tampoco se puede decir que haya valores para todos los elementos de la totalidad porque „todos los elementos de la totalidad“ no quiere decir nada, la totalidad no es cerrada. Si la totalidad está abierta, nunca se tienen todos los elementos de la totalidad. Para ello haría falta que esa totalidad fuese cerrada" (Badiou 2006, en Torres, 2011:306).

⁵⁶ TORRES, Esteban. "Cambio Social y Totalidad", en: Revista Cinta Moebio, v. 42, 1, 2011, p.307.

según Slee (2010), la construcción de una nueva ingeniería social. Estos planteamientos introducen la necesidad de superar la estrechez ideológica y discursiva destinada a pensar a los sujetos sociológica y tradicionalmente excluidos, asumiendo que la injusticia (Young, 2000) y las múltiples formas de vulneración están presentes en todas las personas y en sus trayectorias sociales y educativas (Kaplan, 2006). Es necesario entonces, pensar la educación inclusiva desde un marco comprensivo más amplio y atingente a las necesidades actuales. Asimismo, perpetuar el diálogo entre educación inclusiva y situación de discapacidad, únicamente desde esta concepción, resta potencial a la serie de discursos que tienden a instituirse y a circular al interior de la estructura social, pues deja fuera múltiples colectivos que escasamente han sido visibilizados. Es legítimo entonces: ¿qué posibilidades existen a través de la educación inclusiva resolver las tensiones que genera la mecánica de la exclusión presente en todos los ciudadanos hoy?, ¿cómo resuelve los problemas de las nuevas formas de expresión ciudadana?, ¿de qué manera contrarresta los efectos derivados de prácticas de descuidadización en la población en general?

Estas interrogantes, plantean el desafío explorar las repercusiones de este discurso en los aspectos más sutiles e íntimos de la historia de la cultura (Burk, 2010) Latinoamérica. Situación que refuerza la necesidad de evidenciar la ausencia de una matriz epistémica sobre este enfoque, particularmente, contribuyendo a observar los posicionamientos adoptados para resolver sus principales tensiones. Se inicia con ello, un proceso reconstruccionista sobre sus principales unidades discursivas, tales como, la justicia social (Rawls, 1995; Young, 2000; Sen, 2010; Cuenca, 2011), la igualdad (Dubet, 2009, 2012; Simon, 2000) y la equidad (Roemer, 1998; Farrell, 2006) en tiempos de exclusión.

Las perspectivas postmodernas en materia de justicia social direccionan hacia la comprensión del aporte de la igualdad de posiciones⁵⁷ y b) la igualdad de oportunidades⁵⁸. En ambas dimensiones se expresa la intención de *“reducir la tensión fundamental que existe en las sociedades democráticas entre la afirmación de la igualdad de todos los individuos y las*

⁵⁷ En la propuesta sociológica de François Dubet la igualdad de posiciones corresponde a las posiciones ocupadas por los sujetos sociales en la sociedad, es decir, los lugares donde se organizan los sujetos. Esta premisa enfatiza en la promoción de una de las 4 A de los derechos a la educación descritas por Tomasevki (2009), es decir, en la accesibilidad a servicios sociales, educativos y políticos. La accesibilidad corresponde al derecho a la educación, vale decir a garantizar condiciones de ingreso universales sin reflexionar sobre las condiciones estratégicas para su aseguramiento, lo que correspondería la aceptabilidad, es decir a la capacidad de los sistemas educativos para brindar una educación inclusiva de calidad (pertinente).

⁵⁸ A diferencia de la concepción centrada en las posiciones ocupadas por los sujetos, la igualdad de oportunidades consiste en optimizar las condiciones de mejora de posiciones de cada individuo en función de respuestas más meritocráticas (Dubet, 2012). Desea evitar las inequidades entre las diferentes posiciones sociales circundantes en la estructura social

*inequidades sociales nacidas de las tradiciones y de la competencia de los intereses en pugna. En ambos casos se trata de reducir algunas inequidades, para volverlas si no justas, al menos aceptables*⁵⁹. De modo que, la igualdad de oportunidades se encontraría determinada por una orientación reflexiva que enfatiza en “*la definición de las inequidades sociales cambia sensiblemente en relación al modelo de posiciones: aquellas son menos desiguales de posición que obstáculos que se oponen al desarrollo de una competencia equitativa. En este caso, el ideal es el de una sociedad en la cual cada generación debería ser redistribuida equitativamente en todas las posiciones sociales en función de los méritos de cada uno*”⁶⁰.

Esta situación invita a explorar un conjunto de argumentos para caracterizar su *naturaleza y estatus científico* al interior de las Ciencias de la Educación, particularmente, a la luz de la incoherencia que hoy, se está desarrollando bajo la imposición del modelo tradicional de Educación Especial, actuando como un sistema de limitación política en la configuración de salidas alternativas referidas a reconstruir y reconceptualizar las estructuras de escolarización, las identidades contrarias (representan el reduccionismo más frecuente del enfoque crítico de la Educación Inclusiva) que arriban al espacio escolar y las nuevas formas de ciudadanías en disputa que reclaman nuevos espacios de legitimación. Es suma, la educación inclusiva debe entenderse como un enfoque de reconstrucción ciudadana, sino su propósito pierde valor en las estructuras vigentes de los sistemas educativos oficiales. Es ante todo, un proyecto político, ético, histórico y ciudadano más amplio. Es un mecanismo contra-hegemónico y de revolución sobre las estructuras sociales opresivas, convirtiéndose en un dictamen frente a la identidad y la opresión de la cual todos los ciudadanos son objeto.

Referencias

ABAL, Juan Manuel, NEJAMKIS, Facundo. Modelos de política: una mirada desde el estado y la ciudadanía en clave latinoamericana. In: EMILIOZZI, Sergio y UNZUÉ, Martín (Coord.) *La política en Conflicto: Reflexiones en torno a la vida pública y la ciudadanía*. Buenos Aires: Prometeo, 2004, p.143-166.

ADORNO, Theodor. *Dialéctica Negativa. La jerga de la autenticidad*. Madrid: Akal, 1970.

⁵⁹ DUBET, François. Repensar la Justicia Social: contra el mito de la igualdad de oportunidades. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2012, p.11.

⁶⁰ DUBET, François. Repensar la Justicia Social: contra el mito de la igualdad de oportunidades. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2012, p.12.

- AINSCOW, Mel. *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Barcelona: Edebé, 2001.
- AGUERRONDO, Inés. (2008). “Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión”, en: *Perspectivas. Revista Trimestral de Educación Comparada*, v. 38, n.1, 2008, p-61-80.
- ARROYO, Rosario. *Proyecto docente*. Documento policopiado. Granada, Universidad de Granada, 2000.
- _____, SALVADOR, Francisco. *Organizar la cultura de la diversidad: enfoque didáctico y curricular de la educación especial*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2003.
- BADIOU, Alain. “La potencia de lo abierto: universalismo, diferencia e igualdad. In: Torres, E. Cambio Social y Totalidad, *Revista Cinta Moebio*, Santiago de Chile, Vol. 42, 2011, p. 302–312. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-554X2011000300006&script=sci_arttext
- BALL, Stephen. “Estudios educativos, empresa política y teoría social”. In: Slee, R., Weiner, G. (coord.) *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces de la mejora escolar*. Madrid: Akal, 2001, p. 113-134.
- BARTON, Len. *Sociedad y Discapacidad*. Madrid: Morata, 1998.
- _____, (2011). “La investigación en educación inclusiva y la difusión de la investigación en discapacidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Zaragoza, v. 25, n.1, p. 63-76. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419147004#>
- BEST, Steven., KELLNER, Douglas. *Postmodern Theory*. Los Ángeles: UCLA, 1991.
- BEUCHOT, Mauricio. *En el camino de la hermenéutica analógica*. Salamanca: Edit. San Esteban, 2005.
- BURK, Peter. *Visto y no visto: el uso de la imagen como documento histórico*. 2. ed. Barcelona: Crítica, 2010.
- BURKÍN, Mario., KRMPOTIC, Claudia. *El conflicto social y político. Grados de libertad y sumisión en el escenario local y global*. Buenos Aires: Prometeo, 2006.
- BURMAN, Erica. *Deconstructing developmental psychology*. Londres: Routledge, 1994.
- BUTLER, Judith. *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Barcelona: Paidós, 1993.
- BRATLINGER, Ellen. “Using ideology: Cases of non recognition of the politics of research and practice in special education”. *Review of Educational Research* 67, (4), 1997, p. 425-459.
- CASANOVA, Maria Antonieta. *Educación Inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer, 2011.

CHAKRABRATY, Dipesh. La postcolonialidad y el artilugio de la historia: ¿quién habla en nombre de los pasados “indios”, 1999. recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Mexico/ceaa-colmex/20100410122627/chakra.pdf>

CEBERIO, Marcelo, WATZLAWICK, Paul. *La Construcción del Universo*. Barcelona: Herder, 1998.

CUENCA, Ricardo. Argumentos filosóficos sobre la desigualdad: balance crítico de la noción. In: _____; COTLER, J. (Ed.). *Las desigualdades en el Perú: balances críticos*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2011, p.31- 58.

DAHLBERG, Gunilla, LENZ TAGUCHI, Hillevi. *Preescuela y escuela, dos tradiciones diferente y una visión de encuentro*. Stockholm: HLS Forlag, 1994.

_____, MOSS, Peter y PENCE, Alan. *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó, 2005.

DERRIDA, Jacques. *La deconstrucción de las fronteras de la filosofía*. Barcelona: Paidós, 1989.

DUBET, François. *Le Travail des sociétes*. Paris: Seuil, 2009.

_____. *Repensar la Justicia Social: contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2012.

DUSSEL, E. *Método para una filosofía de la liberación*. Salamanca: Sígueme, 1974.

EMILIOZZI, Sergio. “Vida pública y ciudadanía en los orígenes de la Modernidad: Consideraciones teóricas e históricas”. In: *La política en Conflicto: Reflexiones en torno a la vida pública y la ciudadanía*. Buenos Aires: Prometeo, 2004, p.37-66.

GARCÍA RUIZ, Pedro. (2002). “¿Ontología fundamental o teoría del conocimiento?: Heidegger, critico Neokantiano” en: Revista Signos Filosóficos, 7, p. 125 – 150, enero-junio, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/343/34300708.pdf>

GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa, 2004.

GARRETÓN, Manuel Antonio. *Las ciencias sociales en la trama de Chile y América Latina*. Santiago: LOM, 2014.

ECHEITA, Gerardo. *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea, 2007.

GOFFMAN, Erwing. *Estigma: identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorotu, 1998.

GONZÁLEZ REY, Fernando. (1997). “Epistemología Cualitativa y Subjetividad”, en: SAGASTIZABAL, M. A. (2009). (Coord.). *Aprender y Enseñar en Contextos Complejos*. Buenos Aires: Noveduc.

GONZÁLEZ REY, Fernando. “Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales”, en: *Diversitas*, v. 4, n. 2, 225-243, Agosto. 2011. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-99982008000200002&script=sci_arttext

GONZÁLEZ, Elvia. *Sobre la hermenéutica o acerca de las múltiples lecturas de la realidad*. Medellín: Sello Editorial, 2006.

GUBA, Egon, LINCOLN, Yvonna. (1994). "Competing Paradigms in Qualitative Research", en: _____, DENZIN, N. (Ed.). *Handbook of qualitative reseach*. California: Thousands Oaks.

GLASER, Barney, STRAUSS, Anselm. *The Discovery of Grounded Theory: strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine publishing Company, 1967.

GRIESHABER, Susan, CANNELLA, Gaile. *Las identidades en la educación temprana: Diversidad y posibilidades*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica, 2005.

HEIDEGGER, Martin. *Hitos*. Madrid: Alianza, 2002.
_____. *Ser y Tiempo*. Madrid: Editorial Trotta, 2009.

FARRELL, Michael. *Educating special children: an introduction to provision for pupils with disabilities and disorders*. New York and London: Routledge, 2006.

FOLLARI, Roberto. *Epistemología y Sociedad*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Las tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós, 1998.
_____. *Sobre la ilustración*. Madrid: Tecnos, 2004.

FRASER, Nancy. "Escalas de justicia", en: CUENCA, R. Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, Madrid, RINACE, v.1, n. 1, 2008, p.79-93. Disponible en: <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art3.htm>

FRENCH, Sally., GILLMANN, Maureen, SWAIN, John. *Working with Visually Disabled People: Bridging Theory and Practice*. Birgmingham: Venture Press, 1997.

HACHING, Ian. *Historical ontology*. London: Harvard University Press, 2002.

KAPLAN, Carina. *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: OEI, 2006.

KNORR, Karin. *La fabricación del conocimiento: Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*. Nueva York: Pergamon Press, 2005.

KÓSIK, Karel. *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo, 1963.

LATHER, Patti. *Getting Smart: feminist Research and pedagogy with/in the posmodern*. London: Routledge, 1991.

LEAVITT, Robin Lynn. *Power and emotion in infant-toddler day care*. Albano State University: University of New Cork, 1994.

LÓPEZ, María. Mujeres con discapacidad: vulnerabilidad, maltrato y defensa frente a la violencia. Itinerarios, 3 (en prensa). LOCAL: Editora, 2008.

LYOTARD, Jean-François. *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra, 1984.

MARKOVÁ, Ivana. “En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones Sociales”, en: Páez, D., Blanco, A. (Coord.). *Teoría sociocultural y la psicología social actual*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2006, p.163-182.

MARTÍNEZ, Miguel. “Postmodernidad y nuevo paradigma”, en: Revista Comportamiento, Univ. S.B., Caracas, 2, 1994, p.47 – 62.

_____. “El proceso de nuestro conocer postula un nuevo paradigma epistémico”, en: *Polis: Revista de la Universidad Bolivariana*, Edit. Univ. Bolivariana, Santiago, v. 3, n. 8, 2004, p.3-13.

_____. “Epistemología de las ciencias humanas en el contexto iberoamericano”, en: OSORIO, F. (2013). *Epistemología y ciencias sociales: ensayos latinoamericanos*. Santiago: LOM, 2013, p.13-38.

MARTÍNEZ, María. “Ontología histórica y nominalismo dinámico: la propuesta de Hacking para las ciencias humanas”, en: *Revista Cinta de Moebio*, Universidad de Chile, Santiago, 39, 2010, p.130-141. Disponible en: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/39/martinez.html>

MARTUCELLI, Danilo. *Sociología de la modernidad. Itinerario del siglo XX*. Santiago: LOM, 2013.

MORIN, Edgar. “Ciencia con conciencia”, en: Martínez, M.A. El proceso de nuestro conocer postula un nuevo paradigma epistémico. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, Edit. Univ. Bolibariana, v. 3, n. 8, 2004, 3-13.

_____. *El método, la naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra, 1977.

_____. *El método, la naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra, 2000.

_____. La epistemología compleja. *Gazeta de Antropología*, n. 20, 2004. Disponible en: http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html

MYDRAL, Gunnar. “Objetividad en la investigación social”, en: SAGASTIZABAL, M.A. (Coord.) *Aprender y enseñar en contextos complejos*. Buenos Aires: Noveduc, 2009, p.23 - 40.

NAVIA, Cecilia., YURÉN, Teresa., HIRSCH, Anita. “La ética profesional de los profesores de las escuelas normales en México: tensiones, sedimentos y resistencias en su configuración”, en: *Revista EDETANIA, Estudios y Propuestas Socioeducativas*, Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir” Valencia, 43, 235-252, Julio, 2013, p.235-252. Disponible en: <https://www.ucv.es/Publicaciones.aspx?IdRevista=1>

OCAMPO, Aldo. “Los límites de la diversidad y los límites de la escuela: una reflexión sobre los procesos de colaboración y las estrategias de intervención institucional”, en: *Revista Akademeia*, Santiago, v.11, n.1, p. 4-30, Agosto 2013. Disponible en: <http://www.revistaakademeia.cl/?p=1076>

_____. “Inclusión, Universidad y Discapacidad: una complejidad epistémica más allá de la igualdad”, en: *Revista Temas en Educación. Facultad de Educación*. La Serena, n. 19, n. 2, 2014, p.55-68, Marzo, 2014. Disponible en: <http://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/download/447/565>

_____. “En busca el saber pedagógico y epistémico fundante de la educación inclusiva: ideas sobre un enfoque paradigmático en evolución”, en: CONGRESO INTERNACIONAL INFANCIA EN

CONTEXTOS DE RIESGOS, Anales electrónicos. Huelva: AICE, 2014, p.2650-2663. Disponible en: [http://dae.uv.cl/ude/images/noticiasok/inclusiva/En busca del saber %20pedagogico.pdf](http://dae.uv.cl/ude/images/noticiasok/inclusiva/En_busca_del_saber_%20pedagogico.pdf)

_____. “Condiciones para asegurar oportuna y pertinentemente la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior”. Revista Aquila, Cabo Frio, v. 12, n. 1, 2015, p.63-82, Enero, 2015. Disponible en:

<http://ojs.uva.br/index.php?journal=revistaaquila&page=article&op=view&path%5B%5D=266>

_____. “Fundamentos para una Educación Inclusiva más oportuna en el siglo XXI y su desarrollo en Latinoamérica”, en: _____. Lectura Para Todos. Málaga: AECL, 2015, p.1-35. Disponible en:

<http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/artigosdeficiente/fundamentos%20para%20una%20educacin%20inclusiva.pdf>

_____. [Aproximaciones y descripciones generales sobre el objeto de la Educación Inclusiva, en Ocampo, A. \(Coord.\). Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. 1. Los Rumbos de la Educación Inclusiva en el siglo XXI. La necesidad de modernizar el enfoque. Ediciones CELEI: Santiago, 2016a, p.24-89.](#)

_____. [Educación Universitaria, Interseccionalidad y Personas en situación de discapacidad: ¿qué hay más allá de las políticas de afirmación positiva y reconocimiento?, en Ocampo, A. \(Coord.\). Experiencias y desafíos sobre Educación Superior Inclusiva. Ediciones CELEI: Santiago, 2016b, p.19-98](#)

O’DONNELL, Gustavo. “Estado, democratización y ciudadanía”, en: Revista Nueva Sociedad, 128, 1993, p. 62-87.

OLIVER, Mike. “¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?”, en: BARTON, L. (Comp.). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata, 1998, p. 34-58.

ORLANDI, Eni. *Análisis del discurso. Principios y procedimientos*. Santiago: LOM, 2012.

PALACIOS, Agustina. *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Cinca, 2008. Disponible en:

http://www.uis.edu.co/webUIS/es/catedraLowMaus/lowMauss11_2/sextaSesion/El%20modelo%20social%20de%20discapacidad.pdf

PARRILLAS, Ángeles., SUSINOS, Teresa. “Investigación Inclusiva en tiempos difíciles: certezas provisionales y debates pendientes”, en: *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Madrid, v.11, n.2, 2013, p.88-98.

PECHEUX, Michel. “O discurso: estrutura ou acontecimento”, en: Orlandi, E. *Análisis del Discurso: principios y procedimientos*. Santiago: LOM, 2012.

PÉREZ MATOS, Nuria, SETIÉN QUESADA, Emilio. “La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en las ciencias: una mirada a la teoría bibliológico-informativa”, en: *Acimed*, v. 18, n. 4, 2008, p.1-20. Disponible en: http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol18_4_08/aci31008.htm

POPKEWITZ, Thomas, BRENNAN, Marie. *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Pomares, 2000.

- RAWLS, John. *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- RIVERA, Silvia. *Alternativas epistemológicas: axiología, lenguaje y política*. Buenos Aires: Prometeo, 2013.
- ROEMER, John. *Equality of opportunity*. Cambridge: Harvard University Press, 1998.
- ROMERO, María Aurora. "Una ontología histórica de lo político: Michel Foucault", en: *Revista de Filosofía*, Granada, 71, p.1 - 9, noviembre. 2010. Disponible en: <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/romero72.pdf>
- SAID, Edward. "Travelling theory reconsidered". En E.W. Said (ed.): *reflections on exile and other literary and cultural essays*. Londres: Granata Publications, 2000, p.436-452.
- SAGASTIZABAL, María de los Ángeles. (2009). Aprender y enseñar en las sociedades actuales. In: _____; SEN, A (coord.). *La idea de la justicia*. Buenos Aires: Taurus, 2010, 23-40.
- SANTAMARÍA, José. "Paradigmas de Investigación Educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva", en: *ENTELEQUIA: revista interdisciplinar*, Madrid, v. 16, 1, 2013, p.91-102, Disponible en: <http://www.eumed.net/entelequia/pdf/2013/e16a06.pdf>
- SCHVARTZMAN, Américo. *Deliberación o dependencia. Ambientes, licencia social y democracia deliberativa*. Buenos Aires: Prometeo, 2013.
- SIMON, Patrick. "Les statistiques, les sciences sociales françaises et les rapports sociaux ethniques et race", en: *Revue Française de Sociologie*, París, PFNSP, v. 49, n. 1, 2008, p.153-162.
- SOUSA, Boaventura. *Renovar la teoría crítica y Reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: Clacso, 2006.
- _____. *Una epistemología del Sur*. México: Clacso/Siglo XXI Editores, 2009.
- _____. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: TRILCE, 2010.
- SHAKESPEARE, Tom. "Disabled Sexuality: towards rights and recognition. *Sexuality and Disability*", en: London, v. 18, n. 3, 2000, p. 159-166.
- SCHUSTER, Federico. *Filosofía y métodos de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Manantial, 2002.
- SLEE, Roger. "Organizaciones muy solventes y alumnos insolventes. La política del reconocimiento"; en: Slee, R., Weiner, G. (coord.) ¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces de la mejora escolar. Madrid: Akal, 2001, 35-154.
- _____. *La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata, 2010.
- STAINBACK, Susan, STAINBACK, Williams. *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea, 1999.
- TOMASEVSKI, Katarina. Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH*, París, UNESCO, v. 40, 1, 2009, p.341-388.

TOMLINSON, Carol Ann. *El aula diversificada: dar propuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro, 2008.

TORRES, Esteban. "Cambio Social y Totalidad", en: *Revista Cinta Moebio*, v. 42, 1, 2011, p.302-312, Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-554X2011000300006&script=sci_arttext

THOMAS, Gary, LOXLEY, Anderw. *Deconstrucción de la educación especial y construcción de la inclusiva*. Madrid: La Muralla, 2007.

SPIVAK, Gayatri. ¿Puede hablar el sujeto subalterno?, IN: *Orbis Tertis*, III (6), 1998, p.1-44.

UNDERWOOD, Kathryn. *The construction of disability in our schools: teacher and parent perspectives on the experience of labeled students*. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

URREA, Laura. *Construcción de sentidos subjetivos y discapacidad intelectual*. 2011. 30f. Trabalho de conclusão (Facultad de ciencias humanas, sociales y de la educación)- Universidad Católica de Pereira, Pereira, 2011. Disponible en: <http://ribuc.ucp.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10785/551/completo2.pdf?sequence=1>

VATTIMO, Gianni. *El fin de la modernidad*. Barcelona: Gedisa, 1986.

VELEDA, Cecilia, RIVAS, Axel, MEZZADRA, Florencia. *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación Argentina*. Buenos Aires: CIPPEC, UNICEF, 2011.

VIRURU, Radhika, CANNELLA, Gaile. *A postcolonial scrutiny of early childhood education*. Ohio: Dayton, 1999.

WACQUANT, Loic. *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires: Manantial, 2000.

ZEA, Leopoldo. *Discurso desde la marginación y la barbarie*. Ciudad de México: FCE, 1990.

ZEMELMAN, Hugo. *Sujeto: existencia y potencia*. Barcelona: Anthropos, 1998.

YOUNG, Iris Marion. "La justicia y la política de la diferencia", en: *CUENCIA, R. Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad*". *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, Madrid, RINACE, v.1, n. 1, 2000, p. 79-93, Diciembre, 2012. Disponible en: <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art3.htm>

Aldo Ocampo González: Profesor de Educación Básica, Licenciado en Educación, Máster en Política Educativa, Magíster en Educación, mención Currículo y Evaluación, Máster en Lingüística Aplicada (U. Jaén, España), Diplomado en Investigación Social del Cuerpo y las Emociones (U. Chile), Diplomado en Estudios de Género (U. Chile), Postitulado en Psicopedagogía e Inclusión (UCSH), Postitulado en Pedagogía Universitaria con Orientación en Enseñanza para la

Comprensión (UISEK), Candidato a Máster en Integración Social de Personas con Discapacidad (U. Salamanca, España) y candidato a Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad de Granada, España) con la Tesis “Epistemología de la Educación Inclusiva”, que esta en su fase final.

Artigo recebido para publicação em: Maio de 2016.

Artigo aprovado para publicação em: Setembro de 2016.