

Vol. 1

CUADERNOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Los Rumbos de la Educación Inclusiva en Latinoamérica
en los inicios del Siglo XXI:
Cartografías para modernizar el enfoque

Centro de Estudios
Latinoamericanos de
Educación Inclusiva

CELEI
Chile



Aldo Ocampo González (Coord.)

Capítulo I

APROXIMACIONES Y DESCRIPCIONES GENERALES SOBRE LA FORMACIÓN DEL OBJETO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA*

*Aldo Ocampo González***

Resumen: este capítulo efectúa una aproximación inicial en torno a los elementos que configuran y participan en la fabricación del discurso de la educación inclusiva en los primeros años del siglo XXI. De este modo, recurriendo a los aportes deconstruccionistas y reconceptualistas de la última década del nuevo siglo, se analizan los campos de confluencia requeridos para modernizar el discurso de la educación inclusiva y sus conexiones que propenden a la creación de un proyecto ético y político más amplio. Partiendo del reconocimiento de la ausencia de una construcción epistémica y teórica, se propone la caracterización del campo investigativo y metodológico de la educación inclusiva. Se agrega además, la descripción del discurso acrítico y crítico-deliberativo de sus propuestas, con el interés de cartografiar los valores requeridos para la reformulación de su desarrollo teórico e investigativo. En un primer momento, se expone un conjunto de argumentos más amplios para abrir la discusión. En un segundo momento, se describe la formulación discursiva, ideológica y política de su campo de investigación. En un tercer momento, se profundiza inicialmente en los elementos que participan en la formación/configuración del objeto de la educación inclusiva, más allá, de la imposición del modelo tradicional de la educación especial. En un cuarto momento, se exponen elementos que permiten comprender la interrelación existente entre política, inclusión y democracia, dando pistas para indagar en las conexiones requeridas por los aportes de la teoría crítica y la educación inclusión como movimiento de reforma. Se concluye, reafirmando la necesidad de modernizar el discurso de este enfoque desde una perspectiva transdisciplinaria, que permita superar la estrechez de su discurso y el carácter reduccionistas de sus prácticas educativas, sociales y ciudadanas.

Palabras clave: *inclusión, epistemología, fabricación del conocimiento, campo investigativo, conformación del objeto, democracia y teoría crítica aplicada a la inclusión*

* Este documento presenta un extracto de la tesis doctoral desarrollada por el autor en la Universidad de Granada, España y dirigida por la Doctora Rosario Arroyo González, Profesora Titular Depto. Didáctica y Organización Escolar.

** Chileno. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). Profesor de Educación General Básica. Licenciado en Educación. Magíster en Educación, Máster en Política Educativa, Máster en Lingüística Aplicada (U. Jaén, España), Máster © en Integración de Personas con Discapacidad (U. Salamanca, España) y candidato a Doctor en Ciencias de la Educación por la UGR, España. E-mail: aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com – aldo.ocampo@celei.cl

APPROACHES AND GENERAL DESCRIPTIONS ON THE FORMATION OF THE OBJECT OF INCLUSIVE EDUCATION

Abstract: this chapter makes an initial approach about the elements that make up and participate in making the speech of inclusive education in the early years of the century. Thus, using the deconstructionist and reconceptualists contributions of the last decade of the new century, the fields of confluence required to modernize the discourse of inclusive education and its connections tend to create a broader ethical and political project analyzes . Based on the recognition of the absence of an epistemic and theoretical construction, characterization and methodological research field of inclusive education is proposed. It also adds the description of uncritical and critical-deliberative discourse of their proposals, with the interest of mapping the values required for the reformulation of its theoretical and research development. At first, a set of broader arguments set out to open the discussion. In a second step, discursive, ideological and policy formulation their field of research is described. In a third time, it is initially delves into the elements involved in the formation / configuration object of inclusive, beyond the imposition of the traditional model of education special education. In a fourth time, elements that allow us to understand the interrelationship between politics, inclusion and democracy, giving clues to investigate the connections required by the contributions of critical theory and education inclusion as a reform movement exposed. It is concluded, reaffirming the need to modernize the discourse of this approach from an interdisciplinary perspective, in order to overcome the narrowness of his speech and reductionist character of their educational, social and civic practices.

Keywords: *inclusion, epistemology, manufacturing knowledge, research field, forming the object, democracy and critical theory applied to the inclusion*

I.-INTRODUCCIÓN: LA NECESIDAD DE RE-PENSAR Y RE-ENFOCAR EL DISCURSO VIGENTE DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La reformulación del campo de la educación inclusiva, según Brantlinger (1997), Tomlinson, (2000), Farrell (2006), Thomas y Loxley (2007) y Slee (2000 y 2010), debe efectuar una **carga de elección** “*a favor de la inclusión si hay unos principios informados que guíen la teoría general de la educación*” (Slee, 2010:12). Esta situación explica que, la **reconceptualización de sus bases teóricas y metodológicas** (Foucault, 1978; Davies, 1989; Walkerdine, 1990; Best y Kellner, 1991; Mouffe, 1996; Grieshaber y Cannella, 2005; Dahlberg, Moss y Pence, 2005; Ocampo, 2014 y 2015a), expresa un cierto grado de obstrucción, especialmente, por la **ausencia de un conocimiento claro e iluminador** para aproximar los desafíos, las tensiones y los debates más elementales que enfrenta la educación occidental, en una comprensión multidimensional, que promueva la desnaturalización de la exclusión (Kaplan, 2006; Gentili, 2012) como **patología social** no siempre reconocida, donde lo relevante sea poner en duda su régimen normal o mecanismo de expresión tradicional. Las voces neocolonialistas (Viruru y Cannella, 1999) y poscoloniales¹ (Spivak, 1988; Romero, 2012) señalan con firmeza que el régimen dominante

¹ Las teorías poscoloniales desarrollan herramientas conceptuales para interpretar la realidad social con el propósito de transformar las ideologías y prácticas instaladas sobre determinados campos del saber. Fundamentan su acción en el

(Cannella y Viruru, 1999) expresado por la educación inclusiva, explícita una visión colonizadora sobre la exclusión, sin otorgar salidas para su erradicación. Con ello, se intenta relevar una **diversidad de pensamiento** que hasta ahora han sido excluidas de este análisis. Sobre este particular, se debe insistir en

[...] construir uno de los análisis más sólidos y exhaustivos de la exclusión con el fin de poder cuestionar las relaciones sociales y culturales tal como están medidas por la educación a fin de dismantelar la opresión y promover la inclusión. Esta tarea difiere radicalmente de la comprensión de la etiología y los síntomas de síndromes y trastornos con el objeto de controlar y enseñar a personas diferentes, con independencia de lo bienintencionado que sea tal empeño (Slee, 2010:123),

con el propósito de: a) comprender de qué manera los modos tradicionales en la educación han restringido la implementación de nuevas posiciones epistémicas que contradigan los discursos dominantes (Cannella y Viruru, 1999) sobre las diferencias y la diversidad y b) la reconceptualización de la educación inclusiva tiene grandes implicancias para la vida social y escolar de todos los ciudadanos, no sólo para aquellos colectivos en situación de desventaja social. Su modernización intenta que todos los ciudadanos puedan desarrollar una vida más vivible (Butler, 1993). En términos pedagógicos, el destrabamiento de la exclusión más allá de los síndromes, inquiera en interrogantes que den cuenta de qué manera la cristalización de prácticas educativas de tipo inclusivas, actúan como **mecanismos de colonización y dominación** sobre la emergencia de nuevas identidades en representaciones culturales y marcos interpretativos más amplios, cuyo propósito consiste en:

[...] enfocar en primer plano las particularidades culturales arrolladas por el colonialismo dando voz a los subalternos y explicitando su punto de vista por encima de los discursos producidos por la historiografía y la sociología clásicas, mientras que el cosmopolitismo intenta despejar y abstraer, a partir de la experiencia particular, aquellos rasgos universales que tienen en común todos los humanos en cuanto tales. Desde el punto de vista ético, el postcolonialismo quiere rescatar las tradiciones culturales específicas de los colonizados en tanto el cosmopolitismo se fundamenta, originalmente, en el derecho natural y la razón universal, como continuador del proyecto ilustrado. En cuanto al enfoque político, el postcolonialismo aboga por la reivindicación de las identidades culturales específicas de los subalternos, y el cosmopolitismo, muy al contrario, argumenta, si bien con matices, la irrelevancia de las distinciones de tal tipo a favor de una comunidad humana universal. En palabras de Fine: «El universalismo, basado en el alcance global de la modernidad y la unidad última de la humanidad, es tanto su enfoque metodológico [de la teoría social cosmopolita] para comprender el mundo como su enfoque normativo para cambiarlo» (2007: x) (Romero, 2012:152).

Desde esta perspectiva, **la lucha por la inclusión** (Ainscow, 2001; Weiner, Slee y Tomlinson, 2001; Arroyo y Salvador, 2003; Moríña, 2004, Lorenzo Delgado, 2004; Farrell, 2006; Perkins, 2006; Echeita, 2007; Tomlinson, 2008; Aguerrondo, 2008; Slee, 2000; Casanova, 2011; Parrilla y Susinos, 2013; Morales, 2014; Ocampo, 2014, 2015 y 2016) y la **por la transformación radical del modelo social establecido** (Giroux, 2009; Gentili, 2012),

reconocimiento de un saber ideológicamente distorsionado. Sus marcos de interpretación tienen como fin el derribo de los sistemas imperialista del saber, otorgando un posicionamiento relevante a la figura del Otro/a, del diferente o del subalterno. Su énfasis se sitúan en los campos éticos y políticos del saber. Razón por la cual, resultan altamente iluminadores sus aportes para esta investigación. La investigación postcolonial en sus preocupaciones ético-políticas intenta explicar tal como han sido y deben ser las cosas.

sitúan su campo de reformulación en una perspectiva interpretativa y humanista de la investigación (Salvador y Rodríguez, 2001). De modo que, indaga en las dimensiones estructurales del sistema que establecen relaciones opresivas para la población en general; siendo necesario comprender que

[...] la desconstrucción del conocimiento no es un artefacto epistemológico sin consecuencias, sino que implica la desconstrucción de prácticas sociales y la descalificación de agentes sociales que operan de acuerdo con el conocimiento enjuiciado. En lo que respecta a la economía convencional, el énfasis especial dado al espectador significativo impuso una visión única particularmente arrogante, de ahí que el epistemicidio resultante fuese aún de mayores proporciones (De Sousa, 2009:81).

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, 2001 y 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”* (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011: 10). Agregando que, la educación inclusiva desde su imperativo ético (Bauman, 1993; 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”* (Slee, 2010:75).

La **negación e invisibilización de los efectos opresivos** (Salvador y Rodríguez, 2001; Gentili, 2012; Dubet, 2012) 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”* (Slee, 2010:223) y más tarde, en la conformación de prácticas de des-ciudadanización. Situación también extensible, a los procesos de inclusión de personas en situación de discapacidad en la educación superior² (Ocampo, 2012 y 2013). 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? y ¿qué estrategias nos aporta la modernización del discurso de la educación inclusiva como elemento de ruptura y emancipación?

² 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 (Slee, 2010) 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.

La problemática de base que enfrenta la educación inclusiva es, que **no posee una identidad científica**³ (De Sousa, 2009; Torres, 2011; Martínez, 2013) que aclare sus significados, fines y alcances oportunamente para la población en general, sin demarcar las deficiencias (Barton, 2011) o las diferencias⁴ (Morales, 2014) que ponen en desmedro el potencial humano (Gardner, 2012) o bien, describen al **sujeto como carente de reciprocidad** (Ocampo, 2015b). Al respecto, Derrida (1989) expresa que, *“la tradición filosófica occidental, está marcada por una violencia fundamental que trata de reducir al Otro al estatus de destinatario”* (Dahlberg, Moss y Pence, 2005:69), 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 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”* (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011: 16).

2.-EXPLORANDO EL CONTEXTO INVESTIGATIVO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: ¿EN QUÉ SENTIDO LOGRA COMPRENDER EL FUNCIONAMIENTO DE LA EXCLUSIÓN?

En lo referido a la investigación en educación inclusiva en Latinoamérica, se observa un interés progresivo sobre sus principales objetos de investigación (Slee, 2001; Parrilla y Susinos, 2013). Un aspecto significativo está determinado por el **refuerzo de la visión individual** (Slee, 2001 y 2010) en los procesos de investigación. 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**. Donde lo que interesa es,

[...] 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

³ 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.

⁴ 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 des-ciudadanización y a construcciones históricas y sociales situadas a un tiempo y momento particular de la historia y de sus mentalidades.

enfrentándonos a la necesidad de crear nuevos agrupamientos y núcleos de investigación que proporcionen un contexto más fértil y divergente en la construcción del conocimiento (Parrilla y Susinos, 2013:92).

Al respecto, la **ampliación de los campos de investigación** expresados por el movimiento posestructuralista, 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, contribuyen a reforzar la necesidad de ampliar su fundamentación vigente. El discurso acrítico y 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**. 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. 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 posestructuralismo, 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

Tabla 1: “Conjuntos de influencias que han contribuido al crecimiento de la educación inclusiva”

Fuente: Slee, 2010

El carácter reconceptualista otorgado por los aportes del pensamiento postmodernista (Vattimo, 1986; Lather, 1991), demuestran un cierto grado de performatividad y rebeldía 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. 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 (Foucault, 1970; Follari, 2007) y pos-críticas (Butler, 1993; Da Silva, 1999), contribuyendo a la reformulación profunda de su campo.

Las teorías posmodernas (Vattimo, 1986; Lather, 1991) 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”* (Dahlberg y Lenz Taguchi, 1994:89). Si transferimos estos planteamientos a la investigación de la 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. 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 individuales (Slee, 2010:122).

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 (Bourdieu, 1979, 1980, 1990, 1999 y 2000; Kaplan, 2006 y 2007; McLaren y Kincheloe, 2008; Dubet, 2012), la política (Colombo, 2011), el posestructuralismo (Leavitt, 1994; Burman, 1994), el neocolonialismo (Lather, 1991; Cannella y Bailey, 1999) y los estudios de género (Weedon, 1997; 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.

Un paso relevante que debe enfrentar la **emergente investigación sobre epistemología de la educación inclusiva** (Ocampo, 2013, 2014b, 2015c, 2016a), 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”* (Beuchot, 2005:21). 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”* (De Sousa, 2009:114). **Razón por la cual surge esta investigación.**

Un tema pendiente en la **fabricación del conocimiento especializado** (Villoro, 1982; Knorr, 2005) sobre educación inclusiva (Ainscow, 2001; Slee y Tomlinson, 2001; Arroyo y Salvador, 2003; Moriña, 2004; Lorenzo Delgado, 2004; Farell, 2006; Perkins, 2006; Echeita, 2007; Tomlinson, 2008; Aguerro, 2008; Slee, 2000; Casanova, 2011; Parrilla y Susinos, 2013; Morales, 2014), ha imposibilitado avanzar al *“borramiento de la división en clases sociales”* (Wacquant, 2010:53). Más bien, ha establecido una enunciación discursiva de tipo colonizadora sobre éstas problemáticas, sin grandes posibilidades de transformación efectivas para las ciudadanía latinoamericanas (O'Donnell, 1993 y 2007; Schwartzman, 2013). Al respecto, este autor agrega que, la no borradura 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”* (Wacquant, 2010:53).

La necesidad de **invertir el sentido ideológico y político de la inclusión** (Slee, 2010; Colombo, 2011) más allá de los tradicionales grupos en situación de exclusión (Bourdieu, 1999; 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 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 jóvenes (Kaplan, 2006:23).

Agregando, una reflexión que conlleva a *“preguntarse cómo una escuela [y la sociedad] mira/identifica/comprende/interpreta/clasifica/nombra a estos estudiantes a través de 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 (Arroyo, 2000:138),

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 científicos (De Sousa, 2009:115).

En tal sentido, la **educación inclusiva como modelo teórico pre-construido** (Ocampo, 2014a), 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 (Lyotard, 1984; Vattimo, 1986; Follari, 1992; Bauman, 1993; Toulmin, 1990), sugiere un análisis cuya elección, debele 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 en una cuestión de carácter técnico (Gergen, 1992). No constituyen preguntas que inquieren 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 preguntas (Dahlberg, Moss y Pence, 2005:13).

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 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 reduccionismos⁵ que restringen la reconceptualización de los campos de la justicia social ante la visibilización de nuevas ciudadanía en disputa e identidades educativas opuestas al discurso tradicional y universalista validado por la pedagogía tradicional y la psicología del desarrollo. **Un proyecto ético y político más trasgresor no reduce sus planteamientos a razonamientos dicotómicos para pensar una nueva arquitectura social**. Sin duda, esta ha sido la tónica imperante en este discurso en las tres últimas décadas.

3.- APROXIMACIONES GENERALES E INICIALES PARA EXPLORAR LA FORMACIÓN DEL OBJETO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL SIGLO XXI

«... La subjetividad se manifiesta en figuras diversas que expresan la dimensión simbólica de la vida social y los fenómenos de lectura e interpretación del sentido, por medio de la que se constituyen los diversos actores en el espacio social...» (Urresti, 2008)

La modernización del discurso de la educación inclusiva en los inicios del siglo XXI, ha intentado avanzar hacia la necesidad de sentar un **conjunto de condiciones epistémicas** (Marková, 2006) para bifurcar esta discusión. De modo que, sí, se intenta

⁵ Los reduccionismos clásicos de la discurso de la educación inclusiva redundan en la discapacidad y las necesidades educativas especiales.

aclarar lo qué es la educación inclusiva, ésta, no escapa a luchas y tensiones sobre el poder (Quijano, 2000; De Souza, 2009), el saber (Knorr, 2005), la identidad (Grieshaber y Cannella, 2005), las subjetividades (Butler, 1993; Tadeu da Silva, 1999), la desventaja (Kaplan, 2006) y la opresión (Slee, 2001 y 2010). Tensiones que en el discurso actual no logran ser examinadas, ni mucho menos comprendidas, sobre su *modus operandi*, en prácticas y relaciones estructurales concretas que beneficien a la población en general y no sólo, a quiénes han sido históricamente contruidos como **sujetos de diferencias** (Morales, 2014) o bien, **grupos vulnerables**⁶ (Reygadas, 2014), donde

[...] los diferentes se vuelven desiguales. Con frecuencia, la desigualdad se genera y se justifica a partir de la diferencia: se utilizan las distinciones culturales para producir y legitimar accesos asimétricos a las ventajas y desventajas. La identidad y la alteridad, las diferencias entre “nosotros” y “los otros”, son componentes fundamentales de los procesos de inclusión y exclusión, lo mismo que en los de explotación y acaparamiento de oportunidades (Reygadas, 2014:21),

teniendo como resultado,

[...] la institucionalización en la sociedad y en la educación pública de dos teorías, que se prestan apoyo mutuamente: la racionalidad organizativa y la de la patología humana. En efecto, cuando a raíz de los movimientos sociales de la industrialización, la inmigración y la escolarización obligatoria, entró en la escuela un contingente enorme de alumnos, a quienes resultaba difícil enseñar en las aulas tradicionales, el problema del fracaso escolar se reinterpretó como dos problemas relacionados: el de la organización ineficaz (no racional) de la Escuela (problema organizativo) y el de los alumnos deficientes (problema patológico) (Arroyo y Salvador, 2003:49)

Una de las principales características de la **ética postmoderna**, según Bauman (1991) está determinada por repensar la moral. De este modo, surge la **ética del encuentro** (Young, 1990; Butler, 1993; Dahlberg, Moss y Pence, 2005), como **estrategia de oposición a todo mecanismo de devaluación y opresión de la diferencia**, del dinamismo y del descentramiento del ser humano (Grieshaber y Cannella, 2005). La **ética del encuentro** al igual que sus prácticas de eticidad, nos invita a encontrar nuevos significados para restituir la categoría de diversidad (Arroyo y Salvador, 2003, Morales, 2014), como una **propiedad intrínseca y connatural a todo ser humano** y a toda experiencia humana (Ocampo, 2011 y 2012). De lo anterior, se desprenden dos grandes desafíos. El primero de ellos, está dirigido a avanzar en la búsqueda de nuevos **fundamentos** destinados a **ampliar el marco teórico** (Toulmin, 1991; Slee, 2001 y 2010; Ocampo, 2015a y 2016b) y **metodológico** que sustenta la educación inclusiva. Tal como señala Ocampo (2015), se ha de consolidar un cuerpo de conocimientos y saberes especializados (Marková, 2006), con el propósito de superar el **problema epistemológico y pragmático** (Parrilla y Susinos, 2013) que lo entrecruza.

Enfocar la educación inclusiva desde la referencia a las necesidades educativas especiales (Salvador, 1999; Ainscow, 2001; Gallegos y Rodríguez, 2012), sugiere un **giro alternativo en el pensamiento educativo para investigar y explicar la exclusión** (Slee, 2010; Gentili, 2012; Bauman, 2012), dando paso a la fabricación de estrategias situadas para su erradicación; especialmente, desde el discurso y la imaginaria que emplea. De modo que,

⁶ Categoría que emerge en la década de los 80' producto de las reformas del desarrollo social progresista occidental.

su objeto de investigación se traslada a la **comprensión de relaciones estructurales** (Spivak, 1999) donde la educación no ha podido intervenir oportunamente. Asimismo, resulta de gran relevancia, *“dar cuenta de la articulación existente entre procesos de exclusión, de distinción y de segregación al interior de las escuelas: visibilizar qué sujetos son objeto de estos procesos, prácticas y actitudes, haciendo conscientes las consecuencias sobre la constitución de subjetividad”* (Kaplan, 2006:13). La necesidad de avanzar hacia la integración de *“diversas interpretaciones hacen visible el modo en que los discursos particulares actúan para constreñir y limitar lo que es posible, deseable y agradable”* (Cambell y Smith, 2005:155) para la ciudadanía (O'Donnell, 1993 y 2007; Schwartzman, 2013) y para la educación desde la cristalización de tendencias sin mayores niveles de sustentación (Glaser y Strauss, 1967), como es, **el problema enunciado en este documento.**

Para Slee (2008), el **problema crucial de la educación inclusiva** se haya en la ausencia de dispositivos para comprender multidimensionalmente, las diversas tensiones políticas y los **ausentismos que resultan en construcciones teóricas e investigativas** restringidas para problematizar una teoría posible de la inclusión. El autor, extiende este análisis, señalando que la **educación inclusiva no tiene un punto de partida claro** (Slee, 2010). No obstante, su fundamentación ha evolucionado a través de aportes de diversos campos. Aportes, que a la fecha no logran consolidar una **base argumental de tipo transdisciplinaria** (Martínez, 2013), que redundan en *“la tendencia reductora de categorizar el saber y a los investigadores”* (Slee, 2010:104) desde una posición dominante en el campo de la educación inclusiva de inicios del siglo XXI (educación especial). La educación inclusiva como lucha política, desde la perspectiva de Salvador y Rodríguez (2001), es un **acto político en sí mismo y está condicionada por la política al mismo tiempo.**

El desafío de la educación (Weiner, Slee y Tomlinson, 2001) a la luz de los planteamientos inclusivos, no sólo radica en la lucha por la igualdad (Dubet, 2008 y 2012) en todos los campos del desarrollo social, cultural, político y educativo. Más bien, plantea el desafío de comprender la naturaleza, el funcionamiento y las **nuevas formas de presentación** que adquiere la exclusión (Slee, 2010; Gentili, 2012), la equidad (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011) y la igualdad⁷ (Rancière 1990; Rivas, 2013), en su paso por la educación. **Sugiere la deconstrucción de un imaginario idealizado sobre el sentido y el significado de la inclusión como dispositivo de reconstrucción social** (Zeichner, 2010). Al respecto, Slee (2010) señala que, *“en el momento que permitamos que la educación inclusiva sea la educación especial para los nuevos tiempos, nos someteremos a la indiferencia colectiva”* (p.180). Los planteamientos reconstruccionistas (Leavitt, 1994) sobre la educación inclusiva, son siempre ambiciosos y jamás inocuos. El carácter de reconstrucción aplicado a estos planteamientos, no sólo involucra **aclarar significados asociados al qué y al cómo de la inclusión** (Weiner, Slee y Tomlinson, 2001), sino que debe concebirse como un mecanismo de innovación y actualización de todos los campos de la Ciencia Educativa y de la sociedad en general. La **reconstrucción educativa desde la modernización de la educación inclusiva**, sugiere una

[...] complicada teoría de reconstrucción educativa y el plan para llevarlo a cabo. La inclusión es una condición previa, como sostiene Bernstein, de la educación democrática. Como tales, las ideas de ella que representan la amalgama de la educación ordinaria y de la especial constituyen un obstáculo para una reforma

⁷ En la literatura de Rancière la categoría de igualdad se expresa sin un lugar fijo para iniciar su interpretación.

productiva. Como subconjunto de la educación crítica, la educación inclusiva plantea preguntas acerca de las relaciones de poder de la escolarización, da testimonio de la injusticia y busca un acuerdo educativo que facilite los conocimientos, las destrezas y las disposiciones necesarias para un mundo mejor (Slee, 2010:226).

Desde una perspectiva social y política, los desafíos que enfrenta la educación inclusiva se encuentran relacionados con la determinación de un **proyecto político** (Slee, 2010) sustentando en nuevos **ordenadores intelectuales** capaces de consolidar un **escenario democrático de tipo deliberativo** (Schvartzman, 2013). Sugiere entonces, la emergencia de **nuevas aproximaciones** para comprender el **aporte de la justicia social** (Young, 1990; Zeichner, 2010) en la **reconstrucción de las bases ciudadanas** (Schvartzman, 2013) coherentes con la naturaleza explicitada por el discurso de la educación inclusiva (Ainscow, 2001; Weiner, Slee y Tomlinson, 2001; Arroyo y Salvador, 2003; Moríña, 2004, Lorenzo Delgado, 2004; Farrell, 2006; Perkins, 2006; Echeita, 2007; Tomlinson, 2008; Aguerrondo, 2008; Slee, 2010; Casanova, 2011; Parrilla y Susinos, 2013; Morales, 2014). La necesidad de aclarar y resignificar la posición epistémica (Lather, 1992) y la contribución de sus unidades discursivas (Orlandi, 2012), es sin duda, un paso relevante para **combatir las propuestas que limitan la expansión de su discurso a otras problemáticas de mayor amplitud**, no siempre reconocidas en este campo de indagación, por ejemplo: la comprensión de las relaciones estructurales que tienen lugar en la educación y cómo éstas, afectan y condicionan la vida escolar de sus ciudadanos.

La preocupación por la resignificación epistémica (Follari, 2007; De Sousa, 2009) de las principales formaciones discursivas de la inclusión, no se reducen a un debate conceptual, sino que **abren marcos de comprensión a la luz de una ingeniería social emergente**. Su complejidad depende de la integración de un interdiscurso (Orlandi, 2012) que debe ser reinterpretado con el propósito de caracterizar las formaciones discursivas dominantes y sus posibilidades de transformación. Un ejemplo de ello, está determinado por la crítica post-estructural a la categoría de igualdad (Simon, 2008, Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011; Dubet, 2012) y diversidad. De ninguna manera se podría estar en contra de la igualdad, pues, es ésta, fundamental en la construcción de una sociedad democrática. No obstante, hace preciso avanzar hacia **reconfiguración del discurso hegemónico de la igualdad**, haciendo patente sus principales trampas y debilidades (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011; Dubet, 2012) que se profundizan a través de un debate intelectual más amplio con el objeto de beneficiar a la población en general.

La comprensión del **interdiscurso** (Orlandi, 2012) desarrollado en lo genealógico y en la evolución actual de los planteamientos inclusivos, coopera en el destrabamiento de aquellas **unidades discursivas** (Pêcheux, 1975) que no tienen nada que ver con la inclusión y con la posibilidad de comprender las **relaciones de la opresión en la investigación educativa actual** (Salvador y Rodríguez, 2001), determinando cuáles de ellas, se refuerzan en estos campos de exploración. El desafío, en la creación de un nuevo campo de fundamentación sobre la educación inclusiva, requiere transitar desde lo *interdisciplinar* (Morin, 2003) a lo *transdisciplinar* (Martínez, 2005), con el objeto de garantizar la puesta en marcha de un discurso que contribuya a la deliberación y a la redefinición del campo político y cultural que alberga éstas cuestiones.

La búsqueda de argumentos más amplios para referirse a la educación inclusiva en el nuevo milenio, debe ante todo, **garantizar el derecho al disenso** (Butler, 1993; Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011) como principal elemento en la fabricación de su conocimiento (Knorr, 2005). La cuestión de fondo en cualquier construcción teórica y/o epistémica es, **determinar qué tipo de conocimiento debe ser producido según su especificidad**. Las construcciones teóricas, sus análisis y su aplicación en las Ciencias de la Educación experimentan una obstrucción determinada por la **comprensión preferencial de las disciplinas**. En consecuencia, *“el problema es que, en la educación, y en la educación especial en particular, los instrumentos analíticos de las principales disciplinas no suelen servir para el análisis de sus propios objetos”* (Thomas y Loxley, 2007:21). De este modo, se **hace uso de un determinado tipo de pensamiento** (Rancière, 1990; Greco, 2012).

Asimismo, contribuir a repensar los campos estructurales y vertebrantes posibles sobre los fundamentos intelectuales para una educación inclusiva en el siglo XXI, tiene como **propósito evitar caer en errores, reduciendo las posibilidades que su saber especializado, quede encriptado sobre sí mismo** (Foucault, 1977). La vigencia del **discurso acríptico** como pieza fundamental en la promoción actual de la educación inclusiva, da cuenta, del desarrollo de un «constructo provisional», sobre sus matrices de sustentación (Glaser y Strauss, 1967). Por constructo provisional se entiende, a un conjunto de ideas, razonamientos y proposiciones, cuya oscilación discursiva (Orlandi, 2012), ideológica (Larraín, 2007 y 2014), teórica (Knorr, 2005; Slee, 2001 y 2010) y metodológica (Parilla y Susinos, 2013), es frágil y limitada, en su nivel de interpretación. **No posee un campo de fundamentación acabada sobre sus dilemas y proposiciones**. Cuando un **concepto provisional** (Thomas y Loxley, 2007) alcanza un grado de dominación y dirección de los análisis, por lo general, proporciona un marco explicativo que nos **entrapa en respuestas sin salida** (Foucault, 1980). Situación similar experimenta hoy la construcción de una pedagogía de la inclusión, especialmente, desde su concreción didáctica y evaluativa, dirigida a albergar a todos los estudiantes bajo un mismo clima de participación y aprendizaje, **evitando caer en discusiones que los patologicen**. No obstante, la concepción dominante en términos pedagógicos sobre la inclusión, demuestra que su nudo crítico radica en el *“desmoronamiento de la educación inclusiva por la preocupación de las necesidades educativas especiales”* (Slee, 2010:182).

Tadeu da Silva (1999), agrega que, en su mayoría, las construcciones teóricas son una proposición representacional y mimética sobre la realidad. En el caso de los desafíos epistémicos que enfrenta la educación inclusiva desde los aportes reconstruccionistas y reconceptualistas de inicios del siglo XXI, apoyados firmemente en los planteamientos post-estructuralistas, entienden que *“la teoría no se limitaría a descubrir, a describir, a explicar la realidad: estaría implicada en su producción”* (Tadeu da Silva, 1999:3). Con ello, se intenta que la investigación nos permita reflexionar sobre los grandes nudos de la pedagogía postmoderna, refutando *“los regímenes de verdad (Foucault, 1977) que dan preferencia a algunos niños mientras marginan a otros (Kessler, 1991; Lubeck, 1994; Walkerdine, 1984) y que estandarizan en lugar de celebrar y favorecer la diferencia (New y Mallory, 1994; Silin, 1995)”* (Grieshaber y Cannella, 2005:15). Es menester entonces, no hablar de

[...] teorías sino de discursos o textos. Al desplazar el énfasis del concepto de teoría hacia el de discurso, la perspectiva pos-estructuralista quiere destacar precisamente el involucramiento de las descripciones lingüísticas de la “realidad”

en su producción. Una teoría supuestamente descubre y describe un objeto que tiene una existencia relativamente independiente de la teoría. Un discurso, en cambio, produce su propio objeto: la existencia del objeto es inseparable de la trama lingüística que supuestamente lo describe (Tadeu da Silva, 1999:4).

En su obra: *“Documentos de Identidad: una introducción a las teorías del currículo”*, Tadeu da Silva (1999), ofrece un marco de interpretación posible, desde dónde cartografiar el sentido y significado de las categorías de «teoría» y «discurso», a través de los lentes del posestructuralismo de finales del siglo XX. Sobre este particular, el autor es taxativo al expresar que toda **construcción teórica** debe tener en cuenta sus **efectos discursivos**, con el propósito de evitar errores en su formulación. La importancia de fabricar oportunamente un saber discursivo (Orlandi, 2012) como elemento consustancial a toda **proposición epistémica, radica en la aptitud de enunciar tal como deben ser las cosas**. De modo que, toda enunciación discursiva (Orlandi, 2012), es también una **construcción histórica situada** (Dahlberg, Moss y Pence, 2005), *“que se fue constituyendo a lo largo de la historia y fue produciendo decires, la memoria que posibilitó ese decir para esos sujetos en un determinado momento y que representa el eje de su constitución (interdiscurso)”* (Orlandi, 2012:39). Si trasladamos estas ideas al problema estructural que enfrenta la educación inclusiva en el siglo XXI: **ausencia de una construcción teórica y epistemológica, apta para desnaturalizar y destrabar su saber especializado e identidad científica**, es que esta investigación cobra mayor relevancia.

4.-ELEMENTOS GENERALES PARA CONCEBIR LA INCLUSIÓN COMO LUCHA POLÍTICA

La consolidación de un proyecto político más radical destinado a repensar la ampliación de la democracia y de sus formas ciudadanas, exige superar su «reduccionismo político». El **reduccionismo político** experimentado por las democracias latinoamericanas postmodernas, es construido en palabras de Guillermo O'Donnell (2007) desde una visión de sujeto **no concebido como ciudadano, sino como votante**, según lo cual *“esto excluye de la democracia la plena dimensión de ciudadanía, que no es sólo política sino también civil y social (así como cultural)”* (O'Donnell, 2007:14). En este sentido, los aportes de la democracia deliberativa (Mejía, 2008; Velasco, 2009; Schwartzman, 2013) resultan cruciales para consolidar una visión más amplia sobre los desafíos de la educación inclusiva en el nuevo milenio. En parte, por su carácter de reforma social se alinea coherentemente con los planteamientos deliberativos necesarios para una nueva visión democrática, pues supone una esperanza combativa sobre la multiplicidad de males sociales emergentes por la vía de las democracias liberales en Latinoamérica.

Los aportes de la democracia deliberativa enunciada por Schwartzman (2013), implica comprender el «modus operandi» que conlleva el desarrollo de ciudadanías restringidas. En efecto, esta concepción abraza y justifica la necesidad de disponer de una nueva ingeniería social capaz de erradicar los efectos neoliberales en la educación, intentando superar la marginalidad, la dominación y la opresión social y cultural que los modelos imperantes sobre democracia han supuesto. Una «sociedad inclusiva» es a su vez «democrática», por tanto, podemos concluir que las prácticas democráticas cristalizadas en los primeros años del siglo XXI, nunca han sido democráticas e inclusivas, sino que «seudo-democráticas» y «seudo-incluyentes». En la modernización del discurso de la educación

inclusiva, la «exclusión» como principal «patología social crónica», debe ser estudiada desde una «perspectiva multidimensional». El concepto de «seudo-incluyente» (Barrio de la Puente, 2009) o de «inclusión excluyente» (Ocampo, 2011 y 2012), debe concebirse como la capacidad de

[...] pensar el conjunto de dimensiones que constituyen todo proceso de discriminación y que hacen que la construcción de procesos sociales de inclusión – asociados a la realización efectiva de los derechos humanos y ciudadanos y al afianzamiento de realizaciones igualitarias sobre las que se construyen las bases institucionales y culturales de una democracia sustantiva- dependa siempre de un conjunto de decisiones políticas orientadas a revertir las múltiples causas de la exclusión y no sólo las más visibles (Gentili, 2011:78-79).

Este último aspecto resulta clave para comprender cómo opera el funcionamiento de la exclusión (Slee, 2010), respecto de la posibilidad de construir oportunidades sociales, educativas y culturales que beneficien a toda la población en general y no sólo, a los grupos de mayor dominancia cultural e intelectual de cada país. Aprender a reconocer los efectos de la «inclusión excluyente» en la gestión de los «capitales culturales» y «simbólicos», representa un reto relevante a toda práctica que se denomina como «democrática». La democratización de los accesos a los bienes culturales, simbólicos, patrimoniales e inmateriales debe integrar el «criterio de aceptabilidad» (Tomasevki, 2009) y el «criterio de pertinencia» (Peralta, 1996; Gibbons, 1998) en la gestión de respuestas más atingentes a los requerimientos de la población.

Tradicionalmente, las matrices de sustentación sobre la accesibilidad han ratificado fuertemente la idea de horizontalizar aquello que ha sido prohibido social, escolar, económica y políticamente a colectivos de ciudadanos categorizados como «grupos vulnerables». Esta dimensión, amparada sobre las premisas modernistas del desarrollo social, ha intentado ampliar los márgenes de culturización a quiénes por diversas razones son relegados de este derecho. Entonces, ¿cómo entender la democracia en este contexto?, ¿qué oportunidades plantea este cruce a las ciudadanías emergentes y en disputa?, ¿bajo qué condiciones se constituye como estrategia para reexaminar las políticas a favor de la inclusión en tiempos de exclusión? o bien, ¿qué desafío plantea este análisis a las prácticas pedagógicas vigentes? Sin duda, un argumento clave es comprender que

[...] la desigualdad en el acceso a la información es inaceptable en el contexto de la deliberación. El ideal de la democracia deliberativa demanda que la totalidad de las normas públicas surjan de un debate colectivo entre ciudadanos libres e iguales. Como ya ha sido señalado, la forma más sutil y a la vez más habitual de exclusión de personas de la deliberación democrática es la de no disponer de los recursos materiales o intelectuales requeridos para identificar y sostener argumentativamente los intereses o necesidades propios. Las democracias latinoamericanas, identificadas por Guillermo O'Donnell como «delegativas», incluyen un tipo de ciudadanía «de baja intensidad», caracterizada precisamente por su imposibilidad de acceder a los recursos que permitan ejercer la ciudadanía con plenitud. ¿Cómo salir de este dilema? Parece claro que la formulación de una propuesta democrática deliberativa requiere, para ser consecuente, un criterio de igualdad que impida que, en las condiciones actuales, los acuerdos alcanzados en la deliberación promuevan sólo –o preferentemente- las metas y planes de los sectores más aventajados (Schvartzman, 2013:23).

Hasta aquí, la discusión sobre derechos lingüísticos, culturales, lectores, informativos, patrimoniales y educativos ha considerado una visión positivista y

prescriptiva sobre la igualdad de oportunidades. Por tanto, toda propuesta debe evitar distanciar a los sujetos de sus intereses, necesidades de resignificación y preservación de su patrimonio cultural. Estas proposiciones deben emerger desde la vía del disenso social y cultural, mediado a través de una práctica y conciencia de interseccionalidad (Expósito, 2011) entre diversos grupos sociales y culturales. De acuerdo con Bernestein (1988) las propuestas y/o modalidades de diversificación de espacios y escenarios de participación activa en la vida cultural y patrimonial, han evitar la articulación de ciertos mecanismos de relegamiento de la realidad. Se hace necesario el diseño de un dispositivo de regulación que “integre significados relevantes, formas de realización y contextos evocadores” (Peralta, 1996:39). Al respecto, es exigible dialogar con las culturas de resistencias cuando éstas se muestran improductivas e impertinentes. Si estos análisis pretenden ser transformativos y deliberativos para la población en general, deben asumirse desde una sólida perspectiva política. Rescatando los aportes del gran latinoamericanista Paulo Freire (1983), la diversificación de estas propuestas, aseguran la promoción de escenarios de liberación permanente. *Este documento ratifica que la lucha por la inclusión inhere un cuestionamiento político más amplio y divergente.*

De otro modo,

[...] es imposible lograr una sociedad más equitativa sin una educación bien distribuida, y si creemos en el poder formativo de la educación para la ciudadanía, se requieren serias y fuertes rupturas en nuestra forma de planear su crecimiento y expansión (Schmelks, 2010:50).

El «criterio de aceptabilidad» (Tomasevki, 2009) y el «criterio de pertinencia»⁸ (Peralta, 1996) dan cuenta de la neutralidad, de la ausencia y de las debilidades conceptuales y metodológicas para situar un repertorio cultural que beneficie a todos los colectivos de ciudadanos. Por un lado, el criterio de aceptabilidad, proveniente de la cultura jurídica que estudia las dimensiones del derecho en la educación, reflexiona sobre la instalación de condiciones estratégicas para hacer efectivo del derecho a la educación. En otras palabras, este criterio supera la noción de cobertura por las condiciones efectivas de promoción de los derechos culturales y educativos, con el propósito de que todos los agentes sociales sean parte de este proceso reivindicatorio. Esta visión implica superar la creación de políticas públicas, de normativas vigentes, de acciones de promoción de la inclusión enmarcadas a través de programas específicos o reductibles a determinados grupos, puesto que

[...] una enorme bibliografía vino a señalar que parte importante de los recursos que debían asignarse a los sectores más necesitados permanencia en las clases medias y que, en lugar de ser un instrumento de integración, las políticas sociales reforzaban la estigmatización y la reproducción de los grupos de excluidos. El estado de bienestar sufrió, por tanto, una doble erosión: en lo alto, en razón de los problemas de gobernabilidad, y la base, debido al distanciamiento creciente de las clases medias de las ideologías solidarias (Sorj, 2005:43).

⁸ Este trabajo adscribe al criterio de pertinencia cultural desarrollado por la Dra. María Victoria Peralta, quién a través de un análisis histórico-antropológico-cultural lo utiliza para construir una línea de investigación denominada “currículos educacionales culturalmente pertinentes”. Explica que la expresión de pertinencia cultural debe recoger adecuadamente las bases culturales más esenciales de toda comunidad a toda construcción curricular. Gibbons, (1998) explica que el criterio de pertinencia también es responder estratégicamente a los desafíos, tensiones y necesidades de toda comunidad social, cultural y educativa.

Este criterio apela a la necesidad de cuestionar la neutralidad con la que han sido abordados estos y otros temas. Respecto del particular, podríamos afirmar que las acciones sobre democracia y participación cultural, han puntualizado más específicamente sobre los colectivos de personas en situación de discapacidad y con menor grado, en las relaciones de interculturalidad (Arroyo, 2009). Pero, ¿qué ha sucedido con la población en general?, ¿de qué manera conectar estos planteamientos para beneficiar a la totalidad de la ciudadanía en nuevas prácticas de participación cultural bajo dispositivos más pertinentes a sus necesidades y motivaciones?, ¿las propuestas vigentes, a través de qué medios, se constituyen en tecnologías de legitimación y explicitación de las demandas sociales, políticas, educativos y culturales para la población en general?, ¿en qué medida estos planteamientos son válidos para la diversidad de escenarios que tienen lugar en Latinoamérica?

Este trabajo tiene como propósito reflexionar sobre los desafíos éticos, políticos y pedagógicos de la educación inclusiva como estrategia de resignificación social. Asimismo, se plantean un conjunto de argumentos para problematizar el empoderamiento ciudadano desde la composición de nuevos escenarios y formatos de promoción. La búsqueda de nuevas concepciones sobre el derecho propone “*resignificar la participación y convocan a transformarse a partir de la lectura como experiencia al tiempo que apuestan a otra pedagogía, que haga posible la plena participación del sujeto en la construcción de ciudadanía*” (Enrico, 2008:2).

No es posible emprender esta reflexión, sin antes, dar cuenta de los complejos efectos que las democracias latinoamericanas han tenido en la composición de espacios de emancipación sobre el acceso a la cultura, a las artes, a la educación y a la información en colectivos de personas tradicionalmente excluidos de estos derechos. Se tensiona con ello, la noción de ciudadanía y nos invita a observar reflexivamente cómo la emergencia de nuevas identidades y ciudadanías en disputa han sido relegadas

[...] del acceso a los recursos que, en un determinado espacio y momento histórico, se consideran socialmente valiosos y necesarios para un proyecto de vida autónomo, que impide de esta forma el pleno desarrollo de las personas de acuerdo con sus deseos y capacidades (Canal, 2010:10).

¿Qué relación existe entre estos argumentos y la necesidad de modernización del discurso de la Educación Inclusiva a inicios del siglo XXI?, los antecedentes enunciados anteriormente están estrechamente vinculados con los rumbos requeridos para una educación más inclusiva (Farrell, 2006; Slee, 2010; Ocampo, 2015) en el siglo XXI. Particularmente, esta relación puede fundamentarse en la concepción de la educación inclusiva como «lucha política» destinada a erradicar toda forma de exclusión, opresión social y dominación cultural. Asimismo, es necesario disponer de marcos explicativos que permitan iniciar un análisis más profundo sobre los fundamentos vigentes de este modelo (pre-construido en sus desafíos fundacionales⁹), evidenciando que la especificidad de las

⁹ El autor de este documento intenta explicitar la necesidad de construir un nuevo campo de fundamentación teórica y metodológica que no redunde ni se reduzca a la imposición del modelo tradicional de educación especial. Esta contradicción teórico-metodológica, se debe a la ausencia de una construcción teórica o de una epistemológica capaz de aclarar ciertos significados que avanzan progresivamente sobre otros campos de fundamentación y sujetos educativos, más allá de su mirada reduccionista que puntualiza en la discapacidad, en las necesidades educativas especiales y en todas aquellas figuras válidas de “Otro” a través de argumentos que supongan estudiantes que requieren ciertas ayudas “especiales”. Este hecho pone en contradicción la pertinencia de los servicios sociales, políticos, culturales y “educativos” desprendidos a la luz de un modelo carente de una construcción teórica o epistemológica. La contradicción

exigencias sociales, políticas, culturales y económicas que atañen a la educación en el siglo XXI, exigen una re-conceptualización de sus fundamentos desde una perspectiva «transdisciplinaria». La fundamentación transdisciplinaria supera los énfasis «pedagógicos» y «curriculares» sobre los cuáles este modelo ha puntualizado. Más bien, permite reconocer la existencia de un «corpus» «discursivo», «teórico» y «metodológico» amplio, que no siempre, recoge los verdaderos desafíos de la inclusión más allá de la imposición del modelo tradicional de educación especial. Situación que exige algunas revisiones y modificaciones con el propósito de servir como una herramienta adecuada al estudio e investigación de este modelo en el siglo XXI.

Un desafío clave que enfrenta la educación inclusiva es avanzar hacia la construcción de una «epistemología» (Ocampo, 2014b, 2015a) o de una «teoría» (Slee, 2010) más coherente con los dilemas de este modelo. En palabras de Parrilla y Susinos (2013) la fundamentación transdisciplinaria de la educación inclusiva en el siglo XXI requiere ir creando y consolidando un nuevo marco «teórico» y «metodológico» capaz de albergar las nuevas problemáticas que enfrenta la educación producto de nuevas identidades, cada vez, más dinámicas y contrarias al discurso oficial imperante en las prácticas educativas y sociales¹⁰. De otra forma, implica dar cuenta del exceso de significado que los planteamientos de este modelo (en construcción) y su conceptualización reflejan.

En palabras de Said (2000) y Slee (2010) el gran problema de la educación inclusiva está determinado por la ausencia de una teoría o epistemología oportuna a su campo de especialización y desarrollo. Agregando, que los planteamientos teórico-metodológicos vigentes, demuestran un campo de «consolidación teórico ambulante» (Said, 2000). ¿Qué significa esto?, según Said (2000), Farrell, (2006) y Slee (2010), el carácter ambulante se debe en parte, a la pérdida de sentido y originalidad. Las propuestas teóricas se vuelven ambulantes cuando son domésticas y no desensializadas, tal como ha sucedido con la comprensión de que la educación inclusiva sería una forma más democrática de educación especial. Esto representa una relación comprensiva en su proposición. La educación inclusiva desde un planteamiento re-construccionista y re-conceptualista, “*revela una complicada teoría de reconstrucción educativa*” (Slee, 2010:226), social, democrática, ética y política.

Rescatando la interrogante que el célebre investigador británico Dr. Roger Slee, se plantea sobre si la educación inclusiva no es educación especial, entonces, ¿qué es?, es posible afirmar que la educación inclusiva no es lo mismo que la educación especial, puesto que la primera constituye una reforma social más amplia consagrada a través de un proyecto político más radical. Argumento que apoya la necesidad de modernizar el discurso de la educación inclusiva a inicios del nuevo milenio. Mientras que la

experimentada por los servicios se ampara desde los planteamientos impulsados por el desarrollo social desde los años 90, los que refuerzan la creación de servicios minoritarios para las minorías (o grupos vulnerables) a través de argumentos éticos y políticos que apuestan por la resignificación de todos los ciudadanos en su conjunto.

¹⁰ Este trabajo adscribe a los planteamientos efectuados por Cannella y Grieshaber (2005) al intentar describir el giro que han experimentado las identidades educativas y sociales a la luz de los argumentos que describen la postmodernidad. Esto implica por un lado, aprender a teorizar nuevas formas para asumir la diversidad como algo inherente al ser humano y, por otro, superar las clásicas construcciones universalistas que restringen su existencia y posibilidades de desarrollo. La perspectiva postmoderna exige el reconocimiento de identidades cada vez más dinámicas (superan la vigencia de las categorías restringidas) siendo “producidas históricamente mediante una gama de prácticas discursivas (Weedon, 1997, p. 146), que cambian con el tiempo y situaciones diferentes” Cannella y Grieshaber, 2005:30).

educación especial ha reforzado una falsa política de la educación inclusiva situándola en los colectivos históricamente excluidos del derecho a la educación y de los múltiples campos de participación ciudadana. La educación inclusiva debe ser entendida como una lucha contra la exclusión, la violencia estructural y la desigualdad silenciada que afecta a todos los ciudadanos sin distinción alguna.

La necesidad de «modernizar» el discurso vigente de la educación inclusiva define un reto multidimensional. Por un lado, implica reconocer la ausencia de una «construcción teórica» (Slee, 2010) o «epistemológica» (Ocampo, 2013, 2014, 2015) que permita potenciar y resignificar la pertinencia de los servicios implementados. Por otro, implica superar la visión individual que la investigación asociada a este modelo ha reforzado. Según Slee (2010), Touraine (2000) y Giroux (2009) el propósito de la educación inclusiva implica comprender el modus operandis de la exclusión y sus múltiples formas de expresión. No obstante, el discurso imperante sólo ha consistido en consolidar un análisis que reconoce la exclusión, pero, no logra emitir un dictamen para su erradicación. Burman (1994), Cannella y Viruru (1999) y Ocampo (2015b) coinciden explicando que el discurso de la educación inclusiva actúa como un mecanismo de justificación de la exclusión, enunciando la omisión de marcos capaces de problematizar oportunamente este problema. De modo que el discurso vigente

[...] forma parte de una confusa historia de exclusión educativa y social. El reconocimiento de esta política constituye un paso importante en la construcción de una teoría de la educación inclusiva que informe sobre los niños y su educación. Este no es más que un aspecto de la complejidad política que afecta a la educación inclusiva (Slee, 2010:114).

Esbozar un conjunto de argumentos cuya organicidad permita aclarar el «propósito» y «sentido» de la inclusión educativa a inicios del siglo XXI, representa un tema crucial en la gestión de nuevas oportunidades para la población en general. La educación inclusiva debe concebirse como una reforma social capaz de articular las transformaciones necesarias en todos los campos de exigibilidad social, política, económica, cultural y educacional. Hablar de educación inclusiva no es hablar de «grupos vulnerables», de «personas con capacidades diferentes», de «inmigrantes», de «diversidad sexual», ni mucho menos de personas en «situación de discapacidad» (Barton, 2011) o de estudiantes con «necesidades educativas especiales» (Casanova, 2011). Estas categorías lo único que hacen es entrapar a las personas, reducirlas, encerrarlas y limitar sus potencialidades. Debatir sobre educación inclusiva en el siglo XXI es ante todo, reconocer los grados crecientes de afectación que tienen para la población en su conjunto los diversos males sociales crónicos que no siempre se reconocen en el centro de este discurso. En otras palabras la modernización del enfoque de educación inclusiva debe favorecer la *“heterogeneidad y la diferencia como fuerzas liberadoras en la redefinición del discurso cultural”* (Harvey, 1989; citado en Cannella y Grieshaber, 2005:24).

Los dilemas de la *pedagogía postmoderna* (Lather, 1991), no sólo dan cuenta de la necesidad de superar el espíritu universalista, categorial y clasificatorio arraigado en la psicología evolutiva tradicional (Burman, 1994), sino más bien, reconceptualizar la condición humana y su naturaleza, en un marco más amplio de interacciones simbólicas capaces de responder al carácter descentrado y dinámico de los nuevos sujetos educativos a

inicios del siglo XXI. La **construcción de sujeto re-personalizado**¹¹ (Mouffe, 1996) y **descentrado** (Dahlberg, Moss y Pence, 2005) y sus efectos formativos deben derivar en un nuevo paradigma de la educación inclusiva que reconozca que,

[...] uno de los grandes errores que hoy enfrenta una pedagogía (posible) de lo patrimonial tiene que ver con su incapacidad para incorporar a su tradición a diversos grupos sociales y culturales o a posibles grupos emergentes en esta materia, contribuyendo a des-actualizar su campo de trabajo y relación” (McLaren y Kincheloe, 2008:26).

Estos argumentos apoyan la necesidad de superar la «neutralización del Otro» en el discurso de la educación inclusiva, invitándonos a establecer mayores espacios de reciprocidad ciudadana, donde lo importante sea desensializar un conjunto de argumentos que entranpan el potencial del enfoque y de sus sujetos. Un tema crucial en la modernización del discurso de la educación inclusiva en el siglo XXI, implica ampliar el debate político de las diversidades por un campo de análisis que permita el derecho al disenso dentro de un conjunto de argumentos éticos y políticos más amplios (Butler, 1993). El disenso como estrategia crítica y transformativa de reificación social y educativa, facilita la destrabamiento de ciertas categorías básicas que a la fecha han sustentado un corpus significativo de argumentos sobre la educación inclusiva y sus sujetos.

La educación inclusiva y su pertinente modernización discursiva son una estrategia de intervención crítica, si y sólo si, permiten emancipar a sus tradicionales grupos de significación sobre un conglomerado amplio de categorías que los reducen o cosifican. Este argumento nos invita a cuestionar la eficacia de estos planteamientos ante la necesidad de construir un nuevo campo de eticidad y de ciudadanía más cercana a los requerimientos de la población en general. Las implicancias pedagógicas de estas reflexiones deben considerarse desde una comprensión más situada y contextual, sobre: ¿cómo nos afecta a nosotros?, ¿qué dimensiones marca en el proceso educativo de nuestros estudiantes?, ¿bajo qué condiciones nos restringe y obliga a vivir una existencia sin sentido, obligando a cada ser, pre-fabricado desde este modelo, a negar su naturaleza y su derecho inalienable a existir como verdadero/auténtico sujeto social?

El desafío crucial que experimenta la educación inclusiva como herramienta de transformación de todos los campos de la sociedad, requiere **configurar nuevas prácticas sociales y educativas que dictaminen operativamente en contra de la exclusión** y, en ellas, permitan la pensar nuevos formatos de empoderamiento ciudadano. Se requiere entonces, avanzar hacia un nuevo concepto de ciudadanía más reflexiva, deliberativa, empoderada y crítica de su medio cultural circundante. La educación inclusiva no es

[...] un proyecto técnico o político en el que nos limitáramos a identificar, clasificar, controlar y educar a los llamados estudiantes con necesidades educativas especiales. La educación inclusiva sigue siendo un proyecto político en el que tratamos de identificar las formas complejas en que los obstáculos impiden que los estudiantes accedan, participen realmente y tengan éxito en la educación. En

¹¹ En los planteamientos fundacionales de la ética postmoderna, fuertemente desarrollado por Bauman (1991) y Mouffe (1996), se reconoce al proceso de re-personalización como el principal rasgo de este tipo de conducta ética. Re-personalizar el sentido ético es al mismo tiempo hacerse responsable de sus propias acciones. La ética postmoderna estrechamente vinculada con la ética del encuentro implica re-situar la reciprocidad como estrategia de comunión entre todos los actores en una misma experiencia.

consecuencia, nuestro plan de investigación aumenta para revelar la arquitectura de la desigualdad y la exclusión (Slee, 2010:124-1215).

Un enfoque re-conceptualista de la educación inclusiva desde una mirada transdisciplinaria, debe ante todo hacer una crítica a las tecnológicas discursivas opresivas que limitan el potencial de transformación de este enfoque. Un aporte deconstruccionista aplicado a este campo de trabajo, implica cuestionar los intercambios intelectuales y de poder que consagran determinados tipos de conocimientos y construyen discursos específicos al respecto (Popkewitz y Brennan, 2000). **La modernizaron del discurso de la educación inclusiva implica explicitar un nuevo campo de fundamentación ética, filosófica, epistemológica, antropológica, política, pedagógica y sociológica.** Estas dimensiones constituyen los fundamentos que vertebran el enfoque re-construccionista de la inclusión en el siglo XXI.

Un tema de gran significancia en este análisis implica **comprender los nuevos «escenarios de la democracia», las «ciudadanías emergentes» y «en disputa» y los mecanismos de legitimación activa que permite garantizar todos los derechos ciudadanos y políticos, para que el derecho «en» la educación cumpla su potencial de transformación y movilidad social.** Sin esto, no tendrá sentido únicamente apostar por garantizar sólo del derecho a la educación en un marco donde los demás derechos continúan en disputa. Esta visión según Emiliozzi (2004), requiere de un nuevo marco interpretativo sobre la «ciudadanía» y sobre la «adquisición progresiva de sus derechos».

4.1.-CONCEBIR LA INCLUSIÓN COMO PROYECTO CIUDADANO, POLÍTICO Y EDUCATIVO MÁS AMPLIO

«...La expansión condicionada de los sistemas nacionales de educación en América Latina expresa, quizá, el resultado de un trueque perverso cuyas raíces están ancladas en sociedades profundamente democráticas: los poderosos parecen haber aceptado que las masas deben tener derecho a la educación, siempre y cuando el sistema educativo se debilite como institución capaz de garantizar la permanencia y, con ella, ese derecho. Además de permanecer, para tener derecho a la educación hay que “pertenercer”, ya que, como dice la publicidad de una exclusiva tarjeta de crédito, “pertenercer tiene sus privilegio”...» (Gentili)

La complejidad del escenario educativo actual y sus múltiples demandas, nos brindan la posibilidad de revisar, cuestionar y poner en tensión los marcos explicativos vigentes que sustentan los diversos campos de especialización en la Ciencia Educativa a inicios del nuevo milenio. En este sentido y, apoyado por las incipientes tendencias epistemológicas del nuevo siglo, se visualiza la necesidad de modernizar las bases teóricas y metodológicas que han actuado como matrices de sustentación de este discurso a la luz de **la imposición del modelo tradicional de Educación Especial.** Es importante advertir, que la educación inclusiva plantea un énfasis genealógico diferenciador al de su paradigma de base, denominado Educación Especial. Gran parte de la literatura científica especializada en la materia, ratifica esta cuestión, sobre que **la educación inclusiva es un modelo diferente al Psicopedagógico o al de Educación Especial.** Sin embargo, ¿en qué radica esa diferencia?, ¿cómo se establece esa línea divisoria entre lo especial y lo inclusivo sin reforzar una perspectiva individual en sus procesos investigativos?, ¿qué aporta lo especial a la educación? y ¿cuáles son las reales posibilidades de transformación a partir de lo inclusivo

en la educación Latinoamericana postmoderna? **La inclusión es una estrategia de transformación de la sociedad en todos sus campos.**

Estas interrogantes resultan claves para iniciar la búsqueda de nuevos fundamentos para una educación más inclusiva en el siglo XXI. La modernización del discurso instituido sobre Educación Inclusiva en Latinoamérica transita hacia un enriquecimiento transdisciplinario, especialmente, como superación de sus fundamentos pedagógicos tradicionales. La necesidad de situar un conocimiento transdisciplinario, inicia una ecología de saberes a partir de la integración de diversos campos de investigación, que enuncian una debilidad importante, que ha permanecido invisibilizada en la circulación discursiva actual. Esta debilidad explícita la **ausencia de una construcción epistemológica** (Ocampo, 2013a, 2014b, 2015a) o bien, de una **construcción teórica** (Slee, 2010) más trasgresora, capaz de hacernos conscientes sobre la naturaleza y la identidad científica de este modelo en construcción. A la fecha, sus matrices de sustentación (Glaser y Strauss, 1967), han sido reificadas a partir de su paradigma fundacional denominado Educación Especial. Por tanto, el avance sobre la consolidación de un conocimiento situado, oportuno y pertinente a los desafíos actuales de las sociedades latinoamericanas de inicios del siglo XXI, es un tema crucial, que debe comenzar por ser entendido como un **proyecto político más radical que apuesta por las transformaciones de la sociedad en todos sus campos de desarrollo**. El significado de una educación más inclusiva a inicios del siglo XXI, debe evitar redundar en su reduccionismo clásico sobre necesidades educativas especiales, personas en situación de discapacidad y grupos vulnerables.

¿Qué implica esto?, ¿cómo concebir el enfoque reconstruido?, sus implicancias deben ayudarnos a comprender que:

- a) La inclusión debe concebirse y conceptualizarse como un proyecto político preocupado por un examen sobre la identidad, la diferencia, el privilegio, la desventaja y la opresión (Slee, 2010:164),
- b) Poner en evidencia los obstáculos en las formaciones neoliberales de la educación: democracias que agudizan la exclusión,
- c) Formular un marco de valores (Slee, 2010) para investigar la exclusión y la inclusión: apostar por un nuevo concepto de ciudadano y ciudadanía. Debe favorecer la ruptura de las categorías vigentes para lograr una vida más vivible y
- d) Antes de legitimar el «derecho en la educación» debemos legitimar cómo se adquieren progresivamente los demás derechos para convertir la escolarización en agente del cambio social.

¿Cuáles son los principales puntos críticos que hoy enfrenta la educación inclusiva como propuesta de transformación social?, entre ellos encontramos que:

- a) El enfoque de educación inclusiva presenta una naturaleza epistémica diferente y más amplia a la simple relación «inclusión-discapacidad».
- b) El enfoque de educación inclusiva carece de una «construcción teórica» y de un «desarrollo paradigmático».

- c) Existe una dificultad para gestionar el currículo, la evaluación y la didáctica en el contexto de la heterogeneidad.
- d) La noción de totalidad es un nuevo dispositivo de homogenización social.
- e) El desarrollo actual de la educación inclusiva en ALAC deriva de una simple y burda actualización de las prácticas de Educación Especial con énfasis en lo psicopedagógico.
- f) Se observa un desarrollo curricular basado en modalidades curriculares de la educación especial pero no en concepciones que asuman la naturaleza epistémica de este nuevo paradigma.
- g) Los constructos de diversidad, diferencias y heterogeneidad han sido contrariamente comprendidos y deben restituir la naturaleza humana usurpada a cada ser humano.
- h) Es relevante comprender la necesidad de re-fundar la Educación Especial.

La modernización del discurso de la Educación Inclusiva plantea cuestiones políticas, éticas y filosóficas más peso sobre el desarrollo de estrategias de diversificación social y cultural. Por un lado, implica reconocer en el disenso social, **la posibilidad de politizar el planteamiento de la inclusión como mecanismo de resignificación del ejercicio ciudadano a través de un conjunto de argumentos éticos y políticos más amplios.** Esta amplitud ética y política, aportada a través de los planteamientos posestructuralistas de Judith Butler, permite desensializar la mirada sobre los sistemas de categorización que han vertebrado los planteamientos de educación inclusiva. De modo que, ¿cuál es el sentido de cosificar a los diversos colectivos de ciudadanos en ciertos trabamientos categoriales que sólo limitan su existencia, si, la inclusión, es una reforma social que rescata la deliberación cultural opuesta estos planteamientos?

La necesidad de revisar sus fundamentos vigentes, requieren de la consolidación de una perspectiva deconstruccionista y reconceptualista capaces de superar la falsa política de educación inclusiva. Deconstruir el discurso vigente (que más bien ha gravitado en ratificaciones axiológicas y normativas, demostrando debilidad constructiva a nivel de conocimiento científico), fortifica la necesidad de construir una propuesta teórica oportuna que responda a todos los colectivos de ciudadanos, a través de su reconocimiento como auténticos sujetos sociales, los que amparados en una solidaridad social más amplia y, reconstruida a la luz de una reexaminación profunda de los planteamientos de la justicia social, faciliten un nuevo mecanismo de significación cultural y simbólica. Ante esto, es imprescindible entender la educación inclusiva como un fenómeno social y estructural, sin ello, su potencial, pierde eficacia simbólica sobre la cristalización de espacios de intersectorialidad e interseccionalidad.

Esta modernización, avanza hacia la re-definición de un nuevo campo de eticidad ciudadana y democrática; concibiendo que la educación inclusiva es un prerrequisito para el desarrollo de práctica democrática transformativa. El reconocimiento de nuevas ciudadanías en emergencia, de nuevas voces dialogales en la trama social y la evidencia creciente de identidades dinámicas y descentradas (Grieshaber y Cannella, 2005) en el

espacio escolar, ponen en crisis, la fundamentación tradicional otorgada en este campo de trabajo por la psicología del aprendizaje, del desarrollo y evolutiva (Burman, 1994; Leavitt, 1994). Al respecto, nos planteamos la interrogante sobre ¿cómo deliberar las fuerzas opresivas que afectan a esta transformación, en la redefinición de un discurso político, cultural, ético más radical? Concebir la educación inclusiva como una nueva ingeniería social destinada a evitar los efectos opresivos de la cultura dominante es un tema crucial. Esta ingeniería fracasa cuando *“la diversidad y la complejidad se muestran resistentes al control o en represión cuando esa resistencia es borrada de la realidad”* (Dahlberg, Moss, Pence, 2005:36). De modo que, es fundamental, iniciar la modernización de sus bases teóricas proponiendo visiones críticas para resolver pertinentemente su despeje teórico (destinado a clarificar significados, posiciones científicas y vincularidades entre ellos) y facilitar, la implementación de servicios coherentes con las diversas demandas de innovación que tensiona a la Ciencia Educativa en todos sus campos, dimensiones y niveles. Según esto, algunas preguntas relevantes serían:

- ¿Bajo qué dispositivos construimos al sujeto de la educación inclusiva?, ¿cómo alineamos esta construcción con planteamientos que lo reafirmen como ciudadano en potencia?
- ¿Cuál es nuestra concepción sobre lo qué es la educación inclusiva?, ¿hacia dónde se dirige?, ¿qué desafíos traza para la re-configuración de las prácticas educativas a inicios del siglo XXI?, ¿cuáles son sus finalidades?

Este trabajo enuncia brevemente que la modernización del discurso de la educación inclusiva, apuntando a la consagración de una visión re-conceptualista y re-construccionalista, buscando sus orígenes, revisando sus campos de desarrollo y contribuyendo a ampliar su marco teórico existente, desde dónde según Dahlberg, Moss, Pence (2005) se ha establecido un régimen discursivo dominante, donde *“la exclusión forma parte de la gramática de nuestro pasado. Es el telón de fondo de nuestra vida diaria. La exclusión está por todas partes y lleva ahí mucho tiempo. Esto ayuda a explicar invisibilidad y resistencia en el tiempo”* (Slee, 2010:80).

Si bien,

[...] cuando se mira a través de la lente de la posmodernidad aparecen nuevos modos de comprender el mundo, incluidos en él los niños y las instituciones. Cuando nos acostumbramos a mirar con esa lente, empieza a verse con claridad un nuevo discurso. El que aquí llamamos “discurso de la creación de sentido” pone de relieve la profundización del conocimiento del trabajo pedagógico y de otros proyectos de la institución, lo cual conduce a la posibilidad de realizar un juicio de valor sobre dichos proyectos, la idea de “discurso de la creación de sentido” reivindica la idea de juicio, que se entiende como un acto discursivo, realizado siempre en relación con otras personas (Dahlberg, Moss, Pence, 2005: 142).

A continuación, se mencionan la **determinación de fundamentos** que a la luz de estos planteamientos podría vertebrar la educación inclusiva en el siglo XXI. Entre ellos encontramos:

- a) El «fundamento ético-filosófico» de la educación inclusiva a inicios del siglo XXI: apostar por una «ética del encuentro» en el centro de las relaciones sociopolíticas y socioeducativas
- b) El «fundamento político» de la educación inclusiva a inicios del siglo XXI: desarrollar una «lucha política» que asegure un nuevo concepto de «ciudadanía» y de «democracia»
- c) El «fundamento antropológico» de la educación inclusiva a inicios del siglo XXI: asumir la «diversidad» como una «propiedad intrínseca» a todo ser humano
- d) El «fundamento psicológico» de la educación inclusiva a inicios del siglo XXI: valorar la «heterogeneidad» como «propiedad del aprendizaje» y reconocer la presencia de «nuevas subjetividades» e «identidades contrarias»
- e) El «fundamento epistemológico» de la educación inclusiva a inicios del siglo XXI: apostar por un «enriquecimiento transdisciplinario» que promueva una «crítica genealógica» sobre su paradigma fundante de Educación Especial
- f) El «fundamento Pedagógico» de la educación inclusiva a inicios del siglo XXI: la necesidad de educar desde los «talentos» y desde la «neuro-didáctica»

A continuación, se sintetiza en forma diferenciada las principales características para una educación más inclusiva en los primeros años del siglo XXI en Latinoamérica, acerca de los fundamentos posibles para una pedagogía de la inclusión. El propósito consiste en clarificar los sentidos requeridos para una educación inclusiva en el siglo XXI en la región, especialmente, a la luz de sus desafíos y tensiones.

¿Qué es la Educación Inclusiva a inicios del siglo XXI?	¿Qué no es la Educación Inclusiva a inicios del siglo XXI?
La educación inclusiva es una lucha y un proyecto político de mayor amplitud que debe eliminar los efectos opresivos que experimentan todos los colectivos de ciudadanos a fin de conseguir que vivan una vida más vivible.	La educación inclusiva no es una nueva forma de educación especial. Esta disparidad fuertemente validada en nuestro continente ha generado según Slee (2010) una visión troyana de la educación inclusiva. La educación inclusiva es una herramienta de transformación de todos los campos y/o dimensiones de la Ciencia Educativa.
La educación inclusiva es ante todo, una reformulación radical e intencionada de todos los campos de la Ciencia Educativa actual.	La educación especial, estancada en su fundamentación tradicional, requiere de un enfoque re-construccionista y re-conceptualista acorde a los desafíos del nuevo milenio. Esta

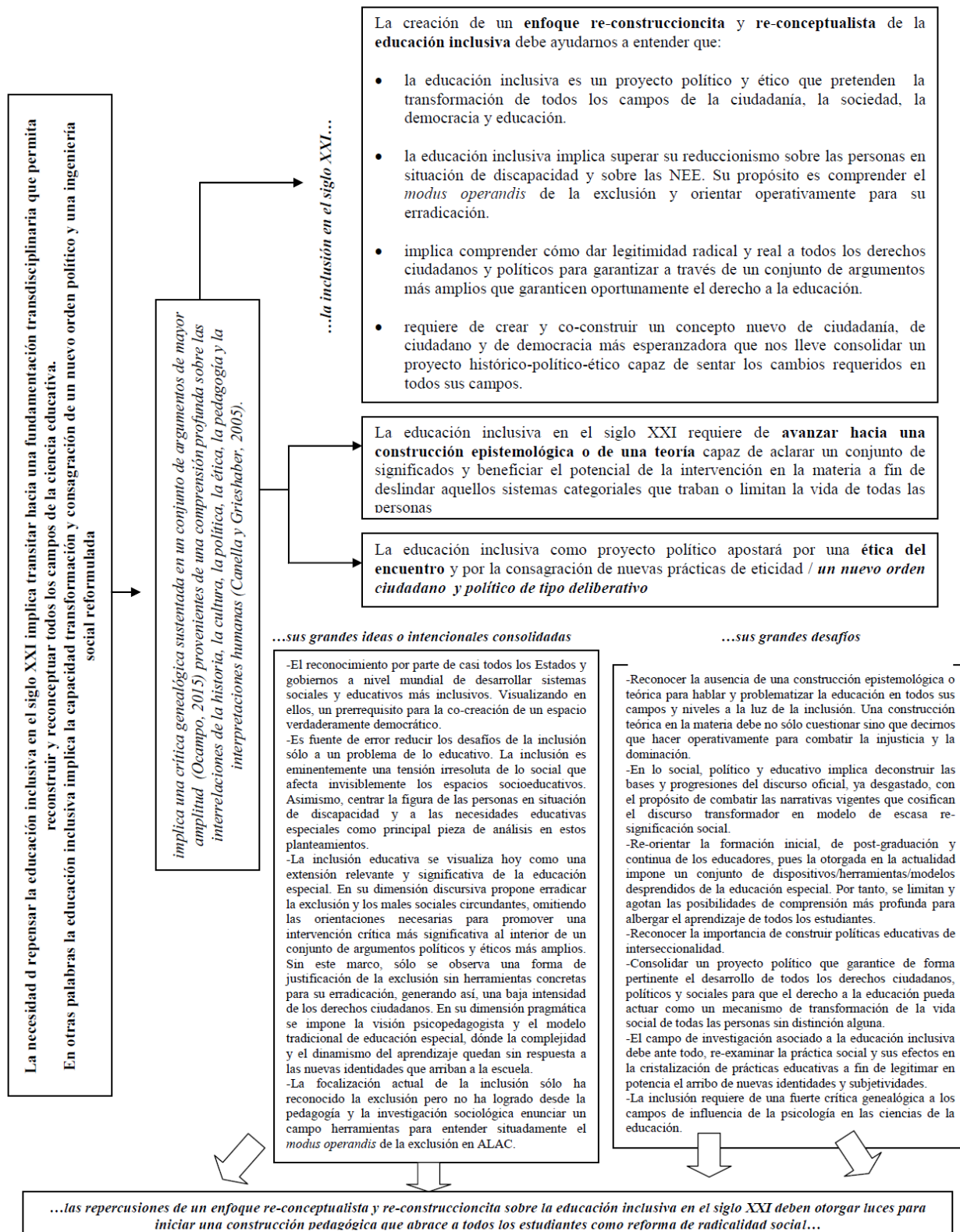
<p>La educación inclusiva una reforma social que toca todos los campos de la sociedad sin distinción alguna. Representa una crítica genealógica a los dispositivos sociales, políticos, culturales, económicos, éticos y educativos que avalan la exclusión y las múltiples formas de presentación de los males sociales, en vez de reducirlos o eliminarlos.</p>	<p>relación nos lleva en palabras de Garfinkiel (1975) a un sistema de faltas de conciencias y a una falsa visión de lo que debiese ser la política de la inclusión (Slee, 2010).</p> <p>En términos epistémicos esta situación actúa como una forma de justificación de la exclusión, mientras que la educación inclusiva debe decirnos qué hacer para su erradicación total. De modo que, si la educación inclusiva no es lo mismo que la educación especial, Slee (2010) explica que, es entonces, <i>“una lucha general contra el fracaso y la exclusión”</i> (p.181).</p> <p>Este hecho reconoce la pluralidad de identidades contrarias al discurso social, político, cultural y psicológico imperante en la pedagogía modernista y tradicional, prestando mayor reconocimiento a la producción y/o circulación de diversos grupos vulnerables que necesitan de ayudas educativas, sociales y políticas extras o específicas.</p>
<p>La Educación inclusiva es una estrategia de transformación social basada en la consolidación de una nueva visión sobre la ciudadanía, el rol de los ciudadanos y de la democracia a través de un conjunto de argumentos políticos y éticos más amplios.</p>	<p>La educación inclusiva no implica abordar la construcción de saberes pedagógicos desde la imposición del modelo tradicional de educación especial.</p> <p>Este problema se debe a la ausencia de una epistemología o de una teoría apropiada a esta discusión. En términos pragmáticos se imponen recursos derivados de la educación especial, forzando una visión clínica bajo un lenguaje más equitativo y democrático.</p> <p>La necesidad de construir una teoría de la inclusión permitirá re-orientar la pertinencia de los servicios sociales, políticos, culturales y educativos desprendidos de este modelo. Su propósito será entonces, dar respuesta a las múltiples subjetividades e identidades contrarias a lo que la pedagogía y la psicología tradicional han comprendido.</p>
<p>La educación inclusiva es un modelo en construcción que no posee una epistemología y una construcción teórica, cuya riqueza logre abrazar los desafíos del nuevo milenio en sus dimensiones políticas, históricas, éticas, sociales, culturales, económicas y educativas. De acuerdo a los aportes de Said (2000) constituye una teoría ambulante.</p>	<p>La educación inclusiva no es lo mismo que la educación para todos. Es relevante señalar que la inclusión educativa es un modelo en construcción, que hoy opera a través de los planteamientos tradicionales de la educación especial.</p> <p>Mientras que la educación para todos, en términos teóricos/metodológicos no alcanza un nivel de enfoque o paradigma. Es sólo una orientación política ratificada como meta por casi todos los Estados a nivel mundial.</p>
<p>La educación inclusiva debe comprender profunda y estratégicamente el modus operandi de la exclusión y sus efectos en la educación.</p>	<p>La educación inclusiva no se reduce a la discapacidad y a las necesidades educativas especiales. Tampoco resalta las diferencias en negativo, ni pretende únicamente dar respuestas a los colectivos históricamente excluidos de los campos sociales y educativos.</p>
<p>Una intervención crítica en materia de educación inclusiva, resultará del convencimiento de que todo proyecto político que</p>	

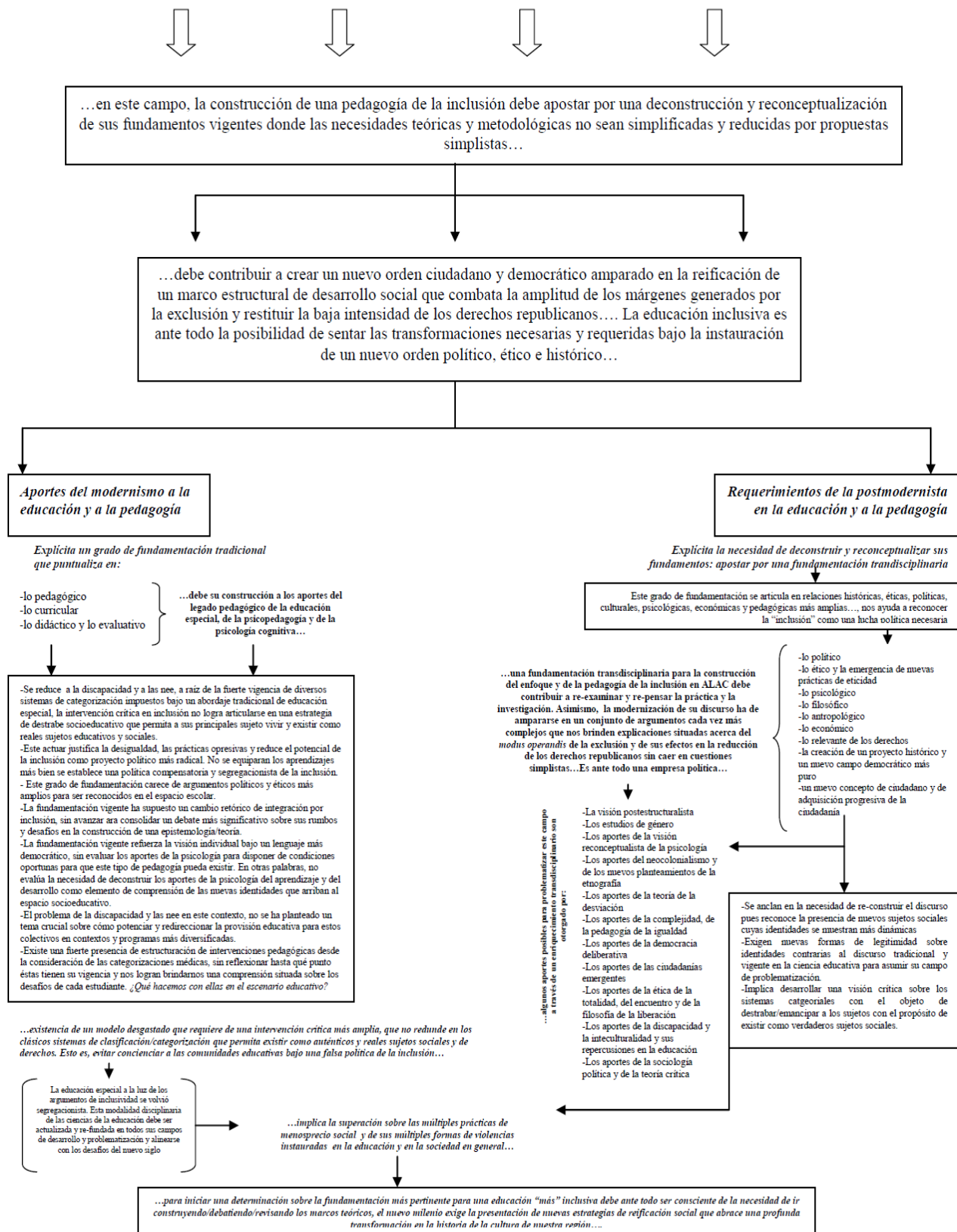
<p>pretenda la construcción de un nuevo orden ético, histórico, educativo, social y ciudadano, asumirá en palabras de Butler (1999), que la vida social de todos los colectivos de ciudadanos sea más vivible, en la medida que, el mundo socio-histórico y el proyecto político transformador que los alberga, abandone aquellas categorías restringidas que hasta ahora lo han venido sustentado. Este nivel de sustentación se opone a las perspectivas materialistas primigenias del discurso por la inclusión.</p> <p>Un ejemplo de ello, radica en la concepción de la educación inclusiva como nueva promesa social (Ocampo, 2014) que impone una estrategia de gestión sobre el cambio social (Torres, 2011) basada únicamente desde la vulnerabilidad y desde la imposición de un modelo tradicional de educación especial (Slee, 2010). Este abordaje requiere de una interpretación más profunda sobre sus presupuestos teóricos y sobre la manera de operar dentro de un conjunto de argumentos políticos (Butler, 1999) situados a esta problemática.</p>	<p>La educación inclusiva como proyecto político más amplio, entiende que su abordaje desde los sistemas de categorización imperantes, no re-significarán a las personas, sólo las trbaran en visiones que cristalizan y resaltan las desventajas sociales. Esta situación no permite existir ni vivir como reales y auténticos sujetos sociales.</p> <p>Esta concepción exige un nuevo campo de fundamentación en lo político y en lo ciudadano. La deconstrucción y la modernización del discurso imperante de la educación inclusiva, debe gestarse en y desde el campo de lo político, pues, no sólo, implica un cambio retórico desde la integración a la inclusión.</p>
<p>La educación inclusiva debe ser entendida y conceptuada como una herramienta política-ética-ideológica que articule a través de sus proposiciones el asentamiento de las transformaciones y cambios sociales, políticos, culturales y educativos que las sociedades postmodernas requieren y reclaman.</p>	<p>La educación inclusiva no se basada únicamente en la construcción del Otro, sino que propone un marco de comprensión destinado a garantizar de forma situada una intervención crítica que nos problematice frente a los males sociales que nos afectan a todos como ciudadanos.</p>
<p>La educación inclusiva como proyecto histórico-político-ético debe fomentar el desarrollo de políticas intersectoriales e interseccionales dirigidas a comprender el modus operandi de las múltiples formas de violencia estructural y de relaciones opresivas que tienen lugar en la sociedad latinoamericana.</p>	<p>La educación inclusiva no ampara su experiencia discursiva en el reforzamiento de una visión individual de sus problemáticas. Su campo de problematización se ancla en lo estructural como medida transformacional.</p> <p>La educación inclusiva no reduce su campo de investigación al reforzamiento de la visión individual, sino que centra su interés, en un conjunto de relaciones transdisciplinarias capaces de re-organizar el contexto estructural de los dilemas sociales y educativos postmodernos. En sí, la investigación en educación inclusiva debe concebirse como un cuestionamiento radical, con el propósito de deliberar, deconstruir y reconceptualizar del discurso político y cultural vigente.</p>
<p>La educación inclusiva como proyecto político más trasgresor pretende consolidar escenarios sociopolíticos que permitan no sólo apostar por el reconocimiento del derecho a la educación.</p> <p>La educación inclusiva como creación de un nuevo orden ético es ante todo, una lucha directa contra la cultura dominante, la cual, comprende que antes de legitimar el derecho a la educación, se debe garantizar oportunamente los demás derechos ciudadanos, sino los efectos neoliberales que limitan el potencial de la educación como herramienta de concreción ciudadana.</p>	<p>La educación inclusiva no reconoce, no visibiliza y tampoco hace explícito el discurso de la exclusión. La educación inclusiva nos brinda marcos comprensivos para eliminar sus efectos en la educación y en la sociedad en general. Por lo menos, debe trabajarse en función de ello.</p> <p>La educación inclusiva como modelo en construcción no fue ratificada en la Declaración de Salamanca. En ella, sólo se ratificó el derecho a la educación.</p>
<p>La educación inclusiva es ante todo una reforma social y democrática radical que no simplifica ni cosifica el discurso de los derechos humanos. La educación inclusiva más bien, como recurso de transformación implica reconstruir y reconceptuar los paradigmas, enfoques y modelos circundantes dirigidos a explicar los fenómenos sociales y educativos.</p>	<p>La educación inclusiva a través del discurso actual que valora la instrumentalización introducido por la calidad educativa, ha derivado en la pérdida de sentidos sobre sí misma.</p> <p>La educación inclusiva no es un artefacto de eficiencia social, es una lucha política y prerequisite ciudadano, que implica la restitución de sentidos para una educación bajo la creación de un nuevo orden político e histórico para América Latina y el Caribe en los inicios del nuevo milenio.</p>
<p>En términos pedagógicos la educación inclusiva apuesta por la reconstrucción y reconceptualización del currículum, la didáctica, la gestión de las instituciones, la evaluación, etc.</p>	<p>Es de gran relevancia comprender que la búsqueda de nuevos fundamentos una educación más inclusiva en el siglo XXI, no es otra cosa que, comenzar a gestionar e instalar de forma oportuna, un conjunto de condiciones necesarias para</p>

<p>De forma, que inicia una nueva fundamentalización para albergar a todos los estudiantes desde la educación de sus talentos. En palabras sencillas, requiere de la creación de nuevas perspectivas para concebir la educación. No es compatible con modelos desgastados o mutilados que a la fecha, explican se imponen como estrategias de innovación y respuesta ante los grandes dilemas y enigmas que condicionan el desarrollo de la educación latinoamericana.</p>	<p>implementar las transformaciones que a educación (en todos sus campos) y las sociedades (en todas sus aristas) requieren.</p> <p>Una nueva fundamentación para una educación más inclusiva y reformista que enfrente los dilemas, las tensiones y las oportunidades que explicita el nuevo milenio, hará un esfuerzo significativo por consolidar una profunda reforma social, política, económica, educativa y cultural capaz de proponer un:</p> <ul style="list-style-type: none"> • nuevo concepto de educación • nuevo concepto de ciudadanía amparada en una concepción democrática de tipo deliberativa • nuevo campo de interpretación/legitimación de las identidades circundantes en la estructura social y escolar • un campo de deconstrucción y reconceptualización sobre las prácticas de enseñanza, sobre los factores incidentes en el aprendizaje, sobre las múltiples formas de presentar el currículo y la enseñanza. En suma, no es otra cosa que articular los cambios y transformaciones sociales/educativos requeridas • un nuevo campo de interpretación capaz de sentar las bases de un nuevo modelo económico, pues el actual (neoliberalismo) ha entrampado/cosificado/reducido a la población en general a nuevas formas de esclavitud y dependencia a inicios del nuevo milenio. • un nuevo enfoque de interpretación de la calidad y su vincularidad con la educación inclusiva. En términos estrictos, estas dos categorizaciones son incompatibles. Por un lado, la calidad es una media particularista de eficiencia social que en vez de dictaminar para equilibrar las brechas sociales, sólo actúa como una estrategia invisible de homogenización y como un dictamen de exclusión. Mientras que la inclusión intenta superar los efectos neoliberales en la educación y reformar los campos de desarrollo social para operativamente lograr la equidad y la re-significación social de todos los ciudadanos.
--	--

Tabla 2: Síntesis de diferenciación sobre las principales características para una educación más inclusiva a inicios del siglo XXI en Latinoamérica: el desafío de reconceptualizar y reconstruir el discurso de la inclusión

4.2.- SÍNTESIS DE LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL SIGLO XXI





¿Cuáles podría ser los fundamentos para una educación más inclusiva a inicios del siglo XXI en ALAC?

Figura 1: Esquema conceptual sobre los desafíos desprendidos de la modernización del discurso de la Educación Inclusiva en el siglo XXI

5.-DEL DISCURSO ACRÍTICO AL DISCURSO CRÍTICO-DELIBERATIVO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

«... las ideas reformadoras de nuestra época sólo podrán resultar fecundas y prácticas, si se basan en esa profunda investigación de la vida humana...» (Steiner)

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 otorgue 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, 2003), 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 (Villoro, 1982) 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 Mezzadra, 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 (Ainscow, 2001; Weiner, Slee y Tomlinson, 2001; Arroyo y Salvador, 2003; Farrell, 2006; Perkins, 2006; Tomlinson, 2008; Aguerrondo, 2008; Slee, 2010; Parrilla y Susinos, 2013), 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** (Barton, 2011), **grupos vulnerables** (Reygadas, 2014), **interculturalidad** y **necesidades educativas especiales** (Salvador, 1999; Ainscow, 2001; Gallegos y Rodríguez, 2012). Gran parte del travestismo discursivo (Bauman, 2012) 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** (Zemelman, 2011) 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”* (Slee, 2010:80). 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 articulado el otro como tal y cómo puede ser articuladas otras culturas. En definitiva, ¿cómo podemos conocer y respetar al Otro? (Dahlberg, Moss y Pence, 2005:71).

La contribución del discurso acrítico, ha reforzado una **matriz disciplinar** (Kuhn, 1970; Gallegos y Rodríguez, 2012), que ha impactado débilmente en la transformación del mundo, es decir, en la creación de una **nueva arquitectura social**, fundamentada en un nuevo **concepto de democracia, de ciudadano y de ciudadanía** (Abal y Nejamkis, 2004; Ocampo, 2016a). 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*” (Slee, 2010:101). Otra consecuencia teórica, depende del grado de **estructuración de su conocimiento específico**¹² y de su **ausentismo teórico** (Ocampo, 2015a). 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 discursivas**, 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 (Derrida, 1989) 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 (1976 y 1989), Foucault (1978, 1980, 1988), Best y Kellner, (1991), Cannella y Grieshaber (2005). Por un lado, las perspectivas deconstruccionistas inician un proceso de cuestionamiento crítico y propositivo sobre las bases de ciertos saberes comprendidos como regímenes de verdades imperantes. Mientras que las críticas genealógicas surgen de mediaciones históricas específicas que generan posibilidades de cambio en determinados discursos. Ambas concepciones promueven la emancipación/revisión de los marcos referenciales vigentes. Cannella y Grieshaber (2005) aclaran que ambas modalidades de intervención crítica requieren de argumentos más amplios y transdisciplinarios para su reconceptualización.

En esencia, esta investigación intenta avanzar hacia el rescate del **potencial crítico** (Giroux, 2009) del discurso aplicado 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.

¹² Constatación que remite a la teoría de la intervención polifonal aportada por el trabajo social.

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
<p>Discurso Acrítico</p>	<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 transformaciones de las fuerzas estructurales del sistema social y educativo.</p> <p>-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.</p> <p>-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 estructurales y de poder de mayor amplitud.</p> <p>-Los elementos de su discurso son neutrales pues, carecen de entrada en lo simbólico y sus sentidos logran conectarse con lo político. No se comprenden las relaciones biopolíticas implicadas.</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 acríptico de la educación inclusiva corresponde a teorías de adaptación, 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).</p> <p>-Campos involucrados: enseñanza, aprendizaje, evaluación, metodología, didáctica, organización, planeamiento, eficiencia y objetivos.</p> <p>-Plantea una visión positivista sobre las categorías de igualdad, equidad, universalidad. El repensar ético de la justicia social no da cuenta de mecanismos para pensar la moral desde perspectivas más plurales.</p> <p>-En términos pedagógicos se plantea una estructura discursiva conformada por la epistemología tradicional de la educación especial, los aportes positivistas de la sociología y los cuestionamientos de la filosofía de la alteridad. Se reconoce al Otro, careciendo de estrategias para cuestionar las estructuras de escolarización que afectan a determinados estudiantes. Se reconoce la exclusión como mal común a todos los ciudadanos. No obstante, se refuerza el discurso de la eficacia y la eficiencia como acción para mejorar la escuela, sin dar pistas de cómo estas acciones afectan a las identidades descentradas que hoy arriban al espacio educativo.</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 oculto y a las identidades homosexuales y lésbicas.</p> <p>-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.</p> <p>-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 educación.</p> <p>-Se explicita 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.</p> <p>-Presencia de categorías livianas y vacías para referirse a sus significados políticos.</p>
<p>Discurso</p>	<p>-Tanto la modernización como la</p>	<p>-Los campos de confluencia</p>	<p>-Se rechazan los modos</p>

<p>Crítico y Deliberativo</p>	<p>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 problemáticas estructurales que afectan a la educación.</p> <p>-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, la opresión, la desventaja social, la identidad y la exclusión, etc.</p> <p>-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 entiende la inclusión como un problema de relaciones estructurales que atañen a los campos políticos, culturales, históricos, sociales y éticos de la sociedad occidental. Su énfasis y aporte radica en la politización de la discusión.</p> <p>-Se opone a las perspectivas dominantes que consagran discursos, prácticas y construcciones cargadas de poder que inciden en el desarrollo del pensamiento.</p> <p>-Se plantea el propósito de plantear preguntas críticas sobre el qué, el cómo y para qué de la inclusión en la sociedad occidental del siglo XXI.</p> <p>**El discurso crítico de la educación inclusiva promueve el cuestionamiento de la realidad y direcciona sus esfuerzos hacia la transformación radical de la educación y de la sociedad.</p> <p>**La educación inclusiva a través de la modernización de su discurso hace explícita una relación de pertenencia con la teoría crítica. En síntesis, la</p>	<p>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.</p> <p>-La contribución de los 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.</p> <p>-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 interculturalidad, el postestructuralismo, el feminismo, la teoría de la desviación, el post o neocolonialismo, la decostrucción de la psicología del desarrollo, el análisis del discurso francés, etc.</p> <p>-Se resignifican los marcos de entendimiento de la justicia social, de las políticas públicas, las concepciones de sujeto educativo, los campos de confluencia de la investigación, las concepciones que explican el currículo, la didáctica y la evaluación. Se reconoce presencia de nuevas identidades educativas opuestas al discurso tradicional elaborado por la psicología del desarrollo y la pedagogía. Asimismo, se visualizan nuevas formas de expresión ciudadana. Se 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.</p>	<p>dominantes de entender y hacer educación. Se analizan sus principales categorías tal como se presentan, como debiesen ser y, aquellas que no se dicen.</p> <p>-Se basa en aquellas propuestas discursivas que apelan por la ampliación de los márgenes de entendimiento de la inclusión como parte de la transformación de las Ciencia Educativa 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, re-significando los derechos y las prácticas de ciudadanía en un clima de encuentro y deliberación.</p> <p>-La diversidad y las diferencias actúan como dispositivos de destrabe inicial hacia la búsqueda y consolidación de argumentos más amplios para pensar la educación inclusiva en tiempos complejos. Se entiende que ambas son construcciones históricas situadas.</p> <p>-Desde esta perspectiva, el discurso a comenzado enunciado grandes críticas a las estructuras sociales. Sus limitaciones quedan reducidas a la concreción de herramientas para reformular lo pragmático de la inclusión desde una perspectiva pedagógica. El 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.</p>
--------------------------------------	---	---	--

	educación inclusiva es teoría crítica en cuanto a sus propósitos de mayor alcance.		
--	--	--	--

Tabla 3: Cartografías discursivas acríicas y crítica-deliberativas implicadas en el discurso vigente de la Educación Inclusiva

Un aspecto relevante en la modernización del discurso de la educación inclusiva es, la reconstrucción (Cannella, 1997), reconceptualización (Leavitt, 1994) y resignificación (Orlandi, 2012) de sus categorías de base. Con el propósito de hacer efectiva la **desnaturalización de su estatus epistémico** y develar sus sentidos implicados en la consagración de una nueva ingeniería educativa, se analiza su contribución a la luz de los **intereses de conocimiento** aportados por Hürgen Habermas (1971). Los intereses cognoscitivos (Carretero, 2006) determinan un conjunto de dimensiones epistémicas para evaluar el grado de coherencia entre los **dilemas sociales circundantes** y los esfuerzos aportados por la **investigación teórica y aplicada** a este campo. Un aporte significativo y concreto que otorga esta revisión, consiste en evaluar la pertinencia de los servicios implementados, visualizando situadamente, sus contradicciones ideológicas, discursivas, teóricas y metodológicas, a través de las cuales *“determinan el aspecto bajo el que puede objetivarse la realidad, y por tanto, el aspecto bajo el que la realidad puede resultar accesible a la experiencia. Constituyen para los sujetos capaces de lenguaje y acción condiciones necesarias para la posibilidad de toda experiencia que pueda pretender ser objetiva”* (Habermas, 1980; citado en Ochoa, 2007:2).

Por tanto, también ofrece un **análisis históricamente construido** (Hobsbawn, 1994) sobre el desarrollo de sus **formaciones discursivas** (Pêcheux, 1975) e **ideológicas** (Larraín, 2006 y 2014), las que de ningún modo, son neutras e inocuas. Al respecto, McCarthy (1978) agrega que, gran parte de la contribución de los intereses cognitivos propuestos por Habermas (1971), remite a un análisis exhaustivo que refiere a *“la claridad y a la precisión de los conceptos básicos y a la articulación detallada de los argumentos centrales. Sin embargo, los rasgos generales de la teoría están lo suficientemente claros como para haber provocado una amplia literatura crítica”* (p.116). La aplicación estas ideas a la reformulación del campo de la inclusión, a través de la siguiente tabla, permite aclarar algunas consecuencias teóricas e implicancias pragmáticas respecto de la implementación de propuestas educativas, políticas, sistemas de investigación y configuraciones discursivas concretas.

Intereses constitutivos del saber y su vinculación con la Educación Inclusiva		
Interés positivista o técnico	Interés interpretativo	Interés crítico
<p>-Promociona el discurso acríico de la educación inclusiva, fundado en la visión epistémica tradicional de la educación especial. La formación del objeto en esta visión se reduce a las personas en situación de discapacidad y a las necesidades educativas especiales, sin explicar las diversas formas de violencia estructural que los afectan.</p> <p>-Observación de un saber neutral y libre de valores particulares para aproximar una descripción general sobre el campo</p>	<p>-En esta perspectiva se enmarcan todas aquellas concepciones destinadas a cuestionar el significado dominante y hegemónico sobre educación inclusiva y su construcción teórico-metodológica.</p> <p>-Se concibe la inclusión como una estrategia de reivindicación social, promocionada desde grupos específicos de la sociedad. Se reconoce la necesidad de analizar las estructuras y relaciones opresivas que afectan a la totalidad de ciudadanos. Se introduce con ello, la</p>	<p>-Sus argumentos se posicionan en los aportes pos-estructuralistas, de la sociología política, la filosofía crítica, los estudios reconstruccionistas y reconceptualistas desarrollados en la última mitad del siglo XX y la primera del siglo XXI.</p> <p>-Se reconoce la ausencia de una construcción epistemológica, teórica, metodológica e investigativa especializada a este campo. Asumimos, se reconoce la ausencia de una</p>

<p>investigativo de la inclusión. Se impone la visión individual como principal recurso de indagación.</p> <p>-Existencia de acciones discursivas neutrales y positivistas para pensar el mundo social y escolar a la luz de los planteamientos de Educación Inclusiva. La formación docente se basa en teorías de ajuste y adaptación sin ayudar a los futuros educadores comprender el funcionamiento de la exclusión y sus repercusiones en la construcción del currículo, la didáctica y la evaluación. Los programas de pre y postgraduación imponen el estudio de la discapacidad, las necesidades educativas, los aportes de la ciencia cognitiva y la accesibilidad, sin herramientas para comprender la justicia social en este campo.</p> <p>-Presencia de diseños definidos mediante teorías de ajuste y adaptación, carentes de discusiones sobre el empoderamiento ciudadano. Alcanza un nivel de fundamentación jurídico, psicológico y pedagógico.</p> <p>-Procesos reduccionistas sobre la realidad cuyo poder de poder de crítica, los convierte en una forma de control y dominación social. Esta dimensión da cuenta del tratamiento actual del enfoque y su fundamentación.</p> <p>-Se presenta el discurso de la inclusión como parte de buenas intenciones, de profesores con habilidades/competencias blandas. No se transforma la realidad. Se imponen formas condicionales propias de la Educación Especial y la Psicopedagogía.</p>	<p>necesidad de resignificar las categorías de igualdad y justicia social, entendiendo que, existen posiciones estructuradoras de los sujetos en relación a sus derechos en la sociedad.</p> <p>-Se concibe que la inclusión sólo tendría sentido si antes se logra resolver la crisis que experimentan los otros derechos sociales (salud, trabajo, vivienda) con el propósito que la educación pueda ver cumplida efectivamente sus propósitos.</p> <p>-Se concibe según Slee, la inclusión como una lucha política. Implica el desmoronamiento del discurso que impone la educación especial, por un énfasis que interrogue las repercusiones silenciadas de las relaciones estructurales que afectan al funcionamiento de la educación en todos sus niveles y planos.</p> <p>-Se interesa por dar voz a los sin voz. Se establece un diálogo polifónico y multidimensional sobre sus objetos.</p> <p>-Se presenta una visión de la inclusión más propensa a la perspectiva individual del cambio que al análisis crítico.</p> <p>-Se basa en diseños educativos emergentes. Amplia el radio a otros sujetos educativos y formas de expresión ciudadanos.</p> <p>-La crítica se remite a referentes contextuales sobre sus dilemas más elementales.</p> <p>**Se concibe la inclusión como un movimiento de reforma.</p>	<p>identidad científica que permita comprender los procesos de fabricación de su campo investigativo y su real objeto de comprensión como modelo independiente.</p> <p>-Se supera el énfasis categorial por la búsqueda de argumentos y razonamientos éticos y políticos más amplios para construir y/o re-prensar al sujeto en este discurso. Existe necesidad de politizar el tema.</p> <p>-Los fundamentos de la educación inclusiva en el siglo XXI van más allá de las teorías de ajuste y adaptación, cuyo campo de fundamentación ha redundado en intereses psicológicos y pedagógicos. Se asume la búsqueda de argumentos transdisciplinarios para su problematización. Con ello, se pretende superar la estrechez discursiva dominante en este enfoque.</p> <p>-La reformulación de su campo de indagación se orienta estudio de conocimientos subjetivos y los transdisciplinarios. Buscan ampliar el nivel de comprensión, interesándose por intervenir en las relaciones estructurales no siempre reconocidas en este campo. Se enfatiza en la necesidad de generar estudios meta-teóricos en la materia.</p> <p>-Se reconoce la imposición de formas condicionales propias de lo especial al interior de la inclusiva. Dando paso a contradicciones para abordar la enseñanza. Se concibe la inclusión como un movimiento de refirma de todos los campos de la Ciencia Educativa.</p> <p>-Crea un saber emancipatorio de tipo reflexivo y conlleva a un análisis sobre el poder. Son propuestas que involucran la emancipación colectiva, estableciendo la necesidad de rediseñar su campo léxico, teórico, metodológico e investigativo. Es menester, direccional la formación de los educadores hacia la lucha por la justicia social.</p> <p>-Implica un cuestionamiento a las estructuras de escolarización y al desarrollo de las políticas que restringen el pleno potencial humano de todos los niños y no sólo de quienes exceden de las instituciones educativas.</p>
--	--	---

Tabla 4: Descripción de los sentidos de la educación inclusiva desde la perspectiva de los intereses de conocimiento de la ciencia

Si bien es cierto, ha existido un énfasis muy relevante al **emparejar la contribución disciplinar, profesional y científica efectuada por la Educación Especial**, como parte del discurso promocional que fundamenta a la educación inclusiva en su genealogía y desarrollo actual. Aparece aquí, otra consecuencia teórica. Ésta, dice relación con la **consagración de un saber fundacional de tipo híbrido**, cuya evolución se ha perpetuado sin explicar con claridad, cuál es su **naturaleza epistémica, pedagógica, condicional, ideológica y pragmática**. Sobre este particular, los trabajos de Roger Slee (2001 y 2010), resultan altamente iluminadores, al explicar el **reposicionamiento que ha experimentado la Educación Especial** (Gallego y Rodríguez, 2012), durante las tres últimas décadas, **con las formas condicionales emanadas del discurso pre-construido de la educación inclusiva**. Situación que exige la reinterpretación, refundación y reformulación de la Educación Especial en el siglo XXI y, cuestiona su legitimidad, a través de la emergencia de nuevos campos de indagación¹³ crítica (Dahlberg, Moss y Pence, 2005), tales como: a) las perspectivas esencialistas, b) las perspectivas construccionistas sociales, c) las perspectivas materialistas, d) las perspectivas de postmodernidad, e) las perspectivas del movimiento de discapacidad (Fulcher, 1989; Riddell, 1996; Slee, 1998) y, f) las **perspectivas poscríticas, que han revolucionado las comprensiones sobre el vínculo entre inclusión y exclusión más allá de un mero análisis dialectal**.

La creación de preguntas críticas (Dahlberg, Moss y Pence, 2005) sobre qué es la educación inclusiva y, cómo afecta a la Ciencia Educativa en general, deben admitir múltiples perspectivas para su exploración, donde lo más importante son, *“los desacuerdos, porque gran parte de la crítica que promueve una forma de pensar inclusiva sugiere posiciones teóricas comprometidas que, a nuestro parecer, han de someterse también a examen: no es fácil que el tema de la inclusión deje de suscitar controversias”* (Thomas y Loxley, 2007:14-15). Otro ámbito relevante es, el discutido a partir de las **dificultades que tiene investigar la inclusión** en este momento de la historia. Sus controversias no redundan, únicamente, en la **sobreimposición de la perspectiva individual** (Barton, 2011) y de la **diversidad**, sino que trasciende esta discusión, evidenciando consecuencias sobre las concepciones dominantes (Cannella y Viruru, 1999) que restringen la **reformulación de un campo de valores** (Slee, 2010) para problematizar las relaciones estructurales sobre inclusión y exclusión y, sus posibilidades de transformación. Con ello, se exige rastrear brevemente **qué estilos de investigación** apoyan estas ideas y, cuáles de ellas, contribuyen a plantearse nuevas cuestiones sobre el **significado de sus preocupaciones y de sus ausencias más permanentes** (Burman, 1994).

La reformulación de su marco teórico y metodológico y, en particular, la transformación de su **marco de valores para investigar la inclusión** (Slee, 2010), debe contribuir a develar su estatus científico, con el propósito de avanzar hacia la comprensión de problemas más generales y no sólo, circunscritas a un dominio particular (Thomas y Loxley, 2007). En la actualidad, esta situación ha operado a través de un carga de elección (Rorty, 1980), **impulsando un nuevo rostro sobre la educación especial**. Asimismo, se ha omitido la emergencia de posibilidades alternativas y de lenguajes diferentes, para entender el funcionamiento real de la inclusión y su relación con la exclusión, sus **relaciones biopolíticas** (Foucault, 1970) y su **incidencia ideológica en la investigación**.

¹³ Perspectivas aportadas en los trabajos de Fulcher, (1989), Slee (1998) y Riddell (1996).

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”* (Orlandi, 2012:12).

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”* (Slee, 2010:105). 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, obstruyen su implementación, en beneficio de la población en general. Este estudio 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 contra-argumentación, respecto de explicaciones naturalizadas o bien, ingenuas, para develar y devaluar sus problemáticas fundacionales.

Epistemológicamente (Foucault, 1977; Lather, 1991; Quijano, 2000; Harding, 2003; Follari, 2007; Rivera, 2013; Rietti y Rivera, 2013), la búsqueda de nuevos fundamentos para conceptualizar la educación inclusiva en un **marco de argumentos éticos y políticos más amplios**, sugiere aproximarnos a una comprensión más profunda acerca del modus operandi que conforman *“los presupuestos de las actuales composiciones sociales y educativas. Desconfiando del status quo, responsabilizándolo por las desigualdades e injusticias sociales. Las teorías tradicionales eran teorías de aceptación, ajuste y adaptación”*¹⁴. *Las teorías críticas son teorías de desconfianza, cuestionamientos y transformación radical”* (Tadeu da Silva, 1999:13). Otra consecuencia teórica sobre el desarrollo de la educación inclusiva está determinada por una **crisis fundacional** que no ha sido capaz de responder a la pregunta, si, ¿la educación inclusiva no es educación especial, entonces qué es?

Este hecho, exige avanzar hacia la posibilidad de efectuar un **despeje epistémico** capaz de aclarar significados y destrabar sus principales mecanismos de resistencias. La modernización del discurso de la educación inclusiva debe hacer visible, cuáles son, las **principales consecuencias teóricas y prácticas que emergen a la luz de una proposición**

¹⁴ Esta situación se observa claramente en los fundamentos tradicionales y pedagógicos que vertebran el discurso de la educación inclusiva, especialmente, referidos en su concreción política, jurídica, social, curricular y didáctica, donde han predominado los sistemas de ajustes hacia poblaciones que exceden de la educación o, de los múltiples ámbitos del desarrollo social.

reconstruccionista y reconceptualista en la materia. ¿Qué consecuencias trae la modernización del discurso de la educación inclusiva para la Ciencia Educativa y, para el desarrollo político, económico, social y cultural en general?, ¿desde qué lugar se construye en pleno siglo XXI a sus principales figuras?, ¿cuáles son las confluencias teóricas posibles y sus consecuencias pragmáticas en la conformación de una indagación crítica sobre educación inclusiva?, ¿qué dimensiones han contribuido a neutralizar el sentido de las propuestas educativas significadas como inclusivas en pleno siglo XXI? y, ¿desde qué posiciones científicas confluyen argumentos posibles, para la construcción de una pedagogía de la inclusión?

El avance sobre la consolidación de una proposición epistémica para una educación inclusiva más oportuna, comprende la **necesidad de clarificar de qué manera el discurso deliberativo y radical otorgado por los estudios posestructuralistas (Best y Kellner, 1991) de los primeros años del siglo XXI, beneficia la redefinición del discurso político y cultural imperante (Grieshaber y Cannella, 2005), sin caer en las críticas tradicionales esbozadas por estas corrientes.** La organización de un campo de fundamentación sobre una educación inclusiva en los primeros años del siglo XXI, dependerá en gran medida, de una **integración transdisciplinaria (Morin, 2003)** que involucre *“una comprensión de las interrelaciones que existen entre tiempo, historia, política, contexto, valores sociales e interpretaciones humanas”* (Grieshaber y Cannella, 2005:27), las que actuarán como mecanismo de contraposición a las concepciones dominantes sobre la inclusión y sus posibilidades de politización en el contexto latinoamericano. Burman (1994) en su célebre obra: *“La deconstrucción de la Psicología Evolutiva”*, apoya indirectamente la idea de modernización de su discurso, a través de la determinación de sistemas de intelección que permitan reflexionar sobre la representación que se elabora acerca de la educación inclusiva en la integración del siglo XX y XXI, de lo cual, se hagan explícitas sus principales implicaciones sobre este tipo de representación para la Ciencia Educativa en su conjunto y, para sus nuevas figuras de sujetos educativos y formas de expresión ciudadanas.

Con ello se intenta avanzar, a través de la proposición de un conjunto de argumentos más amplios, destinados a problematizar el **sentido y el significado de hacer educación inclusiva en tiempos de crisis y de exclusión.** Por otro lado, fomenta la **indagación crítica con la finalidad de explorar posibilidades alternativas sobre un modelo que, comienza a visualizar la necesidad de promover un nuevo marco teórico (Glaser, y Strauss, 1967), metodológico (Parrilla y Susinos, 2013) y de valores (Slee, 2010) destinado a responder a las nuevas formas de expresión ciudadana (O'Donnell, 1993) y a las múltiples identidades educativas (Cannella y Viruru, 1999; Grieshaber y Cannella, 2005) opuestas al discurso tradicional esbozado por la pedagogía y por la psicología del desarrollo (Ocampo, 2016a).** Siendo este, el punto de inflexión que rectifica la necesidad de ampliar sus campos de interpretación, desde el revestimiento de una **nueva concepción ideológica** sobre sí misma y, que avanza por sobre cuestiones de reconocimiento y redistribución. De modo que, se debatirán en esta investigación, cuestiones sobre: la fabricación de su conocimiento, la construcción de su significado, sus principales ausencias y sus preocupaciones no resueltas.

6.-LOS CAMPOS DE CONFLUENCIA Y LA FORMACIÓN DISCURSIVA QUE SUSTENTA EL DISCURSO VIGENTE DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LOS PRIMEROS AÑOS DEL SIGLO XXI

«...los pájaros nacidos en una jaula creen que volar es una enfermedad...»
(Jodorowsky)

La modernización del discurso de la educación inclusiva en el siglo XXI (Slee, 2010; Ocampo, 2016a), contribuye a **examinar y a reconceptualizar los modos tradicionales de pensar la inclusión** y su relación con la **exclusión**. Es menester entonces, reconocer que *“la exclusión forma parte de la gramática de nuestro pasado. Es el telón de fondo de nuestra vida diaria. La exclusión está por todas partes y lleva ahí mucho tiempo. Esto ayuda a explicar tanto su invisibilidad como su resiliencia en el tiempo”* (Slee, 2010:80). Es también, una invitación a superar los **modelos dicotómicos del pensar en términos de polaridades o categorías restringidas** (Butler, 1993), con el propósito de **exceder la estrechez de su discurso** (Grieshaber y Cannella, 2005), a través del abordaje de cuestiones nuevas sobre esta discusión (Burman, 1994).

Los aportes reconceptualistas y reconstruccionistas (Giroux, 2009) de la primera década del siglo XXI, no sólo otorgan herramientas para promover una aproximación real al objeto de la inclusión, sino que, estimulan la construcción de conceptos y dimensiones metodológicas, más allá, de las sentencias comprometidas en su genealogía (Foucault, 1980). Lo relevante de esta discusión, se encuentra determinado, por la exploración de procedimientos analíticos para investigar la inclusión en un marco de relaciones estructurales más amplias, que **reduzcan la creación de políticas confusas** (Slee, 2010) y la implementación de servicios educativos, sociales y culturales, a un **falso cambio retórico** (Slee, 2010) y a **una ideología reduccionista** (Butler, 1993) sobre la inclusión. La imposición de estas cuestiones, restringen el ingreso de lo simbólico (Orlandi, 2012) y de lo político (Unzué, 2004), como **fuerzas claves en la redefinición del discurso cultural imperante** (Grieshaber y Cannella, 2005). El desafío mayor que enfrenta la reconstrucción de las bases teóricas (Tadeu da Silva, 1999) y metodológicas de la educación inclusiva en el siglo XXI es,

[...] analizar las bases institucionales del discurso, los puntos de vista y las posiciones, desde las cuales la gente habla, y las relaciones de poder que ésta admite y presupone. La teoría del discurso también interpreta el discurso como un lugar y un objeto de lucha en que distintos grupos se enfrentan por la hegemonía [el dominio] y la producción de un significado y una ideología (Best y Kellener, 1991:26, citado en Grieshaber y Cannella, 2005:17).

Asimismo, sugiere visualizar el **cambio de paradigma** que experimenta la construcción de políticas públicas en la región (Veleda, Rivas, Mezzadra, 2011), avanzando desde un **interés modernista centrado en el reconocimiento del Otro** a un **interés postmoderno, situado en las posibilidades de la inclusión** (Slee, 2008), donde lo relevante sigue siendo una aproximación política que busca *“identificar las formas complejas en que los obstáculos impiden que los estudiantes accedan, participen realmente y tengan éxito en la educación”* (Slee, 2010:124). Desde una perspectiva epistemológica (Salvador y Arroyo, 2003) se torna exigible la **desnaturalización de su estatus epistémico**, con el propósito de **rastrear el campo de la política pública** (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011) y educativa según las especificidades de este contexto. De modo que, la interrelación entre política pública

[educativa] y modernización del discurso de la educación inclusiva (Ocampo, 2016a), inquiera sobre la consolidación de un conjunto de argumentos que se entrelazan entre sí, haciendo reconocible la escasez de estudios sobre epistemología de la educación inclusiva (Ocampo, 2013, 2014, 2015 y 2016), lo cual, constituye un campo teórico, metodológico (Parrilla y Susinos, 2013) e investigativo emergente (Slee, 2010), que precisa de ampliaciones analíticas sobre determinados temas, que exigen modificaciones menores, para servir de una adecuada herramienta conceptual en el fortalecimiento de su discurso crítico-deliberante, reconociendo que la creación del discurso de la inclusión, “no habla con una única voz y que existen otras voces que cuestionan su *lenguaje dominante*” (Dahlberg, Moss y Pence, 2005:34).

La educación inclusiva como campo teórico (Ocampo, 2015b) requiere distinguir los estudios que confluyen sobre su formación discursiva (Pêcheux, 1990;) y consolidan un interdiscurso (Orlandi, 2012), cuyas configuraciones específicas enuncian un saber especializado (Villoro, 1982); o bien, permiten aproximarnos hacia la matriz epistémica¹⁵ (Martínez, 2013) que la hace confluir sobre un mismo propósito: entender de qué manera su construcción genealógica integró, bajo una misma empresa, diversos campos de confluencia, recogiendo lo mejor de ellos y devaluando sus potencialidades epistémicas al momento de corroborar la emergencia de un saber especializado sobre sí misma. Asimismo, refuerza un conjunto de propiedades que explican de qué manera “*el imperialismo cultural reposa sobre el poder de universalizar los particularismos vinculados a una tradición histórica singular haciendo que resulten irreconocibles como tales particularismos*” (Bourdieu y Wacquant, 2001:7). En otras palabras, la correspondencia sobre diversas confluencias teóricas, ideológicas, discursivas, éticas, políticas y psicológicas, entre otras tantas; no se reducen al análisis de confluencias disciplinarias (Thomas y Loxley, 2007) como tradicionalmente se ha intentado justificar. Más bien, presenta una integración infinita de acopios ideológicos, teóricos, políticos e investigativos que, al intentar producir un saber coherente con los fines y propósitos de la educación inclusiva, “*nos hace sensibles a evidencias adormecidas, lo que no significa encerrarse en un escepticismo generalizado sino comprender la naturaleza misma del conocimiento*” (Sagastizabal, 2009:38) que intenta develar.

Las evidencias adormecidas (Sagastizabal, 2009) dan cuenta que las consecuencias teóricas de tipo genealógicas (Foucault, 1970) sobre la inclusión en la Ciencia Educativa, no responden a campos disciplinarios específicos (discurso jurídico, médico, filosófico, etc.) producidos por la misma Ciencia Educativa. Su complejidad involucra una discusión dicotómica conformada por una *omisión* y por una *incomprensión* sobre el aporte de sus cuerpos teóricos existentes (Follari, 2007). Esta situación reafirma que, los planteamientos progresistas y liberales a los que apunta la inclusión, han convergido sobre una extensión práctica y epistémica tradicional de la Educación Especial (Salvador y Arroyo, 2003; Gallego y Rodríguez, 2012). En otras palabras, la estrechez de su discurso enmascara una confluencia de dispositivos hegemónicos que limitan el poder transformacional de la inclusión en el desarrollo social. Su fundamentación actual,

¹⁵ Martínez (2013) explica que el concepto de “matriz epistémica” se refiere a es parte de una estructura socio-histórica, o bien, de un esquema de pensamiento que justifica la existencia y/o aceptación de un determinado paradigma (Follari, 2007; Giddens y Turner, 2010). El autor diferencia la categoría de matriz epistémica de paradigma epistémico, señalando que este último, *Comprender las lógicas de pensamiento y las contribuciones ideológicas que definen su matriz epistémica*, es decir, el repertorio de actos que consagran una determinada forma de pensar.

responde a un enfoque positivista (Dahlberg, Moss y Pence, 2005) que ajusta sus planteamientos (en esencia deliberativos) al modelo político, cultural y económico vigente.

A continuación, el presente cuadro tiene como propósito explorar los posibles campos de influencia involucrados en la modernización del discurso de la educación inclusiva. El esquema se propone a continuación constituye una aproximación general e inicial sobre este contexto.

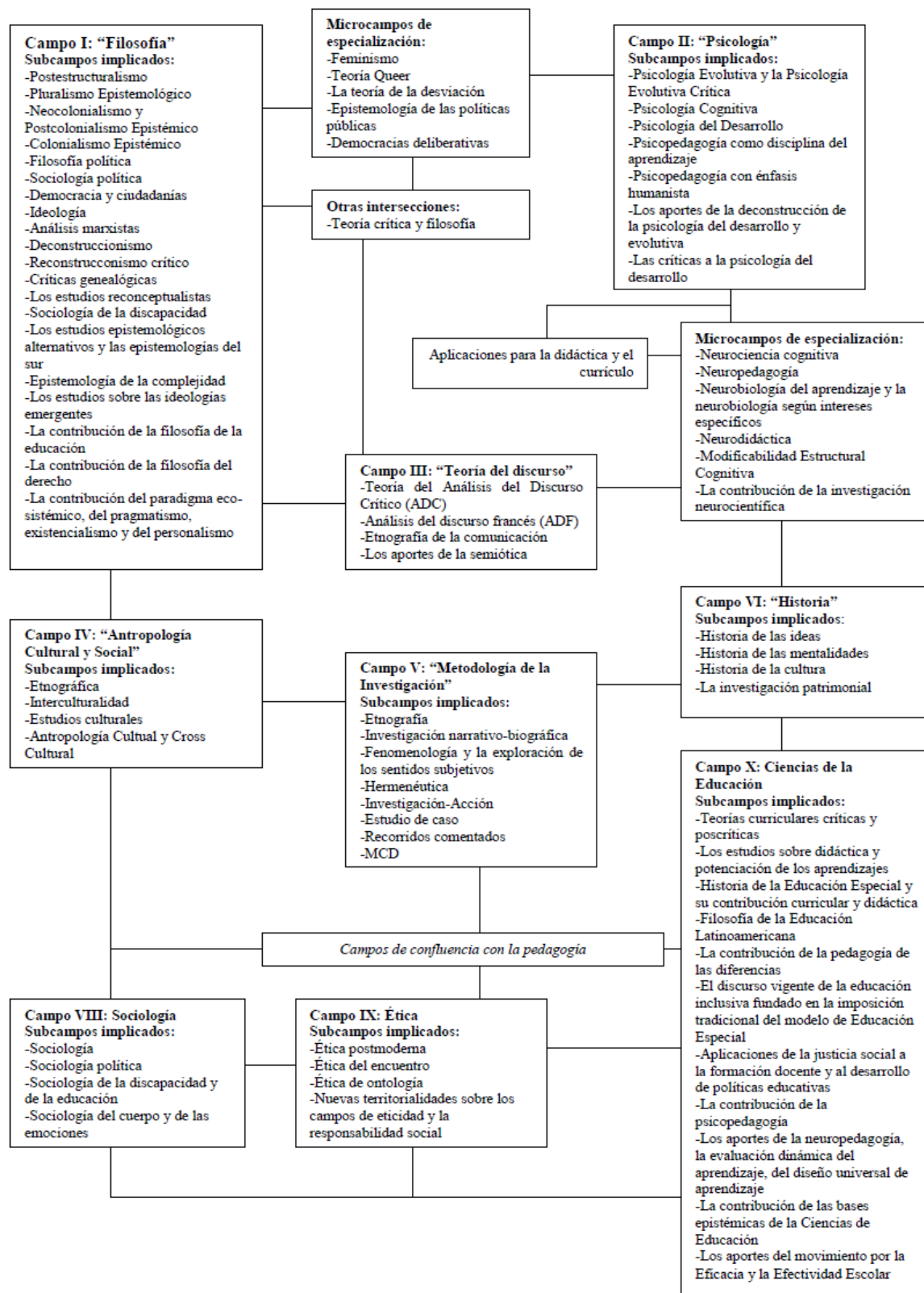


Figura 2: Principales campos de influencia implicados en la construcción del discurso de la educación inclusiva y de una pedagogía de la inclusiva en el siglo XXI. Una aproximación inicial y general

A su vez, dichos cuerpos teóricos han contribuido con un saber especializado a su naturaleza y no, a los fines y propósitos de mayor amplitud definidos por la inclusión. De modo que, estos cuerpos teóricos, se encuentran insertos en otros campos y niveles de concreción. Es esta situación, la que exige avanzar hacia la **formulación de un conjunto de criterios capaces de promover un despeje epistémico y discursivo más pertinente para examinar la identidad científica de la inclusión y las posibilidades reales que su discurso tiene, en la superación de los efectos opresivos (Gentili, 2012) que afectan y/o condicionan la vida social y escolar de todos los ciudadanos (Montero, 2002).** La desviación de estas cuestiones, imposibilita la **reformulación de un marco de valores (Slee, 2010) para reexaminar el funcionamiento de la investigación sobre educación inclusiva (Farrell, 2006; Slee, 2001 y 2008),** cuya condena, involucra *“una bandera política que apoyen sus reivindicaciones, es por tanto, profundamente ideológica y desprovista de validez científica” (Slee, 2010:116).* En superación de estas problemáticas, es que este trabajo, ofrece un **análisis histórico, ético y político sobre la educación inclusiva, con el propósito de superar las limitaciones actuales de sus fundamentos y de su racionalidad existente.** La educación inclusiva como construcción histórica situada (Dahlberg, Moss y Pence, 2005), consiste en *“el hecho de encontrarse en un momento histórico preciso, en una situación concreta –y en devenir constante- que tiene una forma determinada, en última instancia, por el ancho y presente y además una configuración social específica que la sitúa” (Urresti, 2008:103).*

Para entender lo que es un **interdiscurso (Pêcheux, 1975; Orlandi, 2012)** es necesario referirnos a qué es una **formación discursiva (Foucault, 1970; Orlandi, 2012)** y una **formación ideológica (Pêcheux, 1990).** Según la corriente que estudia el Análisis del Discurso Francés desde la perspectiva desarrollada por Michel Pêcheux¹⁶, una formación discursiva es definible como *“aquello que en una formación ideológica dada –o sea, a partir de una posición dada, en una coyuntura socio-histórica dada- determina lo que puede y debe ser dicho” (Orlandi, 2012:49).* Es importante destacar, que la formación discursiva actúa como una relación copulativa entre las formaciones ideológicas (Pêcheux, 1990) que respaldan una determinada proposición, materializándose en la consagración de un discurso particular, donde lo relevante sea, entender que el repensar los sentidos (Dahlberg, Moss y Pence, 2005) para una educación inclusiva más oportuna, es también, repensar los supuestos ideológicos e intelectuales que vertebran un discurso y su experiencia discursiva, en la **historia de la cultura** y en la **historia de las mentalidades** de la educación latinoamericana. Un interdiscurso, según Pêcheux (1990) es aquello que *“caracteriza a ese cuerpo de huellas como materialidad discursiva, exterior y anterior a la existencia de una secuencia dada, en la medida que la materialidad interviene para constituirla” (p.289).* En tal sentido,

[...] el interdiscurso coloca a disposición decires, determinando, por lo ya dicho, aquello que constituye una formación discursiva en relación a otra. Decir que la palabra significa en relación a otras, es afirmar esa articulación de formaciones discursivas dominadas por el interdiscurso en su objetividad material contradictoria. Así, los sentidos no estarán predeterminados por propiedades de la lengua. Dependen de relaciones constituidas en/por las formaciones discursivas. No obstante, es necesario no pensar en formaciones discursivas como bloques homogéneos funcionando automáticamente. Ellas son constituidas por la contradicción, son heterogéneas en ellas mismas y sus fronteras son fluidas,

¹⁶ Filósofo marxista de origen francés, cuya contribución consistió en el estudio de la teoría de la ideología y del análisis del discurso. Se le reconoce como padre fundador de la corriente de Análisis de Discurso Francés.

configurándose y reconfigurándose continuamente en sus relaciones (Orlandi, 2012:50).

La desnaturalización de las **formas discursivas acopladas** en el discurso actual y en la modernización de la educación inclusiva, remiten a un análisis cuyas

[...] condiciones de producción diferentes y pueden ser referidos a diferentes formaciones discursivas. Y eso define en gran parte el trabajo del analista: observando las condiciones de producción y verificando el funcionamiento de la memoria, él debe remitir el decir a una formación discursiva (y no a otra) para comprender el sentido de lo que allí está dicho (Orlandi, 2012:51).

De ninguna manera, los argumentos enunciados anteriormente intentan fabricar y posicionar conceptos desconocidos a la **realidad interpretativa, investigativa y política** de la educación inclusiva; muchos menos, forjar saberes (De Sousa, 2009) que no se manejan habitualmente en este campo. El propósito de hacer visibles estas cuestiones, debe ser entendido como parte del análisis reconstruccionista de la misma. En tal sentido, una empresa reconstruccionista y modernizadora de su discurso, evita caer en **posiciones epistémicas ambiguas** (Follari, 2007), reconociendo que este modelo, ha sido objeto de construcciones y proposiciones escasamente claras e iluminadoras, respecto de una **comprensión más profunda sobre qué es la educación inclusiva y en qué línea argumental**, deja entrever sus componentes de diferenciación a través de su posicionamiento epistémico (Follari, 2007).

La oficialización de categorías acriticas, vacías, reduccionistas, descentradas y mutiladas epistémicamente¹⁷, han sido la tónica más recurrente para pensar y teorizar la educación inclusiva, introduciendo “*un flaco favor al avance de sus objetos de análisis, cuando se asume poses grandilocuentes que encubren falta de solidez en sus referencias y argumentaciones*” (Follari, 2007:26). **Situación similar ha experimentado la construcción epistémica de la Psicopedagogía en Latinoamérica.** En consecuencia,

[...] el cambio sólo se produce cuando se centra obstinadamente en la atención en lo concreto, cuando se concentra la energía en un plan detallado, nada refinado, de cuestiones administrativas, legales y económicas. Sin embargo, la obsesión contemporánea del intelectual con la teoría impide centrar la atención en esas cuestiones vulgares, aunque necesarias. El producto de las elucubraciones de los teóricos ha sido “...muchos miles de libros que representan lo peor del filosofar académico (1998:93). Rorty sostiene que este tipo de teorización universitaria “...no produce sueños de reformas políticas, sino de transformaciones inexplicables y mágicas” (1998:102) (Thomas y Loxley, 2007:33).

En un sentido más profundo, la reconstrucción (Leavitt, 1994) y la reconceptualización (Grieshaber y Cannella, 2005) aporta la capacidad de cuestionar la **amplitud de aceptación que experimentan los principales campos estructuradores del conocimiento construido sobre educación inclusiva**, de lo cual, se infiere que actuarían como un mecanismo de contra-argumentación para deconstruir (Derrida, 1989) y volver a teorizar “*esa gama de intereses, que identifican todos como educación inclusiva, requiere elasticidad de definición más que precisión*” (Slee, 2010:103) y revisión, sobre la amplitud de **propuestas**

¹⁷ Corresponden a los epistemicidios explicitados por Sousa.

verborreicas que intentan explicitar el significado oculto de la inclusión. Esto sin duda, es reflejo de un mal análisis, traducido en un desinterés epistémico y profesional naturalizado a sus fines y propósitos de amplio alcance, del cual, *“efectivamente, esta inercia, que nace de la confusión acerca de sus significados, desde la justa ideológica y desde la reducción de la inclusión a un problema técnico que ha de arreglar la política”* (Slee, 2010:124).

Así, es que el discurso vigente de la educación inclusiva, devela un dispositivo de instrumentalización (Giroux, 2009), donde los *“órdenes puramente económicos, o planteados exclusivamente en términos de política de poder, los llamo instrumentales porque surgen de relaciones interpersonales en que los participantes en la interacción se instrumentalizan unos a otros como medios para la consecución de sus propios fines”* (Habermas, 1971:484). Retomando los aportes de Sokal (1996) y contrastándolos con los de Slee (2010), es posible reconocer el mal uso de conceptos en una tendencia progresiva dentro del discurso de la inclusión y de la Ciencia Educativa en general. Con ello, se *“deslizan frases carentes de significado a las que se presenta como científicamente validadas”* (Follari, 2007:26), sugiriendo la capacidad de reorganizar un conjunto de argumentos más amplios para superar y refutar su relativismo y reduccionismo léxico, ideológico, político, ético, pedagógico y epistémico; cuyo propósito sea distinguir lo periférico de lo esencial en la construcción de una teoría de la inclusión y, en la reconstrucción de las principales bases teóricas y metodológicas de la Ciencia Educativa en general. El avance en la construcción de una teoría de la educación inclusiva (Slee, 2010; Ocampo, 2016a) para el siglo XXI, tiene como propósito desarrollar un método crítico (Dahlberg, Moss y Pence, 2005) que permita:

[...] transformar los conceptos que formula, como si fuera desde afuera hacia esos conceptos que el objeto tiene en sí mismo, hacia lo que el objeto, dejado a sí mismo, busca ser, y confrontarlo con lo que es. Debe disolver la rigidez del objeto temporal y especialmente fijado [categorías acríicas y emparejamiento de las formas condicionales de lo especial con lo inclusivo]¹⁸, hacia un campo de tensión entre lo posible y lo real: cada uno, para existir depende del otro. En otras palabras, la teoría crítica es indisputablemente crítica (Adorno, 1976; citado en Giroux, 2007:38).

Explorando más específicamente estas comprensiones, se torna reconocible la presencia de una gramática débil, según los postulados efectuados por Bernstein (1999), respecto de los marcos de fundamentación sobre los que se posiciona el discurso actual de la educación inclusiva, conllevando a representaciones limitadas y lineales sobre la caracterización de su objeto, donde *“las teorías de gramática débil son constituidas por lenguajes paralelos producidos por diversos autores y que contienen un débil poder de conceptualización y, de ese modo, conducen o pueden conducir a explicaciones débiles”* (Mainardes, 2015:30). Para Slee (2010), esto puede explicarse multidimensionalmente, pero jamás escapa a la imposición del modelo tradicional de Educación Especial (Salvador y Gallego, 1999). Situación que expresa regularmente, *“un proceso en el que unos valores, a menudo opuestos o contradictorios subordinan algunas de sus preocupaciones dominantes”* (Slee, 2010:137) para pensar la educación inclusiva de otra forma, robustecer la pobreza de pensamiento que la justifica. Sobre este particular, se necesita *“un análisis nuevo que nos invite a trascender las luchas entre lo especial y lo ordinario, dado que ninguna de las situaciones se está desarrollando muy bien. En este sentido, la*

¹⁸ Corresponde a una incrustación discursiva aportada por el autor de este documento.

educación inclusiva nos invita a pensar el mundo sobre la naturaleza del mundo en el que vivimos, el mundo que preferimos y nuestro papel en la configuración de ambos mundos” (Slee, 2010:32).

Los planteamientos reconstruccionistas y reconceptualistas aplicados a la búsqueda de nuevos fundamentos para comprender el sentido político, social, ético, educativo y simbólico de la inclusión (Pêcheux, 1975), constituyen un paso progresista en la revisión y redefinición de su formación discursiva imperante (Grieshaber y Cannella, 2005); en un contexto socio-histórico y sociopolítico que no siempre se reconoce. Entender los fines y propósitos de mayor alcance de la educación inclusiva, desde una perspectiva política implica, no sólo, vislumbrar sus efectos en la mejora de las condiciones educativas para los grupos tradicionalmente denominados como vulnerables (Reygadas, 2014), sino que, **involucra una empresa destinada a mejorar cualitativamente las condiciones de existencia y desarrollo de la población en general, pues son todos los ciudadanos quiénes, independiente de sus posiciones sociopolíticas, se ven irreversiblemente afectados, en mayor o menor medida, por la mecánica de la exclusión (Slee, 2010).** La reconceptualización del discurso de la educación inclusiva no pretende ser una reflexión, una revisión o una proposición únicamente teórica, sino que más bien, intenta aproximarse a cuestiones estructurales que no han sido reconocidas y, afectan a la cristalización de propuestas sociales, políticas, culturales y educativas significadas bajo el emblema de la inclusión, como dispositivo de emancipación social (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011; Ocampo, 2015b). Por tanto, requiere un análisis más profundo sobre las intersecciones sociales, políticas y ciudadanas que conllevan a la conformación de prácticas de des-ciudadanización y de inclusión excluyente (Barrio de la Puente, 2009). La educación inclusiva como lucha política debe *“dirigir el foco interrogador hacia las estructuras, las políticas y las prácticas de escolarización que crean poblaciones excedentes” (Slee, 2010:226).*

La lucha política de la inclusión (Butler, 1993; Thomas y Loxley, 2007; Slee, 2010), se encuentra estrechamente vinculada a condiciones de producción material, institucional e ideológica, en relación a cómo viven los propios sujetos prácticas de des-ciudadanización en espacios significados como justos socialmente (Young, 1990; Zeichner, 2010). La crítica y revisión del discurso hegemónico establecido en Latinoamérica para situar la lucha de la inclusión, se ha desarrollado desde una visión acrítica sobre la coyuntura socio-histórica de la región. Más bien, se ha desplegado una contribución positivista emparejada a las premisas básicas de la justicia social¹⁹ tradicional (Zeichner, 2010), estructurando una formación discursiva que apela a la equilibración de las fuerzas sociales sobre derechos y formas de participación para la población en general; reforzando una cultura jurídica que apela a un imperativo homogenizante basado en la igualdad de oportunidades (Dubet, 2012). La contribución positivista de tipo progresista, elaborada por la educación inclusiva, *“no ha logrado irrumpir en la reproducción de la desigualdad y en la producción de sujetos homogeneizados” (Lingard, Ladwing y Luke 2001:135).*

La precariedad de la teorización e investigación sobre igualdad (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011; Dubet, 2012) y diferencia (Goffman, 1986; Morales, 2014; Reygadas, 2014) en el discurso acrítico de la educación inclusiva, ha contrarrestado y arrebatado la emergencia de concepciones, acciones y mecanismos más trasgresores, que permitan superar las políticas de reconocimiento y subordinación, por la cristalización de diseños de políticas públicas que entrelacen el reconocimiento y la redistribución bajo un mismo

¹⁹ Se entiende como consecuencia de una educación democrática.

propósito. De lo contrario, se reproducirá la fabricación de estrategias gubernamentales y de prácticas sociales, educativas y culturales, para eliminar la diferencia (Lingard, Ladwing y Luke 2001). En contraste, las construcciones sobre igualdad de oportunidades, cultura jurídica y el diseño de políticas públicas, se dirigen a rastrear de qué manera, *“la igualdad de oportunidades hace pasar de políticas sociales universales a políticas dirigidas, centradas sobre públicos, riesgos y oportunidades específicas. Los auxilios prestados se “truecan” a cambio de responsabilidades y de compromisos”* (Dubet, 2012:62). No obstante, *“para poder ser útil en la política educativa contemporánea, los estudios sobre los efectos de la escuela deben complementarse con alguna forma de política posmoderna que reconozca las identidades diferentes, distintas e híbridas que los alumnos llevan a los centros educativos”* (Lingard, Ladwing y Luke 2001:115). En tal caso, la reconceptualización del discurso de la inclusión y la resignificación de sus principales categorías de análisis, responde a una producción de significados social e históricamente construida a la luz de las problemáticas que las sociedades Latinoamericanas experimentaron en los diversos momentos de evolución del enfoque. La multiplicidad de perspectivas para referirse a la inclusión en nuestro continente y sus distintos significados depende, especialmente, de los diversos *“momentos políticos que viven nuestros países y, también, con las posiciones políticas adoptadas en cada uno de ellos”* (Filmus, 2008:27).

Iluminadores resultan los trabajos introducidos por la sociología francesa en torno a la **desigualdad; organizando nuevas concepciones sobre las posiciones ocupadas por los individuos y las inequidades sociales a las que nadie puede escapar**. Este hecho, reafirma la necesidad de concebir y conceptuar la inclusión como un movimiento de reforma que comprometa a todos los ciudadanos en un ideal de responsabilidad colectiva sobre el tipo de sociedad y, de educación al que aspiran. La modernización del discurso de la educación inclusiva, debe actuar como *“un debate democrático y para la comprensión más profunda de la importante cuestión de la relación entre producción y reproducción y, en un sentido más general, entre capitalismo y sociedad, que conduzca a su vez a la posibilidad del desafío y de la acción”* (Dahlberg, Moss y Pence, 2005:128). Otro desafío es, desarrollar esfuerzos políticos para mejorar las propuestas sociales, culturales y educativas desde una perspectiva de equidad, las que apelen a una reestructuración significativa de las fuerzas estructurales que comprende la equidad y la gestión de oportunidades para toda la población y no sólo, para grupos en peligro (Wacquant, 2010).

En otras palabras, la modernización de la educación inclusiva, sugiere la exploración de nuevas formas de pensar, teorizar y hacer educación inclusiva, con el propósito de **reexaminar su investigación y práctica**, a través de un mecanismo que permita renunciar a aquellas categorías erróneas que vertebran sus propuestas, transitando desde *“los lugares de los sujetos- a las posiciones de los sujetos en el discurso”* (Orlandi, 2012:46), tanto en su versión genealógica y reconstruccionista. **Su reduccionismo político actúa como un dispositivo de restricción en la reexaminación y reformulación de la exclusión como mal social no siempre reconocible**, restringiendo la emergencia de nuevos marcos para comprender *“cuáles son las diferencias que marcan una diferencia, por qué y dónde, pero en entornos socioculturales y económicos que no presenten ya un trasfondo normalizado y normativo”* (Lingard, Ladwing y Luke 2001:122). La reconceptualización de los fundamentos intelectuales de la inclusión, tiene como propósito *“demostrar las complejas funciones de las políticas y los discursos educativos, y las relaciones sociales desiguales”* (Slee, 2001:136), en un campo de relaciones estructurales que no siempre admiten comprensión y transformación por parte de los mismos educadores.

La politización de la inclusión en el contexto latinoamericano, ofrece herramientas de transformación, si y sólo si, ésta, es entendida como una manifestación directa de la teoría crítica. Es, bajo esta óptica que, su formación discursiva deriva en un propósito restaurador sobre el carácter desprolijo del sistema social actual y las condenas que éste, ha sobre-impuesto a los sistemas educativos de la región. La educación inclusiva como nuevo dispositivo de comprensión de la teoría crítica expresa múltiples finalidades, tales como: **política, analítica, interpretativa, deliberativa y reconstruccionista**. Sin duda que, estas dimensiones tienen como propósito fabricar conceptualizaciones para comprender lo que la educación inclusiva debe hacer en las dimensiones estructurales y subjetivas de la dominación y opresión social (Giroux, 1992), cuyo estudio *“sea examinar grandes cantidades de factores y cómo se juntan para construir campos de poder, definiendo, reposicionando, clasificando y produciendo conocimientos, y sujetos conocedores y conocidos”* (Lingard, Ladwing y Luke 2001:128).

7.-LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y SU RELACIÓN CON LA TEORÍA CRÍTICA

«... los que se enamoran de la práctica sin la teoría son como pilotos sin timón ni brújula, que nunca podrán saber a dónde van...»
(Leonardo da Vinci)

A nivel internacional, autores como: Horkheimer (1972), Bourdieu y Passeron (1977), Johnson (1976), Foucault (1980), Rabinow (1984), Toulmin (1990), Mouffe (1996), Brantlinger (1997); Lingard, Ladwing y Luke (2001), McLaren y Kincheloe (2007), Giroux (2009), Slee (1995; 2008; 2010) y, en Latinoamérica, Freire (2000), Kaplan (2006), O'Donnell (2007), Tadeu da Silva (2007), Tenti Fanfani (2008), Filmus (2008), Gentili (2012) y Skliar (2013), han consolidado un **reflexividad histórica, conceptual, ideológica y política** para estudiar la desigualdad social y educativa, la discriminación silenciada, la violencia estructural, la exclusión, la indiferencia colectiva, las relaciones de dominación invisibles y, las obstrucciones más comunes insertas en el discurso vigente de la educación inclusiva.

Sobre este particular, Kaplan (2006) aporta una visión trasgresora para entender las limitaciones progresistas y liberales, impulsadas por políticas y prácticas educativas que apelan por una educación más inclusiva y, reducen la capacidad de las escuelas y de sus maestros para subvertir el orden injusto y deshumanizador imperante. En sus trabajos, éstos autores, han brindan sólidos cuerpos de análisis para lograr la inclusión de colectivos de ciudadanos atravesados por la exclusión. Sin embargo, experimentan una limitante: **no lograr caracterizar el modus operandi de la exclusión, tanto en su dimensión estructural como procedimental**. Un aspecto interesante desarrollado en éstos trabajos, explica de qué manera, *“la escuela también ha excluido, con una suerte de complicidad inconsciente, a individuos y grupos vulnerables no sólo por los condicionamientos socioeconómicos de los alumnos sino, también, por factores culturales, raciales, étnicos, por género, en general muy asociados a dichos condicionamientos”* (Kaplan, 2006:11).

La **conexión entre teoría crítica** (Habermas, 1971; Giroux, 2009; McLaren y Kincheloe, 2007) y **educación inclusiva** (Ainscow, 2001; Weiner, Slee y Tomlinson, 2001; Pujolàs, 2001; Arroyo y Salvador, 2003; Moriña, 2004, Lorenzo Delgado, 2004; Farrell, 2006; Perkins, 2006; Echeita, 2007; Tomlinson, 2008; Aguerro, 2008; Slee, 2010; Casanova,

2011; Parrilla y Susinos, 2013; Morales, 2014; Ocampo, 2014, 2015 y 2016) es implícita, tanto en sus fines y propósitos. De modo que, los sentidos y significados fundacionales de la teoría crítica (Habermas, 1971) a partir de la reformulación de la teoría marxista son transferidos a través de un proceso de resignificación, al actual campo de fundamentación de la inclusión. Esto, con el propósito de examinar las múltiples formas de expresión que adquiere la exclusión, la opresión, la desventaja, los sistemas de diferenciación y segmentación en la educación. Un paralelo significativo establece Slee (2010) al cuestionar el papel de las respuestas para superar estas contradicciones. Al respecto, explica que las orientaciones emprendidas han resultado injustas y con ello, han dado paso a la emergencia de estrategias y modelos progresistas de tipo positivistas, cuyos anclajes, contribuyen a avalar la presencia de la desigualdad, la exclusión y la des-ciudadanización, sin dar pistas para comprender su funcionamiento y naturaleza. Este razonamiento es “el más coherente con el modelo económico-político neoliberal y las estructuras culturales postmodernas” (Vila, 2003:32). Estas relaciones también ayudan a visualizar qué argumentos avalados por el discurso de la inclusión, ocupan posiciones acríticas o críticas.

La educación inclusiva a la luz de la teoría crítica se constituye en un método crítico que permite fortalecer un análisis entre diversos puntos de vista para superar los problemas más elementales de la escolarización y las prácticas sociales que crean poblaciones excedentes. La educación inclusiva y su relación con la crítica, expresa que “la crítica es más específica, puede tomar muchas formas. Es un análisis históricamente locativo, falible, de un conjunto particular de relaciones y de cómo éstas estorban a una resolución de problemas más racional por parte de la comunidad de investigación. Una forma que puede tomar es la crítica ideológica, la cual pretende identificar las ideas y las prácticas que impiden que se produzca un claro entendimiento y un discurso más crítico” (Young, 1993:24). En particular, esta relación permite contextualizar los diversos campos desde donde se construye un marco común de entendimiento sobre inclusión educativa y social (Levens, 2011), haciendo patente las múltiples identidades, los sistemas de opresión, la desventaja y la exclusión establecidas y silenciadas en la educación. La siguiente tabla tiene como propósito describir las finalidades implicadas en la modernización del discurso de la educación inclusiva.

Según finalidad que la teoría crítica aporta a la modernización del discurso de la educación inclusiva	Sobre el sentido de la finalidad
<i>Finalidad instrumental</i> ²⁰	Corresponde a la concepción clásica y tradicional de la educación inclusiva, a través de la cual se expresa la epistemología tradicional que fundamenta a la educación especial. La finalidad instrumental de la educación inclusiva no cuestiona las estructuras de escolarización, más bien, se reduce a la concepción de desarrollar y consolidar un discurso normativo, jurídico y pedagógico centrado en personas que exceden la educación: en situación de discapacidad y NEE. Se explicita una visión neutralizadora de las diferencias como acción construida en el discurso y no como propiedad connatural a toda experiencia humana.
<i>Finalidad política</i>	Alude a la dimensión ideológica de la educación inclusiva y explora las necesidades de politización del tema como mecanismo de deliberación. Reconoce la lucha por la inclusión como la creación de un proyecto político de mayor amplitud, destinado a transformar los fundamentos de la democracia y de la ciudadanía. Implica la equilibración de las fuerzas sociales y políticas en la

²⁰ La finalidad instrumental no corresponde a la reconstrucción del discurso de la educación inclusiva. No obstante, se ha incluido en la tabla para explicitar el avance que experimenta el desarrollo de su construcción discursiva.

	gestión de los derechos.
<i>Finalidad analítica</i>	Tiene como propósito la implementación de herramientas metodológicas y teóricas destinadas a explorar el funcionamiento de la exclusión y su relación con la conformación de prácticas de inclusión. La finalidad analítica inquiriere en cuestiones para repensar el campo investigativo y metodológico de la inclusión, desde la exploración de nuevos valores, criterios de transición y objetos de investigación. Sugiere la reformulación del campo de la educación especial como el propósito de establecer un diálogo que permita establecer criterios de diferenciación entre EE, EI y EPT, agregando sus conexiones entre política, prácticas educativas, ética e investigación.
<i>Finalidad interpretativa</i>	Sus argumentos se posicionan en los aportes pos-estructuralistas, de la sociología política, la filosofía crítica, los estudios reconstruccionistas y reconceptualistas desarrollados en la última mitad del siglo XX y la primera del siglo XXI, a través de la búsqueda de argumentos y razonamientos éticos y políticos más amplios para construir y/o re-pensar al sujeto en este discurso. Existe necesidad de politizar el tema.
<i>Finalidad reconstruccionista</i>	Dimensión que aporta un conjunto de argumentos destinados a superar la estrechez de su discurso vigente, reconociendo las imposibilidades léxicas, políticas e ideológicas. Recurre a la contribución de la crítica genealógica y de los estudios deconstruccionistas, con el propósito de desnaturalizar el campo discurso, metodológico e investigativo de la inclusión como dispositivo de reconstrucción y reforma de todos los campos de la educación y de la sociedad en general. Introduce la necesidad Avanzar en la visualización de sus consecuencias teorías y prácticas, dando pitas para interrogar las relaciones estructurales que afectan a la educación y a la imposición de formas condicionales que no resuelven los efectos opresivos de la misma.

Tabla 6: Principales finalidades implicadas en la concepción política y reformista de la Educación Inclusiva en los inicios del siglo XXI

La construcción de un campo de alternativo y la reconstrucción de la amplitud de puntos de vista que han sustentado el desarrollo actual de la educación inclusiva, expresa como finalidad, develar los lugares que han sido silenciados para avanzar en esta construcción. En otras palabras, implica reconocer las formas dominantes de pensar y de comprender la inclusión, cautelando que “no se reduzcan ideas complejas a nociones simplistas” (Grieshaber y Cannella, 2005:19). En consecuencia, es relevante comprender que la conceptualización sobre educación inclusiva, responde a una construcción histórica y social situada (Dahlberg, Moss y Pence, 2005), basada en ciertos regímenes discursivos dominantes, a través de las cuáles, se determina la forma correcta de hacer las cosas, instaurando modelos que en vez de liberar las fuerzas opresivas, terminan circunscribiéndolos a su lógica tradicional. Este hecho, incide en la consagración de un “discurso que promociona el mecanismo necesario para domesticar la realidad hasta hacerla compatible con ciertos tipos de acción (Millar y Rose, 1993). Con ello, excluye también otros modos alternativos de comprender e interpretar el mundo” (Dahlberg, Moss y Pence, 2005:57).

En tal sentido, la modernización del discurso de la educación inclusiva, es también, la modernización de todos los campos de la Ciencia Educativa en su conjunto, pues, a través de la emergencia de una nueva ingeniería social, se posiciona un dispositivo de reconstrucción de la educación en términos generales y específicos. La educación inclusiva en Latinoamérica y, en gran parte, del mundo en general, experimenta un objetivo de amplio alcance, no siempre reconocido. Este, dice relación, con la búsqueda de nuevos modelos para pensar y desarrollar la educación, lo social, lo cultural, lo político, lo económico, lo ético y lo pedagógico, desde la superación de modelos desgastados para fabricar el desarrollo humano. De modo que, bajo el dispositivo de la inclusión, se torna

exigible, la búsqueda de razonamientos más amplios para pensar la enseñanza y la vida social de todos los ciudadanos, en contraposición a las construcciones positivistas que han vertebrado su desarrollo. Todo ello, es avalado por Slee (2010), quién expresa que uno de los propósitos terminales más relevantes de la educación inclusiva en el siglo XXI es, “*la capacidad de reconocer y comprender la mecánica de la exclusión. Nos invita a trabajar poco a poco hacia nuestra propia reconstrucción y la de nuestros enfoques de la educación coherentes con los contextos y las poblaciones cambiantes de los nuevos tiempos*” (p.164). Sin duda que Slee no deja de tener razón. Diversos autores a través de sus campos de especialización, han sugerido reformas sustanciales sobre los modos de concebir y construir los significados, las intenciones y los sentidos implícitos de la educación en el nuevo milenio. Desde una perspectiva progresista,

[...] la política de la educación inclusiva es un gran movimiento de reforma, teniendo en cuenta los negocios para determinados grupos e individuos, facilitando un andamiaje para su educación mientras establece la creencia de que la inclusión es asunto de todos. La educación inclusiva es clave para la reforma educativa a todos los niveles. Hacen falta una nueva imaginación social y un vocabulario congruente que nos libren de la fortificación de tradiciones y prácticas escolares anticuadas (Slee, 2010:181).

Autores como Toulmin (1990), Burman (1994), Leavitt (1994), Mouffe (1996), Viruru y Cannella (1999), Grieshaber y Cannella (2005), Dahlberg, Moss y Pence (2005), Perkins (2003 y 2006), Stone Wiske (2008), Zeichner (2010), Slee (2010), Gardner (2012) y Armstrong (2012), han sido enfáticos al declarar la necesidad de deconstruir todos los campos que conforman la Ciencia Educativa, especialmente, los referidos a la contribución de la psicología del desarrollo, de la didáctica general y específica y, de la evaluación (Stone Wiske, 2008). Se introduce con ello, un análisis escasamente reconocido, que invita a revisión, **deconstrucción y reconceptualización de los grandes paradigmas que estructuran la formación docente y orientan el desarrollo de la pedagogía en todas sus formas de cristalización.** Tales exigencias encuentran fundamentos en el tránsito del pensamiento modernista al postmodernista aplicado a la educación.

En primer lugar, se reconoce una discusión meta-teórica aportada por la psicología evolutiva y del desarrollo que, frente al arribo de nuevas identidades educativas, expresan la necesidad de deconstruir su conocimiento especializado y redefinir su aportación a la pedagogía. **La revisión de los temas políticos y morales que elabora la psicología del desarrollo en su dimensión educativa tensionan el carácter hegemónico de su discurso dominante para pensar a los sujetos de aprendizaje, universalizando sus posibilidades de acción y, ejerciendo una poderosa influencia en el ámbito institucional de la educación especial, infantil y básica, preferentemente.** En el caso de la educación especial, la *dominancia ideológico-discursiva* elaborada por la psicología del desarrollo, se encuentra estrechamente vinculada a las perspectivas esencialistas, materialistas y postmodernas enunciadas en los trabajos de Fulcher (1989), Riddell (1996) y Slee (1999). En todas ellas, ha existido un mismo denominador común: argumentos para separar, cosificar, reducir y marginar a algunos niños y dar privilegios a otros, debilitando el poderío de la diversidad como propiedad intrínseca y connatural a todo ser humano (Ocampo, 2012). De este modo, se observa que, las posiciones ideológicas utilizadas para fabricar el conocimiento de la educación inclusiva, en todas sus dimensiones, son a-históricas y levemente integradas a un discurso más coherente en sus dimensiones epistémicas y pragmáticas. De lo cual, es menester entonces, comprender que “*las palabras cambian de*

sentido según las posiciones de aquellos que las emplean. Ellas sacan su sentido de estas posiciones, o sea, en relación a las formaciones ideológicas en las cuales esas posiciones se inscriben” (Orlandi, 2012:49).

En segundo lugar, se identifican los campos de resignificación posibles, para conceptualizar política y culturalmente, el aporte de la justicia social y las construcciones sobre la igualdad, reconocimiento y redistribución, como parte de relaciones específicas en la consolidación de un interdiscurso especializado en la educación inclusiva. Sugiere un análisis sobre las gramáticas débiles y las gramáticas fuertes que constituyen las regularidades y formaciones discursivas de la inclusión en la búsqueda de argumentos más amplios para su conceptualización. Para lo cual, es necesario analizar la construcción histórica situada, enunciada a partir de sus principales categorías de análisis, con el propósito de destrabar los discursivos y aclarar algunos significados posibles a esta discusión. Finalmente, es relevante conformar un espacio de reflexión sobre los campos de confluencia, que han tenido lugar en la investigación en educación inclusiva, cartografiando la naturaleza de su conocimiento (legítimo e ilegítimo), su campo teórico, su significado y las relaciones de poder que supone en la cristalización de propuestas y escenarios educativos concretos. Estos planteamientos no tienen como propósito ser una camisa de fuerza o bien, una concepción cerrada sobre los sentidos implicados en la transformación de la educación inclusiva.

A continuación, se expone una tabla que sintetiza la búsqueda de nuevos fundamentos para entender la educación inclusiva frente a los retos que el nuevo milenio le plantea. Con el propósito de fortalecer la **integración transdisciplinaria**, se analiza cuáles de las posiciones actuales de su discurso imperante, corresponden a las teorías tradicionales o de asimilación, a la teoría crítica o búsqueda emancipadora de los principales males sociales y, cuáles de sus luchas, recogerían los aportes de las teorías post-críticas. La presente tabla constituye una aproximación inicial sobre la caracterización del discurso de la educación inclusiva a la luz de las siguientes proposiciones teóricas.

Teorías Tradicionales	Teorías Críticas	Teorías Pos críticas
<p>-Corresponden a todos los planteamientos acrílicos, instrumentalizadores sobre la realidad y sus problemáticas. En lo específico de la educación inclusiva, en esta perspectiva se promueve una visión positivista que indaga sobre las conexiones de la desigualdad y la exclusión en determinados colectivos de estudiantes. No interroga las estructuras educativas que generan poblaciones excedentes.</p> <p>-Explicita una figura del educador abierto al trabajo con la diversidad y las necesidades educativas especial, cuyo trabajo se desarrolla desde mecanismos de ajuste y adaptación. Se instituye el discurso en y por la diferencia como mecanismo de sensibilización y desde la necesidad de que los educadores desarrollen</p>	<p>-Se sitúan en planteamientos críticos, y progresistas.</p> <p>-La teoría crítica permite extender los campos de análisis con el objeto de problematizar su objeto desde la comprensión de relaciones estructurales que afectan a las trayectorias de los estudiantes.</p> <p>-Se cuestiona la neutralidad y la nulidad de las propuestas educativas, introduciendo acciones que permitan analizar sus efectos políticos.</p> <p>-Se introduce como eje de análisis sobre las relaciones de subordinación, desigualdad y exclusión desde las relaciones de poder, la identidad, la subjetividad y otras categorías.</p> <p>-Se indaga en los mecanismos que conforman prácticas de des-</p>	<p>-Se sitúan en planteamientos críticos, deconstruccionistas, progresistas, reconstruccionistas y</p> <p>-Se observa la construcción de un sujeto descentrado, opuesto y contrario al discurso dominante desarrollado por la psicología y la pedagogía tradicional.</p> <p>-El punto de inflexión que expresan las concepciones sobre las diferencias y la diversidad en el discurso de la educación inclusiva, radican en la comprensión de las identidades dinámicas que arriban al espacio educativo.</p> <p>-Se asume la necesidad de reducir los efectos categoriales, puesto que actúan como tecnologías invisibles y restrictivas de la vida social, educativa y cultural de las personas.</p>

<p>competencia blandas. No se resuelve el tema sobre las estructuras de escolarización, los efectos opresivos y las formas condicionales necesarias para promover el currículo, la evaluación y la didáctica desde una perspectiva más holográfica.</p> <p>-Se reconoce el derecho a la diferencia desde una perspectiva universalista, sin cuestionar las relaciones de poder y las concepciones dominantes que articulan determinados episodios de relegamientos. La diferencia se concibe como una categoría producida por el discurso y no como una propiedad intrínseca de la persona.</p> <p>-Se asume una visión de la diversidad en negativo, la cual es pluralizada desde una perspectiva de homogenización social. Ejemplo de esto son los discursos sobre el rescate de la interculturalidad en educación.</p> <p>-Se plantea una visión pseudo-progresista sobre el derecho a reivindicación de las minorías y de las nuevas formas de expresión ciudadanas.</p> <p>-El campo argumental de la educación inclusiva se basa recurrentemente en el rescate de los valores universales, tales como: respeto, igualdad, aceptación, tolerancia, etc., Sin embargo, no se intervine en las condiciones que imposibilitan su desarrollo en prácticas sociales, culturales, políticas y educativas concretas.</p> <p>-Se inserta la extraña relación entre calidad y educación inclusiva, siendo que, el discurso hegemónico sobre la calidad impone un dictamen de exclusión.</p> <p>-La formación de los educadores se basa en la imposición de la educación especial, imposibilitando miradas para re-pensar este campo y la transformación de la enseñanza desde a justicia social como lucha inherente a todo educador.</p> <p>-Se explicita un discurso limitado y reduccionista sobre sus fines y propósitos.</p>	<p>ciudadanización y poblaciones excedentes en la educación.</p> <p>-Se cuestiona el orden establecido.</p> <p>-Aparece un sujeto construido en el discurso pedagógico desde la concepción situada y contextualizada.</p> <p>-Se interesa por comprender y cartografiar cuáles son las causas explícitas e implícitas que conllevan a la exclusión, la violencia estructural y la desigualdad.</p> <p>-Se critica y cuestiona los planteamientos tradicionales y acrílicos de la formación inicial y permanente de los educadores. Especialmente, desde la promoción de discursos que posicionan las formas condicionales de la educación especial a través de nuevos planteamientos sobre la igualdad, la justicia y la ética.</p> <p>-Se observan y reconocen las exclusiones teóricas y metodológicas de ciertos campos del conocimiento al interior de la reformulación del terreno investigativo de la inclusión.</p> <p>-Se reconoce como opera la exclusión y su incidencia en las trayectorias de la población en general y, no sólo, de ciertos grupos neutralizados y cosificados como vulnerables.</p>	<p>-Se concibe la inclusión como una lucha política, sobre los efectos del sistema social, cultural, político y económico en la educación.</p> <p>-Se cuestionan las relaciones sociales y políticos de la educación.</p> <p>-Surge la necesidad de modernizar el discurso imperante de la inclusión.</p> <p>-Se inicia un proceso de reivindicación política para asegurar la puesta en marcha de una nueva construcción de democracia, ciudadanía y ciudadano.</p> <p>-Las políticas educativas indagan sobre las identidades de los sujetos a las que intentan responder.</p> <p>-Se propone el disenso como principal herramienta de reconstrucción.</p> <p>-Se introducen los aportes de la neurodidáctica para responder todos los estudiantes bajo un mismo clima de enseñanza.</p> <p>-Se destruye la estandarización en función de la deconstrucción de las figuras y condiciones pedagógicas dominantes desde la visibilización de nuevos sujetos educativos emergentes.</p> <p>-Aparece la construcción de un sujeto plural, descentrado y dinámico en el discurso pedagógico. La discusión se centra en la producción de subjetividades y la identidad.</p>
---	---	---

Tabla 7: Implicancias socioeducativas de las propuestas de Educación Inclusiva desde un análisis reconstruccionista

Comprender la educación inclusiva como un movimiento de reforma es un tema crucial. Así también lo son, las concepciones que la sitúan como la capacidad de consolidar un conjunto de transformaciones significativas y relevantes en todos los campos del desarrollo social y educativo. Se observa que, la educación inclusiva nos brinda la posibilidad de construir una nueva trama social y un proceso de reconversión y resignificación de todos los campos de la pedagogía, la ciudadanía y la democracia. La inclusión no redundaría en la simple actualización de prácticas de educación especial. Si bien, este es desafío innegable, ambos son modelos que avanzan en direcciones diferentes. La educación inclusiva es un movimiento más amplio, destinado a construir nuevos enfoques y visiones sobre la educación en el siglo XXI.

8.-A MODO DE CIERRE

Hoy más que nunca debemos saber aprovechar esta valiosa oportunidad de innovación y transformación que nos ofrece el nuevo milenio. El desafío es saber puntualizar sobre qué argumentos consolidan una fundamentación más oportuna sobre sus bases teóricas y metodológicas. La pertinencia en la articulación de nuevos argumentos, tiene como propósito evitar las colonizaciones epistémicas que todos criticamos y, a las cuales estamos haciendo frente. La finalidad ética de la modernización de su discurso, pretende ayudar a todos los niños y jóvenes a encontrar el sentido perdido por su paso por la educación. Todo esto, da cuenta que *“no sólo estamos ante una crisis de los fundamentos del conocimiento científico, sino también del filosófico, y, en general, ante una crisis de los fundamentos del pensamiento. Una crisis que genera incertidumbre en las cosas fundamentales que afectan al ser humano. Y esto, precisa paradójicamente, en un momento en que la explosión y el volumen de los conocimientos parecieran no tener límites”* (Martínez, 2004:2). La particularidad del tiempo socio-histórico que vivimos, está caracterizada, por una dinámica y radical transición, que afecta a todas las matrices de historización (Hobsbawm, 1994), albergando la necesidad de buscar nuevos fundamentos para todos los campos del pensamiento.

La transitividad al igual que la crisis, se sitúa en un contexto de complejidad. Es preciso distinguir, la dicotomía semántica, epistémica y política que fabrica el «paradigma emergente» de la «complejidad» (Reynoso, 2009; Vivanco, 2010), al dar cabida a éstos planteamientos. De modo que, la *“complejidad surge cuando se presentan dificultades de carácter empírico o lógico. Las complejidades empíricas refieren a desordenes e incertidumbres y las complejidades lógicas a contradicciones y unión de términos antagónicos”* (Vivanco, 2010:6). La situación actual que fundamenta la educación inclusiva en los inicios del siglo XXI, expresa un cierto grado de desorden en su oscilación discursiva, reflejando contradicciones y situaciones descentradas sobre su objeto²¹, las que no han sido reconocidas u observadas, en su incipiente fundamentación. . Sobre este particular, sus reduccionismos clásicos y los aportes que gravitan en torno al discurso actual, han contribuido a establecer un desorden epistémico, pedagógico, político y categorial. Consagrando una línea argumental que se muestra vacía al ser interpretada con los lentes de la postmodernidad.

Un efecto desprendido de dicha entropía reconoce, que el escenario de mutilización otorgado por los reduccionismos clásicos de la educación inclusiva, nos remiten a una construcción de significantes en la realidad socioeducativa, que operan como tecnologías

²¹ Argumento que expresa la ausencia de un status epistémico sobre este tema.

de dominación en la vida de los propios estudiantes objeto de este discurso, limitando el potencial de este enfoque, hacia la construcción de una pedagogía alternativa que se problematice desde todos sus estudiantes y no, desde sujetos excedentes en la educación. Asimismo, la inclusión como fenómeno estructural de nuestro sistema social, debe ser comprendida como la superación de las dinámicas de poder que afectan a colectivos de ciudadanos oprimidos. No es posible superarla sólo invirtiendo o bien, modernizando sus campos explicativos (Viruru y Cannella, 1999). Según esto,

[...] las relaciones de poder no son tan sencillas como una dicotomía entre yo/otro, opresor/oprimido, o adulto/niño. No es posible subvertir la colonización simplemente invirtiéndola. Los niños no son descolonizados simplemente al recibir el poder de los adultos. Spivak (1996) expresa esta preocupación: que el Tercer Mundo está siendo interpretado por la teoría poscolonial como un nuevo tema de investigación. Esta inquietud también puede expresarse con respecto a los seres humanos más jóvenes. La teoría poscolonial una vez aplicada a los pueblos oprimidos, incluso a los niños, puede servir sencillamente para crear otra vía para la investigación académica, una nueva manera de legitimar la interpretación de los seres humanos como objetos de nuestra investigación científica. Un último ejemplo es la inquietud por el uso cada vez mayor de la teoría poscolonial para definir a grupos marginales en el primer mundo (Mongia, 1996, p.6), cuestión que enfocaría a diversos grupos de niños. Esta definición crea un concepto ahistórico de poder, reforzando la noción de la Ilustración/modernista de progreso al definir los periodos como precoloniales, coloniales y poscoloniales. Al aplicarse la teoría poscolonial a los seres humanos más jóvenes, es evidentemente necesaria una autocrítica continua para no reproducir inadvertidamente los mismos discursos coloniales que queremos cambiar (Viruru y Cannella, 2005: 244-245),

la visión otorgada por Viruru y Cannella (2005), se posiciona sobre marco un de postmodernidad que refuerza la idea de construcciones científicas descentradas. Las autoras reafirman una de las ideas contenidas en este capítulo, al explicitar la necesidad de revisar cuidadosamente los aportes que la psicología del desarrollo ha efectuado sobre la comprensión de los sujetos educativos y de aprendizaje. El aporte reconceptualista aplicado a la búsqueda de nuevos fundamentos para una pedagogía de la inclusión en el siglo XXI, debe ayudarnos a superar el interés constante de estudiar los síndromes y las patologías que condicionan su discurso.

REFERENCIAS

- ABAL, J.M., NEJAMKIS, F. (2004). "Modelos de política: una mirada desde el estado y la ciudadanía e clave latinoamericana". In: EMILIOZZI (Coord.) *La política en Conflicto: Reflexiones en torno a la vida pública y la ciudadanía*. Buenos Aires: Prometeo, p. 143-166.
- ADORNO, TH. W. (1970). *Dialéctica Negativa. La jerga de la autenticidad*. Madrid: Akal.
- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Barcelona: Edebé.
- AGUERRONDO, I. (2008). "Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión", en: *Perspectivas. Revista Trimestral de Educación Comparada*, v. 38, n.1, p. 61- 80, jan./mar.

- ARROYO, R. (2000). *Proyecto docente*. Granda: UGR.
- ARROYO, R., SALVADOR, F. (2003). *Organizar la cultura de la diversidad: enfoque didáctico y curricular de la educación especial*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- ARROYO, R. (2009). *Desarrollo metacognitivo y sociocultural de la composición escrita*. Granda: Editorial Nataviola.
- BARTON, L. (1998). *Sociedad y Discapacidad*. Madrid: Morata.
- BAUDRILLARD, J. (2000). *Figuras de alteridad*. Buenos Aires: Prometeo.
- BAUMAN, Z. (1993). *Postmodern Ethics*. Oxford: Blackwell.
- _____. (2012). *Vidas desperdiciadas*. Buenos Aires: Paidós.
- BEST, S., KELLNER, D. (1991). *Postmodern Theory*. Los Ángeles: UCLA.
- BERNSTEIN, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Madrid: Morata.
- BEUCHOT, M. (2005). *En el camino de la hermenéutica analógica*. Salamanca: Edit. San Esteban.
- BOURDIEU, P., PASSERON, C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laica.
- _____. (1980). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- _____. (1984). *La distinción. Criterio y bases del gusto social*. Madrid: Taurus
- _____. (1999). *La miseria de mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2000). *La miseria de mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____, WACQUANT, L. (2001). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- BURMAN, E. (1994). *Deconstructing developmental psychology*. Londres: Routledge.
- BUTLER, J. (1993). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Barcelona: Paidós.
- BRATLINGER, E. (1997). "Using ideology: Cases of non recognition of the politics of research and practice in special education". *Review of Educational Research* 67, (4), 425-459.

- CAMBELL, S., SMITH, K. (2005). "La observación de la equidad y Las imágenes de justicia en la niñez", en: Grieshaber, S., Cannella, G. (coord.). *Las identidades en la educación temprana. Diversidad y posibilidades*. México D.F.: FCE, p. 141-160.
- CANAL, R. (2010). *Inclusión Social y Democracia Participativa. De la discusión conceptual a la acción local*. Barcelona: STV Disseny, p. 12-41. [en línea]. Recuperado el 05 de enero de 2016 de http://www.uclg-cisd.org/sites/default/files/2_La_Inclusion_Como_ideal_normativo_0.pdf
- CANNELLA, G. S., BAILEY, C. D. (1999). "Posmodern research in early childhood education", en: Reifel, S. (ed.). *Advances in early education and day care*, Vol. 10. Greenwich: Connecticut, JAI Press.
- COLOMBO, A. (2011). *La cuestión del tiempo en la teoría política. Vol.1. Planteos clásicos y modernos*. Buenos Aires: Prometeo.
- DAVIES, B. (1989). *Frag and snails anda feminist tales: preschool hilaren and gender*. Norte Sydney: Allen & Unwin.
- DAHLBERG, G., LENZ TAGUCHI, H. (1994). *Preescuela y escuela, dos tradiciones diferentes y una visión de encuentro*. Stockholm: HLS Forlag.
- _____, MOSS, P., PENCE, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- DA SILVA, T. (1999). *Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica*. [en línea]. Recuperado el 24 de enero de 2016 de http://www.pasa.cl/wp-content/uploads/2013/10/Descolonizar-el-curriculo.-Estrategias-para-una-pedagogia-critica_Tomas-Tadeu-da-Silva.pdf.
- _____. (2007). *Documentos de identidades. Una introducción a la teoría del currículo*. Belo Horizonte: Auténtica Editorial.
- DERRIDA, J. (1976). *Of grammatology*. Baltimore: J.H. University Press.
- _____. (1989). *La desconstrucción de las fronteras de la filosofía*. Barcelona: Paidós.
- DE SOUSA, B. (2003). *Un discurso sobre las ciencias*. Sao Paulo: Cortez Editora.
- _____. (2009). *Una epistemología del Sur*. México, D. F.: Clacso / Siglo XXI.
- DUBET, F. (2009). *Le Travail des sociétes*. Paris: Seuil.
- _____. (2012). *Repensar la Justicia Social: contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- ECHEITA, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

- EMILIOZZI, S. (2004). "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, p. 37-66.
- GALLEGO, J.L., RODRÍGUEZ, A. (2012). *Bases teóricas y de investigación en educación especial*. Madrid: Pirámide.
- GARDNER, H. (2012). *Estructuras de la Mente*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- GARFINKIEL, H. (1975). *The creation ad development of ethnomethodology*. California: Left Coas Press.
- GARRETÓN, M.A. (2014). *Las ciencias sociales en la trama de Chile y América Latina*. Santiago: LOM, 2014.
- GENTILI, P. (2012). *Pedagogía de la igualdad: Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Clacso / Siglo XXI.
- GIROUX, H. A. (2009). *Youth in a suspect society: democracy or disposability?* Nueva York: Palgrave McMillan.
- GOFFMAN, E. (1988). *Estigma: identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amoro tu.
- GLASER, B., STRAUSS, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine publishing Company.
- GRECO, B. (2012). *El espacio político. Democracia y autoridad*. Buenos Aires: Prometeo.
- GRIESHABER, S., CANNELLA, G. (2005). *Las identidades en la educación temprana: Diversidad y posibilidades*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- FARRELL, M. (2006). *Educating special children: an introduction to provision for pupils with disabilities and disorders*. New York and London: Routledge.
- FILMUS, D. (2008). "El contexto de la política educativa", en: Tenti Fanfani, E. (comp.). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 27-34.
- FOLLARI, R. (1992). *Modernidad y postmodernidad: una óptica desde América Latina*. Buenos Aires: REI.
- _____. (2007). *Epistemología y Sociedad*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- FOUCAULT, M. (1970). *Las tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- _____. (1977). *Discipline and punish: the birth of the prison*. Harmondsworth: Penguin.

- _____. (1980). *Power/Knowledge: selected Interviews and Other Writings*. London: Harvester Wheatsheaf.
- _____. (1988). *Politics, Philosophy, Cultura: Interviews and Other Writings*. New Cork: Routledge.
- FULCHER, G. (1989). *Disabling Policies? A comparative approach to education policy and disability* London: Falmer Press.
- FREIRE, P. (1983). *Pedagogía del Oprimido*. México, D.F.: Siglo XXI Editores.
- FREIRE, P. (2000). *La educación como práctica de libertad*. México, D.F.: Siglo XXI Editores.
- HABERMAS, J. (1971). *Théorie et praxis*. París: Payot.
- HABERMAS, J. (1982). Conocimiento e interés, citado en Ochoa, S. (2007). Habermas: Conocimiento e interés. El nuevo estatuto de la razón comprensiva, en: A parte Rei, Revista de Filosofía, 55, p. 1-18, [en línea]. Recuperado el 05 de enero de 2016 de <<http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/ochoa55.pdf>>.
- HARDING, S. (2003). *The Feminist Standpoint Theory Reader: Intellectual and Policical Controversies*. Nueva York: Routledge.
- HARVEY, D. (1989). *The condition of postmodernity*. Oxford: Blackwell.
- HOBSBAWN, E. (1994). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Crítica.
- HORKHEIMER, M. (1972). *Critical theory*. Nueva York: Seabury Press.
- JOHNSON, R. (1976). "Notes on the Schooling of the English working class, 1780-1850", en: Dale, R., Esland, G., MacDonald, M. (eds.). *Schooling anda capitalism: A sociological reader*. Londres: Routledge y Kega Paul.
- KAPLAN, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: OEI.
- _____. (2007). *La inteligencia escolarizada. Representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- KNORR, K. (2005). *La fabricación del conocimiento: Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*. Nueva York: Pergamon Press.
- LAHIRE, B. (2008). "Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducción social", Tenti Fanfani, E. (comp.). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- LARRAÍN, J. (2007). *El concepto de ideología. Vol. 1. Carlos Marx*. Santiago: LOM.
- LARRAÍN, J. (2014). *El concepto de ideología. Vol. 2. El marxismo posterior a Marx: Gramsci y Althusser*. Santiago: LOM.

- LATHER, P. (1991). *Getting Smart: feminist Research and pedagogy with/in the posmodern*. London: Routledge.
- LEAVITT, R.L. (1994). *Power and emotion in infant-toddler day care*. Albano State University: University of New York.
- LINGAR, B., LADWIN, J., LUKE, A. (2001). “Los efectos de la escuela en las condiciones posmodernas”, en: Slee, R., Weiner, G., Tomlinson, S. (eds.). *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*. Madrid: Akal, p. 113-134.
- LORENZO DELGADO, M. (2004). *Liderazgo educativo y cultura de paz: la escuela como ecosistema social tolerante*. Granada: Editorial Grupo Universitario.
- LYOTARD, J.F. (1984). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- MAINARDES, J. (2015). “Reflexiones sobre el objeto de la política educativa”, en: Tello, C. (comp.). *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*. Buenos Aires: EPUB, p. 25-44. [en línea]. Recuperado en enero 29 de 2016 de <<http://www.relepe.org/images/libros/Tello%20Los%20objetos%20de%20estudio%20de%20la%20pol%C3%ADtica%20%20educativa.pdf>>.
- MARKOVÁ, I. (2006). En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones Sociales. In: Páez, D. ; Blanco, A. *Teoría sociocultural y la psicología social actual*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, p. 163-182.
- MARTÍNEZ, M. (2004). “El proceso de nuestro conocer postula un nuevo paradigma epistémico”, en: Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, vol. 3, (8), p.3-13.
- MARTÍNEZ, M. (2011). Paradigmas Emergentes y Ciencias de la Complejidad. *Opción*, 65, 45-80.
- MARTÍNEZ, M. A. (2013). Epistemología de las ciencias humanas en el contexto iberoamericano. In: Osorio, F. (Ed.). *Epistemología y ciencias sociales: ensayos latinoamericanos*. Santiago: LOM, p.13-38.
- MEJÍA, O. (2008). Modelos de democracia deliberativa. Encuentros y tensiones. Ponencia del Primer Congreso de Ciencia Política de la Universidad de los Andes (Colombia), Bogotá.
- MEZZADRA, F., RIVAS, A., VELADA, C. (2011). *La construcción de la justicia educativa Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: UNICEF.
- MONTERO, J. (2005). ¿Qué criterio de igualdad requiere una democracia deliberativa? *Dianota, Revista de Filosofía*. Vol. L, 55.
- MORALES, A.M. (2014). “Nombrando a los otros o el travestismo discursivo en la alteridad”, En: *Revista de Investigación* n. 83, vol. 38, p. 15-32.

- MORIN, E. (2007). La epistemología de la complejidad. *Gaceta de Antropología*, (20), artículo 02 [en línea]. Recuperado el 09 de enero de 2015 de <http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html>.
- MORIÑA, A. *Teoría y práctica de la Educación Inclusiva*. Málaga: Aljibe, 2004.
- MOUFFE, C. (1996). *Deconstruction and pragmatism*. London: Routledge.
- MCCARTHY, T. (1978). *The critical theory of Jurgen Habermas*. Cambridge: Preiss MIT.
- MCLAREN, P., KINCHELOE, L. (2007). *Pedagogía crítica. ¿De qué hablamos?, ¿hacia dónde vamos?* Barcelona: Graó.
- OCAMPO, A. (2011). “Perspectivas y Manifestaciones de la Cultura Escolar en la Construcción de una Escuela Inclusiva de Calidad”, en: REVISTA DOCENTE XXI, de Didáctica y Divulgación Científica. Comunidad Autónoma de Madrid. 39, 56-62.
- _____. (2012). *Mejorar la escuela inclusiva*. España: EAE.
- _____. (2013). Los límites de la diversidad y los límites de la escuela: una reflexión sobre los procesos de colaboración y las estrategias de intervención institucional. *Revista Akademeia. Facultad de Educación*, v.11, n.1, p.4-30, Agosto 2013. [en línea]. Recuperado el 23 de noviembre de 2015, de <<http://www.revistaakademeia.cl/?p=1076>>.
- _____. (2014). Inclusión, Universidad y Discapacidad: una complejidad epistémica más allá de la igualdad. *Revista Temas en Educación. Facultad de Educación*. La Serena, n. 19, n. 2, p. 55-68, Marzo, 2014. [en línea]. Recuperado el 2 de noviembre de 2015, de <<http://revistas.userena.cl/index.php/teduacion/article/download/447/565>>.
- _____. (2014b). “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, 1, 2014, AICE. Memorias Electrónicas, Huelva: AICE, 2014. p. 2650-2663. [en línea]. Recuperado el 20 de diciembre de 2015, de <http://dae.uv.cl/ude/images/noticiasok/inclusiva/En_busca_del_saber_%20pedagogico.pdf>.
- _____. (2015a). “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, p. 63-82, Enero, 2015. [en línea]. Recuperado el 26 de junio de 2015, de <<http://ojs.uva.br/index.php?journal=revistaaquila&page=article&op=view&path%5B%5D=266>>
- _____. (2015b). “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. [en línea]. Recuperado el 30 de abril de 2015, de

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

- _____. (2016a). “Perspectivas para un Enfoque Re-construccionista de la Educación Inclusiva en el Siglo XXI: la necesidad de deconstrucción de sus fundamentos vigentes y la proposición de una crítica genealógica para un proyecto político más trasgresor”. *Revista Inclusión y Desarrollo*, n. 1, p. 34-50. [en línea]. Recuperado el 28 de abril de 2016, de Disponible en: <<http://biblioteca.uniminuto.edu/ojs/index.php/IYD/article/view/1205/1118>>.
- O'DONNELL, G. (1993). “Estado, democratización y ciudadanía”. *Revista Nueva Sociedad*, 128, P. 62-87.
- _____. (2007). *Disonancias. Críticas democráticas a la democracia*. Buenos Aires: Prometeo.
- OLIVER, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?. In: BARTON, L. (Comp.). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata, p. 34-58.
- ORLANDI, E. (2012). *Análisis del discurso. Principios y procedimientos*. Santiago: LOM.
- PARRILLA, A., SUSINOS, T. (2013). Investigación Inclusiva en tiempos difíciles: certezas provisionales y debates pendientes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Madrid, v.11, n.2, p.88-98.
- PECHEUX, M. (1975). *Les vérités de La Palice*. París: Maspero.
- PECHEUX, M. (1990). *L'Inquiétude du discours*. París: Ed. des Cendres.
- PERALTA, M.V. (1996). *Currículos educacionales en América Latina. Su pertinencia cultural*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- PERKINS, D. (2006). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- POPKEWITZ, T.S., BRENNAN, M. (2000). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Pomares.
- QUIJANO, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*, 6 (2), 342-386.
- RABINOW, P. (1984). *The Foucault Reader*. New York: Pantheon.
- RANCIÈRE, J. (1990). *Courts voyages au pays du peuple*. París: Seuil.
- REYGADAS, L. (2014). “Equidad Intercultural”, en: Sandoval, P. (eds.). *Diversidad cultural, desarrollo y cohesión social*. Lima: Ministerio de Cultura, p.19-36.
- REYNOSO, C. (2009). *Modelos o metáforas. Crítica del paradigma de la complejidad de Edgar Morin*. SB: Buenos Aires.

- RIDDELL, S. (1996). "Theorising special educational needs in a changing political climate", en: Barton, L. (ed.). *The sociology of disability: Emerging issues and insights*. London: Longman.
- RIETTY, S., RIVERA, S. (2013). "Oscar Varsavsky. La política como clave de abordaje", en: Rivera, S. (Coord.). *Alternativas epistemológicas: axiología, lenguaje y política*. Buenos Aires: Prometeo, 9-20.
- RIGO, E., TALENS, D. (eds.) (1987). *Interdisciplinaridad y Educación Especial. Teoría y práctica de la Educación Especial*. Palma de Mallorca: ICE.
- RIVERA, S. (2013). *Alternativas epistemológicas: axiología, lenguaje y política*. Buenos Aires: Prometeo.
- ROMERO, A. (2012). "Realidad e ideología en la crítica postcolonial". *Revista Reis*, n. 138, abril-junio, 2012, 149-158.
- SAGASTIZABAL, M. A. (2009). Aprender y enseñar en las sociedades actuales. In: _____; SEN, A (coord.). *La idea de la justicia*. Buenos Aires: Taurus, p. 23-40.
- SAID, E.W. (2000). "Travelling theory reconsidered". En E.W. Said (ed.): *reflections on exile and other literary and cultural essays*. Londres: Granata Publications, p. 436-452.
- SALVADOR, F. (1999). *Didáctica de la Educación Especial*. Aljibe: Málaga.
- SALVADOR, F., GALLEGO, J.L. (1999). "Dilemas sobre los profesores en educación especial", en: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 35, p.129-143.
- SALVADOR, F., RODRÍGUEZ, A. (2001). "La investigación sobre necesidades educativas especiales desde un enfoque sociocrítico", en: *Atención Educativa a la Diversidad en el nuevo milenio*. A Coruña: Univ. A Coruña Editores, p.567-575.
- SCHVARTMAN, A. (2013). *Deliberación o dependencia. Ambientes, licencia social y democracia deliberativa*. Buenos Aires: Prometeo.
- SIMON, P. (2008). "Les statistiques, les sciences sociales françaises et les rapports sociaux ethniques et race". *Revue Française de Sociologie*, París, PFNSP, v. 49, n. 1, 153-162.
- SLEE, R. (1995). *Changing Theories and Practices of Discipline*. Londres: Falmer Press.
- _____. (1998). "Inclusive Education? This Must Signify 'New Times' in Educational Research", en: *British Journal of Educational Studies*, 46, (4), p.440-454.
- _____. (2000). *Talking back to power: the politics of educational exclusion*. Manchester: ISEC.
- _____. (2001). "Organizaciones muy solventes y alumnos insolventes. La política del reconocimiento". In: Slee, R., Weiner, G. (coord.) *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces de la mejora escolar*. Madrid: Akal, p. 135-154.

- _____. (2010). *La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- WEINER, G., SLEE, R., TOMLINSON, S. (2001). *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*. Madrid: Akal.
- SKLIAR, C. (2013). El lugar del otro en los discursos sobre la inclusión y la diversidad. [en línea]. Recuperado en enero 29 de 2016 de <<http://www.pensarconotros.com.ar/2013/08/19/carlos-skliar-2013-el-lugar-del-otro-en-los-discursos-sobre-la-inclusion-y-la-diversidad/>>.
- SPIVAK, G. (1999). *A Critique of Postcolonial Reason: toward a History of the vanishing Present*. Cambridge: Harvard University Press.
- STONE WISKE, M. (2008). *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- TENTI FANFANI, E. (2008). “Introducción. Mirar la escuela desde afuera”, en: TENTI FANFANI, E. (comp.). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, p. 11-26.
- TOMLINSON, C. A. (2008). *El aula diversificada: dar propuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro.
- TORRES, E. (2011). Cambio Social y Totalidad. *Revista Cinta de Moebio*, v. 42, 1, p. 302-312, Julio. 2011. [en línea]. Recuperado el 27 de febrero de 2015, de <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-554X20110003000006&script=sci_arttext>.
- TOULMIN, S. (1991). *Cosmópolis el trasfondo de la modernidad*. Barcelona: Península.
- THOMAS, G., LOXLEY, A. (2007). *Deconstrucción de la educación especial y construcción de la inclusiva*. Madrid: La Muralla.
- UNZUÉ, M. (2004). Democracia clásica, ciudadanía y polis. En *La política en Conflicto. Reflexiones en torno a la vida pública y la ciudadanía* (pp.11-36). Buenos Aires: Prometeo.
- VATTIMO, G. (1986). *El fin de la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- VIDAL, R. (2011). “El giro epistemológico hermenéutico en la última tradición científica moderna”, en: *Revista Cinta Moebio*, n. 40, p. 22-46.
- VILA, E. (2003). *Prometeo es un nombre colectivo. Teoría crítica, investigación-acción y educación democrática*. Tesis doctoral. Málaga: Ediciones UMA. [en línea]. Recuperado el 19 de febrero de 2016, de <<http://www.biblioteca.uma.es/bbl/doc/tesisuma/1627555x.pdf>>.
- VILLORO, L. (1982). *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI.
- VIVANCO, M. (2010). *Sociedad y complejidad. Del discurso al modelo*. Santiago: LOM.

- VIRURU, R., CANNELLA, G.S. (1999). *A postcolonial scrutiny of early childhood education*. Ohio: Dayton.
- WACQUANT, L. (2010). *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires: Manantial.
- ZEICHNER, K. M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.
- ZEMELMAN, H. (2011). *Sujeto: existencia y potencia*. Barcelona: Anthropos.
- YOUNG, I.M. (1990). "White Mythologies: writing history and the west", en: Dahlberg, C., Moss, P., Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- _____. (1993). "Justice and Communicative Democracy", en: Rogers, S. (eds.). *Politics*. Philadelphia: Glotieb Ediciones, p.23-42.
- _____. (2000). "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, p. 79-93, Diciembre, 2012. [en línea]. Recuperado el 06 de marzo de 201 de <<http://www.rinace.net/riejs/numeros/voll-num1/art3.htm>>.