
CONSIDERACIONES EPISTEMOLÓGICAS PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Aldo Ocampo González*
aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com
(ULEONES)

Recibido: 15/01/2014

Aprobado: 13/03/2014

RESUMEN

Este artículo realiza un análisis en torno a las principales dificultades epistemológicas que hoy, enfrenta el enfoque de educación inclusiva, a la luz del discurso de igualdad de oportunidades. Inicialmente, describe un cierto vacío epistémico al interior de las ciencias de la educación y, por tanto, un saber pedagógico incoherente, respecto de los dilemas fundacionales que éste se ha propuesto resolver. Se observa un modelo de desplazamiento que avanza por encima de problemáticas del nuevo siglo, evidenciando un modelo o enfoque paradigmático híbrido o preconstruido, frente a los desafíos y transformaciones que las sociedades postmodernas exigen en tiempos de exclusión. Se concluye sobre la necesidad de avanzar hacia el aseguramiento de un campo de problematización curricular, didáctica y evaluativa oportuna en la materia.

Palabras clave: educación inclusiva; epistemología; ciencia educativa; diversidad y postmodernidad.

* **Aldo Ocampo González.** Profesor del Departamento de Educación, Universidad Los Leones. Director del Núcleo de Investigación en Fácil Lectura y Educación Inclusiva Chile. Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad de Granada). Actualmente imparte clases en Pre y Postgrado en materia de Educación Inclusiva.
Universidad de adscripción: Universidad Los Leones (ULEONES).

EPISTEMIOLOGICAL CONSIDERATIONS FOR AN INCLUSIVE EDUCATION

ABSTRACT

This article analyzes the main epistemological difficulties that, nowadays, the inclusive educational perspective faces, within the idea of equal opportunities. Initially, it describes a certain epistemic emptiness in the center of the sciences of education and, therefore, an incoherent pedagogical knowledge about foundational dilemmas. A moving displacement model is seen, moving faster than the new century problems; it shows a hybrid- paradigmatic or pre-constructed model or perspective that faces the challenges and transformations that post-modern societies demand in exclusion eras. It is concluded that there is a need to move towards an appropriate assurance of a curricular, didactic and evaluative problematization.

Key words: inclusive education; epistemology; educational science; diversity; postmodernity.

CONSIDÉRATIONS ÉPISTÉMOLOGIQUES POUR UNE ÉDUCATION INCLUSIVE

RÉSUMÉ

Cet article fait une analyse penchée sur les principales difficultés épistémologiques éprouvées par l'approche d'éducation inclusive aujourd'hui, à la lumière du discours de l'égalité des chances. Au début, il décrit un certain vide épistémologique à l'intérieur des sciences de l'éducation et, par conséquent, un savoir pédagogique incohérent, sur les dilemmes fondateurs qu'il s'est proposé de résoudre. L'on y observe un modèle de déplacement progressant au-dessus des problématiques du nouveau siècle, tout en mettant en évidence un modèle (ou une approche) hybride ou préconstruit, vis-à-vis des défis et des transformations exigées par les sociétés en temps d'exclusion. La conclusion tirée indique qu'il est nécessaire d'avancer vers la sécurisation d'un champ de problématisation curriculaire, didactique et évaluative pertinent dans ce domaine.

Mots clés: éducation inclusive; épistémologie; science éducative; diversité; postmodernité.

CONSIDERAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

RESUMO

Neste artigo se realiza uma análise em relação às principais dificuldades epistemológicas que, hoje em dia, enfrenta a perspectiva da educação inclusiva, considerando o discurso de igualdade de oportunidades. Inicialmente, evidencia-se uma espécie de vazio epistêmico no interior das ciências da educação e, portanto, o saber pedagógico sobre os dilemas fundacionais que esse discurso pretendia resolver se torna incoerente. Observa-se um modelo que exclui as problemáticas do novo século, evidenciando um modelo ou uma perspectiva paradigmática híbrida ou pré-construída, diante dos desafios e as transformações que exigem as sociedades pós-modernas em tempos de exclusão. Concluiu-se que existe a necessidade de avançar para garantir que haja um campo de problematização do currículo, da didática e da avaliação oportuna na matéria.

Palavras chave: educação inclusiva; epistemologia; ciência educacional; diversidade; pós-modernidade.

Introducción

En los últimos años del siglo XX, la educación -heredera de un sin fin de transformaciones ideológicas, estructurales y disciplinares- asumió el desafío de ajustarse a las demandas de la postmodernidad (Lyotard, 1989; Apple, 1993; Bauman, 2000). En este contexto, gran parte de las naciones y Estados concluyen sobre la urgente necesidad de gestionar e instalar sistemas educativos cada vez más igualitarios, inclusivos, oportunos y pertinentes (Gibbons, 1998; Lahire, 2008).

Por ello, durante la primera década del nuevo milenio, gran parte de las orientaciones en materia de promoción de políticas públicas y educativas destinadas a operativizar el ideal inclusivo en el seno de sus sociedades, lo definen preferentemente a partir de los constructos de discapacidad (Barbalet, 1993; Barton, 1998; Cabra de Luna y Casanova, 2009), diferencia (Foucault, 1998; Levinas, 2000; Skliar, 2008) y diversidad (Geertz, 1999; Unesco, 2009; Ocampo, 2012), lo cual, tiende a neutralizar el potencial que la inclusión

representa frente a los desafíos del nuevo siglo y, particularmente, en el marco de una problematización epistémica que promueva el tránsito desde una posible pedagogía de la inclusión a una efectiva Educación Para Todos (Gaarder, 1997; Ezpeleta, 2004; Blanco, 2006; Unesco, 2009).

Resulta curioso que el principal paradigma rector de la educación del siglo XXI demuestre un cierto grado de incoherencia paradigmática en cuanto al saber pedagógico (Schwab, 1969; Rodríguez Diéguez, 1985; Shulman, 1993) y epistémico (Villoro, 1989; Audi, 1998; Zemelman, 2011) que lo fundamente, que lo explica, especialmente relacionado con las condiciones en que este saber está justificado o no, es decir, corresponde o no a la realidad y a sus dilemas, en contraste con sus condicionantes epistémicas y extra-epistémicas que la vertebran.

Esta tarea implica una reflexión necesaria cada vez más ajustada a las tensiones vigentes en este campo de estudio. Según Villoro (1989) “pone en cuestión las creencias recibidas, reordena nuestros saberes y puede reformar nuestros marcos conceptuales” (p. 12). Se reconoce entonces que el tratamiento de los conceptos epistémicos es tarea de la filosofía, tal como lo señala el mismo autor: “la explicación de los hechos de conocimiento, asunto de la ciencia; la pregunta por la verdad y la justificación de nuestras creencias compete a la filosofía, la pregunta por la génesis y los resultados, a la ciencia” (*op. cit.*).

Este artículo analiza la situación actual del enfoque de la educación inclusiva, especialmente, en su marco de desarrollo epistémico (Carr, 1990; Augé, 1992). Se observa un modelo teórico escasamente construido que avanza por sobre los desafíos del nuevo siglo en cuanto a la ciencia educativa.

Inicialmente, se exponen los factores que explican la ausencia de un saber pedagógico y de un saber epistémico en los que se fundamenta este enfoque paradigmático (Kunh, 1970; Bernard, 1999). Se aborda un estudio sobre las dimensiones epistémicas y extra-epistémicas necesarias para avanzar en la articulación de un modelo pedagógico capaz de resignificar y llegar a todos los estudiantes.

Finalmente, se analizan los factores clave en lo epistémico (Casado y Gatti, 2001) y en la educativo para promover una construcción de saberes pedagógicos oportunos en materia de inclusión (Rojas, Susinos y Calvo,

2012). Se concluye reconociendo la existencia de la articulación de un saber provisional, en construcción y evolución, con respecto a los desafíos fundantes que lo explican. Esta línea de investigación nos enfrenta, sin duda alguna, al reconocimiento verídico de la naturaleza del conocimiento científico que sustenta esta visión paradigmática que hasta ahora se muestra impreciso e incompleto (Ocampo, 2014).

Desafíos para promover oportunamente el tránsito desde una Educación Inclusiva a una Educación para Todos: la necesidad de desnaturalizar su status científico

La estructura discursiva (Van Dijk, 1987; Pêcheux, 1983; Orlandi, 2012), que sustenta el paradigma de inclusión en el discurso pedagógico actual, devela un sistema de disposiciones cuyas representaciones epistemológicas (Adler, 2011; Cortassa, 2011), describen una suerte de naturalización encubierta sobre las formas de presentación e interpretación que históricamente se ha hecho sobre la diversidad¹ en la estructura educativa, sentando un precedente relevante sobre las formas de entender estos fenómenos a la luz de la supuesta igualdad de oportunidades como parte de un sistema promocional consciente por instalar condiciones efectivas de igualdad y equidad, por sobre un discurso capaz de avanzar en materia de legitimación y de resignificación propio de las sociedades postmodernas. Un análisis detallado sobre éstos y otros factores en materia de producción discursiva implica considerar con gran precisión (...) “cómo los objetos simbólicos producen sentidos, analizando así los propios gestos de interpretación, considerados como actos en dominio simbólico, pues ellos intervienen en lo real del sentido” (Orlandi, 2012, p. 32).

Levantar una perspectiva epistemológica en materia de inclusión obliga a establecer y a esclarecer las fronteras, las limitaciones y los encuentros necesarios entre inteligibilidad, interpretación² y comprensión³ de los fenómenos gravitantes en esta discusión.

La aceptación social de ciertas creencias precientíficas, científicas o ideológicas (Cortassa, 2011; Zizek, 1990), en materia de educación inclusiva es algo problemático puesto que, en el escenario actual, obliga a partir de un cierto tipo de conocimiento que deriva de uno híbrido y multidimensional, evolucionado en su mayoría desde las diversas formas de construcción del

conocimiento propuestas por la Educación Especial y por una pedagogía eminentemente normalizadora (Arroyo y Salvador, 2003). Cortassa (2011) afirma que esta problemática “se desarrolla bajo una serie de constricciones producto de la desigualdad en las posiciones que ocupan los interlocutores” y en la escasa sustentación teórica oportuna para debatir, profundizar y ampliar éstas y otras cuestiones de relevancia paradigmática en la materia, invitándonos a considerar cuáles son o serán los contextos epistémicos y las dimensiones extra-epistémicas (Roqueplo, 1983; Marková, 1996; Cortassa, 2011) de este enfoque paradigmático necesarios para avanzar sobre la articulación de un saber especializado (Blais, 1987; Aguado Odina, 1997; Camalioni, 2007), relevante y significativo.

Las interrogantes orientadoras que surgen en esta investigación teórica son: ¿qué efectos tendrá esta visión para las instituciones educativas? ¿necesitamos un modelo de diferenciación paradigmática o bien, nuevas formas de reflexividad sobre sus principales unidades de análisis que lo sustentan? Estas orientaciones contribuyen a reforzar un sistema de reproducción social y un cierto grado de legitimación de la exclusión como parte de algunos sectores sociales, porque tal como lo menciona Iguacel (2004) “la escuela ofrece igualdad de oportunidades (todos lo mismo) y quedará en cada persona y en sus cualidades individuales demostrar su valía, de modo, que la escuela trabajará con una subjetividad idealizada”.

Hoy es necesario avanzar hacia la consolidación de una problematización paradigmática (Kuhn, 1970, Foucault, 1990) oportuna en materia de educación inclusiva, especialmente en sus dimensiones ontológicas (Burk, 1985; Gorodokin, 2; Marková, 2006) y epistemológicas (Villoro, 1989) estructuradoras de sus campos organizativos, curriculares, didácticos y evaluativos.

Contribuir a sentar las bases de un posible modelo paradigmático en materia de educación inclusiva implica reconocer la naturaleza del episteme que define este modelo (Sandoval, 2010), así como romper aquellas concepciones y explicaciones que asumen la diversidad y la diferencia como objetos centrales de esta discusión. Se instala así un discurso sobre qué significado cobra la inclusión en el trabajo pedagógico (Carriego, 2005) que es donde se median sus factores de modificabilidad en el destino social de todos los estudiantes. Abogar por una pedagogía de la diferencia (Goffman, 1995; Pérez Lara, 1996; Fernández, 2008)

significa perpetuar un diálogo y un discurso que históricamente no ha tenido cabida en los sistemas educativos latinoamericanos, puesto que la diferencia, como construcción social (Gergen, 1992; Berger y Lukmann, 2008), asume un sentido práctico (Bourdieu, 2000; Ricoeur, 2005) que resta -gramatical y semánticamente- su potencial a la diversidad. Por tanto, la diversidad como la diferencia resultan campos de análisis que fundamentan parte de este discurso.

Repensando la pedagogía de la diferencia

Pensar una *pedagogía de la diferencia* nos enfrenta a un cuestionamiento constante sobre los reales efectos de transformación o estancamiento que esta visión aporta a la educación. Esta mirada sobre la diferencia (Skliar, 2008) y lo diferente (Dubet y Martuccelli, 1998) requiere un análisis más profundo y detallado sobre las matrices de sustentación que lo avalan (Glaser y Strauss, 1967), pues pensar una posible pedagogía de las diferencias no requiere visibilizar su objeto de estudio a partir de los clásicos sujetos sociológicos en situación de exclusión (Bourdieu, 1991; Castells, 2004, Kaplan, 2007; Zemelman, 2011), sino que hay que apostar por uno nuevo.

Una pedagogía de la diferencia en tiempos de postmodernidad se muestra coherente con la descentración del sujeto al que intentamos significar, bajo un conjunto de elementos que definen la producción de sujetos como sujetos a la historia y de la historia. Foucault (1996, citado en Skliar y Pérez, 2014), afirma que:

(...) no se puede hablar de cualquier cosa en cualquier época; existen ciertas condiciones históricas, sociales, culturales en las que las ciencias sociales tienen un lugar fundamental que influyen decisivamente en la mayor o menor reiteración de ciertos tópicos en desmedro de otros, de acuerdo a cada coyuntura. (2014, p. 11)

Es necesario avanzar en la construcción de un conocimiento oportuno en esta materia, que hasta ahora ha sido escasamente problematizada y observada en la investigación sobre educación inclusiva. Las dimensiones fundantes de esta mirada contribuyen a demarcar un discurso que entra en contradicción al entender al sujeto educativo actual, pues sin sujeto no hay educación y, la educación de hoy requiere considerar al sujeto en su complejidad (Morin,

2000; Moares, 2006), lo que implica avanzar hacia el reconocimiento de su *heterogeneidad* (Pujolás, 2009) y diversidad inscrita en su naturaleza humana y no parte de un discurso que aleja esta idea de su real concreción en el interior de las prácticas educativas. Al respecto, Fernández (2008), explica esta situación:

(...) las diferencias fueron asociadas al déficit, a la desviación de la norma construida, generando sujetos estigmatizados (Goffman, 1995) y categorizados, etiquetamientos que los acompañaron más allá de la vida escolar. La preocupación se centró, como expresa Skliar (2005: 15), en los diferentes y no en las diferencias, en la obsesión por ese otro que interpela y al mismo tiempo, refleja mi identidad. (p. 342)

Esta mirada ha visibilizado el débil tratamiento que estas temáticas han tenido en educación en términos más generales, evidenciado una suerte de resolución y de proximidad, sin profundizar sobre los reales efectos de estas y otras cuestiones en su concreción práctica, vale decir, bajo qué medios se logra entonces gestionar prácticas educativas que efectivamente vayan más allá de ciertas disposiciones terapéuticas o psicopedagógicas y sean capaces de esbozar un modelo o bien, un conjunto de dimensiones que permitan llegar a todos los estudiantes.

En la actualidad, las orientaciones promocionales de una pedagogía de la diferencia (Goffman, 1995; Pérez Lara, 1996; Duschatzky y Skliar, 2000; Fernández, 2008) y de una pedagogía de la inclusión (Parrilla y Susinos, 2013) demuestran un cierto desfase en cuanto a los dilemas y desafíos que la Educación para Todos supone, esto es, re-significar un sistema educativo capaz de llegar a todos sus ciudadanos, más allá de la simple consideración de quienes habitan los márgenes del sistema educativo y social (Kaplan, 2007). Se reconoce que se ha promovido y oficializado un modelo paradigmático que en las ciencias de la educación no ha validado un sistema de sustentación epistémica coherente con sus desafíos fundacionales y futuros.

De esta forma, se observa un desorden discursivo, epistémico y pragmático en la materia, que es necesario reconocer para poder avanzar, sino continuaremos estancados sin lograr los impactos relevantes para la vida social y escolar de todos nuestros ciudadanos.

Oficializar un modelo epistemológico coherente con el enfoque de resignificación expuesto por el modelo de Educación para todos (EPT), invita a reconocer que el enfoque de educación inclusiva está evolucionando y, en parte, quedando en detrimento, puesto que los desafíos, dilemas y discusiones en nuestra región adelantan a los desafíos del nuevo siglo en ausencia de un modelo epistémico capaz de resolver dichas constricciones. La discusión es, entonces, observar que se avanza desde un modelo inclusivo a uno que contemple a todos los ciudadanos (EPT). No obstante, cuestionar la noción de totalidad es un desafío relevante si se desea avanzar sobre una mirada más coherente con lo descrito. Por ello, Slee (1997 citado en Parrilla y Susinos, 2013) plantea que “es necesario que la investigación contribuya a ir construyendo un nuevo marco teórico que indague las conexiones epistemológicas y metodológicas en la construcción” (p. 90).

El desafío que hoy enfrenta la educación, en términos generales y abarcadores, es incorporar estas ideas, construcciones, desafíos y necesidades como aspectos centrales de un verdadero sistema educativo consciente de sus demandas y dilemas (Sen, 2010).

Los constructos de diversidad (propiedad connatural a la experiencia humana y educativa), inclusión, igualdad y equidad (Subirats, Carmona y Brugué, 2005) deben concebirse como ejes centrales en todos los niveles y tramos de la educación, evaluando sus límites y limitaciones, así como aquellos espacios, prácticas, contextos y visiones ideológicas que aseguran esta propuesta desde su marco de efectividad en la ciencia educativa actual (Popkewitz y Brennan, 2000, Gorodokin, 2005).

De este modo se resguarda el surgimiento de ciertas faltas de consciencia que hasta ahora han operado invisiblemente en nuestros sistemas sociales (Kaplan, 2007), únicamente como aspiraciones a instantes vacíos de acuerdo con las posiciones que éstas requieren para abordar los desafíos del nuevo siglo. La invitación es ahora: promocionar un modelo epistemológico y pragmático cuyas matrices de sustentación avancen sobre un conjunto de declaraciones descontextualizadas y burócratas propuestas por la justicia social de la modernidad.

Hablar de inclusión es una posibilidad real en los sistemas educativos, siempre que se apueste por un desarrollo acertado y oportuno sobre su objeto y naturaleza científica. Todo ello nos enfrenta a un nuevo sistema de reflexividad.

La educación en el siglo XXI requiere urgentes transformaciones capaces de abordar la complejidad del tiempo actual. Sería impensable construir una auténtica pedagogía de la inclusión o una “*Educación para Todos*” sin reconocer la imprecisión del estatus científico en materia de educación inclusiva y el creciente desfase teórico de las ciencias de la educación.

Esto, sin duda, constituye uno de los obstáculos más relevantes y escasamente considerados por quienes hoy intentan solucionar los desafíos estructurales de la ciencia educativa y de los sistemas educativos. Se observa, además, un nulo tratamiento sobre la ausencia de un saber epistémico (Villoro, 1989; Marková, 2006; Cortassa, 2011) en gran parte de la literatura científica, lo que da cuenta de la imprecisión y escaso nivel de problematización científico-metodológico con el que se ha tratado.

La modernidad, la interculturalidad y la educación inclusiva

La educación inclusiva y el enfoque pedagógico de las diferencias tienen su génesis en un paradigma de base denominado modernidad. La modernidad como objeto de estudio de las ciencias sociales representa el objetivo típico de la acción social: contribuir a poner en tensión el estudio de la realidad mediante la observación de múltiples sistemas de vulnerabilidad y violencia (Kaplan, 2007, Dubet, 2012).

Filosóficamente, autores como Tejeda (1998), Soto (2000) y Dussel (2004) describen la modernidad como una máquina productora de alteridades destinadas a visibilizar al Otro y a la Otra (Levinas, 2000) como parte de un encuadre común del que nunca más allá del discurso fueron y serán parte. Un ejemplo de ello son las clásicas discusiones que la interculturalidad (Soto, 2014) ha sentado en materia de legitimación del mundo indígena, especialmente en Latinoamérica. A este análisis proposicional en materia de epistemología de la educación inclusiva no se agrega el tratamiento de la cultura en esta especificidad discursiva.

La posición de la inter-culturalidad como uno de los desafíos de la educación actual reproduce un cierto colonialismo encubierto al situar la *etnia* como principal objeto de lo intercultural (Ocampo, 2014). Esta mirada,

peligrosa en sus intenciones, explica que la figura de alteridad (Zizek, 1990) construida y validada, posiciona al indígena como algo relativamente nuevo en los discursos de alteridad basados en una educación más justa, oportuna y equitativa. Es decir, antes de este enfoque la figuración del mundo indígena era completamente excluida y en ocasiones lo sigue siendo en gran parte de estos discursos legitimadores en la región.

La producción de alteridades, de sujetos en alteridad, de prácticas en y para la alteridad y discursos bajo esta directriz, construye una realidad que débilmente ha contribuido a sentar precedentes básicos para avanzar en nuevas formas de re-significación social, cultural y educativa.

Las dimensiones fundantes de la inclusión como posición científico-discursiva se muestran coherentes con este planteamiento. El desafío está en sentar las condiciones y los criterios de operacionalización capaces de dar vida a estos planteamientos en la gestión de la escuela (Ocampo, 2014), de la enseñanza y de la problematización didáctica (Barco de Surghi, 1989) que es donde la intención y los sujetos de acción entran en pugna. En estos cuestionamientos reside un punto clave para avanzar hacia el aseguramiento de un sistema educativo y de un tratamiento epistémico más pertinente a las tensiones vigentes.

Saber reconocer e interpretar las formas de presentación que adopta la desigualdad, la exclusión, la segregación, la desventaja social, la extranjería, la discapacidad y las necesidades educativas especiales (Unesco, 2009) en el marco de su eficacia simbólica (Bourdieu, 1991; Kaplan, 2006; 2007) devela una construcción teórica, social y cultural incompatible para subsanarlas, con respecto a la oficialización de un nuevo y actualizador sistema de sustentación en materia de justicia social oportuna para los desafíos del nuevo siglo.

Hacia una revisión teórica de las contradicciones

Es así que el paradigma de educación inclusiva y la articulación del conocimiento científico (Carr, 1990) que lo sustenta se reduce a una declaración axiológica, normativa e ideológica sin coherencia con las demandas de todos y cada uno de los ciudadanos que hoy buscan ser legitimados en sus posicionamientos sociales y educativos. Este discurso permanece inalterable a luz de las posibilidades de significación que se plantean. Al respecto, se puede

afirmar que el principio de la igualdad, en palabras de Dubet y Martuccelli (2012):

(...) solo ha buscado limitar las brechas sociales, sino que para decirlo en palabras de Castel (1995), ha construido una “sociedad salarial” en la que las posiciones ocupadas por los menos favorecidos son aseguradas y controladas por un cierto número de derechos sociales. Este modelo no es sólo una concepción de la justicia social, sino que contribuye a una sociedad definiendo a los grupos, las clases sociales, los movimientos sociales y las instituciones reunidas en torno a ese modelo de justicia. (p. 18)

Se observa un vacío en cuanto a la sustentación epistémica del enfoque (Glaser y Strauss, 1967), lo que devela una estructura pedagógica impropia con el saber pedagógico que esta promueve. Al respecto, Morin (citado por Susinos y Parrilla, 2013) señala que “la prevalencia de las disciplinas académicas tradicionales en la investigación tiene efectos sobre el mismo conocimiento, el cual queda falseado e incompleto” (p. 90).

A raíz de esta posible reflexividad, queda en evidencia una suerte de travestismo discursivo (Duschatzky y Skliar, 2000) que explica que todo proceso educativo y social que desee presentarse como inclusivo tendrá que actuar en nombre de la diversidad como parte de una otredad a eliminar o negar, legitimando las faltas de consciencia y ciertas prácticas de pseudo-inclusión que hasta ahora han permanecido incuestionables.

La contradicción primaria de la inclusión como campo de posibilidades de un sistema segregador y excluyente retoma dicha perspectiva de análisis y estructura su reparación desde la clásica neutralización del Otro, como Otro en negación, o bien, Otro en contradicción, creado y producido en su contradicción por otros y otras que ejercen y delimitan su poder. He aquí uno de los primeros nudos críticos de la inclusión y su nula transformación, pues reproduce la diferenciación bajo un discurso de igualdad y equidad (Connell, 1999) inexistente en las demandas sociocontextuales y sociopolíticas de la postmodernidad.

Una segunda contradicción procede del sistema de comprensión que pretende la inclusión como método de reconocimiento de todos aquellos

ciudadanos cruzados por la discapacidad (Sen, 2010), cuyo énfasis promueve un mecanismo integrador bajo un discurso inclusivo que busca superar el déficit (Rosato y Angelino, 2009; Míguez, 2009), entendido como sistema de subordinación, dominación y producción de una inferioridad marcada. Sin duda, el travestismo discursivo (Duschatzky y Skliar, 2000) evidencia, una vez más, un escaso nivel de teorización sobre el carácter científico con respecto a la potencialidad real de este enfoque paradigmático.

Es importante señalar, que el enfoque de lo inclusivo es para todos, es decir, el carácter de totalidad constituye el principal enigma y obstáculo epistemológico, pues no se trata de significar únicamente a aquellos sujetos que desde un sistema de cognición y clasificación social han sido entendidos como personas en desventaja social, sino significar y reducir las barreras inmateriales que experimentamos todos los ciudadanos al momento de ejercer nuestros derechos desde la dificultad primaria que supone la ubicación social y cultural en un sistema que por naturaleza demuestra un cierto reduccionismo sobre sus sujetos.

Desde este punto de vista, la inclusión devela un desafío de mayor complejidad, pues necesita de una concepción coherente del sujeto a legitimar y es en el acto de legitimación donde reside el potencial de significación y eliminación ideográfica de toda barrera y contexto de exclusión del tipo simbólico (Ocampo, 2014; Aguirre, Duschatzky, Farrán, 2010). En la lógica del reconocimiento, la problematización de la realidad y de sus dilemas no queda resuelta, ya que impone un sistema de reconocimiento únicamente demarcado por la norma jurídica (Foucault, 1998), por tanto, nos guste o no, todos cuentan con tal dispositivo, pero siguen evidenciando una suerte de incompreensión sobre sus dilemas, ya que la realidad en la norma no es problematizada (Ocampo, 2012).

La inclusión, como modelo paradigmático busca problematizar la realidad y en ella contribuir a la deliberación de las estructuras de relación social, garantizando un espacio de visibilización del sujeto como punto de partida de toda sociedad verdaderamente democrática y emancipadora (Foucault, 1977; Barnes, 1990). Por ello se cuestiona si, efectivamente, la pre-ocupación por estas temáticas, como objeto de análisis sociopolítico y socioeducativo, contribuyen a debilitar las estructuras simbólicas y las dinámicas de poder que las sustentan y representan.

La inclusión en Latinoamérica

Paradójicamente, nuestro continente, durante los últimos cien años, ha sido objeto de interpretación en materia social y educativa, desde marcos epistémicos y/o metodológicos, improcedentes en su mayoría, con el saber cultural de la región. Reproduciendo discursos y realidades concéntricas, escasamente pertinentes con la realidad y silenciando lo auténtico de nuestra sustancia. Se observa así, en la oficialización discursiva, marginaciones epistémicas que inoportunamente logran avanzar.

Latinoamérica es mundialmente reconocida como una de las zonas más segmentadas, con mayores tasas de inequidad y con sistemas educativos cada vez más verticales y segregadores. Numerosas investigaciones en la materia, develan que Chile, a diferencia de otros sistemas educativos de la región, es uno de los más ideologizados y con menos respuestas en cuanto a los desafíos que plantean los ya clásicos enigmas de la ciencia educativa actual.

Las matrices de historia descritas en nuestra región permiten observar un escaso o nulo desarrollo de la ciencia educativa actual sobre los desafíos y dilemas del nuevo siglo. Los avances en la materia describen una pedagogía en crisis y contradicción con respecto a los modelos culturales, sociales, económicos y políticos procedentes de Europa y Asia Central (OCDE, 2009, Unesco, 2009).

No obstante, aunque la literatura científica en general demuestra un avance significativo en la forma de gestionar, componer y desarrollar sistemas educativos, esencialmente, desde la creación de lineamientos propios de la política pública, se devela un cierto grado de contradicción procedente desde los dilemas fundacionales de la ciencia educativa, pues existe compatibilidad discursiva e ideológica entre tales contextos, pero se carece de marcos comprensivos de mayor amplitud que la ciencia pedagógica no ha logrado resolver. Uno de sus desafíos más imperiosos es la necesidad de avanzar hacia un modelo paradigmático de educación inclusiva, cada vez más justo y coherente.

Es importante entender que la inexistencia de una visión paradigmática en la materia actúa como un elemento invisible, destinado a restringir el, ya débil, nivel de problematización. La ausencia de un saber epistémico y pedagógico demuestra ausentismo en la gestión de currículos y en su construcción didáctica (Barco de Surghi, 1989). La educación inclusiva recoge todos los desafíos que

en materia educativa se buscan subsanar. De acuerdo con esto Martín (2006) señala:

(...) se advierte que hasta ahora no se han alcanzado definiciones con respecto al objeto de la Ciencia de la Educación, ello obedece a que es recientemente que se viene desarrollando un corpus de teorías que, a partir de enfoques teórico-epistemológicos alternativos, responden a la concepción de ciencia hoy dominante y, al mismo tiempo, hacen posible mostrar la complejidad de las dimensiones socio-políticas, culturales e históricas que atraviesan las práctica educativas. (p. 34)

Esta consideración debe recoger la concepción del sujeto como clave sustancial en la reformulación del paradigma (Pérez, 1998; Rodríguez, 2003), transitando por declaraciones de buenas intenciones que, en un nivel prístino, describen un status científico preconstruido en la materia. Variados autores sostienen que estas declaraciones son propiedades transversales de todo educador y, tal vez, teóricamente, deben ser consideradas como parte de los principios fundacionales del paradigma, sin embargo, dificultan su progresión y operacionalización. Una perspectiva teórica más coherente con los desafíos que cruzan a la inclusión educativa o a la educación para todos reside en la concepción que plantea la Unesco (2009): “un proceso orientado a responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, incrementando su participación en el aprendizaje, la cultura y las comunidades y reduciendo y eliminando la exclusión en y desde la educación” (p. 26). Considerando los dilemas descritos en esta revisión podemos esbozar un concepto de educación inclusiva:

(...) un modelo paradigmático en construcción y crisis, que transdisciplinariamente presta espacios de interpretación sobre fenómenos que trascienden a la ciencia educativa y por ende, desvirtúa su real objeto de significación, instalando disonancias discursivas y realidades escasamente pertinentes a todos los sujetos a los cuales se dirige. (Ocampo, 2014, p. 9)

Este trabajo pretende aportar una reflexión y/o proposición inicial sobre los componentes, dimensiones o canales de reflexión que han sustentado el desarrollo epistémico y paradigmático del enfoque de Educación inclusiva.

Educación Inclusiva y su construcción

Construir un sistema epistemológico a luz de los desafíos de la ciencia educativa de la postmodernidad, a simple vista, resulta complejo y a la vez imperioso. La necesidad de contribuir al desarrollo de un sistema de sustentación capaz de avanzar en materia de educación inclusiva representa un desafío relevante en la materia, pues contribuye a desarrollar nuevas formas de entender los procesos pedagógicos, institucionales, organizativos, culturales e ideológicos (Zizek, 2009) sobre los que esto operará.

El desafío no solo está en avanzar hacia la construcción de sistemas educativos cada vez más justos, oportunos y pertinentes, sino en la capacidad de unificar las diversas disciplinas que componen la ciencia educativa actual (Martín, 2006) a fin de trazar novedosas formas de promover una nueva manera de construcción de lo curricular, lo didáctico y lo evaluativo.

De este modo, sentar las bases sobre la posición científica de la educación inclusiva implica necesariamente avanzar sobre el desarrollo de nuevas miradas sobre el currículo, la enseñanza, la evaluación, la gestión de la escuela y, sobre todo, de nuestros estudiantes.

Un sistema epistemológico de carácter educativo, con énfasis en la inclusión, debe plantear las preguntas: ¿cómo especificar conceptos que parezcan atractivos y no estén vacíos de sustancias teóricas ajustadas a la realidad social de nuestro tiempo?, o bien, ¿qué concepciones o visiones permiten pensar una transformación legítima a favor de un real paradigma de educación inclusiva capaz de significar sus problemáticas y en ellas resignificar a todos sus sujetos?

En la actualidad la comprensión epistemológica ha transitado hacia un modelo comprensivo de la realidad, otorgando nuevas posibilidades de progresión a los sujetos y a sus contextos. Esta nueva mirada tiende a posicionar a sus sujetos/objetos en un discurso que demarca las resistencias del pensamiento versus la necesidad de minimizar la oficialización de las tradicionales formas de aproximarnos a la realidad (Orlandi, 2012).

Avanzar asumiendo teóricamente los desafíos del nuevo siglo en materia de educación inclusiva, invita a analizar detalladamente los significados que gravitan en este tema y, a su vez, delimitan ciertas prácticas, contextos y sujetos.

La educación inclusiva es un enfoque joven teóricamente, por lo menos tiene 50 años de desarrollo, según datan algunas investigaciones británicas. Este modelo ingresa con gran fuerza durante la década de los 90 en Latinoamérica, de la mano de su modelo predecesor, la integración educativa, el que a su vez se gesta y evoluciona desde una pedagogía diferencialista (Arroyo y Salvador, 2003), con foco en la atención de personas con discapacidad, como era el uso discursivo en aquel entonces.

Al ingresar en nuestro continente, bajo un enfoque integracionista, dirigido especialmente a colectivos de estudiantes y ciudadanos con alguna situación de discapacidad, el ideal inclusivo comenzó a cobrar cada vez más sentido en las conciencias explicativas de nuestras sociedades pues, en gran parte, los discursos promovían la participación y la supresión de toda barrera u obstáculo en la vida social, laboral o académica. De este modo, se contribuyó a entender que la inclusión era parte de los desafíos al que todos los ciudadanos debíamos comprometernos.

La inclusión es, efectivamente, un paradigma educativo; es el principal paradigma educativo del nuevo siglo y será el paradigma rector de la educación mundial pero, a su vez, carece de desarrollo epistemológico, teórico y metodológico. Por tanto, se observa un cierto grado de contradicción en el tratamiento de su objeto, pues la ciencia educativa de la post-modernidad ha sido incapaz de avanzar hacia el tratamiento real y oportuno del objeto, más allá de un pseudo-estatus científico y discursivo.

La educación inclusiva constituye un desafío de gran envergadura para toda la sociedad. Es importante entender que la inexistencia de una visión paradigmática es un elemento invisible destinado a restringir el ya débil nivel de problematización en la materia. La ausencia de un saber epistémico y pedagógico en la materia demuestra un campo de ausentismos en la gestión de currículos y en su construcción didáctica (Barco de Surghi, 1989; Clark, 1997).

La educación inclusiva recoge todos los desafíos que en materia educativa se buscan subsanar. Se hace necesario, entonces, dejar de presentarla como parte de una diversidad negada y revitalizada, bajo el discurso de las necesidades educativas especiales.⁴ Se exige así, un cierto campo de modernización y pertinencia, especialmente, en sus conceptos fundantes, tales como diversidad, inclusión, igualdad y oportunidades.

La educación inclusiva es un enfoque teórico y un modelo paradigmático que reconoce que la diversidad es una propiedad connatural de la experiencia humana. Reconoce de este modo, que la diversidad abunda en todos los seres humanos, por lo que toda experiencia educativa es en sí misma, diversa. Aquí una de sus primeras contradicciones. La educación inclusiva se encuentra vinculada con la esencia de la educación, pues reafirma la necesidad de llegar a todos nuestros estudiantes, comprendiendo sus diferencias, posiciones e intereses (Perkins, 2006).

Tradicionalmente una de las causas que ha contribuido a desvirtuar este objeto han sido las orientaciones procedentes del mundo de la educación especial (Arroyo y Salvador, 2003), las que han promocionado sistemas de enseñanza, construcciones didácticas (Camalioni, 2007), curriculares (Clark, 1999) y evaluativas, destinadas a responder a colectivos de estudiantes con alguna situación de discapacidad. En la actualidad, el paradigma de inclusión demuestra un breve impacto en la consolidación de directrices que describan un modelo curricular, didáctico o evaluativo capaz de llegar a todos los estudiantes. De acuerdo con esto, Martín (2006) plantea:

(...) se advierte que hasta ahora no se han alcanzado definiciones con respecto al objeto de la Ciencia de la Educación, ello obedece a que es recientemente que se viene desarrollando un corpus de teorías que, a partir de enfoques teórico-epistemológicos alternativos, responden a la concepción de ciencia hoy dominante y, al mismo tiempo, hacen posible mostrar la complejidad de las dimensiones socio-políticas, culturales e históricas que atraviesan las prácticas educativas. (p. 34)

Esta consideración debe recoger la concepción de sujeto como clave sustancial en la reformulación del paradigma, transitando por encima de declaraciones de buenas intenciones, que en un nivel prístino, describen un status científico pre-construido en la materia. Variados autores e investigaciones sostienen que estas declaraciones son propiedades transversales de todo educador y, tal vez, teóricamente, deben ser consideradas como parte de los principios fundacionales del paradigma.

Avanzar sobre el enfoque, desde un punto de vista epistemológico, implica, sin duda alguna, contribuir a levantar algunos principios claves⁵ que

aseguren su desarrollo oportuno en relación con los dilemas fundacionales del enfoque entre los que figuran:

1. Principio de Potenciación.
2. Principio de Re-organización.
3. Principio de Totalidad y Singularidad.
4. Principio de Aumentación y Flexibilidad.
5. Principio de Igualdad.⁶

Educación inclusiva y evaluación

Una de las principales limitaciones de la educación inclusiva, a la luz de la igualdad de oportunidades, reside en la capacidad de gestionar sistemas de enseñanza y evaluación que valoren cualitativamente las posiciones que inscriben a todos los estudiantes en el sistema educativo en general. Si observamos estas limitantes desde la problematización evaluativa en materia de inclusión, se concluye en la necesidad de disponer de un mecanismo de evaluación capaz de considerar la complejidad de la cognición humana versus la estratificación y clasificación que los dispositivos de evaluación reproducen.

Evaluar bajo el paradigma de la educación inclusiva supone desarrollar nuevas reflexividades sobre el acto mental y el desempeño activo del estudiantado (Stone Wiske, 2006). Se reconoce la ausencia de un sistema de sustentación capaz de asumir coherentemente los desafíos que la evaluación de este paradigma requiere.

Actualmente, evaluar desde una perspectiva de educación inclusiva implica recurrir a una mirada normativa, estandarizada y psicopedagógica, dirigida a identificar las dificultades que restringen el pleno desarrollo del estudiante con respecto a la construcción de sus aprendizajes. Evaluar desde los desafíos fundacionales de este paradigma implica desarrollar un binomio capaz de apuntar a la evaluación de la calidad de la práctica de enseñanza del profesorado y monitorear el desempeño del estudiante en función de su perfil cognitivo.

Promover de este modo un sistema de evaluación en la materia, implicaría mover los códigos que justifican la necesidad de evaluación y apostar por estrategias alternativas de comprensión sobre lo que hace, entiende o produce

el aprendizaje *in situ*. Curricularmente, el enfoque de educación inclusiva ha adoptado el papel de las adaptaciones y ajustes del currículo a las necesidades, intereses y motivaciones de todos los estudiantes (Peralta, 1994; Pujolás, 2009). Es importante reconocer que el papel del currículo en la gestión de la enseñanza y del aprendizaje (Connell, 1999), pues sin él no seríamos conscientes de los principales marcos de referencia que se deben seguir.

Lo cuestionable del desarrollo curricular en materia de educación inclusiva es la necesidad de reconocer colectivamente la ausencia de un modelo de construcción curricular destinado a integrar la heterogeneidad de todos los estudiantes. Hoy, un currículo inclusivo queda definido por un cierto grado de adaptaciones y sistemas de flexibilización, los que en su nivel de concreción práctica no van más allá de la simple reducción de ciertos contenidos a las características de nuestros estudiantes, por sobre la consideración de criterios de aumentatividad (Ocampo, 2014) y centralidad (Stone Wiske, 2006) de los contenidos de enseñanza, los mecanismos de accesibilidad cognitiva que estos deben suponer y el poder relacional del tipo funcional que requieren.

Este campo de problematización exige la capacidad de pensar la enseñanza mediante la identificación de cuáles serán los temas centrales que tendremos que considerar al momento de desarrollar nuestra progresión curricular. Se integra desde esta perspectiva, la necesidad de problematizar un nuevo campo de la enseñanza a partir de marcos de referencia que consideren al sujeto, a sus contextos y a la funcionalidad de los saberes culturales con los que tendrá que interactuar.

Estas ideas enfatizan la necesidad de avanzar hacia el aseguramiento de un sistema didáctico capaz de promover aprendizajes efectivos y múltiples zonas de desarrollo próximo en todos nuestros estudiantes. Por tanto, el desafío recae sobre la necesidad de avanzar desde las clásicas adaptaciones y formas de disponer de un currículo capaz de llegar a todos, por sobre nuevos repertorios didácticos y metodológicos que consideran la complejidad de la diversidad y la cognición de cada estudiante (Perkins, 2006).

Estas reflexiones han estado destinadas a sustentar un paradigma en materia de inclusión, lo que implica considerar las dimensiones ontológicas, epistemológicas, metodológicas y éticas como parte de la educación, en general, y no como un mero sistema de diferenciación, por lo que las características de

una educación inclusiva y de su posible marco epistémico se visualizan como ejes clave para avanzar en la potenciación del sujeto en todas sus áreas.

A modo de conclusión

Avanzar en el desarrollo de una perspectiva epistemológica en materia de educación inclusiva nos invita a cuestionar la construcción epistémica y extraepistémica que la ciencia educativa ha venido realizando durante las tres últimas décadas.

Tradicionalmente, el tratamiento de lo epistemológico en la educación devela un sistema de construcciones híbridas cuyos posicionamientos y estatus científicos se nutren de ciencias o disciplinas complementarias, permitiéndonos avanzar en la construcción de ciertos sistemas de comprensión o interpretación de los fenómenos educativos de mayor vigencia. Esta cuestión, y otras discusiones, reflejan una escasa pertinencia para abordar nuestros dilemas, especialmente, desde la articulación de un conocimiento explícito consciente capaz de explorar, comprender y transformar oportunamente los dilemas y oportunidades que hoy cruzan la ciencia educativa en todos sus niveles y campos de acción.

Integrar un sistema de disposiciones del tipo metateóricas y metametodológicas que permitan el levantamiento de una nueva reflexividad y, de este modo, contribuir a identificar la naturaleza científica que explica y sustenta coherentemente el discurso promocional de la educación inclusiva de acuerdo con las tensiones vigentes en nuestra región es un desafío relevante que no debemos obviar.

La necesidad de sustentar y promover nuevas teorías nos invita a revisar cuáles son las dimensiones explicativas y/o las representaciones epistémicas que hasta ahora han cobijado el enfoque, pre-construido, denominado educación inclusiva. A la luz de esta investigación, como proposición inicial, se observa un cierto grado de incompatibilidad y un estatus científico impreciso en la materia. Este grado de impresión, puede explicarse, en parte, por la superposición discursiva tendiente a abordar este modelo que luego nos obliga a reconocer su incompatibilidad, especialmente, en la manera de gestionar respuestas oportunas

que operativicen los marcos promocionales de las 4 A de los derechos a la educación, como parte de un sistema educativo consciente de su poder.

Avanzar sobre la construcción de una visión epistémica en materia de educación inclusiva nos enfrenta a la necesidad de reconocer un cierto grado de estancamiento en la materia, reconociendo su escasa problematización curricular, didáctica y evaluativa, capaz de llegar a todos los estudiantes y no a los -burdamente denominados- estudiantes con necesidades educativas especiales, como parte de un nuevo sistema de legitimación de la exclusión. Esta mirada, ambiciosa pero necesaria, cuestiona las lógicas posibles instauradas por la educación especial y la visión psicopedagógica. Sin cuestionamiento alguno, estas perspectivas entran en contradicción con los desafíos de un modelo educativo en desplazamiento y evolución, que refleja un saber impreciso pero relevante de profundizar y oficializar.

La urgencia es hoy. Comprender la estructuración paradigmática con el propósito de bajar oportunamente estos marcos a prácticas, contextos y sujetos concretos que, a pesar de la sobreproducción científica, no logran ser visibilizados desde sus posiciones y posicionamientos que los inscriben como parte de un sistema que reclama transformaciones relevantes en la materia. La educación inclusiva es una posibilidad objetiva, es tarea de todos, siempre y cuando seamos capaces de analizar las creencias sociales y científicas que, hasta ahora, la han venido sustentando y justificando como parte de un nuevo modelo de legitimación de la segregación, la exclusión y la injusticia social.

Referencias

- Adler, J. (2011). *Epistemological Problems of Testimony. The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. EEUU: Zalta.
- Aguirre, E., Duschatzky, S. y Farrán, G. (2010). *Escuelas en Escena. Una experiencia de pensamiento colectivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Aguado Odina, T. (1997). Aportaciones conceptuales y metodológicas en tres ámbitos de la Pedagogía Diferencial. *Revista Investigación Educativa*, 15(2), 235-245.
- Apple, M. (1993). *Educación y Poder*. Barcelona, España: Paidós.
- Arroyo, R. y Salvador, F. (2003). *Organizar la cultura de la diversidad. Enfoque didáctico y curricular de la educación especial*. Granada: Editorial Universitario.

- Audi, R. (1998). *Epistemology: A contemporary introduction to the theory of knowledge*. Londres: Routledge.
- Augé, M. (1992). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona, España: Gedisa.
- Bauman, Z. (2000). *La globalización. Consecuencias Humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Barbalet, J. (1993). Citizenship, class inequality and resentment. En B. Turner (Edit.), *Citizenship y Social Theory*. Londres: Sage.
- Barco de Surghi, S. (1989). Estado actual de la Pedagogía y la Didáctica. *Revista Argentina de Educación* [Revista en Línea] 2. Disponible: [http://amigosunlz.wikispaces.com/file/view/El+estado+actual+de+la+pedagog%C3%ADa+y+la+did%C3%A1ctica\(Susana+Barco\).pdf](http://amigosunlz.wikispaces.com/file/view/El+estado+actual+de+la+pedagog%C3%ADa+y+la+did%C3%A1ctica(Susana+Barco).pdf) [Consulta: 2013, Julio 21]
- Barnes, C. (1990). *The Cabbage Syndrome: The Social Construction of Dependence*. Lewea: Falmer.
- Barton, L. (1998). *Sociedad y Discapacidad*. Madrid: Morata.
- Berger, P. y Lukmann, T. (2008). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernard, M. (1999). *Penser, la mise à distance en formation*. París: L'Harmattan.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2000). *La Miseria del Mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Burk, I. (1985). *Filosofía*. Caracas: Ínsula.
- Blais, M. (1987). Epistemic Tit for Tat. *The Journal of Philosophy*, 84(7), 363-375.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Cabra de Luna, M.A. y Casanova, M.A. (2009). *Educación y personas con discapacidad: presente y futuro*. Madrid: Fundación ONCE.
- Camalioni, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

- Casado, E. y Gatti, G. (2001). Viaje por las fronteras del campo sociológico. Una cartografía de la investigación social. *Política y Sociedad*, 36(1), 151-171.
- Castells, R. (2004). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.
- Carriego, C. (2005). *Mejorar la Escuela. Una introducción a la gestión pedagógica en la educación básica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona, España: Alertes.
- Clark, C. (2001). *New directions in special needs: innovation in mainstreaming schools*. Londres: Cassell.
- Connell, R.W. (1999). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Cortassa, C. (2011). Condicionantes epistémicos y extra-epistémicos de la aproximación social de las creencias científicas. *Revista de Psicología*, 7(13), 71-90.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (2012). *Repensar la Justicia Social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Duschatzky, S. y Skliar, C. (2000). *La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas*. [Documento en Línea]. Buenos Aires: Grupo por la Inclusión-Mercosur. Disponible: <http://www.porlainclusionmercosur.edu.ar/documentos/Ladiversidadbajosospecha.pdf> [Consulta: 2013, Mayo 12]
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna Argentina. Una perspectiva post-estructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), 305-335.
- Ezpeleta, M.J. (2004). Lo institucional de la escuela en las políticas de la reforma educativa. En E. Tenti (Comp.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Fernández, M. (2008). Hacia una pedagogía de las diferencias desde los aportes de la propuesta de Paulo Freire. En M. Moacir, V. Gómez, J. Mafra y A. Fernandes de Alencar (Comps.), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires: CLACSO.
- Foucault, M. (1977). *Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.

- Foucault, M. (1990). *Las tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona, España: Paidós.
- Foucault, M. (2006). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1998). *Los Anormales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gaarder, J. (1997). *¿Hay alguien ahí?* Madrid: Siruela.
- Geertz, C. (1999). *Los usos de la diversidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Gergen, K. (1992). *El Yo saturado. Dilemas de la identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona, España: Paidós.
- Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la Educación Superior en el Siglo XXI*. París: Unesco.
- Glaser, B.G. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine publishing.
- Goffman, E. (1995). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gorodokin, I. (2005). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*. [Revista en Línea], 37. Disponible: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1164Gorodokin.pdf> [Consultado: 2012, Mayo 16]
- Iguacel, S. (2004). Los diagnósticos en la escuela, los profesionales de apoyo y la inclusión educativa. ¿Una relación compleja o riesgosa? *Revista Temas de Educación*, 19(2), 27-40.
- Kaplan, C. (2007). *La inteligencia escolarizada. Representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: OEI.
- Kunh, T. (1970). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lahire, B. (2008). Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducción sociales. En E. Tenti (Comp.), *Nuevos temas en la política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Levinas, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid: Gráficas Rógaraj.
- Liotard, J.F. (1989). *La postmodernidad (explicada a niños)*. México: Gedisa.

- Marková, I. (2006). En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales. En *Teoría sociocultural y la psicología social actual*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Martín, A. (2006, Enero 17). *El status epistemológico y el objeto de la ciencia de la Educación* [Versión completa en línea]. Trabajo de grado no publicado, Universidad de Chile, Santiago de Chile. Disponible: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/113590> [Consulta: 2013, Julio 21]
- Míguez, M. (2009). *Del dicho al hecho. Políticas sociales y discapacidad en el Uruguay progresista*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora.
- Moares, M.C. (2006). Más allá del aprendizaje, un paradigma para la vida. En S. de la Torre y M. Moares (Edits), *Sentir/pensar. Fundamentos y estrategias para re-encantar la educación*. Málaga, Aljibe.
- Morin, E. (2000). *La méthode I. La nature de la nature*. París: Seuil.
- Ocampo, A. (2012). *Mejorar la Escuela Inclusiva*. Madrid: Editorial Académica Española.
- Ocampo, A. (2014). Inclusión, Universidad y Discapacidad: una complejidad epistémica más allá de la igualdad. *Revista Temas en Educación*, 19(2), 55-68.
- OCDE. (2009). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: La educación Superior en Chile*. [Documento en Línea]. OCDE. Disponible: <http://www.unttechoparamipais.org/chile/cis/images/stories/CATEDRA2010/SESSION1/6.pdf> [Consulta: 01, Septiembre 2013]
- Orlandi, E. (2012). *Análisis del Discurso: principios y procedimientos*. Santiago de Chile: LOM.
- Parrilla, A. y Susinos, T. (2013). Investigación Inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 88-98.
- Pêcheux, M. (1983). *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes.
- Perkins, D. (2006). *La escuela inteligente. Del adiestramiento memoria a la educación de la mente*. Barcelona, España: Gedisa.
- Peralta, M.V. (1994). *Currículos Educativos en América Latina. Su pertinencia cultural*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Pérez, G. (1998). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. Tomo I*. Madrid: La Muralla.

-
- Pérez Lara, N. (1996). Feminismo, multiculturalismo y educación especial. *Cuadernos de Pedagogía*, 253(1), 87-99.
- Popkewitz, T. y Brennan, M. (Eds.) (2000). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona, España: Pomares-Corredor.
- Pujolás, P. (2009). *9 ideas claves. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona, España: Graó.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rosato, A. y Angelino, M.A. (Comps.). (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad*. Buenos Aires: Noveduc.
- Rodríguez, G. (2003). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Madrid: Aljibe.
- Rodríguez Diéguez, J.L. (1985). *Curriculum, acto didáctico y teoría del texto*. Madrid: Anaya.
- Rojas, S., Susinos, T. y Calvo, A. (2012). Giving voice in research processes: an inclusive methodology for researching into social exclusion in Spain. *International Journal of Inclusive Education*, 1, 1-18.
- Roqueplo, P. (1983). *El reparto del saber*. Barcelona, España: Gedisa.
- Sandoval, J. (2010). Construccinismo, conocimiento y realidad: una lectura crítica desde la Psicología Social. *Revista MAD*, 23(1), 31-37.
- Sanhueza, J. (2003). Marco teórico y contexto nacional. En G. Lucchini (Comp.), *Niños con necesidades educativas especiales. Cómo enfrentar el trabajo pedagógico*. Santiago de Chile: PUC.
- Sen, A.K. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.
- Subirats, J., Carmona, R. y Brugué, J. (2005). *Riesgos de exclusión social en las comunidades autónomas*. Barcelona, España: UAB.
- Schwab, J. (1969). *The practical: A language for curriculum*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Revista Orientación y Sociedad*, 8(1), 1-17.
- Skliar, C. y Pérez, A. (2013). Lo jurídico y lo ético en el campo de la educación: la enunciación de la diversidad y las relaciones de alteridad. *Revista Temas de Educación*, 19(2), 9-26.

- Shulman, L. (1993). Renewing the pedagogy of teacher education: The impact of subject-specific conceptions of teaching. En L. Montero Mesa y J.M. Vez (Eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Soto, M.J. (2000). *Causalidad, expresión y alteridad. Neoplatonismo y modernidad*. Navarra: Universidad de Navarra.
- Soto, E. (2014). Mapuzugun y los procesos de colonización. *Revista Universum* [Revista en Línea], 29. Disponible: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-23762014000100004&script=sci_arttext [Consulta: 2014, Julio 7]
- Stone Wiske, M. (2006). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la teoría y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)* [Revista en Línea], 6. Disponible: http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art11_hm.htm [Consulta: 2012, Noviembre 18]
- Tejeda, J.L. (1998). *Las fronteras de la modernidad*. México: Plaza y Valdés Editores.
- UNESCO. (2009). *Sistema regional de información educativa de los estudiantes con discapacidad*. Santiago: Autor.
- Van Dijk, T. (1987). *Communicating racism*. London: Sage.
- Villoro, L. (1989). *Creer, saber y conocer*. México: Siglo XXI.
- Zemelman, H. (2011). *Sujeto, existencia y potencia*. Barcelona, España: Anthropos.
- Zizek, S. (1990). *El sublime objeto de la ideología*. México: Siglo XXI.

Notas:

1. Propiedad connatural e intrínseca a la humano y por tanto, a la experiencia educativa. La diversidad no es una propiedad a negar, no debe ser asumida como una propiedad negativa que demarque una situación de inferioridad social, tampoco debe constituir supuestos cuerpos de visibilización de grupos vulnerados histórica y políticamente de la estructura social y educativa.
2. Involucra el co-texto y el contexto inmediato de producción (Orlandi, 2012) que sustenta una determinada acción, visión o perspectiva. En nuestro caso, se observa una perspectiva débilmente construida y desarrollada, cuyo potencial discursivo

hoy impregna los reclamos sociales de múltiples sociedades latinoamericanas en materia de educación.

3. Según Orlandi, la comprensión se orienta a obtener una “explicación de los procesos de significación presentes en el texto y permite que se pueden escuchar otros sentidos y como estos se constituyen” (Orlandi, 2012, p. 33). Esta visión epistémica en todos sus sentidos nos invita a cuestionar la producción de sentidos y repertorios teóricos que hasta ahora no han sido considerados y que a minutos tienden a evolucionar positivamente en lo teórico, pero a nivel de concreción práctica devela un estancamiento significativo en la materia.
4. De acuerdo con el modelo interactivo de las necesidades educativas especiales, se entienden como dificultades que experimentan todos los estudiantes, producto de su heterogeneidad y de los múltiples contextos de aprendizaje de los que participan.
5. Principios propuestos por el autor de este texto.
6. Para profundizar sobre los principios consultar el texto “En busca del saber pedagógico y el saber epistémico fundante de la Educación Inclusiva: ideas de un modelo en evolución”. Disponible: <https://www.researchgate.net/publication/269810214> En busca del saber pedagogico y epistemico fundante de la Educacion Inclusiva ideas para una modelo paradigmatico en evolución.