

# 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<sup>1</sup>

(Prospects for a “Reconstructionist Approach” of “Inclusive Education” in the XXI century: the need for deconstruction of their existing foundations and the proposition of a critical genealogical for a more transgressor political project)

Aldo Ocampo González<sup>2</sup>  
aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com

Fecha de recepción: 22 agosto de 2015 Fecha de aceptación: 14 octubre de 2015

## Resumen

Este documento presenta un campo interpretativo sobre los principales desafíos que enfrenta la educación inclusiva en el nuevo siglo. Se inicia este trabajo con la identificación de un conjunto de argumentos destinados a sustentar las propuestas re-construccionista y re-conceptualista oportunas para avanzar hacia la construcción de un enfoque basado en la Educación Inclusiva como un nuevo paradigma epistémico mucho más coherente con las identidades y subjetividades que hoy buscan ser legitimadas en el espacio escolar. Se reconoce fuertemente que un enfoque re-conceptualista emerge desde el reconocimiento que la lucha por la inclusión no es más que política y, para consensar sus desafíos y reducción sus tensiones que lo fundamentalizan, debe promover la creación de un nuevo orden ético y una nueva concepción sobre la democracia y la ciudadanía. En un segundo momento y final, se otorgan aspectos significativos sobre las contradicciones que a la luz de sus fundamentos tradicionales afectan al desarrollo oportuno de la educación. Se concluye sobre la necesidad de avanzar en la creación de una proposición teórica y epistemológica.

Palabras clave: epistemología de la educación inclusiva, colonizaciones epistémicas, justicia social, saber pedagógico y educación especial.

## Abstract

This paper presents an interpretative field on the main challenges that inclusive education faces in the new century. This work is initiated by identifying a set of arguments aimed to support the re-constructionist and re-conceptualist proposals appropriate to move towards the construction of an approach based on inclusive education as a new epistemic paradigm much more consistent with identities and subjectivities which nowadays are looking to be legitimized in the school scope. It is strongly recognized that a re-conceptualist approach emerges from the recognition that the struggle for inclusion is merely political and to focus on its challenges and to reduce its tensions that are its foundation, should promote the creation of a new ethical order and a new conception of democracy and citizenship. On a second and final time, significant aspects are granted based on the contradictions of their traditional fundamentals, which affect the development of education. It is concluded on the need for progress on the creation of a theoretical and epistemological proposal.

Keywords: epistemology of inclusive education, epistemic colonization, social justice, special education and pedagogical knowledge.

<sup>1</sup>Trabajo que se desprende del desarrollo de la tesis doctoral titulada: “Epistemología de la Educación Inclusiva: subversiones y colonizaciones en el marco de la postmodernidad”, dirigida por la Dra. Rosario Arroyo González, en el marco del programa de Doctorado en Ciencias de la Educación impartido por la Universidad de Granada, España.

<sup>2</sup>Centro de estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva. Profesor del Depto. de Educación Diferencial de la Universidad de Playa Ancha (Sede Valparaíso). Profesor de la Universidad de Valparaíso (Sede Valparaíso). Tesista Doctoral del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación impartido por la Universidad de Granada, España.

## INTRODUCCIÓN

**...La cuestión de la desigualdad es claramente indisociable de la creencia en la legitimidad de un bien, un saber o una práctica, es decir, indisociable de lo que podríamos llamar el grado de deseabilidad colectiva mantenida en los últimos años...**

Lahire

Los primeros años del siglo XXI han sido claves para comprender la necesidad de revisar los rumbos, los sentidos y los significados destinados a pensar un enfoque educativo más inclusivo y resignificante de todos los campos del desarrollo humano. En este sentido, la complejidad de los primeros años del siglo XXI explicita la necesidad de superar la imposición de modelos cementerios o modelos mutilados para resolver los temas cruciales en el desarrollo humano sostenible de las sociedades latinoamericanas. En este sentido, un rumbo significativo para avanzar hacia nuevas construcciones ciudadanas, democráticas y educativas más coherentes con las necesidades de todos los colectivos de ciudadanos es emprender la modernización de las bases teóricas, discursivas y metodológicas de la educación inclusiva; especialmente, desde una mirada transdisciplinaria.

La modernización y re-conceptualización de las bases teóricas y metodológicas de la educación inclusiva deben asumirse como una estrategia de transformación de todos los campos de la sociedad, atendiendo a cuestiones de orden estructural que no siempre se reconocen en la mejora de los procesos educativos. Hablar de educación inclusiva a inicios del siglo XXI es superar su visión reduccionista y clásica que impone el modelo tradicional de educación especial. En la actualidad, los desafíos de este enfoque, pre-construido y carente de un desarrollo teórico, epistemológico y metodológico más radical; puntualizan en la capacidad de concebirlo como una lucha política que abraza las bases de una reforma social y educativa más amplia. En otros términos, la partícula "inclusión" en las Ciencias de la Educación, está orquestando un nuevo orden ciudadano, una nueva visión sobre la democracia y sobre el desarrollo humano.

A esto se agrega la distancia existente entre las proposiciones teóricas y la re-significación de los fenómenos sociales circundantes (Bauman, 2012) al escenario social y escolar, donde se condensan las múltiples formas de exclusión, segregación, marginación y violencia, las que representarían una limitante para situar un conocimiento específico sobre este objeto. Este trabajo ofrece un conjunto de argumentos destinados a sustentar las propuestas, re-construccionista y re-conceptualista, oportunas para avanzar hacia la construcción de un enfoque basado en la educación inclusiva como un nuevo paradigma epistémico mucho más coherente con las identidades y subjetividades que hoy buscan ser legitimadas en el espacio escolar.

## PERSPECTIVAS PARA UNA JUSTIFICACIÓN RE-CONSTRUCCIONISTA SOBRE LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL SIGLO XXI: APORTES PARA LA SUPERACIÓN DE UNA "EPISTEMOLOGÍA INVISIBLE"

**...La investigación interpretativa es idónea, porque se ocupa del mejoramiento de la práctica y es en sí misma una metamorfosis de la práctica...**

Arroyo y Salvador

En los últimos años del siglo XXI, la educación, heredera de un sin fin de transformaciones ideológicas, estructurales y disciplinares, asume el desafío de ajustarse a las demandas de la postmodernidad<sup>3</sup> (Vattimo, 1986; Lyotard, 1989; Apple, 1991; Bauman, 2000 y 2012). Gran parte de los estados Latinoamericanos, a inicios del nuevo milenio, concuerdan en que una vía efectiva para la erradicación de la exclusión, entendiendo este fenómeno como un mal social que asecha a grandes colectivos de ciudadanos (Bourdieu, 2000; Bauman, 2012) y define nuevas figuras de alteridad (Ocampo, 2015), será posible bajo la instalación de sistemas educativos más igualitarios<sup>4</sup>, inclusivos, oportunos y pertinentes, es decir, justos socialmente (Dubet, 2012). La necesidad de revisar, modernizar y deconstruir el discurso imperante sobre la educación inclusiva inicia una aproximación sobre "(...) las interrelaciones que

<sup>3</sup>La Dra. María Victoria Peralta explica que en la postmodernidad "(...) se cuestionan y revisan las verdades; se está en permanente construcción y resignificación de las teorías y prácticas que generan oportunidades e incertidumbres. Los significados solo existen en relación con otros, los que están social e históricamente" (Peralta, 2003, p. 18).

<sup>4</sup>En la literatura científica internacional se ha reforzado la categoría de igualdad de oportunidades como eje clave del discurso promotor de una "educación para todos", actuando como un mecanismo de reducción de la exclusión. Es importante observar que dicha categoría se muestra en desgaste progresivo al no ser capaz de operacionalizarse en la concreción de un proyecto político contra la ampliación de los espacios de exclusión a la luz de las propuestas políticas vigentes. En términos filosóficos, muestra un significado sin fondo y sin lugar. Es imprescindible rescatar los aportes del Dr. F. Dubet (2012) sobre la distinción de posiciones estructuradoras implicadas en nuestros derechos fundamentales como son: (a) la igualdad de oportunidades y (b) la igualdad de posiciones.

existen entre tiempo, historia, política, contexto, valores sociales e interpretaciones humanas” (Grieshaber y Cannella, 2005, p. 27). 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 y éticos (Butler, 1993) situados a esta problemática; invitándonos a buscar caminos coherentes a nuestro tiempo, permitiendo a todos los ciudadanos independientes de sus diferencias intrínsecas, existir como «reales sujetos sociales» y no, como sujeto de diferencias.

El avance sobre el reconocimiento de la diversificación social y educativa, como un eje clave en la gestión social del cambio (Kósik, 1963; Torres, 2011), debe iniciarse desde una fragmentación profunda de las propuestas educativas modernistas<sup>5</sup> de tipo universalizadoras (Peralta, 2003; Ocampo, 2015), sustentadas en modelos desgastados, cuyos dispositivos reproducen propuestas que difícilmente logran explicar los fenómenos sociales según su naturaleza y ampliar sus escenarios de comprensión.

En este sentido, el investigador británico Roger Slee (2010), en su libro *La escuela extraordinaria: Exclusión, escolarización y educación inclusiva*, explica que la presencia de compromisos-modelos desgastados e inoportunos hace de la tarea educativa un proceso difícil; por cuanto el cuestionamiento del sentido práctico<sup>6</sup> que Bourdieu (2000) propone repercute en el compromiso, entendido como:

(...) Un elemento esencial de las convenciones democráticas. Sin embargo, ¿en qué punto el compromiso desplaza el principio? Las reformas que abrazan la práctica y la retórica de la inclusión social, la construcción de la capacidad, la ciudadanía democrática, la igualdad y la excelencia que hacen que todos y cada uno de los niños sea importante. Esto requiere de una inteligencia social que abrace los contextos cambiantes y cree nuevos bloques constructivos (Slee, 2010, p. 31).

Este horizonte ha sido cartografiado a través de los planteamientos sobre un modelo educativo denominado educación inclusiva (Parrilla y Susinos, 2013), que han ido instalándose con mayor frecuencia en gran parte de nuestras sociedades con el propósito de hacer frente a la invisibilidad, a la exclusión (Slee, 2010)

y a la desigualdad social y educativa (Kaplan, 2006) que condiciona a todos los ciudadanos sin distinción alguna. Un aspecto clave es comprender que la inclusión, como proposición, está ayudando a sentar las bases de las transformaciones necesarias que la Ciencia Educativa en su conjunto requiere.

Por tanto, la modernización de sus bases teóricas y metodológicas deben concebirse como una reforma social más amplia y transgresora que involucra la modificación de todos los campos de la vida social y política circundante. De modo que, hablar de educación inclusiva es ante todo, hablar de un movimiento de reforma, de una lucha política y de la consolidación de un nuevo orden ético, político y ciudadano, opuesto al discurso tradicional que pseudo-reifica al Otro como parte de ciertos grupos vulnerables y ausentes de reciprocidad socio-política.

La revisión y re-conceptualización de los fundamentos vigentes sobre el desarrollo de la educación inclusiva a inicios del siglo XXI, exige reconocer la ausencia de un modelo teórico y epistemológico acorde a acorde a la naturaleza de sus propósitos fundacionales. Enfatizamos en la ausencia de un modelo teórico con el objeto de establecer un mecanismo de diferenciación que supere la imposición del modelo tradicional de educación especial como parte de este análisis. La búsqueda de nuevos fundamentos para una educación inclusiva a inicios del siglo XXI, requiere superar la visión tradicional que enfatiza en componentes pedagógicos o curriculares. Más bien, exige transitar hacia un enriquecimiento transdisciplinario que permita consolidar nuevos campos de fundamentación para implementar más oportunamente una ingeniería social más radical en todos los campos de desarrollo social, político, histórico y cultural de Latinoamérica. La educación inclusiva es ante todo, una lucha y un proyecto político más amplio, destinado a reformar todos los campos de la sociedad y las ciudadanías en disputa (Sorj, 2005).

De acuerdo a los planteamientos desarrollados por Guillermo O’Donnell (2007), sobre las democracias en Latinoamérica, explica que éstas, han adoptado particularmente un énfasis delegativo, en vez, de deliberativo (Schvartzman, 2013). Las democracias delegativas generan el desarrollo de ciudadanías de baja intensidad (Abal y Nejamkis, 2004), en cuanto, ejercicio de sus derechos republicanos se refiera.

<sup>5</sup>Al respecto, la autora sostiene que las propuestas modernistas apuntan a una concepción que “(...) fundamenta al sujeto histórico como un ser único, homogéneo, estable, que es posible conocer y reducir a patrones educables, planificables unilateralmente y medibles universalmente” (Peralta, 2003, p. 18).

<sup>6</sup>En la literatura de Pierre Bourdieu, el sentido práctico se entiende como un conjunto de acciones que describen explicaciones naturalizadas o creencias sobre un determinado fenómeno en estudio.

Las ciudadanías de baja intensidad (O'Donnell, 2007) son resultado directo de los efectos neoliberales que afectan al desarrollo sociopolítico y democrático en el nuevo milenio, caracterizados principalmente, por una ampliación de los márgenes de exclusión en todos los campos la sociedad, la cultura, los bienes culturales y la educación. La modernización del discurso vigente sobre la educación inclusiva implica reconocer que una sociedad democrática es en sí misma inclusiva.

La fundamentación vigente de la educación inclusiva ha contribuido fuertemente a enunciar la problemática de la exclusión como mal social que afecta al desarrollo de todos los ciudadanos. Este grado de enunciación ha sido incapaz de otorgar herramientas significativas y situacionales para erradicar los efectos del modus operandi de la exclusión. Es posible inferir que el discurso actual de la educación inclusiva justifica la vigencia de la exclusión, en vez de contribuir a dictaminar a favor de su erradicación de forma más pertinente.

Comprender el funcionamiento de la mecánica de la exclusión y su relación con la inclusión, establece un "diálogo polifonal" según Fornet-Betancourt (1999), debido a que permite la emergencia de nuevas voces, condiciones y procesos que explican la inclusión como un proceso dinámico, cuyo grado de incidencia afecta a la igualdad de posiciones que condicionan la vida social de todos los ciudadanos. Su carácter polifonal permite la emergencia de nuevas perspectivas que trascienden el reduccionismo permanente, de situar la inclusión como parte de la imposición de un modelo tradicional de educación especial, limitando su potencial de transformación. Esta capacidad dialógica facilita la emergencia de una fundamentación más oportuna para el desarrollo de un nuevo orden ético y político que valide la presencia y participación de diversas voces como parte de un mismo proyecto ético-político-histórico-cultural.

Una epistemología de la educación inclusiva (Ocampo, 2013, 2014 y 2015) emprenderá su construcción desde una "interpretación situada" del fenómeno (desde su interior), recogiendo los aportes de todos sus implicados como escenario polifonal de encuentro. Este hecho es coherente con los planteamientos basados en la "ética de la totalidad"<sup>7</sup> y en la "ética del encuentro", requerida para la consolidación de un nuevo orden ético y nuevas praxis de eticidad destinadas a compensar la ausencia de reciprocidad en las propuestas sociales y educativas circundantes en nuestra región.

A esto se agrega la perversidad inconsciente que afecta a la vida social de los ciudadanos y a su destino, a través de la performance de politización que sustentan su actividad desde intervalos de comprensión que no logran dar respuestas a preguntas simples, elementales e inteligibles (Sousa, 2009). Este grado de ambigüedad sobre la cientificidad y la pertinencia de los sistemas de sustentación del enfoque de lo inclusivo en la educación, permite cuestionar las premisas que explican la "(...) educación para todos como una cuestión que afecta a todos los niños y niñas, particularmente a los más vulnerables, identificado la exclusión como un trastorno social general que no siempre se reconoce" (Slee, 2010, p. 33).

Rescatando los aportes de Fornet-Betancourt (1999), es evidente que este grado de ambigüedad y complejidad requiere, a su vez, de un mecanismo de transición, en sincronía con los dilemas sociales y las necesidades de los nuevos sujetos educativos que arriban al espacio escolar. La presencia de nuevas identidades (Burman, 1994), cada vez más dinámicas y descentradas inician una "crítica histórica a la psicología y otros discursos sociales institucionalizados, las teorías posmodernas ofrecen una interpretación del sujeto como "social y lingüísticamente descentrado y fragmentado" (Best y Kellner, 1991, p.5). Según estas interpretaciones, los sujetos (personas) o las subjetividades aparecen como dinámicos y múltiples, y siempre situados en relación con los discursos particulares y las prácticas producidas por los discursos" (Grieshaber y Cannella, 2005, p.30).

La constructividad es un elemento presente, discursivamente, y ausente, pragmáticamente, cuyo carácter queda reducido-situado-cosificado a la observación prerreflexiva de los fenómenos, cuyos diseños sociales son producto de una ingeniería social desgastada-mutilada-conformista que no reflexiona sobre los fundamentos de la sociedad en la que vivimos. Todo ello refleja, en palabras de Zygmunt Bauman (2012), daños colaterales invisibles a la ciudadanía.

Estos dilemas propios de la postmodernidad, cuya crisis en sus fundamentos visualizan rumbos que superarán los tradicionales modos de reflexión epistemológica, requieren de iniciar un proceso colonizador-dominador desde su paradigma dominante. A este respecto, Sousa señala:

(...) La destrucción del conocimiento no es un artefacto epistemológico sin consecuencias, sino que implica la destrucción de prácticas sociales y

<sup>7</sup>De acuerdo con los antecedentes revisados, la ética de la totalidad representaría una extensión del principio de totalidad.

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 aun de mayores proporciones (Sousa, 2009, p. 81).

La acción científica construida hasta este momento sobre los principios que gravitan en el modelo de educación inclusiva, da cuenta de la ausencia de un sistema de reflexividad más profundo y oportuno. Esto evidencia la carencia de una matriz epistémica y de un paradigma epistémico capaces de clarificar la producción de saberes a la luz de sus planteamientos, sin que exista una forma científica de regulación social capaz de controlar las consecuencias de su operación de forma pertinente.

La ausencia de una construcción paradigmática que repercuta en los rumbos que debiese adoptar una teoría de la educación inclusiva en el siglo XXI, no es otra cosa que un efecto contraepistémico que limita, según Sousa (2009), la disposición de una ecología de saberes y de una ecología de los reconocimientos propios de este modelo. Otro efecto contraepistémico, de poder (Foucault, 1970) y político, es reconocer un quiebre en el pensamiento pedagógico ultramoderno capaz de superar la indocilidad reflexiva (Dahlberg, Moss y Pence, 2005). La construcción de una epistemología de la educación inclusiva no debe iniciarse como un ejercicio de reconceptualización y reorganización de un proyecto político cuyos efectos impacten significativamente en la producción de sentidos de la educación en pleno siglo XXI.

La educación inclusiva no abrazará nuevos horizontes si no se plantea la consagración de un nuevo orden político y ético (basada en la ética del encuentro) mediante la gestión de una nueva construcción de ciudadanía de tipo deliberativa<sup>8</sup> que supere la clásica visión de ciudadanías en disputas. Una visión re-conceptualista de la educación inclusiva entiende que no basta con legitimar a todos sus ciudadanos a través del derecho a la educación, sino que comprenderá, oportunamente, que lograr una verdadera transformación social, ideológica, política

y ética, en tiempos de exclusión, requiere legitimar a toda la ciudadanía en su conjunto en todos sus derechos para asegurar efectivamente el disfrute del derecho en la educación<sup>9</sup>. Desde un enfoque reconstruido de educación inclusiva se comprende que el derecho a la educación no desarrollará todo su potencial de transformación, si antes los demás derechos ciudadanos no son legitimados para la población en su conjunto. Aquí, un tema crucial en la modificación del entramado social desde la ratificación del principio de equidad, intersectorialidad e interseccionalidad ciudadana.

Situar el pensamiento crítico (Foucault, 1977) en el centro de una propuesta de reconceptualización y reorganización de las bases teóricas de la educación inclusiva, representa una valiosa oportunidad para tensionar los discursos-concepciones tradicionales y oficiales, los que han comenzado a entrar en tensión al no poder abrazar una reforma que apunte a transformaciones de mayor envergadura sobre los desafíos sociales y educativos de la postmodernidad en Latinoamérica, en reconocimiento de las nuevas identidades (Grieshaber y Cannella, 2005) que se sitúan en el espacio escolar y son observadas como figuras de conflictividad a la luz de sus fundamentos tradicionales.

La necesidad de ir delineando un nuevo marco teórico y metodológico para una educación inclusiva en el siglo XXI, requiere democratizar sus fundamentos tradicionales por una búsqueda de nuevas visiones que comprendan una crítica genealógica de tipo transdisciplinar, para enfrentar un complejo proceso de transformación educativa. La educación inclusiva, a la luz de un conjunto de argumentos propuestos en este trabajo, puede visualizarse como un campo creativo y viable para sistematizar los cambios y las innovaciones requeridas por todos los campos de la Ciencia Educativa; es un cambio político que debe repercutir en la creación y la gestión de un proyecto histórico-cultural que redireccione los efectos productores-productidos por la política educativa neoliberal vigente. De no ser así, expone Slee:

(...) El futuro de la educación inclusiva será una continuación de su pasado, una lucha contra la exclusión y la opresión. Sigue siendo una lucha política para afirmar los derechos de todos al acceso

<sup>8</sup>La democracia deliberativa debe ser entendida como una estrategia de transformación social y política de las ciudadanías en desarrollo en Latinoamérica. Su propósito es contribuir a expandir los campos de intervención de las democracias y poner en evidencias sus fallas a través de los principios de la ética dialógica-crítica-universalista (Schvartzman, 2013). Este estilo de democracia otorga un papel de mayor protagonismo al ciudadano y al ejercicio de sus derechos, de modo que, permitan institucionalizar el disenso como marco decisorio de la ciudadanía en su totalidad a través de criterios dialógicos para fundamentar sus decisiones (Schvartzman, 2013).

<sup>9</sup>Este trabajo se adscribe a la concepción de aceptabilidad de los componentes del derecho a la educación. Esta concepción implica dirigir la mirada hacia las condiciones que promueven o aseguran las condiciones necesarias para el ejercicio digno del derecho dentro de toda práctica educativa.

a la educación, la participación en ella y el éxito en la misma. El viaje debe llevarnos hasta los orígenes de la exclusión. Al exponer fragilidad de los orígenes de la de la exclusión podremos meter los pies en la corriente y detener el flujo (Slee, 2010, p. 221).

Desde otra perspectiva, la consagración de un nuevo orden ético, político e histórico-cultural, como ejercicio inicial en la búsqueda de nuevos fundamentos, generará, según Emiliozzi, algunos cuestionamientos:

(...) El derecho a una educación elemental es una conquista de importancia en la medida que el acceso a los medios educativos se presenta como un prerrequisito sin el que el resto de los otros derechos reconocidos por la ley no sirve de mucho (2004, p. 61).

La emergencia de nuevos sujetos sociales y educativos es un fiel reflejo de lo expuesto por Dahlberg, Moss y Pence (2005), que a través de sus planteamientos evidencian la necesidad de comprender la complejidad del ser-humano mediante el rescate de su diversidad-singularidad. De este modo, se refuerzan los criterios de diversificación del ser humano planteados por Morín (2007), cuya complejidad establece una oposición político-ideológica con la igualdad, puesto que nadie es igual a otro, más que en su dimensión política del ejercicio de sus derechos que los inscriben como auténticos ciudadanos y permiten su existencia como reales seres sociales.

La necesidad de situar pertinentemente el fundamento antropológico de la educación inclusiva, establece, en palabras de Rancière (1990), un cuestionamiento que no solo involucrará la producción de subjetividades, sino que, más bien, cuestionará "(...) la igualdad intempestiva y su relación con una desigualdad siempre presente" (Greco, 2012, p. 3). Desde la Ciencia Educativa podremos preguntarnos: ¿qué podemos hacer como educadores para transformar esta situación que escapa al saber presente en todos sus campos?; o bien, ¿cómo actuará frente a esta dinámica la escuela, si la génesis de esto es social y, en ella, actúa como un catalizador sin salida? Una proposición inicial destinada a modernizar las bases teóricas y/o metodológicas de la educación inclusiva, entendiendo esta como un proyecto político que consolida un nuevo orden ético e histórico-cultural, ha de iniciarse desde una profunda crítica genealógica sobre

(...) las bases institucionales del discurso, los puntos de vista y las posiciones desde las cuales la gente habla y de las relaciones de poder que esta admite y

presupone. La teoría del discurso también interpreta el discurso como un lugar y objeto de lucha en que distintos grupos se enfrentan por la hegemonía – dominio– y la producción de significado y de una ideología (Best y Kellner, 1991; citado en Grieshaber y Cannella, 2005, p. 17 –traducción Juan José Urtilla, FCE, 2005–).

Un análisis de la complejidad que entrecruza la tarea educativa en tiempos de crisis, exclusión y emergencia de nuevos sujetos sociales y educativos, propondrá un modelo que cuestione las visiones universalistas, reforzando que la proposición de nuevas teorías y concepciones pedagógicas "(...) implica presentar conceptos teóricos en formas que no reduzcan ideas complejas a nociones simplistas, hemos intentado resistir a la tentación modernista a generalizar" (Grieshaber y Cannella, 2005, p. 19). A esto se agrega la necesidad de ir configurando una emancipación ideológica capaz de sentar las bases teóricas y metodológicas de la educación para todos, como modelo que dé respuesta a todos los ciudadanos en tiempos de exclusión, por sobre una mera ratificación política de los Estados de entregar educación a todos sus ciudadanos. La relación educación y conocimiento en la trama postmodernista, implica direccionar potencialmente los efectos del vivir-juntos sobre la complejización establecida por la igualdad y la autoridad:

(...) Igualdad y autoridad, dos conceptos que intentan decir de nuevo mediante relaciones inéditas con otros y que no hacen más que darle complejidad a todo intento de pensar el campo de lo político donde lo humano se despliega y la transición se impone (Greco, 2012, p. 3).

Las grandes promesas de los sistemas educativos latinoamericanos en la actualidad, inician sus procesos de transformación a raíz de la constatación de una desigualdad siempre presente. En este sentido, se ha identificado la inexistencia de propuestas concretas que más allá de la cobertura, no han logrado resolver la distribución de oportunidades educativas reales desde la aceptabilidad del derecho en la educación. La operacionalización de la equidad y la gestión de la igualdad resultan temas problemáticos y clásicos para todos los sistemas educativos del globo, en especial para nuestra región.

Antes de adscribirnos a cualquier definición conceptual en torno a una educación inclusiva, o bien, efectuar una interpretación sobre ella, resulta imprescindible comprender cuál es el significado de lo inclusivo en la educación latinoamericana de inicios

del siglo XXI. Grieshaber y Cannella (2005) agregan que la relevancia de una proposición epistemológica, o bien, la construcción de un discurso en torno a la inclusión educativa, implican "(...) un reconocimiento de que necesitamos incorporar una gama de maneras de teorizar y de llevar algo a la práctica para celebrar y a la vez fomentar la diversidad, así como para enfrentarnos a los desafíos de los tiempos cambiantes" (Grieshaber y Cannella, 2005, p. 18).

La relevancia que otorgan las nuevas formas de teorizar implica contrarrestar un conjunto de análisis o propuestas que nos han habituado a conocimientos, reflexiones, discusiones e investigaciones sobre educación inclusiva, dotadas de una indeterminación ideológica-discursiva, de un discurso y un léxico cada vez más impreciso y ambiguo, que carece de un objeto teórico que, según Cassirer (1993), se debe al nulo nivel de teorización capaz de unificar los aportes de los "conceptos sustanciales" y de los "conceptos relacionales", necesarios para un análisis de mayor precisión sobre el significado que cobra la inclusión al inicio del nuevo milenio.

## EL APORTE DE LA REFLEXIÓN EPISTEMOLÓGICA COMO "CRÍTICA GENEALÓGICA"<sup>10</sup>

*...Las profundas diferencias entre conocimientos nos brindan la cuestión de la inconmensurabilidad, una cuestión usada por la epistemología abismal para desacreditar la posibilidad misma de la ecología de saberes...*

De Sousa

Los rumbos de la epistemología, trazados durante los últimos veinte años, dan cuenta de un fenómeno recurrente: poner en tensión la prevalencia del paradigma dominante. La crisis del pensamiento occidental y la ausencia de marcos comprensivos innovadores y pertinentes en las Ciencias de la Educación, hacen que ciertas problemáticas queden neutralizadas a raíz de su fuente de origen, lo social, más allá de sus fronteras.

Este hecho se fundamenta en la necesidad de superar las disposiciones de una "epistemología de las ausencias" y de unas "epistemologías de las cegueras"

(Sousa, 2009) en el campo de la educación inclusiva. Los aportes de Sousa permiten argumentar y contraargumentar sobre la situación de cientificidad del modelo de educación inclusiva, especialmente desde construcciones epistemológicas colonizadoras e invisibilizadoras en este campo del saber.

Un rumbo predominante en los estudios epistemológicos de inicios del nuevo milenio, es que puntualizan en casi todos los campos del saber desde una perspectiva inter y transdisciplinaria, así como la configuración de un paradigma emergente (Martínez, 1997) para interpretar sus tensiones y desafíos por sobre la mera imaginación sociológica. Sousa (2009) explica que los planteamientos de un paradigma emergente (Martínez, 1997 y 2004) solo tendrán mayor sentido para los ciudadanos a los que se dirige, si, y solo sí, cada comunidad científica articula un conocimiento situado y prudente sobre sus dilemas fundacionales.

Recurrentemente...

Si por el contrario, en una reflexión más profunda, atendemos al contenido teórico de las ciencias que más han progresado en el conocimiento de la materia, verificamos que la emergente inteligibilidad de la naturaleza es precedida por conceptos, teorías, metáforas y analogías de las ciencias sociales (Sousa, 2009, p. 44).

En el caso específico de la educación inclusiva, la "inteligibilidad" de un legado pedagógico oportuno de su paradigma fundante (educación especial) reduce el desarrollo de las condiciones epistemológicas y metodológicas sobre sus desafíos paradigmáticos. El reduccionismo permanente de la inclusión, desde una perspectiva que lucha por los derechos de los desfavorecidos de nuestro sistema social, inicialmente fue un potente elemento comprensivo para situar ciertas condiciones de producción del conocimiento científico natural, las que hoy se visualizarían como parte de modelos desgastados-mutilados.

El desarrollo de este enfoque, en términos epistemológicos, ha perdido fuerza en su construcción desde la inexistencia de un marco explicativo que

<sup>10</sup>Tanto los conceptos de deconstrucción como los de crítica genealógica han sido extensamente abordadas por numerosos autores, entre ellos, Derrida (1976, 1989), Foucault (1978, 1980, 1988), Best y Kellner, (1991), Cannella y Grieshaber (2005). Por un lado, las perspectivas deconstruccionista inician un proceso de cuestionamiento crítico y propositivo sobre las bases de ciertos saberes comprendidas como regímenes de verdad imperantes. Mientras que las críticas genealógicas surgen de mediaciones históricas específicas generan posibilidades de cambio en determinados discursos. Ambas concepciones promueven la emancipación-revisión de los marcos referenciales vigentes. Cannella y Grieshaber (2005) aclaran que ambas modalidades de intervención crítica requieren de argumentos más amplios y transdisciplinarios para su reconceptualización.

describa la naturaleza de su saber pedagógico fundante de la educación inclusiva. Esto demuestra una dimensión clave de los estudios epistémicos de inicios del nuevo milenio, cuyo principal obstáculo radica en lo restrictivo del concepto y en sus precarios sistemas de sustentación, cuyo carácter de científicidad se observa también en crisis en gran parte de las Ciencias Humanas. Esta situación enuncia una reflexión más profunda sobre la validez de los aportes vigentes cristalizados dentro de la gestión y el quehacer educativo actual.

Es importante recordar que la educación inclusiva surge como construcción y planteamiento social y educativo en una época que, según la historia de las mentalidades<sup>11</sup> (Barrios, 1993), comenzaba a sensibilizar su conciencia social y a criticar duramente sus efectos sobre los mecanismos desoladores de violencia para numerosos grupos de ciudadanos, más allá de los sujetos sociológicamente excluidos. Su origen fundacional, a diferencia del esclarecimiento de sus condiciones epistémicas fundacionales, responde a una mirada modernista (Dahlberg, Moss y Pence, 2005) de los planteamientos educativos. Su crisis y estancamiento se ve, en parte, pues los desafíos que condicionan su producción discursiva van más allá de las tensiones identificadas a través de un cuestionamiento sobre su estatus epistémico y visual, que tocan gran parte de los campos de la Ciencia Educativa actual.

La superficialidad del tratamiento que define el objeto de la educación inclusiva demuestra un grave ausentismo sobre esta discusión. La superficialidad es un peligro para los estudios epistémicos, pues limita la representación oportuna de sus desafíos en el marco de las necesidades sociales actuales y reduce la ecología de saberes y la emergencia de nuevas propuestas y posiciones epistémicas.

Para la Dra. María Victoria Peralta (2011), el saber pedagógico es una capacidad inherente a la tarea educativa, construida y deconstruida permanentemente a la luz de las experiencias socializantes de sus principales actores. Michel Foucault explica que "(...) se define por las posibilidades de utilización y apropiación ofrecidas por el discurso. No existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma" (Foucault, 1996, p. 18).

La proposición de una teoría de la educación inclusiva o del inicio de una reflexión paradigmática sobre este modelo, contribuirá a clarificar el quehacer

pedagógico de muchos educadores en el logro de una educación más justa y centrada en las posibilidades de todos nuestros estudiantes. Esta contribución es doble: por un lado, aporta en la comprensión de las bases teóricas y metodológicas del modelo y agrega, además, la pertinencia del carácter que adopta la comprensión del currículo y de su gestión en relación con los demás campos de construcción del saber pedagógico: la didáctica y la evaluación. A esto se agrega la redefinición y la reorientación de la formación pedagógica en todas sus modalidades y niveles a la luz de este modelo. Su búsqueda fundamentaliza un nuevo campo reconceptualista y una construcción epistemológica (Ocampo, 2013, 2014 y 2015) acerca de los "rumbos", "sentidos" y "énfasis" de una educación inclusiva en el siglo XXI; se inicia desde el reconocimiento de problemáticas prácticas observadas en la realidad socioeducativa. Esta fundamentalización se opone a la disonancia discursiva que plantea, por un lado, la presencia de nuevas formas de albergar a la totalidad de ciudadanos a través de visiones refundacionales de los proyectos educativos instituidos, versus la implementación de escenarios de participación-desarrollo del aprendizaje basado en medidas específicas para ciertos grupos en riesgo.

En síntesis, es posible afirmar que los discursos gravitantes en torno a la educación inclusiva no han sido capaces de superar la imposición tradicional del modelo de educación especial y psicopedagógico. El problema no resulta de la imposición de ambos modelos únicamente (que requieren de actualización, democratización de sus saberes y nuevos espacios dialogales), sino de la incapacidad de dichos discursos para erradicar las desigualdades educativas y sociales derivadas de una política-ideológica neoliberal. En suma, la importancia de la necesidad de inclusión en las Ciencias de la Educación, implicará la creación de un modelo que abrace una oposición reformista frente a los efectos de la discriminación, la desigualdad silenciada y la injusticia social a través de argumentos políticos y éticos más amplios.

En otras palabras, existe una alta posibilidad que todas aquellas propuestas-ideas-discursos-construcciones que bajo una suerte de esperanza, democracia e innovación, se constituyan como nuevos cuerpos de exclusión. Un ejemplo de ello está representado en el discurso instituido de la "calidad educativa" y sus efectos sobre nuevas formas de eliminación social y educativa. La calidad educativa y la educación inclusiva son planteamientos diametralmente opuestas. Por un lado, la cali-

<sup>11</sup>Los aportes de la historia de las mentalidades permite comprender de qué manera se han forjado la construcción de subjetividad sobre los procesos de exclusión e inclusión en la historia de la cultura de Latinoamérica.

dad educativa actúa como una promesa incumplida en Latinoamérica y opera como un dictamen de exclusión, mientras que la educación inclusiva, pretende la erradicación total de la exclusión y la opresión por parte de los grupos dominantes de la población en general. Lo interesante es comprender la inclusión como un movimiento de reforma y transformación de las bases de la sociedad en su conjunto. Es ante todo una lucha política y la consolidación de un nuevo proyecto ciudadano.

El carácter de la investigación científica sobre los temas de interés en inclusión social y educativa, se refuerza a través de la construcción de su objeto como campo de conocimiento situado. Sus temáticas dedican un lugar de legitimación a los sujetos-prácticas-significados-procesos tradicionalmente construidos desde y para la periferia. Existe un escaso interés de la investigación en educación inclusiva sobre temas de construcción de ciudadanía, prácticas de gestión de derechos y escenarios de construcción-emancipación política y ética de proyectos y propuestas educativas. Este escenario investigativo permite identificar:

- (a) un énfasis crítico sobre la educación especial y sus necesidades de transformación frente al nuevo milenio,
- (b) una síntesis híbrida entre lo especial y lo inclusivo, justificada únicamente a través de aspiraciones cualitativas mediadas por los aportes de los derechos humanos y las visiones tradicionalistas de democracia y,
- (c) los campos de interés, desprendidos de la educación inclusiva, los aportes sociológicos, filosóficos, antropológicos, que derivan en discusiones puntuales, tales como el feminismo, la discapacidad, la interculturalidad, y los estudios postcolonialistas (Slee, 2010).
- d) Grieshaber y Cannella (2005) identifican algunas perspectivas posmodernas que permiten la reconceptualización de los fundamentos vigentes sobre la educación inclusiva, entre los cuales encontramos, los aportes del postestructuralismo, de la teoría feminista de inicios del siglo XXI, los campos de interés de la epistemología y de la cognición situada, de la teoría política, de los estudios Queer, de la teoría de la raza, de la investigación en currículum, entre otras.

Es necesario ir pensando en la necesidad de reconceptualizar la dificultad-obstáculo pragmático,

desde un nuevo marco teórico capaz de gestionar un servicio educativo abierto a todos los ciudadanos desde la consideración inicial de sus posiciones sociales, con el propósito de garantizar oportunidades reales a sus intereses y necesidades. Facilitar un giro epistémico en la materia supondría proponer

–Una– (...) interpretación constructiva que rechaza la concepción descriptiva de la investigación científica, porque esta concepción aborda el carácter fáctico de la ciencia en la relación entre sus productores y una naturaleza externa. Por el contrario, la interpretación constructivista toma los productos, ante todo y particularmente, como el resultado de un proceso de fabricación (reflexiva). En consecuencia, el interés principal en el estudio del conocimiento científico está dirigido hacia cómo se producen objetos cognitivos en el laboratorio en lugar de estudiar cómo los hechos preservados por las afirmaciones científicas sobre la naturaleza (Knorr, 1983, p. 19).

Siguiendo los planteamientos de Knorr (1983) acerca del desarrollo de las propuestas de interpretación constructiva, la autora identifica las facetas problematizadoras de la ciencia en su dimensión cultural, categoría que se explicitaría de forma difusa y polisémica afectando parcialmente al desarrollo de propuestas emergentes en lo epistémico. Muchas de estas propuestas son neutralizadas a partir de acciones discursivas que reproducen o legitiman una cultura o contracultura epistémica. ¿Qué propone Knorr a través de esta categoría de análisis? La investigadora explica que "(...) las culturas epistémicas son culturas que crean y garantizan el conocimiento, y la primera institución de conocimiento a lo largo del mundo es, aún, la ciencia" (Knorr, 1983, p. 12).

El desafío es comenzar a problematizar la categoría de inclusión dentro de la Ciencia Educativa a fin de develar su posición y significación en este contexto. Un efecto diametralmente significativo en la producción-circulación discursiva, relativa a los planteamientos de la educación inclusiva y de la educación para todos, es el tránsito desde la exclusión social a la exclusión moral que viven todos los sujetos al día de hoy. La necesidad de revisar, cuestionar y poner en tensión la contribución de los estudios epistemológicos a la Ciencia Educativa del siglo XXI, representa un hito fundamental para avanzar en la superación de la "crisis" en la que se encuentra el paradigma dominante. La relevancia del paradigma emergente permite situar un conocimiento especializado sobre una construcción teórica, más especializada aun, que ponga en el centro de su reflexión la superación

de aquellas miradas reduccionistas instituidas bajo el discurso de la inclusión. Esta situación devela que:

(...) El reduccionismo ha dominado buena parte de la historia de la ciencia contemporánea. Su papel en el desarrollo de la ciencia es relevante y seguramente ha sido una etapa necesaria e inevitable. Sin embargo, enfrentado a la complejidad de sistemas formados por múltiples elementos de interacción no lineal resulta insuficiente. Para la aproximación reduccionista, la sociedad, el cerebro o un ecosistema son ininteligibles en tanto sistemas complejos (Vivanco, 2010, p. 16).

Esta situación refleja uno de los efectos de la postmodernidad (Vattimo, 1986), lo que, en palabras de Dahlberg, Moss y Pence (2005), problematiza a la ciencia y a sus diversas pretensiones a través de múltiples formas de verdad (Foucault, 1977; Lather, 1991). Esta situación, según Foucault, responde a un dispositivo de interpretación:

(...)La historia de la historia del pensamiento, de los conocimientos, de la filosofía, de la literatura parece multiplicar sus rupturas y buscar todos los erizamientos de la discontinuidad; mientras que la historia propiamente dicha, la historia a secas, parece borrar, en provecho de las estructuras más firmes, la irrupción de los acontecimientos (Foucault, 1970, p. 8).

Para Loizzo (2013), esta cuestión está directamente relacionada con la Ontología Histórica, que sustenta el discurso actual de la inclusión social y educativa eminentemente. Se trata de situar, permanentemente, la reflexión en grupos marginales, evitando construir desde la marginalidad un cúmulo de explicaciones que desde ella misma autogestionen mayores vías de comprensión. Esta situación no logra establecer una nueva forma de vinculación del saber; más bien, supone una construcción que carece de una cognición situada para puntualizar aún más esta discusión. Una discusión epistémica en materia de educación inclusiva va más allá de un mero análisis de las teorías hegemónicas y contrahegemónicas derivadas de la comprensión epistémica aportada a inicios del nuevo milenio.

La situación actual de la formación inicial docente (FID) en el campo de la educación inclusiva muestra la misma situación y desarrollo que la investigación en educación inclusiva en Latinoamérica. La vigencia actual de los planteamientos fundacionales de la educación especial continúa condicionando la investigación y la formación de los educadores desde la imposición de un

modelo tradicional de educación especial. Esta situación explica su dificultad para asumir una mirada inter y transdisciplinaria de cara a sus desafíos en el siglo XXI.

En lo particular de la formación inicial docente y sus repercusiones en la consagración de prácticas educativas, se demuestra una cierta disonancia entre el pensar epistémico y el pensar pedagógico (Freire, 2004), que da cuenta de la inexistencia de ciertos vínculos que permitan avanzar en esta discusión. Una evidencia significativa para comprender cómo han evolucionado los programas de formación inicial docente y los estudios de formación permanente del profesorado en esta área, pueden explicarse de la siguiente manera:

(a) Contribución de la Educación Especial a la Educación Inclusiva.

(b) Convergencia de la Educación Especial y de la Psicopedagogía a través de una nomenclatura de tipo inclusiva y más democrática; es decir, se ofrece formación desde la imposición de un modelo clásico de la educación especial bajo un discurso inclusivo.

Reconocer que los efectos del discurso y la fundamentación vigente sobre la educación inclusiva en Latinoamérica, no sólo han repercutido en el desarrollo de propuestas políticas débiles, sino que han puesto de manifiesto un conjunto de contradicciones relativas a la formación de los educadores en sus niveles de pre y post-graduación.

En el caso de las propuestas implementadas en la formación de los educadores, se observa ausencia de una propuesta que albergue la construcción de una teoría de la inclusión, que en la construcción de saberes pedagógicos (gestión del currículo, composición de climas de aprendizaje, repertorio didáctico y sistemas evaluativos) atienda a la totalidad de ciudadanos, sintetizados bajo el reconocimiento de reducir la opresión y la exclusión que los condiciona. En la actualidad se insertan programas de educación especial con nombre de educación inclusiva.

Los programas de formación inicial y continua de los educadores plantean un cambio retórico en la nomenclatura de sus asignaturas. No obstante, al revisar sus contenidos, muchos de ellos regresan a la imposición de un modelo tradicional de la educación especial, otorgando pistas significativas que imposibilitan abordar la gestión de la diversidad en todos sus planos y dimensiones. Entonces, los programas de formación reconocen la diferencia y se posicionan sobre los planteamientos del paradigma de la igualdad

y la equidad educativa, mientras que los campos de profundización del saber pedagógico no logran articular respuestas creativas y saberes contextuales a las desigualdades cognitivas de nuestros estudiantes. En síntesis, esta visión plantea una visión troyana según Slee (2010) de la formación de los profesores. En otras palabras esta situación no es otra cosa que un efecto directo y significativo sobre la ausencia de sentidos de este enfoque y una debilidad que refleja su ausente construcción teórica.

Este hecho requiere de establecer un nuevo campo de interés cada vez más transdisciplinario. No basta con estudiar el abordaje de las diferencias desde diversas perspectivas, sino que estudiar las diferencias restableciendo una mirada que les otorgue un lugar como ciudadanías e identidades complejas y dinámicas en un marco de igualdad también plural. Esto es, permitir la comprensión de diversas ciudadanías y desde la formación inicial, aprender a responder contextualmente a cada una de ellas, lo cual reduce la fuerte carga de los discursos clínicos en la educación, permitiéndonos poner atención sobre las condiciones que facilitan y/o potencian nuestro trabajo pedagógico. Esta situación no es otra cosa que atender pertinentemente a supuestos históricos que han sido congelados en explicaciones más profundas de nuestro devenir. En otras palabras, estas problemáticas requieren de atención más significativa sobre el discurso y sus dispositivos de mediación entre el tiempo histórico, las condiciones teóricas existentes y los desafíos políticos vigentes.

El destacado investigador británico Roger Slee (2010) explica que la suerte de travestismo discursivo que hoy enfrenta el modelo de educación inclusiva se debe a la multiplicación de campos de investigación que refuerzan de la visión individual en gran parte de su producción científica. En este sentido, "(...) reposicionamiento de la educación especial para alinearse como las formas condicionales de la educación inclusiva que promueven las administraciones educativas de todo el mundo. Ellen Brantlinger describe de qué modo los investigadores tradicionales de la educación especial han injertado la educación inclusiva en los títulos e insertado un capítulo sobre la inclusión en los libros de textos prescritos para sus asignaturas de educación especial. Estos textos y asignaturas mantienen un enfoque categorial de lo que se llama, sin que reconozcan en absoluto la paradoja: "educación especial e inclusiva". El objeto de

este trabajo es hacer que los estudiantes entiendan las necesidades educativas de los niños familiarizándose con los diagnósticos y etiológicas de los defectos, trastornos, enfermedades y síndromes (p.103).

La situación descrita célebremente por Brantlinger (1997) da cuenta del escaso tratamiento teórico que hoy sitúa la reflexión en materia de educación inclusiva en gran parte de la literatura científica internacional. Esta situación, además, enuncia uno de los grandes desafíos de la formación inicial docente, pues en gran parte de los países de Latinoamérica, durante los últimos siete años, diversas instituciones formadoras de educadores han comenzado a incorporar en sus planes de formación asignaturas de carácter transversal destinadas a dar instrucción en materia de "educación inclusiva" y "atención a la diversidad".

En efecto, estas problemáticas no solo condicionan los marcos interpretativos sobre sus fundamentos necesarios en el siglo XXI, sino que intervienen sobre los artefactos construidos en el trabajo pedagógico (problema pragmático). El carácter pragmático de la educación inclusiva, desde un análisis reconceptualista, es dirigir la mirada a la pertinencia de los servicios implementados (medidas curriculares, evaluativas, didácticas, de gestión e intervención institucional). En este campo, aparece la categoría de calidad, muy emparejada al discurso de la educación inclusiva. Es muy recurrente observar el planteamiento de que una educación inclusiva es una educación de calidad (Unesco, 2009).

Insistimos, desde un enfoque reconceptualista<sup>12</sup> (Ocampo, 2015), en que la experiencia ideológica, política y discursiva que fundamenta a la calidad en el contexto educativo actual, responde a una lógica instrumentalizadora que emite y avala un dictamen de exclusión y desprecio social-político-cultural sobre la tarea educativa en tiempos complejos. El vínculo entre educación inclusiva y calidad debe ser reorganizado-transformado-reconceptualizado, pues no existe relación que logre buscar la equidad según los argumentos vigentes. Más bien, esta visión aparece como parte de uno de los universalismos vigentes, que son reproducidos de forma casi inconsciente. La calidad en Latinoamérica no es otra que una promesa incumplida.

<sup>12</sup>Perspectiva que cuestiona las bases de los discursos dominantes, apostando por la modernización de sus bases teóricas y metodológicas. Es fundamental concebir la modernización del discurso de la educación inclusiva desde la necesidad de avanzar hacia la consolidación de una epistemología capaz de situar un saber especializado y coherente con la naturaleza de las transformaciones sociales, políticas, culturales, educativas y económicas que inicia el nuevo milenio.

La presencia de modelos epistémicos desgastados, mutilados e hiperreciclados ha impactado profundamente en el diseño y la consolidación de gran parte de las propuestas educativas en nuestro continente. Este resultado no es otra cosa que un mecanismo de respuestas a la sobreinstrumentalización de la que es objeto la educación en tiempos de crisis y exclusión. Al respecto, es posible señalar que tales medidas para una eficiencia social, según Sousa, responden a la crisis del paradigma dominante:

(...) La crisis del paradigma dominante es el resultado combinado de una pluralidad de condiciones teóricas. Daré más atención a las condiciones teóricas y es por las que comienzo. La primera observación, que no es tan trivial como parece, es que la identificación de los límites, de las insuficiencias estructurales del paradigma científico moderno es el resultado del gran avance del conocimiento que él propició. La profundización del conocimiento permitió ver la fragilidad de los pilares que lo sostenían (Sousa, 2009, p. 31).

Harvey (1989), Lather (1991) y Leavitt (1994) explica que las formas tradicionales de hacer ciencia se encuentran en tensión, producto de la banalización de

los diversos sentidos y contrasentidos que las sustentan, situación que favorece la crisis y el carácter híbrido de las tendencias epistémicas, puesto que el postmodernismo “favorece la heterogeneidad y la diferencia como fuerzas liberadoras en la redefinición del discurso” (Grieshaber y Cannella, 2005, p. 24).

Es importante reconocer que muchas de las propuestas epistémicas se sirven del sistema como principal modelo de análisis, en vez de iniciar una reflexión más amplia y diversificada por vías subalternas que reivindicuen la tarea educativa en tiempos de exclusión; de modo que “las perspectivas parciales sobre los objetos y sus representaciones cognitivas del mundo sufren una mediación histórica y lingüística” (Best y Kellner, 1991, p. 89 17 –traducción Juan José Urtilla, FCE, 2005–). Morin (2007) afirma que la pluralidad de miradas que convergen en la problematización de las formas de construir-aceptar los modos de aproximarnos a los fenómenos son complejas “(...) cuando se presentan dificultades de carácter empírico o lógico. Las complejidades empíricas refieren a desórdenes e incertidumbres y las complejidades lógicas a contradicciones y unión de términos antagonistas (Vivanco, 2010, p. 6).

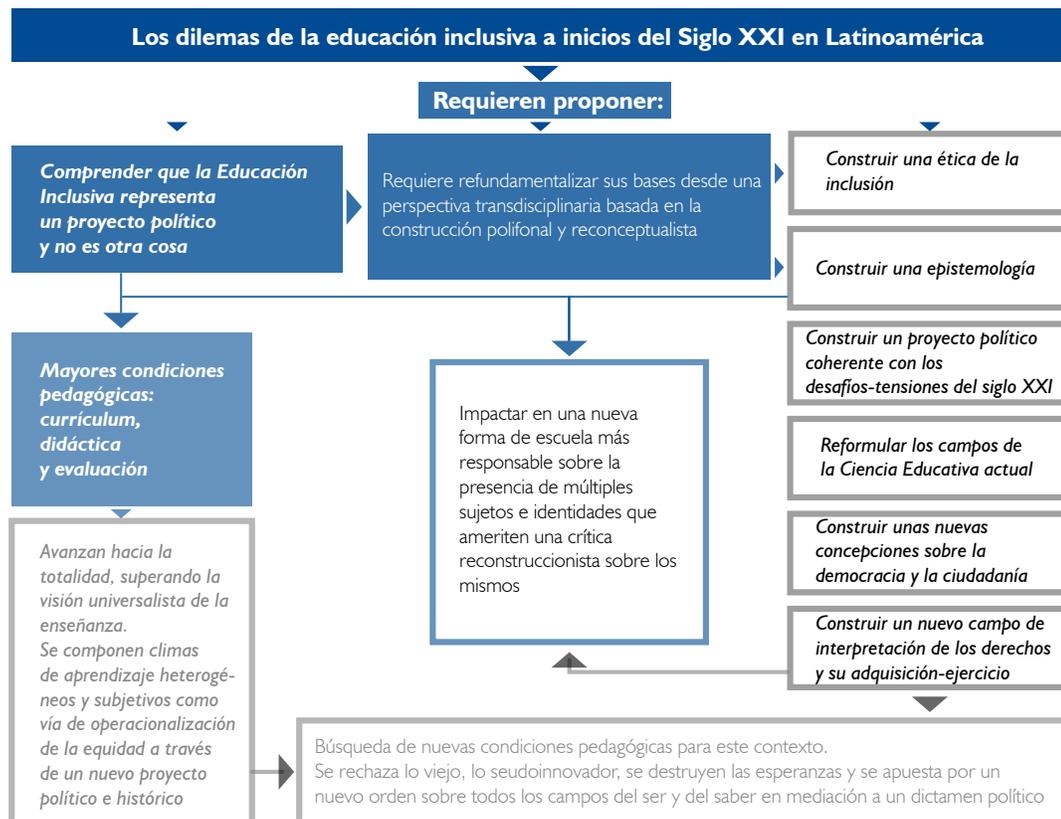


Figura 1. Los dilemas de la educación inclusiva a inicios del Siglo XXI en Latinoamérica (autor, 2015).

Estos cuestionamientos en sí no constituyen mecanismos artificialistas, sino más bien se constituyen como estrategias para graduar los límites de verdad a la luz de sus sistemas de legitimación y representación. Slee (2010) enfatiza en la necesidad de ir construyendo un nuevo marco teórico que permita articular un saber especializado y oportuno a la educación inclusiva en el siglo XXI, más allá de su paradigma fundante de educación especial.

### SÍNTESIS DE LOS DILEMAS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA NECESIDAD DE UN NUEVO CAMPO POLÍTICO, PEDAGÓGICO Y ÉTICO DE RECONSTRUCCIÓN

El recambio ideológico necesario sobre el significado para una educación inclusiva más oportuna en el siglo XXI implica, en su mejor expresión a través de una visión-proposición alternativa, que no se reduzca a una explicación simplificadora de la realidad o que se oponga a una visión elementista o de reemplazo. Sin duda, un giro en las formas de entender la producción y la circulación científica en la materia, implica necesariamente profundizar sobre el desarrollo transontológico que supone modificar el conocimiento científico de lo que analizamos, por sobre sus condiciones posibilitadoras, cuyo precedente más importante es garantizar un mecanismo de transdisciplinariedad epistémica en la materia.

El gran desafío que enfrenta la educación inclusiva es iniciar la construcción de una epistemología más coherente con las transformaciones que la educación requiere a inicios del siglo XXI. Parte de esta propuesta re-conceptualista debe iniciarse desde una crítica genealógica a sus bases débilmente construidas más allá de la transferencia tradicional de las medidas de educación especial. De modo que, reconocer que los primeros años del siglo XXI están cargados de aire de renovación, pues los paradigmas y sus formas de problematizar el escenario educativo y social, demuestran una profunda crisis en todos sus campos. En este contexto, proponer un efecto revisionista sobre los fundamentos requeridos/pertinentes para una educación inclusiva en el siglo XXI, representa una oportunidad valiosa para lograr garantizar nuevos espacios de democracia y nuevas visiones sobre un concepto emergente de ciudadanía.

En suma, una proposición sobre nuevos fundamentos implica reconocer que la Educación Inclusiva, es ante todo, una lucha política que debe garantizar la creación

de un proyecto histórico-cultural que beneficie no sólo a los tradicionales grupos venerables, sino que, a la sociedad en su conjunto. Un prerrequisito clave para entender la potencialidad de la Educación Inclusiva es reconocer que es un modelo distinto de la educación especial. En esta dirección, el destacado Doctor Roger Slee se interroga sobre "(...) si la educación inclusiva no es educación especial, ¿qué es? Es una lucha general contra el fracaso y la exclusión. Al comprometernos en esta lucha, encontramos rápidamente datos que ponen de manifiesto una lista cada vez mayor de estudiantes vulnerables que necesitan de ayuda adicional. Los estudiantes aborígenes, los de minorías inmigrantes, los estudiantes cuya lengua materna no es la del currículum, los niños nómadas y los refugiados, los niños y las niñas homosexuales y transexuales, los niños de barrios y de familias pobres, cuya escolaridad se ha visto perturbada por enfermedades crónicas o de larga duración, los que viven geográficamente aislados, los niños discapacitados son todos ellos vulnerables. Añadamos a esto que e absentismo, tanto el que consta oficialmente como escapadas de las que no quede constancia, aumenta cuando se prevé que asistan a la escuela mas estudiantes que nunca y que la cuestión de la vulnerabilidad de los estudiantes se amplifica" (Slee, 2010, p. 181).

### CONCLUSIÓN

Todos estos argumentos explicitan la urgencia de comprender que la inclusión no solo está sujeta a las necesidades educativas especiales y a la discapacidad (Farrell, 2006; Slee, 2010), sino que, más bien, se plantea el gran desafío de iniciar una reflexión paradigmática que considere una matriz y un paradigma epistémicos más coherentes con los requerimientos de la totalidad y la heterogeneidad de todos los estudiantes.

Asimismo, se debe reconocer que la educación-inclusión tiene su saber pedagógico fundante en las teorías progresistas de la educación especial de la segunda mitad del siglo XX, no obstante, a la fecha, se requiera consolidar un nuevo campo de reflexión epistemológica capaz de iniciar nuevas y más profundas discusiones sobre la naturaleza de su conocimiento científico, pues el enfrentamiento de modelos en la construcción y la gestión de saberes pedagógicos es algo que afecta, condiciona y restringe día a día numerosas prácticas de enseñanza en toda Latinoamérica.

El desafío es efectuar un despeje epistemológico capaz de encontrar los fundamentos apropiados para proponer un modelo de educación inclusiva más

oportuna en el marco de los desafíos que nos plantea el siglo XXI. Todas estas reflexiones no son otra cosa que producto de la urgencia de iniciar esta transformación, de forma más oportuna y pertinente, de las bases teóricas y de sus criterios metodológicos para su operativización. Todo ello impactará significativamente en (a) la formación inicial, de postgrado y permanente de los docentes, (b) en la construcción de políticas públicas y educativas de tipo intersectorial y (c) en la mejora y pertinencia de los servicios desprendidos del mismo y fundamentados en prácticas de interseccionalidad.

La constatación sobre la escasez de un discurso-teoría-epistemología pertinente a este modelo, ha supuesto que la inclusión actuaría como una justificación invisible de la exclusión, sin alcanzar grandes logros en la gestión de la equidad y la igualdad desde una problematización efectiva de sus dispositivos que la sustentan al día de hoy. Es posible afirmar que la inclusión ha puesto en marcha una nueva forma de colonización de la exclusión, validando su vigencia y desarrollo, situación que puede observarse en la escasa efectividad de las propuestas y en los énfasis desprendidos de las propuestas teóricas y de los impactos obtenidos a partir de la aplicación de sus servicios, los que, sin duda alguna, han carecido de transformaciones reales y oportunas con respecto a las tensiones que se han propuesto resolver.

Otro aspecto socioeducativa y sociopolíticamente relevante, implica destinar un esfuerzo sustancial al fortalecimiento de la educación especial, en cuanto disciplina científica, práctica profesional y acción social (Gallego y Rodríguez, 2012). Este fortalecimiento debe permitir la búsqueda de fundamentos cada vez más actualizadores, y pertinentes a las necesidades de hoy, de este campo de trabajo dentro de las Ciencias de la Educación. En parte, el debilitamiento que hoy expresa lo especial de la educación, radica en la incapacidad de asumirse-postularse como una disciplina autónoma; a esto se agrega el retraso investigativo que nutre a la misma, restando potencialidad a la luz de las postulaciones incipientes de un discurso inclusivo dentro de la Ciencia Educativa a inicios del nuevo milenio.

Esta situación pone de manifiesto un mecanismo de segregación y exclusión teórico-metodológicas, bajo la formalización de premisas discursivas que desvirtúan el gran aporte de esta dimensión de la educación y de la pedagogía. Es menester reconfigurar una formación especializada (formalmente), que solo tendrá sentido si es esta misma, a través de un dispositivo crítico, quien moderniza sus bases; situación que podría evitar en algunos países de la región su desaparición y destrucción.

El carácter polisémico y ambiguo que hoy describe los planteamientos fundacionales de la educación especial y de la educación inclusiva imposibilitan, parcialmente, el reto de actualizar-se y modernizar-se en función de los desafíos y cambios sociales vigentes. Siguiendo la comprensión otorgada por Gallego y Rodríguez (2012), se concluye que la inclusión educativa, como campo de exploración investigativa, no solo reforzaría una visión individual, sino que su construcción disciplinaria estaría ausente, dando cuenta de una práctica profesional híbrida y carente de marcos referenciales apropiados a las reales tensiones que hoy experimentan los docentes y los estudiantes desde sus necesidades e intereses de reivindicación social, cultural, política e individual.

En lo relativo a su espectro de acción social, ha iniciado una dinámica dicotómica que progresivamente ha agudizado un descrédito social y pedagógico sobre las actuaciones de educación especial, anulando sus fortalezas, proyecciones y tendencias. Esta fragmentación ha fortalecido y solidificado los planteamientos preparadigmáticos de la educación inclusiva, desconociendo cuáles son sus reales efectos para un modelo social y socioeducativo con gran presencia de fragmentaciones y mutilaciones. Es imperativo iniciar un repensar profundo y consciente sobre los fundamentos de una pedagogía de la inclusión acorde con este milenio que se encuentra en ciernes, lo que significará un aporte relevante y necesario en la canalización de las transformaciones que nuestra región desea en materia de resignificación social y educativa. Su omisión es tan relevante que "(...) formulada en un sentido negativo, la afirmación anterior posee plena validez: si la educación no cambia a los seres humanos, ellos no cambiarán el mundo en el que viven" (Gentili, 2011, p. 15). Hasta aquí la observación reflexiva de este trabajo es dar cuenta del debilitamiento del pensamiento pedagógico actual que célebremente Gentili (2011) pone de manifiesto como consecuencia de la ausencia de esquemas de pensamientos apropiados a nuestro tiempo y situación cultural.

La necesidad de determinar con claridad el objeto de estudio que definiría la educación inclusiva contribuiría a superar la invisibilización de ciertas determinaciones sobre sus procesos, campos de especificación y validación de la discusión meta-teórica. Esta necesidad supone, además, brindar coherencia a tres de sus grandes niveles de comprensión-gestión: (a) teórica – ausente–, (b) investigación –reproductora de un modelo individual que refuerza la desventaja social y elimina la resignificación social en su totalidad (eje analítico que refuerza la premisa de segregación-exclusión teórico-metodológica)– y (c) práctica profesional –reproducción

de un modelo tradicional y diversificado de educación especial—. Este grado de desarticulación entre los ejes presentados explica las distancias existentes entre su discurso, conocimiento científico y construcción teórica especializada. El bajo grado de reciprocidad limita la consagración de un saber especializado que responda a las tensiones identificadas sobre la proposición de la potencialidad que este enfoque podría lograr. A esto se suman:

(a) La necesidad de reconfigurar y reivindicar la acción-estrategia discursiva y semántica, cuya nitidez facilitarían demarcación de límites, campos de acción, así como sus encuentros tan necesarios. Se agrega, además, la necesidad de una contribución histórica y sociopolítica construida que observe la inversión de la problemática desde la construcción y vivencia que efectúan sus principales actores y agentes socioeducativos y sociopedagógicos.

(b) La necesidad de un enfoque (aún inexistente) discursivo-conceptual autónomo-apropiado y de un método y campo de investigación acorde con su naturaleza. El grado de estancamiento sobre las cuestiones teóricas y metodológicas en disputa ha imposibilitado la capacidad de legitimar los rumbos necesarios y la potencialidad de lo que se podría alcanzar a la luz de la inclusión en educación.

(c) La necesidad de aclarar los conceptos de matriz disciplinaria y de matriz epistémica, con el propósito de comprender cómo su influencia gestiona los diferentes modos de comprender su descenso a la realidad socioeducativa, situación que facilita un conjunto de encuentros y permite un conglomerado amplio de interrogantes sobre la determinación de un espectro epistémico oportuno a este modelo.

(d) Se sugiere iniciar una búsqueda de nuevos fundamentos y nuevas formas de denominación para

la educación especial a la luz de la estructuración de la educación inclusiva. Este grado de profundización requiere, al menos, de un exhaustivo análisis de la Ciencia Educativa actual mediante el cual se recojan y respondan, desde un espacio de comprensión, sus dilemas y desafíos. Es posible afirmar que esto no es otra cosa que un efecto colateral sobre la presencia recargada de modelos pedagógicos y/o educativos mutilados con respecto a las necesidades más cruciales de la educación y, en especial, de este campo de trabajo.

(e) Una tarea pendiente de los sistemas educativos, en general, que amparen su labor en los planteamientos incipientes de la educación inclusiva, es saber situar el discurso sobre los más necesitados. Este discurso ha sido la tónica escandalizadora para iniciar y desarrollar acciones que efectivamente vayan en beneficio de las personas, en vez de prestar un profundo proceso de monitoreo que permanentemente permita suplir las necesidades e intereses según lo cambiante del tiempo histórico, político y cultural que enfrentemos. Es posible dar cuenta de que, a la fecha, no se visibiliza una estrategia de gestión integral apropiada para dichos grupos denominados burdamente “en desventaja social”.

(f) Es relevante comprender que en la actualidad son los objetivos sociales y políticos los que han contribuido a ilegitimar el predominio de la educación especial y a dirigir la mirada hacia la educación inclusiva. Esto exige un eje dialogal que contribuya a crear y modernizar las bases teóricas y metodológicas de este modelo, facilitando la comprensión sobre nuevos territorios, desafíos y oportunidades de transformación cada vez más situadas en la naturaleza de los problemas socioeducativos &

## Referencias bibliográficas

- Apple, M. (1991). Educación y poder (2ª Ed). Barcelona: Paidós.
- Abal, J.M., Nejamkis, F. (2004). "Modelos de política: una mirada desde el estado y la ciudadanía e clave latinoamericana", En La política en Conflicto: Reflexiones en torno a la vida pública y la ciudadanía (pp. 143-166). Buenos Aires: Prometeo.
- Barrios, M. (1993). Historia de las mentalidades. Posibilidades actuales. III Jornadas de Estudios Históricos. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Bauman, Z. (2000). La globalización: Consecuencias humanas. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2012). Vidas desperdiciadas. Buenos Aires: Paidós.
- Best, S. y Kellner, D. (1991). Postmodern Theory. Los Ángeles: UCLA.
- Bourdieu, P. (2000). La Miseria del mundo (2ª Ed). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Burman, E. (1994). Deconstructing developmental psychology. Londres: Routledge.
- Buthler, J. (1993). Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del sexo. Barcelona: Paidós.
- Brantlinger, E. (1997). "Using ideology: Cases of non recognition of the politics of research and practice in special education", en: Review of Educational Research 67, (4), 425-459.
- Cassirer, E. (1993). El mito del Estado, México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2005). Más allá de la calidad en educación infantil. Barcelona: Graó.
- Derrida, J. (1976). Of grammatology. Baltimore: J.H. University Press.
- Derrida, J. (1989). La desconstrucción de las fronteras de la filosofía. Barcelona: Paidós.
- Dubet, F. (2012). Repensar la justicia social: Contra el mito de la igualdad de oportunidades (2ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Emiliozzi, S. (2004). Vida pública y ciudadanía en los orígenes de la Modernidad: Consideraciones teóricas e históricas. En La política en Conflicto: Reflexiones en torno a la vida pública y la ciudadanía (pp. 37-66). Buenos Aires: Prometeo.
- Farrell, M. (2006). Celebrating the special scholl. Londres: Routledge.
- Fornet-Betancourt, R. (1999). Filosofía, Teología, Literatura: aportes cubanos en los últimos 50 años. Aachen, Alemania: Main Concordia.
- Foucault, M. (1970). Las tecnologías del yo y otros textos afines. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1977). Discipline and punish: the birth of the prison. Harmondsworth: Penguin.
- Foucault, M. (1980). Power/Knowledge: selected Interviews and Other Writings. London: Harvester Wheatsheaf.
- Foucault, M. (1988). Politics, Philosophy, Cultura: Interviews and Other Writings. New Cork: Routledge.
- Foucault, M. (1996). La arqueología del saber. México D.F.: Siglo Veintiuno Editores.
- Gallego, J.L., Rodríguez, A. (2012). Bases teóricas y de investigación en educación especial. Madrid: Pirámide.
- Gentili, P. (2011). Pedagogía de la igualdad: Ensayos contra la educación excluyente. Buenos Aires: Clacso / Siglo XXI.
- Griehaber, S. y Cannella, G. (2005). Las identidades en la educación temprana: Diversidad y posibilidades. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Greco, M. B. (2012). El espacio político. Democracia y autoridad. Buenos Aires: Prometeo.
- Harvey, D. (1989). The condition of postmodernity. Oxford: Blackwell.
- Kaplan, C. (2006). La inclusión como posibilidad. Buenos Aires: OEI.
- Knorr, K. (1983). La fabricación del conocimiento: Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia. Nueva York: Pergamon Press.

- Kósik, K. (1963). *Dialéctica de lo concreto*. México, D. F.: Grijalbo.
- 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.
- Loizzo, J.M. (2013). ¿Hombre o vida/trabajo/lenguaje? En S. Rivera (coord.). *Alternativas epistemológicas. Axiología, lenguaje y política* (pp. 21-42). Buenos Aires: Prometeo.
- Liotard, J. (1989). *La postmodernidad (explicada a los niños)*. México, D. F.: Gedisa.
- Martínez, M. (1997). *El paradigma emergente: hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. 2ª ed. México D.F.: Trillas.
- Martínez, M. (2004). El proceso de nuestro conocer postula un nuevo paradigma epistémico. *POLIS. Revista Latinoamericana*, 8 [en línea] Recuperado en junio 2015 <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2916876>
- Morin, E. (2007). La epistemología de la complejidad. *Gaceta de Antropología*, (20), artículo 02 [en línea]. Recuperado en enero 9 de 2015, de [http://www.ugr.es/~pwlac/G20\\_02Edgar\\_Morin.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html)
- Ocampo, A. (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”, en: *Revista Akadémeia*. 11(1), 4-30.
- Ocampo, A. (2014). En busca del saber pedagógico y epistémico fundante de la educación inclusiva: Ideas para un modelo paradigmático en evolución. En A. Salvador, A. Pantoja et al. (coords.), *Congreso Internacional Infancia en Contextos de Riesgos: Actas de comunicaciones*. Universidad de Huelva, España, 2650-2663 [en línea]. Recuperado en noviembre 21 de 2014, de <http://congresoinfanciaenriesgo.com/recursos/ActasCongreso.pdf>
- Ocampo, A. (2015). Fundamentos para una educación inclusiva más oportuna en el siglo XXI y su desarrollo en Latinoamérica. En A. Ocampo (coord.), *Lectura para Todos: El aporte de la fácil lectura como vía para la equiparación de oportunidades* (pp. 13-49). Málaga: AECL / CELEI.
- O’Donnell, G. (2007). *Disonancias. Críticas democráticas a la democracia*. Buenos Aires: Prometeo.
- Parrilla, Á. 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.
- Peralta, M. V. (2003). Los desafíos de la ecuación infantil en el siglo XXI y sus implicaciones en la formación y prácticas de los agentes educativos. En ICBF, DABS, Save the Children UK, Unicef y Cinde (Convocantes), *Memorias del Foro Internacional Primera Infancia y Desarrollo: El Desafío de la Década* (pp. 59-96). Bogotá, D. C.: OIE.
- Peralta, M. V. (2011). El redescubrimiento del saber pedagógico fundante de la educación parvularia: Su aporte iluminador a los debates actuales del nivel en América Latina. *Revista Pensamiento Educativo*, 19(2), 435-458 [en línea]. Recuperado en mayo de 2015, de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/82/public/82-201-1-PB.pdf>
- Rancière, J. (1990). *Courts voyages au pays du peuple*. París: Seuil.
- Sorj, B. (2005). *La democracia inesperada*. Buenos Aires: Prometeo.
- Sousa, B. (2009). *Una epistemología del Sur*. México, D. F.: Clacso / Siglo XXI.
- Schwartzman, A. (2013). *Deliberación o dependencia. Ambientes, licencia social y democracia deliberativa*. Buenos Aires: Prometeo.
- Slee, R. (2010). *La escuela extraordinaria: Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Torres, E. (2011). Cambio Socia y Totalidad. *Revista Cinta de Moebio*, 42, 302-312. [en línea] Recuperado en febrero de 2015, de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717554X2011000300006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717554X2011000300006&script=sci_arttext)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura–Unesco. (2009). *Sistema regional de información educativa de los estudiantes con discapacidad*. Santiago de Chile: Unesco / Orealc [en línea]. Recuperado en julio 4 de 2014, de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/SIRIED-resultados-primera-fase-aplicacion.pdf>
- Vattimo, G. (1986). *El fin de la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Vivanco, M. (2010). *Sociedad y complejidad. Del discurso al modelo*. Santiago: LOM.