

Los dilemas de la Educación Inclusiva: apostar por una re-contrucción y modernización de sus bases teóricas

The dilemmas of inclusive education: betting on a re-construction and modernization of its theoretical bases

Aldo Ocampo González¹

Resumen

Se presenta un marco comprensivo sobre los desafíos de la investigación en educación inclusiva. Particularmente, se explican las condiciones gravitantes para iniciar la construcción de una epistemología de la educación inclusiva con foco en las tensiones vigentes en la historia de la cultura de nuestra región. Este trabajo tiene como propósito analizar las condiciones de producción que sustentan la experiencia discursiva de la educación inclusiva en nuestra región. Se intenta alinear criterios de validez que permitan esbozar un nuevo sistema de sustentación en educación inclusiva y promover las condiciones epistémicas más oportunas a esta reflexividad. A esto se agrega la comprensión transdisciplinaria de la mecánica de la exclusión. Se concluye visualizando la necesidad de apostar por un nuevo sistema de reflexividad permitirá superar los márgenes en los que habita la epistemología de las cegueras y enriquecer a través de nuestras propuestas epistémicas los diversos campos de la ciencia educativa en general. Un sistema epistémico en materia de educación inclusiva invita a levantar criterios para re-fundar la educación especial y asumir las transformaciones que la educación en términos más generales reclama hoy por sobre la imposición tradicional de su modelo.

Palabras clave: Investigación. Epistemología. Inclusión. Discapacidad. Paradigma epistémico.

Abstract

An understanding of the challenges of research in inclusive education framework is presented. In particular, the conditions are explained gravitating to begin construction of an epistemology

¹ Chileno. Director del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva-CELEI. Académico la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Playa Ancha (Sede Valparaíso) y de la Universidad Los Leones (Sede Santiago). Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada, España. E-mail: aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com

of inclusive education with a focus on the tensions existing in the history of the culture of our region. This work aims to analyze the conditions of production that support the discursive experience of inclusive education in our region. It tries to align validity criteria that allow outlining a new support system in inclusive education and promote the most appropriate to this reflexivity epistemic conditions. To this transdisciplinary understanding of the mechanics of exclusion is added. We conclude by visualizing the need to invest in a new system of reflexivity will overcome the margins in which dwells epistemology of blindness and enrich through our epistemic proposed various fields of educational science in general. An epistemic system of inclusive education invites us to raise re-establish criteria for special education and the transformations that take education more generally claimed today by imposing on the traditional model.

Keywords: Research. Epistemology. Inclusion. Disability. Epistemic paradigm.

INTRODUCCIÓN

Este documento presenta una reflexión sobre los énfasis sobre los cuales ha direccionado el desarrollo teórico de la educación inclusiva a la luz de las tensiones en Latinoamérica. Asumir una discusión epistemología en esta materia, implica avanzar en la construcción de una teoría de lo inclusivo más allá de las buenas voluntades, sino que más bien considere un profundo conocimiento de las miserias de mundo que permiten entender la mecánica de la exclusión en nuestra región y con ello, superar el obstáculo epistémico y pragmático que lo entrecruza.

En un primer momento, se dedica un especial interés al desarrollo de la investigación en educación inclusiva y su vínculo con el estudio sobre la situación de discapacidad. Es importante reconocer lo énfasis que describen las matrices de historización propias de esta discusión y el escaso estatus científico de la educación inclusiva como construcción epistémica en tiempos de exclusión.

La proposición que este trabajo efectúa sobre los cuestionamientos epistémicos de los inclusivos nos invita superar los reduccionismos teóricos que la definen. Por tanto la necesidad es asumir un proceso de reflexividad del tipo des-construccionista sobre estas cuestiones, diversificando la discusión hacia la re-significación de conceptos fundacionales con la necesidad de promover un giro comprensivo sobre sus dilemas y desafíos. Se concluye que una epistemología de la educación inclusiva se inscribe en el campo de las epistemologías de las ausencias.

1 LA INVESTIGACIÓN EN «DISCAPACIDAD» Y «EDUCACIÓN INCLUSIVA» EN LATINOAMÉRICA: AVANCES PARA UN NUEVO ESPACIO DE INTER-COMPREENSIÓN

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

Durante las dos últimas décadas los estudios sobre discapacidad (Goffman, 1998; Oliver, 1998; Shakespeare, 2000; López, 2008, Palacios, 2008) y educación inclusiva (Stainback y Stainback, 1999; Ainscow, 2001; Moriña, 2004, Lorenzo Delgado, 2004; Echeita, 2007; Tomlinson, 2008; Aguerro, 2008; Casanova, 2011; Ocampo, 2014; Ocampo, 2015) han direccionado hacia un enriquecimiento transdisciplinario² (Morin, 2007; Pérez Matos y Setién Quesada, 2008; Martínez, 2013) sobre su objeto de investigación.

Se enuncia de este modo la necesidad de actualizar las bases ontológicas (Adorno, 1970; Canclini, 2004; Sagastizabal, 2009), epistemológicas (Guba y Lincoln, 1994; González Rey, 1997; Myrdal, 1970) y metodológicas (Morin, 1997; Schuster, 2002; Santamaría, 2013) asociadas a la construcción y desarrollo de la investigación en materia de discapacidad y educación inclusiva, enunciando nuevos espacios de comprensión sobre las formas de entender (teorizar) y abordar su estudio (investigar). Esta cuestión explica la integración de tensiones de mayor amplitud por parte de la epistemología, su comunidad científica y el momento socio-histórico que condiciona su experiencia discursiva (Foucault, 2004; Hacking, 2002; Martínez, 2010).

La necesidad de sentar una nueva reflexión paradigmática y reorientar el contenido de su conocimiento científico por sobre su forma, explica la importancia de los paradigmas en esta cuestión, pues representa el punto de partida que efectúa la comunidad científica para *problematizar, comprender e interpretar* determinados fenómenos que son cruzados y determinados por las posiciones y sentidos subjetivos (Urrea, 2011) de quienes vivencian y enuncian determinados campos de comprensión, lo que exige revisar y cuestionar los niveles paradigmáticos asociados a este proceso de investigación. Resulta importante reconocer según lo planteado por el Doctor Miguel Martínez que

² Según Pérez Matos y Setién Quesada, (2008) el enriquecimiento transdisciplinario se encuentra entre las disciplinas, en las disciplinas y más allá de las disciplinas.

[...] el término “paradigma” hoy desborda los límites que le fijara Kuhn en su célebre obra (1978, orig.1962). No se limita a cada una de las distintas disciplinas científicas, sino que incluye la totalidad de la ciencia y su racionalidad. Los resabios positivistas de Kuhn han de ser aquí plenamente superados. No están en crisis los paradigmas de las ciencias, sino el paradigma de la ciencia en cuanto modo de conocer (Martínez, 2004:3).

Los niveles de comprensión paradigmáticos no siempre son explicitados pero están presentes en la articulación de toda investigación científica, pues actúan como un sistema de mediación entre sus sistemas de sustentación (Glasser y Strauss, 1967) y su razón de ser. Lincoln y Guba, (1994) identifican tres niveles tales como: a) nivel o plano ontológico, b) nivel o plano epistemológico y c) nivel o plano metodológico.

El *nivel ontológico* (Adorno, 1970; García Ruiz, 2002; Heidegger, 2002, 2009) explica cuál es la manera de entender la realidad. Según Santamaría (2013) su interrogante es *¿cuál es nuestra manera de ver y entender la realidad?* El carácter ontológico de la investigación dedica un especial interés a los lugares de comprensión que enuncian determinados fenómenos. En investigación los lugares

[...] simbolizan la relación de cada uno de sus ocupantes consigo mismo, con los demás ocupantes y con su historia común. Un espacio en el que la identidad, ni la relación, ni la historia estén simbolizadas se definirá como un no lugar... (...) La multiplicación de los no lugares (...) es, sin embargo, característica del mundo contemporáneo (Sagastizabal, 2009:26).

El *nivel epistemológico* (Morín, 2007; Santamaría, 2013) según Guba y Lincoln (1990) se sustenta en la dimensión ontológica y explica la relación objetual entre *sujeto cognoscente* (investigador) y *objeto de investigación* (fenómeno). Los estudios epistemológicos³ intentan comprender la estructuración del conocimiento científico que se desprenden de ciertos campos de estudio a través de la determinación de sus fundamentos, métodos, límites y validez del mismo (Ceberio y Watzlawick, 1998).

³ Corresponden al estudio de la naturaleza del conocimiento en general o el fundamento del conocimiento en general.

El aporte del nivel epistemológico centra sus intenciones en la construcción de un conjunto sistemas cuyas disposiciones expliquen situaciones complejas derivadas de la realidad, cuya afectación decante en una proposición según Sagastizabal (2009) «inter-transdisciplinaria» en el estudio de la discapacidad y de la educación inclusiva. Para Garretón (2014) el desarrollo de las ciencias sociales en América Latina se caracteriza por grandes relatos emancipadores y críticos de la realidad que deben evitar la destrucción de los paradigmas anteriores y clarificar la relación de la eficacia simbólica de los fenómenos que son interpretados a la luz de sus *paradigmas de base* (Follari, 2007).

Una vía alternativa para la superación de estas barreras en la gestión del conocimiento resulta de la *integración y complementariedad* de un nuevo campo paradigmático que dé cuenta de los cambios producidos en la realidad que habitamos, comprendemos y co-construimos, tensionando su grado de *legitimidad* a la luz de los fenómenos circundantes.

Los estudios sobre interdisciplinariedad y transdisciplinariedad según Pérez Martos y Setién Quezada (2008) resultan de gran relevancia para la comprensión y desarrollo de la investigación en el campo de los estudios sobre discapacidad y de educación inclusiva, pues ambos contextos de investigación abordan cuestiones epistemológicas complejas y en ocasiones no resueltas. El aporte de la interdisciplinariedad a esta reflexión permite conocer desde el interior de los fenómenos el contacto comprensivo de cada una de las disciplinas centrales y de mayor relevancia para investigar en discapacidad y educación inclusiva. En suma es un proceso de *reagrupación de saberes*, es un proceso de clarificación de su naturaleza y de sus campos estructurantes del saber. Mientras que la transdisciplinariedad es

[...] inherente a las disciplinas y donde se termina por adoptar el mismo método de investigación. La transdisciplinariedad está entre las disciplinas, en las disciplinas y más allá de las disciplinas. Las definiciones son mucho más complejas y nos obligan a repasar históricamente su aparición y uso (Pérez Martos y Setién Quezada, 2008:2)

Según esto,

[...] el nivel epistemológico asumido, indisolublemente relacionado con el ontológico (supuestos sobre cómo es, cómo está constituido el objeto/sujeto a conocer), estará guiado por las posibilidades de conocimiento y comprensión de lo estudiado (Sagastizabal, 2009:31).

El gran aporte de la inter-disciplinariedad y trasndisciplinariedad al desarrollo de la investigación en discapacidad y educación inclusiva, nos enfrenta a la comprensión de una proposición epistemológica sobre ciertos conocimientos ausentes a esta discusión. Este reconocimiento permitirá superar los límites de interpretación y gestión del saber en ambos campos de problematización científica. De modo que

[...] incluya realidades suprimidas, silenciadas o marginadas, tanto como realidades emergentes o imaginadas. De nuevo nos puede suceder el preguntar, en un gesto autorreflexivo, si el conocimiento que identifica las ausencias no es al final el mismo que antes legitimara las condiciones de que llevaron a la supresión de la posibilidad de realidades alternativas, ahora identificadas como ausencias (De Sousa, 2009:87).

Una «epistemología de las ausencias» o una «epistemología de los conocimientos ausentes» explicarán que la *conformación/validación/aceptación/legitimación* de ciertas prácticas sociales y educativas se constituye como prácticas de conocimiento, resultando en ocasiones en prácticas de *conocimientos alternativos* con menor vigencia en la literatura científica y en la ciencia en general. Esta proposición epistémica será consciente no sólo de los objetos ausentes sino que también de sus agentes perdidos al interior de esta discusión, como es el caso del sujeto educativo al interior del discurso educativo actual (Zemelman, 2011; Ocampo, 2014, 2015).

La investigación en educación inclusiva exige la actualización de las formas tradicionales de comprender e interpretar la realidad. En este sentido los aportes de la epistemología de la complejidad propuesta por Morín (2007) complementan las palabras de Martínez (2013), explicitando que la visión clásica o tradicional de tratar los fenómenos debe superar las barreras disciplinarias y las territorialidades clásicas del saber, con el propósito de oficializar propuestas cada vez más coherentes y comprensibles con los desafíos del tiempo actual.

¿Hacia dónde avanza la investigación en educación inclusiva?, numerosas investigaciones (Slee, 2010; Parrillas y Susinos, 2013) dan cuenta de la pluralización de los fenómenos de investigación asociados al campo de la educación inclusiva. Muchos de ellos, explican que sus áreas de estudios también se han diversificado especialmente hacia la visibilización de nuevos objetos de investigación que tradicionalmente han pertenecido a la investigación en ciencias sociales (Garretón, 2014; Martuccelli, 2014), como son los estudios en sociología de la educación, en teoría crítica, en construcción de identidades

en materia de discapacidad, en estudios de género, en estudios poscoloniales, en teoría crítica de la raza y en comprensión de la mecánica de exclusión social y socioeducativa (De Sousa, 2009; Slee, 2010; Susinos y Parrillas, 2013; Ocampo, 2015).

A esto se agregan, los planteos teóricos que intentan dar voz a los sin voz a través de la apertura nuevas líneas de investigación que explican la necesidad de recobrar al interior del proceso investigativo al sujeto que vive dicha problemática. Según estas corrientes este proceso dotaría de mayor profundidad y comprensión sobre la articulación de un saber más próximo a las tensiones, desafíos y oportunidades sobre tales campos de exploración. Al respecto Slee (2010) agrega que la superficialidad de estas acciones pueden “apuntar a una representación errónea y, para presentar una versión más actualizada, tendría que emprender una corrección y una reelaboración más seria” (Slee, 2010:105). Complementa afirmando que la investigación en educación inclusiva depende de dos dimensiones de gran relevancia como son el de «finalidad» y de «influencia». Según esto,

[...] ¿por qué molestarse en abordar esta tarea de la catalogación de estos trabajos que se acumulan en nuestro campo de la educación inclusiva?, ¿para qué sirve? La ordenación, agrupación y comentario del depósito de materiales textuales puede dar una sensación de progreso y regreso, de éxtasis y diversión en este campo de investigación. Señalaría, ciertamente, la necesidad de hacer más trabajos diferentes, quizá, en el campo. Proseguirlos, como ejercicio clínico o desligado rendiría poco más de lo que podemos recuperar de los motores de búsqueda de la web. Pero aún, sería una distracción de lo que muchos ven, en este campo de investigación, como la finalidad política de su trabajo. En último término, surge la cuestión: ¿cuál es nuestro (mi) interés en la educación inclusiva?, ¿Para quién es esta investigación? Aquí es donde la política se enturbia. Lo que sigue no es tanto un intento de ordenar el desorden como un intento de identificar la naturaleza y los niveles de la política y de recoger las luchas y tensiones en los estudios (Slee, 2010:105).

Asumir un cuestionamiento de orden epistemológico en materia de discapacidad y de educación inclusiva implica apostar por una *nueva proposición epistemológica*. Particularmente, los estudios sobre educación inclusiva en Latinoamérica y el mundo, han oficializado un sistema de reflexividad que

transfiere directamente un corpus de conocimientos específicos propios de la educación especial (Arroyo y Salvador, 2003; Farrell, 2006, Ocampo, 2015), situación que nos invita a revisar su estatus epistémico y su vigencia a la luz de las tensiones en materia de educación inclusiva y su tránsito hacia una Educación Para Todos. Se reconoce la ausencia de una matriz epistémica⁴ (Martínez, 2010) asociada al desarrollo de un paradigma epistémico (Martínez, 2013) en materia de educación inclusiva.

¿Qué es un paradigma epistémico?, es un paradigma disciplinar cuya especificidad depende del trasfondo de sus fenómenos, que puede ser entendido como

[...] un principio de distinciones-relaciones-oposiciones fundamentales entre algunas nociones matrices que generan y controlan el pensamiento, es decir, la constitución de teorías y la producción de los discursos de los miembros de una comunidad científica determinada (Morín, 1982; citado en Martínez, 2004:3).

¿Qué nos aporta una ontología histórica a esta discusión?, coincidimos y adscribimos que esta mirada permitirá una revisión profunda sobre

[...] nosotros mismos que buscará comprender cómo hemos sido constituidos en sujetos del saber, en sujetos imbricados en relaciones de poder, y por último, en sujetos morales de nuestra acción. Por lo tanto, se vuelve necesario interrogar cuáles son las implicaciones de aparición de esta dimensión (Romero, 2010:1).

Los aportes de la ontología histórica según Foucault (1998) intentan interrogarnos sobre las condiciones de producción/interpretación/compreensión/ legitimidad del tiempo presente y nuestra pertenencia a ellas, especialmente desde nuestra identidad latinoamericana de sujetos en construcción. Una propuesta epistémica en materia de educación inclusiva indagará, cuestionará y evaluará la pertinencia de los territorios aceptados como válidos a esta discusión y diversificará sus sentidos de comprehensividad hacia la comprensión de saberes situados a la relevancia de este modelo (Ocampo, 2015).

⁴ Según Martínez (2013) una matriz epistémica corresponde a la conformación de la mente que repercute en las formas de entendimiento de los hombres en un tiempo socio-histórico particular.

Todas estas acciones reportan un proceso de fundación e *institucionalización* de la investigación en materia de discapacidad y educación inclusiva a partir de disciplinas específicas que avanzan hacia la integración holística de visiones epistémicas más pluralistas y de inter-comprensión. De modo que uno de los grandes obstáculos de la investigación en discapacidad resalta la visión individual (problemática y patológica) a través de un lenguaje cientificista que demuestra propuestas progresistas discursivamente con timidez política y un grado creciente de aridez conceptual (Slee, 2010). A esto se agregan

[...] dos problemas agudos que afectan a gran parte de lo que viaja en este vehículo de investigación. Primero está la repetida interpretación del niño con discapacidad como problema y el objeto de las actitudes de otros: sigue siendo el trastorno del equilibrio social. La discapacidad se patologiza aún más. Esto se destaca al máximo en las investigaciones en las que se recogen las jerarquías de actitudes según la categoría y la gravedad del trastorno. Aunque esta información pueda parecer valiosa, mantiene la justificación de defectología (Slee, 2010:81).

Slee (2010) complementa esta situación agregando una cuestión de mayor amplitud que es profundizada por Oliver (1998), quien según Underwood (2008) el interés por las actitudes e imaginarios que condicionan la producción social de la discapacidad desarrollarían dispositivos de obstrucción de la cohesión social para dichos colectivos de ciudadanos y limitaría parcialmente el avance hacia el reconocimiento del sujeto en potencia (Zemelman, 2011). De modo que la exploración de la naturaleza humana a la luz de la determinación de los *sentidos subjetivos* (Rey, 2011; Urrea, 2011) en materia de discapacidad queda escasamente explorada pues la lucha discursivamente constante por superar la condición de discapacidad y desligarse de este *criterio de distinción social*, impone de forma más democrática por superar las tragedias personales negando a la discapacidad según Slee (2010) como identidad viable.

En el caso de la educación inclusiva sus dos grandes dificultades de investigación quedan definidas por su *problema epistémico* (Ocampo, 2013, 2014, 2015) y *pragmático* (Susinos y Parrillas, 2013). A esto se agrega la necesidad de establecer criterios para transitar oportuna y pertinentemente desde una educación inclusiva a una educación para todos y con ello, contribuir a re-fundar las prácticas de educación especial a la luz de estas tensiones y desafíos en nuestro subcontinente. Por tanto, la necesidad de asumir una perspectiva

epistémica en materia de educación inclusiva más allá de la postmoderno es una urgencia por sobre la igualdad de oportunidades en tiempos de exclusión.

Hasta ahora la «construcción de una teoría» asociada al movimiento de educación inclusiva ha sido cristalizada en gran parte por los aportes teóricos, epistemológicos y metodológicos de la educación especial y de las ciencias sociales dedicadas a la exploración científica de la exclusión en las sociedades postmodernas (Vattimo, 1986), permitiendo reconocer que

[...] hay múltiples maneras de escribir una historia de la sociología, al igual como existe toda una pluralidad de formas para presentar las divisiones propias de la disciplina. Pero, más allá de las diversidades temáticas o de divisiones metodológicas, incluso de los postulados filosóficos que las sostienen y de las corrientes así engendradas, creemos posible identificar en la modernidad grandes intuiciones que han estructurado la manera en que la sociología ha analizado la modernidad, si la palabra matriz ha parecido más pertinente es porque permite tanto comprender la continuidad de reflexión sociológica, como, asimismo, subrayar el papel de activo que esta intuición inicial adoptada en los diversos autores cuando reinterpretan la modernidad desde los cambios históricos y sociales de su época (Martuccelli, 2014:25).

Avanzar en la consolidación de una proposición epistémica de educación inclusiva y el forjamiento de una teoría de la educación inclusiva implica partir de un común acuerdo con el objeto de organizar diferentes tipos de conocimientos. Un requisito clave en esta cuestión es *comprender la mecánica de la exclusión* y los dispositivos dinamizadores de que definen el *centro y periferia de la inclusión como proceso dinámico*. Acciones que hasta ahora, han sido omitidas y silenciadas en el estudio de este campo temático en gran parte de la literatura científica internacional. La necesidad es hoy

[...] crear una nueva forma de relación entre el conocimiento científico y otras formas de conocimiento. Consiste en conceder igualdad de oportunidades a las diferentes formas de saber envueltas en disputas epistemológicas cada vez más amplias, buscando la maximización de sus respectivas contribuciones a la construcción de “otro mundo posible”, o sea, de una sociedad más justa y más democrática, así como de una sociedad más equilibrada en sus relaciones con la naturaleza (De Sousa, 2009:116).

La invitación que el autor nos hace es reconocer que toda construcción teórica tiene un *significado político*. Pecheux (1975) y Orlandi (2012) complementa esta idea señalando que no hay discurso sin sujeto y no hay sujeto sin ideología, lo que permite comprender que

[...] no existe teoría alguna que sea neutra. Toda teoría acerca de la discapacidad aspira a una ‘comprensión social’ compartida, justifica prácticas y criterios determinados y es esencial para el fortalecimiento de las relaciones entre las personas (French, Gillman y Swain, 1997:6).

En la actualidad el desarrollo de la investigación sobre educación inclusiva demuestra un cierto grado de *estancamiento en su objeto de investigación*, principalmente al no haber efectuado un proceso de clarificación de sus verdades tal como señala Beuchot (2005) en su propuesta de hermenéutica analógica. La hermenéutica analógica nos permite según Beuchot (2005) superar aquellas concepciones discursivas y paradigmáticas que superan las formas de comprender la realidad bajo una polarización constante. En materia de educación inclusiva se observa según los criterios de diversificación expuestos por Morin (2007) en su epistemología compleja, una aproximación sutil dirigida a

[...] ampliar el margen de las interpretaciones sin perder los límites; de abrir la verdad textual, esto es, la de las posibles lecturas de un texto, sin que se pierda la posibilidad de que haya una jerarquía de acercamientos a una verdad delimitada o delimitable (Beuchot, 2005:21).

Esta situación exige no sólo clarificar su estatus científico sino que además establecer los límites de su conocimiento científico, pues a la luz de importantes investigaciones (Farrell, 2006; Underwood, 2008) se observa una sobre carga conceptual en el desarrollo de la terminología propia de este enfoque, develando un cierto grado imprecisión sobre lo que intenta significar. Es necesario entonces contribuir a comprender la naturaleza y la estructuración de su conocimiento científico a través de los diversos enfoques vinculados con la educación inclusiva, los que en su esencia comparten propósitos e intenciones similares, no obstante su posicionamiento teórico exige un sistema de diferenciación. A continuación, se presenta un cuadro de síntesis que recoge la especificidad de cada tendencia o modelo que integra esta discusión.

Enfoque de Educación Especial	Enfoque de las Pedagogías de las Diferencias	Enfoque de Educación Inclusiva	Enfoque de la Diversidad	Enfoque de Educación para Todos
<p>-Plantea una visión especializada según características de ciertos grupos de estudiantes.</p> <p>-Promueve la integración y la inclusión bajo un lenguaje más equitativo pero que demarca las diferencias.</p> <p>-Surge desde una visión terapéutica.</p>	<p>-Profundiza sobre el reconocimiento de las diferencias como propiedad intrínseca a lo humano.</p> <p>-Promueve un sistema de reflexividad que intenta analizar la producción de alteridades circundantes.</p>	<p>-Perspectiva que evoluciona desde una visión integradora.</p> <p>-Se ancla sobre la concepción del derecho basado en la aceptabilidad.</p> <p>-Sus constructos fundacionales toman en consideración la diversidad humana y las necesidades educativas especiales.</p>	<p>-Comprende que la diversidad habita en la otredad.</p> <p>-Se comprende que la diversidad es una propiedad connatural a lo humano. No obstante, las orientaciones educativas comprenden que los diversos son quienes escapan del perfil social previamente establecido en la escuela.</p>	<p>-Supone un análisis detallado sobre la complejidad que encierra la totalidad que intenta significar.</p> <p>-Se valora la heterogeneidad y la necesidad de entregar una educación más cercana a las necesidades de los intereses de los cerebros de nuestros estudiantes.</p>

Tabla N°1: Síntesis según especificidad de propuestas educativas que analizan el objeto de la educación inclusiva y la educación para todos en el marco de la post-modernidad. Fuente: Ocampo, 2015.

La hermenéutica analógica conjuga los aportes de la hermética univocista⁵ (González, 2006) y de la hermenéutica equivocista (Beuchot, 2005). La primera de ellas proviene del *positivismo clásico* y la segunda, se centra en el *relativismo postmoderno* (Vattimo, 1986; Beuchot, 2005). **¿Por qué utilizar la hermenéutica analógica en la proposición inicial de un sistema epistemológico de educación inclusiva?**, principalmente porque esta concepción nos permite direccionar de forma más oportuna su construcción teórica, permitiendo una interpretación clara y distinta del *texto/objeto* de análisis. A esto se agrega un sistema de mediación entre la filosofía del lenguaje que explicaría los grupos semánticos de la inclusión y la sistematización ontológica a esta discusión, develando sus impactos en la educación en términos más generales.

⁵ Corresponde a las ciencias de la modernidad, se ponen otorgando preeminencia a la diversidad, las diferencias y las múltiples lecturas de la realidad.

El gran desafío es hoy reconocer que la educación inclusiva representa un punto clave para asumir y avanzar en el desarrollo de las transformaciones que necesita la ciencia educativa en todos sus campos. Este planteamiento integrador de los tres niveles de reflexión paradigmática asume la necesidad de iniciar un profundo proceso de desconstrucción del conocimiento validado y legitimado hasta ahora al interior de la ciencia educativa y su vínculo con los campos de transdisciplinariedad que establece. Es importante comprender que la desconstrucción del conocimiento intenta superar una epistemología de las cegueras según De Sousa (2009), pues este proceso reflexivo actuaría como un artefacto ideológico que repercute diametralmente en la constitución de ciertas prácticas sociales y educativas, más aún define la construcción de saberes pedagógicos y sus implicancias para sus agentes educativos.

El *nivel metodológico* (Santamaría, 2013), integra los aportes de lo ontológico y lo epistemológico. Este nivel se interesa por las diversas formas de obtención del conocimiento científico, enfatizando en el uso de técnicas, estrategias y tácticas determinadas para su comprensión y oficialización.

El carácter «transdisciplinario» de la investigación en términos más generales asume una comprensión de la realidad cuyos fenómenos son multivariados y multidimensionales, factores que permitirán la gestión del cambio paradigmático y social desde una ecología de los saberes en superación de una «epistemología de las ausencias» como señala De Sousa (2009). De modo que

[...] la magnitud de los problemas reclama una nueva sabiduría que permita conciliar el sentido de la existencia, las necesidades de bienestar colectivo, los cambios culturales, los desafíos ecológicos, los conflictos sociales, los impactos de las ciencias y las tecnologías... La reforma del pensamiento ya no es una cuestión de especialistas sino un problema de todo el mundo (Pérez Lindo, 1998; citado en Sagastizabal, 2009:23).

El aporte lo transdisciplinario al campo de la investigación en discapacidad y educación inclusiva, permite reconocer la ausencia de propuestas epistémicas que vayan más allá de simples acciones de investigación destinadas a demarcar las diferencias de ciertos grupos tradicionalmente excluidos del cambio social (Kosik, 1963; Torres, 2011). La ausencia de marcos comprensivos para problematizar la realidad de la discapacidad en Latinoamérica, puede explicarse según Zea (1990) por ciertos mecanismos que actúan como dispositivos dinámicos que sitúan esta reflexión desde la periferia y para la periferia, lo que coloca en tensión según Slec (2010) el progreso del bienestar para las personas

en situación de discapacidad o bien, aumenta su vulnerabilidad o amenaza el desarrollo social de su paradigma dominante.

[...] La crisis del paradigma dominante es el resultado combinado de una pluralidad de condiciones. La primera observación que no es tan trivial como parece, es que la identificación de los límites, de las insuficiencias estructurales del paradigma científico moderno es el resultado del gran avance en el conocimiento que él propició. La profundización del conocimiento permitió ver la fragilidad de los pilares en que se sostenía (De Sousa, 2009:31).

Esta revisión implica “en términos de Havel” que algo se está yendo y otra cosa esta llegando, lo que refleja que habitamos un tiempo de *crisis* y de *transición*, en cuanto a la gestión del conocimiento y sus implicancias para sus agentes educativos. La idea de crisis fuertemente enunciada por Morin (1970; 1997; 2007), explica un conjunto de actos de entendimientos que derivan en la mutación de cambios y transformaciones importantes, que intentan superar los reduccionismos clásicos que sustentan el debilitamiento del paradigma dominante.

La crisis de una u otra forma se reconoce como una gran oportunidad para consolidar nuevos «espacios de comprensión» sin recurrir a una destrucción de lo existente, lo que explica el surgimiento de nuevas voces y grupos sociales que aportan al levantamiento de nuevas discusiones para promover la gestión del cambio social como espacio de re-significación de todos los ciudadanos. Se evitan los reduccionismos teóricos y metodológicos que intentan estudiar la situación de discapacidad y el carácter inclusivo de la educación a través de propuestas simplistas que estancan el desarrollo del saber y su vincularidad con el desarrollo de la sociedad en su conjunto. Esta situación de cambio y crisis, exige instalar una

[...] transmisión de conocimientos existentes, en un intento de no descalificación de los paradigmas anteriores, sino de integración y superación en la construcción de un nuevo paradigma que permita dar cuenta de los cambios producidos en la realidad que hoy vivimos (Sagastizabal, 2006:32).

La investigación científica tradicional en materia de discapacidad (Oliver, 1998), ha articulado un conocimiento situado (Hacking, 2002) cuya relación objetal oscila entre la superación de la clásica visión individual (tragedia personal) y trasgresora visión social orientada a gestionar el aterrizaje de los

fundamentos del modelo ecológico-contextual de la dis-capacidad. Ambas visiones al día de hoy necesitan de una actualización para avanzar sobre nuevas concepciones que reconozcan y asuman al sujeto en potencia, es decir, más allá de su situación de discapacidad.

2. ¿CUÁLES SON LOS PRINCIPALES EJES DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN INCLUSIVA?

“...la diversidad se expresa en figuras diversas que expresan la dimensión simbólica de la vida social y los fenómenos de lectura e interpretación del sentido, por medio de la que se constituyen los diversos actores en el espacio social...”
(Urresti)

Las propuestas de investigación sobre educación inclusiva en Latinoamérica han avanzado hacia la visibilización, reconocimiento y comprensión de nuevos fenómenos que circundan este campo de estudio. Este reconocimiento enuncia de forma paralela la integración de nuevos espacios de comprensión que hasta ahora, han habitado una posición *subalterna del saber científico*, situación que inicia nuevas rupturas y alianzas epistémicas.

El surgimiento de nuevas propuestas epistemológicas contribuye al enriquecimiento transdisciplinario de la ciencia educativa actual, dando cuenta de las tensiones y los desafíos que asume el ingreso del nuevo milenio. La multiplicación de nuevas propuestas epistémicas que atañan directamente a la observación reflexiva de los fenómenos educativos, resultado de la *observación reflexiva* y de la *concientización* de que muchos fenómenos socioeducativos no logran ser comprendidos en su totalidad a través de las formas clásicas de comprender e interpretar la realidad.

La investigación en el contexto de la educación inclusiva reconoce la ausencia de una construcción teórica (Slee, 2010) y la evidente omisión de una discusión paradigmática más coherente con sus tensiones vigentes (Ocampo, 2014, 2015). Todo ello, reconoce la inexistencia de una «epistemología de la educación inclusiva»⁶ capaz de iniciar esta construcción.

⁶ Corresponde a las ciencias de la modernidad, se ponen otorgando preeminencia a la diversidad, las diferencias y las múltiples lecturas de la realidad.

Investigaciones desarrolladas por Barton (2011) sobre educación inclusiva, explican algunas preguntas, problemas y prácticas con las que se han enfrentado este encuadre y en especial, su vinculación con la discapacidad. En su artículo «La investigación en educación inclusiva y la difusión de la investigación en discapacidad», Barton problematiza inicialmente este campo desde los aportes de la Sociología de la Educación Especial génesis explicativa, comprensiva e interpretativa de esta cuestión. A raíz de ello centra la discusión en la relación de la educación especial con el sistema educativo más general, repercutiendo diametralmente en la naturaleza comprensiva de este proceso en los dispositivos políticos y culturales de lo inclusivo. Un principio rector en la investigación propuesta por este autor decanta en la preocupación sobre

[...] el sentido y la diferencia entre “integración” y “educación inclusiva” y llegar a definir el significado de la inclusión con respecto a todos los alumnos y no solamente a unos pocos predefinidos en el desarrollo un conocimiento y una comprensión más profunda sobre los presupuestos teóricos y las prácticas transculturales e identificar las implicaciones de todo ello para nuestras propias creencias, perspectivas y prácticas (Barton, 2011:69).

Sobre lo cual concluye que

[...] los investigadores que actualmente se dedican al área de educación inclusiva se enfrentan a muchos desafíos. El significado de “educación inclusiva” está sujeto a interpretaciones contradictorias expresadas por académicos, profesionales, políticos y también por la prensa sensacionalista. Igualmente, el contexto de la política en la que la educación inclusiva necesita situarse y ser comprendida es un contexto de mensajes, prioridades y compromisos opuestos y contradictorios a los dictados por los gobiernos y otras agencias responsables. Finalmente, en la actualidad estamos siendo testigos de un ataque hacia el pensamiento y las prácticas inclusivas que recibe el apoyo de algunos académicos, representantes de centros residenciales segregados, representantes de sindicatos de profesores, padres y la prensa sensacionalista (Barton, 2011:72).

Otro gran aporte asociado al desarrollo de la investigación en educación inclusiva, es el propuesto por Roger Slee (2010) en torno a la necesidad de

avanzar en la construcción de un sistema de sustentación. Este autor Británico reflexiona profundamente sobre el carácter político desprendido de la educación inclusiva.

Slee (2010) problematiza este campo de comprensión desde a través de una metáfora denominada indiferencia colectiva, señalando que las semillas de indiferencia social condiciona a todos los seres humanos y que la necesidad de superar el obstáculo epistémico (Ocampo, 2014) debe comenzar desde un profundo reconocimiento de las miserias de mundo que se entrecruzan en prácticas concretas, responsabilizando de estas y otras cuestiones al fracaso social que no quiere ser reconocido al interior de esta discusión. Este autor nos invita a pensar y re-pensar la *mecánica dela exclusión* como pieza clave a esta discusión.

Desde Latinoamérica la realidad es problematizada por la Dra. Carina Kaplan, quien centra su investigación en las condicionantes intersubjetivas del fracaso escolar y el impacto de estas tensiones en la constitución de los sujetos educativos y escolares. La vinculación de esta autora con la investigación inclusiva, queda definida por el surgimiento de marcos comprensivos que diversifican la discusión de lo «inclusivo» a través de un cuestionamiento profundo de las bases sociales y la re-significación de la exclusión como principio garante de esta investigación a la luz de nuevas formas de justicia social instaladas al interior de la historia de la cultura latinoamericana.

Otro aspecto relevante en el aporte de Kaplan (2007) a la investigación en educación inclusiva se observa a la luz de un análisis crítico de cómo operan los diversos sistemas de violencias al interior de los espacios escolares. Enfatizando en la necesidad de aprender no sólo a reconocer la *violencia estructural* anidada profundamente en los esquemas de historización de las instituciones escolares y sus mecanismos de reducción. Esto requiere

[...] comprender la exclusión y la inclusión hace surgir temas políticos en términos de quién está dentro o fuera, a qué oportunidades tienen acceso las personas y qué relaciones de poder están involucradas en estas interacciones. La investigación inclusiva trata de explorar las maneras complejas y ricas en las cuales las personas/ alumnos “pertenecen”, “participan” y “aprenden a vivir el uno con el otro” en distintos contextos, dentro de los cuales se incluye la educación (Barton, 2011:73).

Tanto Slee como Kaplan entienden el proceso inclusivo como un proceso dinámico y circular, condicionado por fuerzas de producción que nos obliga a pensar las cambiantes condiciones de los sistemas educativos actuales. Concluyentemente podemos afirmar, que la inclusión es un proceso dinámico reconociendo la necesidad de clarificar sus márgenes y su centro a través de preguntas tales como: ¿quién define la inclusión?, ¿quiénes están incluidos y excluidos de qué?, ¿qué condiciona este proceso de comprensión?

3. DESAFÍOS PARA EL DESARROLLO DE UNA EPISTEMOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: ¿DE QUÉ HABLAMOS?, ¿HACIA DÓNDE VAMOS?

“... ellas solas, lo sabemos, diferencias, contradicciones y desigualdades, nutren útilmente el conocimiento sociológico [...] Sólo hay sociología de las relaciones desiguales y de las figuras de la diferencia...” (Passeron)

Estamos convencidos que la discusión resulta mucho más amplia, más enriquecedora y más atractiva al extender su objeto de análisis a desafíos del tipo *transontológicos* en torno a la *categoría de totalidad*⁷ que introduce la educación inclusiva.

Asumir un enfoque de Educación Para Todos, implica cuestionar y tensionar la estructura discursiva que sustenta la concepción de totalidad con la finalidad de evitar nuevas formas de homogenización. Asumiendo esta

⁷ De acuerdo con Torres (2011) en su artículo “Cambio Social y Totalidad”, explica que la categoría de totalidad o la totalidad social constituye a uno de los principales ejes de análisis de los métodos del conocimiento social. En sus orígenes el concepto ha sido fuertemente desarrollado por Hegel y Marx, quienes desarrollan un conglomerado de posturas filosóficas para comprender la totalidad de fenómenos circundantes en lo social. La categoría de totalidad según Kosik (1963) no significa todos juntos, sino que “n todo estructurado y dialéctico, en el cual puede ser comprendido racionalmente cualquier hecho (clases de hechos, conjunto de hechos)” (Torres, 2011:306). Al respecto, agrega y complementa esta visión a partir de “la crítica de la totalidad viene a decir que cualquier totalidad humana, viva, positiva y, por tanto, con un auténtico valor, no puede ser nunca una totalidad cerrada, sino siempre una totalidad abierta, a los otros, a la historia, al mundo. Por tanto, tampoco se puede decir que haya valores para todos los elementos de la totalidad porque „todos los elementos de la totalidad” no quiere decir nada, la totalidad no es cerrada. Si la totalidad está abierta, nunca se tienen todos los elementos de la totalidad. Para ello haría falta que esa totalidad fuese cerrada” (Badiou 2006, en Torres, 2011:306).

necesidad es posible afirmar que el desarrollo de una perspectiva centrada en la totalidad de personas en la educación nos invita asumir

[...] la relación de lo Mismo y del Otro, que no llega a totalizarse en una síntesis posterior, se puede configurar como tal gracias a que se mantiene la heterogeneidad absoluta de los términos. El Otro no puede ser pensado como lo Mismo puesto enfrente sin que asistamos a la destrucción radical de su alteridad, cayendo irremisiblemente en la lógica de la Totalidad. En este punto, según Dussel, se produce una cierta equivocidad en el pensamiento levinasiano que surge de la consideración del otro como lo absolutamente Otro (Dussel 1974). Podemos decir entonces que a partir del reconocimiento de la alteridad, el esfuerzo de Levinas se orienta a la construcción de aquellas mediaciones que permitirían establecer una nueva totalidad al servicio del Otro (Torres, 2011:307).

De este modo, se desea ir construyendo un nuevo marco teórico conceptual y metodológico que nos permita diversificar y ampliar lo que hasta ahora hemos entendido e iniciar con esto, un proceso alternativo para responder a la creciente heterogeneidad de nuestro estudiantado. Sin embargo, esta categoría resulta homogenizante pues desconoce las identidades y las trayectorias que confirman la propia valía social de nuestro estudiantado.

Se asume de este modo, que el abordaje de la educación inclusiva debe dejar de pensarse a partir de los sujetos sociológica y tradicionalmente excluidos, asumiendo que la injusticia (Young, 2000) y las múltiples formas de vulneración están presentes en todas las personas y en sus trayectorias sociales y educativas (Kaplan, 2006). Es necesario entonces, pensar la educación inclusiva desde un marco comprensivo más amplio y atingente a las necesidades actuales.

Perpetuar un diálogo entre educación y situación de discapacidad, únicamente desde esta concepción, resta potencial a la serie de discursos que tienden a instituirse y a circular al interior de la estructura social, pues deja fuera múltiples colectivos que escasamente han sido visibilizados, tales como, los *pueblos indígenas* y su *patrimonio vivo*, entre otros. Por tanto la interrogante es: *¿qué posibilidades existen a través de la educación inclusiva resolver las tensiones que genera la mecánica de la exclusión presente en todos los ciudadanos hoy?*

Las reflexiones sobre educación inclusiva y educación en términos más generales, deben asumir una perspectiva más amplia. Inicialmente, se

debe efectuar una revisión meta-teórica capaz poner en evidencia el *obstáculo pragmático y epistemológico* que experimenta la educación inclusiva a la luz de los actuales desafíos de las sociedades latinoamericanas post-post-modernas (Vattimo, 1986).

Este desafío nos invita a desarrollar una revisión profunda sobre las matrices de historización de nuestra cultura (Burk, 2010) y su vínculo con los paradigmas de base (Follari, 2007) que hemos validado a raíz de esta discusión. Es imprescindible reconocer la ausencia de una *matriz epistémica* en materia de educación inclusiva (Ocampo, 2014, 2015) y de educación para todos. Si bien, estas acciones discursivas y teóricas permitirán gestionar respuestas cada vez más oportunas y pertinentes a estas y otras cuestiones.

Este reconocimiento nos invita a establecer nuevos escenarios socioeducativos y sociopolíticos más cercanos al *ser humano y su naturaleza* desde nuevas construcciones teóricas y metodológicas que apuesten por una revisión profunda sobre la *justicia social* (Rawls, 1995; Young, 2000; Sen, 2010; Cuenca, 2011), la *igualdad* (Dubet, 2009, 2012; Simon, 2000) y la *equidad* (Roemer, 1998; Farrell, 2006) en tiempos de exclusión. La necesidad es hoy, apostar por nuevos significados más coherentes con la vida social y escolar de todos los colectivos de ciudadanos.

Esta situación enuncia

[...] un hecho singular y extremadamente significativo, pues no solo estamos iniciando un nuevo siglo sino que nos encontramos prácticamente en las puertas de un nuevo milenio, lo que marca y/o atraviesa de forma significativa diversos cuestionamientos sobre lo que somos y lo que queremos construir para nuestro futuro (Soto, 2014:27).

La educación superior experimenta nuevos desafíos para Latinoamérica en el marco de la posmodernidad⁸ (Lyotard, 1984, 1987; Vattimo, 1986; Bauman, 2000). Actualmente gran parte de los gobiernos de Latinoamérica han otorgado un papel relevante en sus agendas políticas al enfoque de educación inclusiva y su relación con la totalidad de ciudadanos a re-significar.

⁸ Concepto desarrollado ampliamente por Lyotard y Vattimo. En su transferencia a la ciencia educativa y sus problemas centrales podemos entenderla como un vocablo que explicita la descentración del sujeto. En términos más generales las concepciones socio-antropológicas lo definen como un epíteto desafortunado para explicar la complejidad del tiempo actual.

Esta concepción centrada en la «totalidad» (Kosik, 1963; Dussel, 1974; Badiou, 2006) de sujetos implica abandonar aquellas concepciones basadas en la justicia social (Rawls, 1995; Sen, 2010) que apuntan a redistribuir los bienes y derechos (Tomasevki, 2009) a grupos *tradicionalmente excluidos*, promocionando un nuevo enfoque que según Dubet (2012) apostaría por dos grandes concepciones tales como: a) *la igualdad de posiciones*⁹ y b) *la igualdad de oportunidades*¹⁰. Ambas concepciones asumen una nueva perspectiva *ética* (Hirsch, Navia, Yurén, 2013) cuya mediación intenta

[...] reducir la tensión fundamental que existe en las sociedades democráticas entre la afirmación de la igualdad de todos los individuos y las inequidades sociales nacidas de las tradiciones y de la competencia de los intereses en pugna. En ambos casos se trata de reducir algunas inequidades, para volverlas si no justas, al menos aceptables (Dubet, 2012:11).

De modo que la igualdad de oportunidades estaría determinada por una orientación reflexiva que explica que

[...] la definición de las inequidades sociales cambia sensiblemente en relación al modelo de posiciones: aquellas son menos desiguales de posición que obstáculos que se oponen al desarrollo de una competencia equitativa. En este caso, el ideal es el de una sociedad en la cual cada generación debería ser redistribuida equitativamente en todas las posiciones sociales en función de los méritos de cada uno (Dubet, 2012:12).

Por esta razón uno de los desafíos más importantes por los que atraviesa la inclusión en la educación superior, consiste en saber abordar la experiencia

⁹ En la propuesta sociológica de François Dubet la igualdad de posiciones corresponde a las posiciones ocupadas por los sujetos sociales en la sociedad, es decir, los lugares donde se organizan los sujetos. Esta premisa enfatiza en la promoción de una de las 4 A de los derechos a la educación descritas por Tomasevki (2009), es decir, en la accesibilidad a servicios sociales, educativos y políticos. La accesibilidad corresponde al derecho a la educación, vale decir a garantizar condiciones de ingreso universales sin reflexionar sobre las condiciones estratégicas para su aseguramiento, lo que correspondería a la aceptabilidad, es decir a la capacidad de los sistemas educativos para brindar una educación inclusiva de calidad (pertinente).

¹⁰ A diferencia de la concepción centrada en las posiciones ocupadas por los sujetos, la igualdad de oportunidades consiste en optimizar las condiciones de mejora de posiciones de cada individuo en función de respuestas más meritocráticas (Dubet, 2012). Desea evitar las inequidades entre las diferentes posiciones sociales circundantes en la estructura social

discursiva de la justicia social para ir consolidando espacios de mayor *aceptabilidad* en la gestión de sus derechos, tal como afirma

[...] Nancy Fraser, en su libro “Escalas de la justicia” (2008), refiere esta complejidad de manera particular. Según la autora, actualmente, la justicia social se enfrenta a dos nuevos problemas: la búsqueda del equilibrio moral que debe encontrarse para respetar el valor de la heterogeneidad sin caer en el relativismo cultural, y los límites de las regulaciones de justicia para grupos sociales en proceso de desterritorialización. Que todas las personas sean sujetos de derechos que merecen la misma justicia no es solo una correcta afirmación, sino que es el fruto de un sentido común instalado desde hace muchos siglos entre las sociedades modernas. No obstante, las actuales preguntas sobre la naturaleza de algunos colectivos sociales que buscan ser diferentes es justamente aquello que desafía a la vieja idea de „igualdad” para todos los iguales. Iris Marion Young propone que el trato igual de la justicia (las leyes ciegas) perpetúan las ventajas de los grupos privilegiados (Young, 2000). Es necesario, por lo tanto, construir una noción plural de justicia, que parta del reconocimiento de las limitaciones de la tradicional balanza exacta en las medidas de justicia para pasar a una justicia reflexiva (Fraser, 2008) o una justicia particularista (Young, 2000) (Cuenca, 2011: 90).

La necesidad de contribuir a crear un nuevo marco teórico y metodológico en materia de educación superior inclusiva, exige reconocer que

[...] estamos en un momento de la historia donde visibilizar la diversidad que caracteriza al planeta y a nuestros territorios específicos y reflexionar sobre sus significados parece ser una necesidad ineludible. Es necesario mencionar que el discurso dominante, el que circula y determina las comprensiones acerca de la diversidad cultural en la sociedad capitalista progresista, sugiere aumentar las capacidades de los sujetos sociales calificados como “minorías”, con el objetivo de que éstos puedan generar acciones que los conduzcan hacia el „progreso” y „bienestar”, para sí mismos y para aquellos con quienes conviven, tanto en los espacios subjetivos como en aquellos relacionados al trabajo y la institucionalidad. Pretensión compleja, si pensamos que ese objetivo puede tener las más diversas interpretaciones y por tanto puede llevar a los

más diversos resultados. Especialmente si nos enfocamos hacia los „beneficiarios“ e intentamos evaluar el sentido que esos esfuerzos han tenido para ellos y para aquellos con quienes conviven (Soto, 2014: 30).

El desarrollo de la educación y en particular, de la educación superior inclusiva en Latinoamérica, exige hoy más que nunca *modernizar* sus bases teóricas (Slee, 2010), conceptuales, ontológicas (Arroyo y Salvador, 2003), epistémicas (Marková, 2006; Ocampo, 2013, 2014, 2015, Rivera, 2013) y metodológicas (Sagastizabal, 2009) a la luz de sus nuevos desafío. Esto se agrega la verborrea de conceptos para iniciar esta discusión con foco en las personas y sus necesidades. Esta situación nos invita a definir claramente cuál es su *naturaleza y estatus científico* al interior de las ciencias de la educación, particularmente a la luz de la incoherencia que hoy se está desarrollando bajo este modelo en materia de construcción de saberes pedagógicos más oportunos a éstos desafíos y posibilidades.

Referencias

- ADORNO, TH. W. *Dialéctica Negativa. La jerga de la autenticidad*. Madrid: Akal, 1970.
- AINSCOW, M. Desarrollo de escuelas inclusivas. Barcelona: Edebé, 2001.
- AGUERRONDO, I. “Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión”, en: Perspectivas. *Revista Trimestral de Educación Comparada*, v. 38, n.1, p. 61- 80, jan./mar. 2008.
- ARROYO, R.; SALVADOR, F. *Organizar la cultura de la diversidad: enfoque didáctico y curricular de la educación especial*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2003.
- BARTON, L. *Sociedad y Discapacidad*. Madrid: Morata, 1998.
- BARTON, L. La investigación en educación inclusiva y la difusión de la investigación en discapacidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Zaragoza, v. 25, n.1, p. 63-76, abr. 2011. Disponible em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419147004#>>. Acceso em: 05 abr. 2015.
- BEUCHOT, M. *En el camino de la hermenéutica analógica*. Salamanca: Edit. San Esteban, 2005.
- BURK, P. *Visto y no visto: el uso de la imagen como documento histórico*. 2. ed. Barcelona: Crítica, 2010.

- CASANOVA, M. A. *Educación Inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer, 2011.
- CEBERIO, M.; WATZLAWICK, P. *La Construcción del Universo*. Barcelona: Herder, 1998.
- CUENCA, R. Argumentos filosóficos sobre la desigualdad: balance crítico de la noción. In: _____; COTLER, J. (Ed.). *Las desigualdades en el Perú: balances críticos*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2011. p. 31- 8.
- CUENCA, R. Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, Madrid, v.1, n. 1, p. 79-93, Dic. 2012. Disponível em: <<http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art3.htm>>. Acesso em: 06 mar. 2015.
- DERRIDA, J. *La desconstrucción de las fronteras de la filosofía*. Barcelona: Paidós, 1989.
- DE SOUSA, B. *Una epistemología del Sur*. México: Clacso/Siglo XXI Editores, 2009.
- DUBET, F. *Le Travail des sociétés*. Paris: Seuil, 2009.
- DUBET, F. *Repensar la Justicia Social: contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2012.
- DUSSEL, E. *Método para una filosofía de la liberación*. Salamanca: Sígueme, 1974.
- ECHÉITA, G. *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea, 2007.
- FARRELL, M. *Educating special children: an introduction to provision for pupils with disabilities and disorders*. New York and London: Routledge, 2006.
- FOLLARI, R. *Epistemología y Sociedad*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2008.
- FOUCAULT, M. *Las tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós, 1998.
- _____. *Sobre la ilustración*. Madrid: Tecnos, 2004.
- FRENCH, S.; GILLMANN, M.; SWAIN, J. *Working with Visually Disabled People: Bridging Theory and Practice*. Birmingham: Venture Press, 1997.
- GARCÍA RUIZ, P. ¿Ontología fundamental o teoría del conocimiento?: Heidegger, crítico Neokantiano. *Revista Signos Filosóficos*, Iztapalapa, n. 7, p. 125-150, enero/jun. 2002. Disponível em <<http://www.redalyc.org/pdf/343/34300708.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

- GARCÍA CANCLINI, N. *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa, 2004.
- GARRETÓN, M.A. *Las ciencias sociales en la trama de Chile y América Latina*. Santiago: LOM, 2014.
- GOFFMAN, E. *Estigma: identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amoro, 1998.
- GONZÁLEZ REY, F. Epistemología Cualitativa y Subjetividad. In: SAGASTIZABAL, M. A. (Coord.). *Aprender y Enseñar en Contextos Complejos*. Buenos Aires: Noveduc, 1997.
- GONZÁLEZ, E. *Sobre la hermenéutica o acerca de las múltiples lecturas de la realidad*. Medellín: Sello Editorial, 2006.
- GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Competing Paradigms in Qualitative Research. In: _____; DENZIN, N. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. California: Thousands Oaks, 1994.
- GLASER, B.; STRAUSS, A. *The Discovery of Grounded Theory: strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine publishing Company, 1967.
- HACHING, I. *Historical ontology*. London: Harvard University Press, 2002.
- HEIDEGGER, M. *Hitos*. Madrid: Alianza, 2002.
- _____. *Ser y Tiempo*. Madrid: Editorial Trotta, 2009.
- KOSIK, K. *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo, 1963.
- KAPLAN, C. *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: OEI, 2006.
- LÓPEZ, M. Mujeres con discapacidad: vulnerabilidad, maltrato y defensa frente a la violencia. [s.l.] : [s.n.], 2008. (*Itinerarios*, 3) (en prensa).
- LORENZO DELGADO, M. *Liderazgo educativo y cultura de paz: la escuela como ecosistema social tolerante*. Granada: editorial universitario, 2004.
- LYOTARD, J.F. *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra, 1984.
- MARKOVÁ, I. En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones Sociales. In: PÁEZ, D. ; BLANCO, A. *Teoría sociocultural y la psicología social actual*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2006. p. 163-182.
- MARTÍNEZ, M. A. Postmodernidad y nuevo paradigma. *Revista Comportamiento*, Caracas, v.3, n. 2, p. 47-62, jul./dic.1994.
- _____. El proceso de nuestro conocer postula un nuevo paradigma epistémico. *Polis: revista de la Universidad Bolivariana*, Santiago, v. 3, n. 8, p. 3-13, Jul. 2004.
- _____. Ontología histórica y nominalismo dinámico: la propuesta de Hacking para las ciencias humanas. *Revista Cinta de Moebio*, Santiago, v. 39, p.

130-141, ago. 2010. Disponível em: <<http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/39/martinez.html>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

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

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

MARTÍNEZ, M. A. El proceso de nuestro conocer postula un nuevo paradigma epistémico. *Polis: revista de la Universidad Bolivariana*, v. 3, n. 8, p.3-13, 1982.

MORIN, E. *El método, la naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra, 1997.

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

_____. La epistemología compleja. *Gazeta de Antropología*, n. 20, 2004. Documento não paginado. Disponível em: <http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html>. Acesso em: 07 fev. 2015.

MORIÑA, A. *Teoría y práctica de la Educación Inclusiva*. Málaga: Aljibe, 2004.

MYRDAL, G. Objetividad en la investigación social. In: SAGASTIZABAL, M.A. (coord.). *Aprender y enseñar en contextos complejos*. Buenos Aires: Noveduc, 2009. p. 23-40.

NAVIA, C.; YURÉN, T.; HIRSCH, A. La ética profesional de los profesores de las escuelas normales en México: tensiones, sedimentos y resistencias en su configuración. *EDETANIA, Estudios y Propuestas Socioeducativas*, Valencia, n. 43, p. 235-252, jul. 2013. Disponível em: <<https://www.ucv.es/Publicaciones.aspx?IdRevista=1>>. Acesso em: 19 mar. 2015.

OCAMPO, A. Los límites de la diversidad y los límites de la escuela: una reflexión sobre los procesos de colaboración y las estrategias de intervención institucional. *Revista Akademeia. Facultad de Educación*, Santiago, v.11, n.1, p.4-30, ago. 2013. Disponível em: <<http://www.revistaakademeia.cl/?p=1076>>. Acesso em: 23 nov. 2014.

_____. Inclusión, Universidad y Discapacidad: una complejidad epistémica más allá de la igualdad. *Revista Temas en Educación. Facultad de Educación*. La Serena, n. 19, n. 2, p. 55-68, marzo. 2014. Disponível em: <<http://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/download/447/565>>. Acesso em: 02 nov. 2014.

_____. En busca el saber pedagógico y epistémico fundante de la educación inclusiva: ideas sobre un enfoque paradigmático en evolución;

In: CONGRESO INTERNACIONAL INFANCIA EN CONTEXTOS DE RIESGOS, 1., 2014, Huelva. *Anais eletrônicos*.... Huelva: AICE, 2014. p. 2650-2663. Disponible em: <http://dae.uv.cl/ude/images/noticiasok/inclusiva/En_busca_del_saber_%20pedagogico.pdf>. Acceso em: 20 dez. 2014.

_____. “Condiciones para asegurar oportuna y pertinentemente la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior”. *Revista Aquila*, Cabo Frio, v. 12, n. 1, p. 63-82, enero 2015. Disponible em: <<http://ojs.uva.br/index.php?journal=revistaaquila&page=article&op=view&path%5B%5D=266>>. Acceso em: 26 jan. 2015.

_____. Fundamentos para una Educación Inclusiva más oportuna en el siglo XXI y su desarrollo en Latinoamérica. In: _____. *Lectura Para Todos*. Málaga: AECL, 2015. p.1-35. Disponible em: <<http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/artigosdeficiente/fundamentos%20para%20una%20educacin%20inclusiva.pdf>>. Acceso em: 30 abr. 2015.

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

PALACIOS, A. *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Cinca, 2008. (Colección CermiEs, 36). Disponible em: <http://www.uis.edu.co/webUIS/es/catedraLowMaus/lowMauss11_2/sextaSesion/El%20modelo%20social%20de%20discapacidad.pdf>. Acceso em: 05 abr. 2015.

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

PÊCHEUX, M. O discurso: estrutura ou acontecimento. In: ORLANDI, E. *Análisis del Discurso: principios y procedimientos*. Santiago: LOM, 2012.

PÉREZ MATOS, N. E.; SETIÉN QUESADA, E. La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en las ciencias: una mirada a la teoría bibliológico-informativa. *Acimed*, v. 18, n. 4, p. 1-20, oct. 2008. Disponible em: <http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol18_4_08/aci31008.htm>. Acceso em: 01 abr. 2015.

RAWLS, J. *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

REY, F. Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Diversitas*, v. 4, n. 2, p. 225-243, ago. 2011. Disponible em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-99982008000200002&script=sci_arttext>. Acceso em: 01 mar. 2015.

- RIVERA, S. *Alternativas epistemológicas: axiología, lenguaje y política*. Buenos Aires: Prometeo, 2013.
- ROEMER, J. *Equality of opportunity*. Cambridge: Harvard University Press, 1998.
- ROMERO, M. A. Una ontología histórica de lo político: Michel Foucault. *Revista de Filosofía*, Granada, v. 71, p. 1-9, nov. 2010. Disponível em: <<http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/romero72.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2015.
- SAGASTIZABAL, M. A. Aprender y enseñar en las sociedades actuales. In: _____; SEN, A (coord.). *La idea de la justicia*. Buenos Aires: Taurus, 2010. p. 23-40.
- SANTAMARÍA, J. Paradigmas de Investigación Educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *ENTELEQUIA: revista interdisciplinar*, Madrid, v. 16, n.1, p. 91-102, dic. 2013. Disponível em: <<http://www.eumed.net/entelequia/pdf/2013/e16a06.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2015.
- SIMON, P. Les statistiques, les sciences sociales francaises et les rapports sociaux ethniques et race. *Revue Francais de Sociologie*, Paris, v. 49, n. 1, p. 153-162, 2008.
- SOTO, E. *Hacia la interculturalidad: primeros pasos*. Temuco: Ediciones UFRO, 2014.
- SHAKESPEARE, T. *Disabled Sexuality: towards rights and recognition*. *Sexuality and Disability*, London, v. 18, n. 3, p.159-166, nov. 2000.
- SCHUSTER, F. *Filosofía y métodos de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Manantial, 2002.
- SLEE, R. *La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata, 2010.
- STAINBACK, S. Y; STAINBACK, W. *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea, 1999.
- TOMASEVKI, K. Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH*, París, v. 40, n. 1, p. 341-388, dic. 2009.
- TOMLINSON, C.A. *El aula diversificada: dar propuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro, 2008.
- TORRES, E. Cambio Socia y Totalidad. *Revista Cinta de Moebio*, v. 42, n. 1, p. 302-312, jul. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-554X2011000300006&script=sci_arttext>. Acesso em: 27 fev. 2015.
- UNDERWOOD, K. *The construction of disability in our schools: teacher and parent perspectives on the experience of labeled students*. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

- URREA, L. *Construcción de sentidos subjetivos y discapacidad intelectual*. 2011. 30f. Trabalho de conclusão (Facultad de ciencias humanas, sociales y de la educación)- Universidad Católica de Pereira, Pereira, 2011. Disponível em: < <http://ribuc.ucp.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10785/551/completo2.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 17 dez. 2013.
- VATTIMO, G. *El fin de la modernidad*. Barcelona: Gedisa, 1986.
- ZEA, L. *Discurso desde la marginación y la barbarie*. Ciudad de México: FCE, 1990.
- ZEMELMAN, H. *Sujeto: existencia y potencia*. Barcelona: Anthropos, 1998.

Recebido em: 12/01/2016

Aprovado em: 29/02/2016