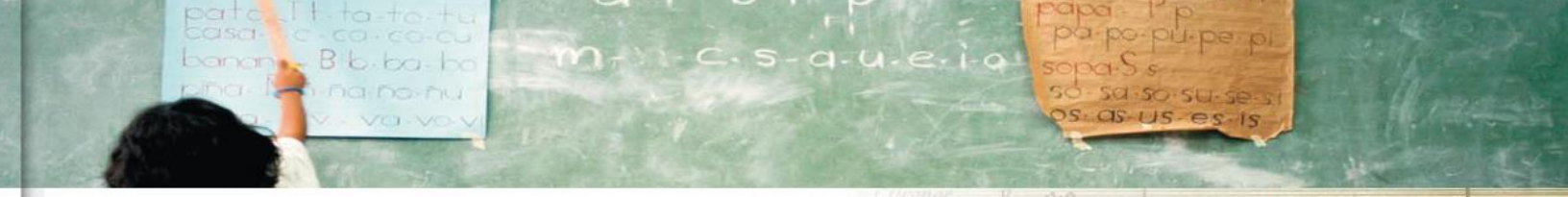

Vol. 1

CUADERNOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Los Rumbos de la Educación Inclusiva en Latinoamérica en los inicios del Siglo XXI:

Cartografías para modernizar el enfoque

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva

CELEI Chile

Aldo Ocampo González (Coord.)

EDICIONES CELEI

Datos de catalogación bibliográfica

Aldo Ocampo González (Coord.)

Colección
CUADERNOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA
Los rumbos de la Educación Inclusiva en los inicios del siglo XXI: cartografías para modernizar el enfoque
Volumen número 1
© Ediciones CELEI
© Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile
ISBN: 978-956-358-817-0
Materia: Educación Inclusiva, Educación Especial, Epistemología, Interculturalidad, Pedagogía, Política Educativa, Educación Superior y Antropología Educativa
Páginas: 170

OCTUBRE, 2015 (Primera Edición)

Aldo Ocampo González (Coord.)
CUADERNOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA
Los rumbos de la educación inclusiva en los inicios del siglo XXI: cartografías para modernizar el enfoque
Volumen número 1

ISBN: 978-956-358-817-0

© **Editores**: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | http://www.celei.cl/
© **Edita y publica**: Ediciones CELEI | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile | http://www.celei.cl/ediciones-celei/repositorio-celei/
Ciudad: Santiago de Chile
Diseño: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI
Composición: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile
Contacto: Avenida Badajoz 100, Las Condes | Of. 523 | Metro Manquehue | Santiago de Chile | (56 2) 22 06 471 | E-mail: centro.estudios.celei@gmail.com – celei@celei.cl

**Este libro no puede ser impreso, ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores

Publicación arbitrada

CUADERNOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Los rumbos de la Educación Inclusiva en los inicios del siglo XXI: cartografías para modernizar el enfoque

Volumen 1

Aldo Ocampo González (Coord.)

Autores:

Cecilia Navia Antezana

Mario Yapu

Gabriela Czarny Krischkautzky

Aldo Ocampo González

Stefan Palma Olmazábal

María Leticia Moreno Elizalde

Delia Arrieta Díaz

Ernesto Figueroa González

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva CELEI Chile

EDICIONES CELEI

CONSEJO EDITORIAL

COLECCIÓN CUADERNOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Director de la Colección:

Aldo Ocampo González
Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) | Chile

Miembros Internacionales

Dra. Rosario Arroyo González | Univ. de Granada | España
Dra. Marianela Ruiz Quezada | Investigadora Centro de Estudios Mineduc | Miembro del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | Chile
Dr. © Abraham Jiménez-Baena | Univ. de Granada | España
Dra. Genoveva Ponce Naranjo | Univ. Nacional del Chimborazo | Ecuador
Mg. Óscar García Muñoz | Director de DILOFÁCIL | España
Dra. Elena Jiménez Pérez | Univ. de Granada | España | Presidenta de la Asociación Española de Comprensión Lectora | España
Dra. Cecilia Navia Antezana | Univ. Pedagógica Nacional | México
Mg. Fernando Andrade | Univ. Minuto de Dios | Colombia
Dra. Andrea Pérez | Directora del Observatorio de la Discapacidad | Univ. Nacional de Quilmes | Argentina
Dra. Maria Fátima Di Gregorio | Univ. Estadual Do Sudoeste Da Bahia | Brasil
Ph.D. Kelly Kathleen Metz | The University of Southern Mississippi | EE.UU.

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva CELEI Chile

EDICIONES CELEI

ÍNDICE

Prefacio……10

Por: Aldo Ocampo González

Prólogo…….14

Por: Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo

PARTE I: Avanzando hacia la modernización del discurso de la Educación Inclusiva

CAPÍTULO I. Aproximaciones y descripciones generales sobre la formación del objeto de la Educación Inclusiva.....24

Aldo Ocampo González

CAPÍTULO II. Educación Inclusiva: fundamentos desde la semiótica……...……91

Stefan Palma Olmazábal

CAPÍTULO III. Una perspectiva de Educación Inclusiva en la Educación Superior: una aproximación psicopedagógica…….……..101

María Leticia Moreno Elizalde, Delia Arrieta Díaz y Ernesto Geovani Figueroa González

PARTE II: Interculturalidad, Emancipación y Poderío Social: reflexiones para una nueva Latinoamérica

CAPÍTULO IV. Educación y Empoderamiento de Grupos Vulnerables……114

Cecilia Navia Antezana

CAPÍTULO V. Interculturalidad y descolonización en la Educación Superior y sus desafíos en Bolivia……...…….131

Mario Yapu

CAPÍTULO VI. Políticas educativas y complicidades para dar cabida a la(s) diversidad(es)……..……...154

Gabriela Czarny Krischkautzky

Datos sobre los autores……..……..…167

PREFACIO

La colección ***Cuadernos de Educación Inclusiva*** tiene como objeto avanzar en la construcción de un conocimiento especializado, oportuno e innovador sobre el campo de la educación inclusiva. Cada uno de los volúmenes, indaga en la reformulación de criterios epistémicos, investigativos y metodológicos, que permitan repensar los fundamentos intelectuales, didácticos y pedagógicos, desde concepciones más amplias, sobre la Educación Inclusiva y otros campos de la pedagogía en el nuevo milenio.

En este contexto, el **Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva**, ha orquestado la edición de diversos volúmenes inspirados en la modernización de las bases teóricas y metodológicas de este enfoque, a fin, de ampliar las oportunidades educativas, desde la cristalización de prácticas sociales, culturales y pedagógicas que superen los reduccionismos seudo-incluyentes basados en la imposición, justificación y promoción de un discurso acrítico y técnico sobre la inclusión, desde la perspectiva tradicional del modelo de Educación Especial.

La modernización del discurso de la educación inclusiva indaga no sólo en las conexiones políticas e ideológicas destinadas a ampliar las oportunidades sociales, educativas y culturales a sus reduccionismos clásicos, como son: *personas en situación de discapacidad* y *necesidades educativas especiales*. Más bien, explicita la necesidad de politizar su objeto, desde la comprensión de las relaciones estructurales que operan como mecanismos de resistencia o relegamientos, en prácticas educativas y sociales concretas. En efecto, la lucha por la inclusión representa la posibilidad de construir un nuevo modelo de ciudadanía y la consolidación de un innovador campo de actualización y resignificación de todas las dimensiones implicadas en la Ciencia Educativa del siglo XXI. La revolución ya comenzó y, la inclusión, es la principal arma de reforma de todos los campos de la vida ciudadana.

Hablar de Educación Inclusiva, no implica únicamente, referirse a efectos opresivos, a poblaciones excedentes, a la búsqueda de la calidad y de políticas de formación docente con tintes positivistas y alejadas de la lucha por la justicia social. Hablar de educación inclusiva es saber comprender cómo operan las relaciones estructurales que afectan/condicionan la vida social y escolar de todos los niños, jóvenes y adultos. Implica repensar la enseñanza, educar en función de los talentos humanos, restituir al sujeto en el discurso pedagógico, etc. En suma, implica superar la dosis de *elementitis* que afecta gravemente a la educación, mediante la búsqueda de soluciones alternativas que permitan politizar el tema de la diversidad como propiedad intrínseca a lo humano y, desde allí, superar la imposición de formas condicionales propias de la Educación Especial para construir prácticas educativas de tipo inclusivas. Del mismo modo, contradice las bases

psicológicas y pedagógicas tradicionales que configuran mapas abstractos sobre el aprendizaje, la enseñanza, los sujetos educativos y el funcionamiento de la escuela, privilegiando a algunos estudiantes y, excluyendo a otros.

No sólo estamos llamados a reformular el campo de la inclusión como enfoque de amplio alcance, sino que involucra además, la reformulación y el rescate de la Educación Especial ante su inminente deterioro léxico, ideológico, conceptual, teórico y metodológico.

Este volumen ha sido dividido en dos partes. En la primera de ellas, el lector encontrará diversas reflexiones acerca de la Educación Inclusiva en los primeros años del siglo XXI. Los autores de cada capítulo son destacados académicos e investigadores en el campo, lo que permite ampliar la discusión, posicionándola en otros niveles y terrenos de fundamentación. Esta primera parte se ha titulado: ***"Avanzando hacia la modernización del discurso de la Educación Inclusiva".***

El **capítulo 1**, presenta un sólido análisis en torno al desarrollo teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. El autor a través de los aportes reconstruccionistas y reconceptualistas de la primera década del siglo XXI, establece una serie de argumentos para explicar el ausentismo teórico/epistémico de la inclusión y, la vigencia acrítica que ha perpetuado la consolidación de un campo investigativo del tipo seudo-inclusivo y, un travestismo sobre sus formas metodológicas, discusivas y prácticas.

El **capítulo 2**, ofrece una reflexión relevante de considerar, desde la construcción didáctica de la educación inclusiva. Particularmente, su autor, ofrece un conjunto de argumentos para visibilizar la interrelación existente entre inclusión y semiótica, profundizando en parámetros para re-pensar el sujeto desde la potenciación e investigación de su talento humano.

El **capítulo 3**, presenta un trabajo innovador y actualizado que sitúa al lector en la implementación de procesos de inclusión asociados a colectivos de ciudadanos en situación de discapacidad en el contexto de la Educación Superior. Para ello, los autores efectúan una aproximación conceptual y metodológica sobre las condiciones académicas e institucionales requeridas para asumir dicho proceso.

La segunda parte y final de este volumen, extiende la discusión hacia el campo de la Interculturalidad en educación. Sus autores, con gran experiencia y célebremente, otorgan un conjunto de reflexiones políticas para pensar el desarrollo de acciones que den cabida a la supuesta diversidad cultural (denominación hegemónica-positivista). Agradecemos a los intelectuales que permitieron establecer algunas conexiones entre interculturalidad y la necesidad de modernización del enfoque de la Educación Inclusiva. La segunda parte ha sido titulada: ***"Interculturalidad, Emancipación y Poderío Social: reflexiones para una nueva Latinoamérica".***

El **capítulo 4**, entrega un conjunto de herramientas teóricas, conceptuales e ideológicas que, aproximan al lector, a acciones concretas para pensar el empoderamiento ciudadano de colectivos históricamente denominados como grupos vulnerables. Con gran autoridad, la autora, entrega un conjunto de reflexiones que permiten indagar en el campo ético requerido para transformar e invertir el enfoque folcklorizante tradicionalmente asociado a prácticas de interculturalidad en educación.

El **capítulo 5**, sitúa al lector en el contexto boliviano de Educación Superior. Su autor, un académico de gran trayectoria, presenta un análisis socio-histórico brillante acerca de los procesos de inteculturalidad en la educación terciaria. Para lo cual, se analiza las principales imposibilidades jurídicas, folklorizantes y políticas de las propuestas implementadas. Este documento, permite establecer conexiones significativas implicadas en la construcción de una nueva ingeniería educativa desde los aportes decolonialistas de la justicia social latinoamericana.

El **capítulo 6**, sintetiza los aportes expuestos por los capítulos anteriores. La autora con gran lucidez y pertinencia, focaliza en la identificación de consecuencias teóricas y prácticas desprendidas del discurso imperante de la Educación Intercultural en el contexto mexicano. Este capítulo sirve de argumento fundacional para repensar y resignificar las principales categorías promocionadas en el campo investigativo de la inclusión, puesto que, otorga pistas representativas sobre la diferencia (social, cultural, étnica, lingüística, entre otras), a través de la descripción de aquellos nudos que deben ser problematizados en la implementación de prácticas educativas de tipo multi-inter culturales.

Esperamos que este volumen sea una herramienta de reflexión poderosa para resignificar los discursos imperantes sobre la interculturaldad y la inclusión, más allá de personas de diversas culturas o que exceden de las estructuras educativas. Es fundamental para ello, interrogar críticamente las políticas y estructuras que avalan este problema. Asimismo, es menester considerar el arribo de nuevas identidades opuestas y contrarias al discurso hegemónico que deriva en nuevas formas de seudo-inclusión y des-ciudadanización.

Este volumen ha pretendido ser una luz para emprender la modernización del discurso por la inclusión en los primeros años del siglo XXI. Agradecemos muy afectuosamente a cada uno de los autores que han hecho posible este trabajo. En cada uno de los capítulos, el lector, encontrará, las direcciones electrónicas de cada articulista. Los animamos a que nos escriban con el propósito de perpetuar el diálogo sobre éstas y otras cuestiones.

Aldo Ocampo González
Doctorando en Ciencias de la Educación UGR
Director Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva
celei@celei.cl - www.celei.cl
Santiago de Chile, Marzo de 2016

PRÓLOGO

El volumen que el lector tiene en sus manos conjuga dos temas relevantes que regularmente encuentran ámbitos de referencia separados y fragmentados. Se producen, mantienen y reproducen en modalidades varias, a través de diversos espacios, sociales y académicos y sus medios son la difusión y expansión a través de, congresos, revistas, publicaciones, redes, etc. Tenemos, por un lado, lo que se considera la ***educación inclusiva*** que articula una pluralidad humana que sin embargo, se invisibiliza y se muestra bajo una sola denominación: personas con "discapacidad", en una nueva nomenclatura, personas con ***Necesidades Educativas Especiales*** (NEE) y últimamente el énfasis está en la eliminación de las barreras que impiden su inclusión; asimismo en algunos países los alumnos denominados con aptitudes sobresalientes entrarían en este ámbito. Por el otro lado se conjuntan en los términos como multicultural, interculturalidad y diversidad, a los grupos étnicos, particularmente las culturas indígenas, también plurales, y para nuestro caso, en Latinoamérica. Por estudios estadístico se concentra un aproximado del 10% de la población denominada personas con discapacidad según la UNESCO, y en algunos países de Latinoamérica donde hay una población multiétnica considerable, puede también representar el 10% de la población. Estos dos ámbitos se encuentran legitimados por saberes constituidos y legitimados como discursos científicos y culturales y despliegan propuestas de intervención para combatir las condiciones de marginalidad, discriminación y exclusión en que se encuentran estos dos colectivos sociales. Así estos ***Cuadernos de Educación Inclusiva*** encuentran una hermandad Latinoamericana, y en este número se dan la mano chilenos, bolivianos y mexicanos.

La influencia y aporte de las visiones de mundo, las disciplinas humanísticas, sociales, antropológicas, lingüísticas, filosóficas, del psicoanálisis lacaniano, y algunas más, han encontrado un lugar relevante al introducir miradas inéditas en los dos campos referidos. Todas ellas apuntan a considerar al sistema neoliberal cada vez más como gestor de las realidades lacerantes para la enorme mayoría de la población. Esta contemporaneidad se caracteriza por la pauperización, proliferación e incremento de lo que actualmente se denomina ***grupos vulnerables***. Lo mismo se habla de género, raza, etnia, adulto mayor, infancia desprotegida, etc., etc., en donde el común denominador es la exclusión, la discriminación y la vulnerabilidad en sus expresiones materiales y espirituales. Las excepciones se están volviendo la regla: la norma. La anomia se vuelve la denominación común para la generalidad de los seres humanos. Lo que era excepción, ahora es una mayoría.

Ante esta realidad se han generado propuestas que consisten en una serie de discursos en el ámbito de las universidades y de la investigación que proclaman banderas progresistas, prometedoras de un nuevo porvenir. Nos referimos a los paradigmas de inclusión y respeto a la diversidad. Declararlos como mandato: "hay que incluir" y "hay que aceptar la diversidad", sólo expone y constata lo contrario: que hay exclusión y discriminación. De no estar pasando, no tendrían por qué proclamarse la inclusión. La politización de este discurso abarca a los funcionarios y dirigentes gubernamentales y empresariales que incorporan en sus programas nacionales, educativos, culturales, económicos, o misiones y visiones, un discurso sobre la sustentabilidad, la inclusión, la diversidad, el respeto a las diferencias como declaratoria de principios.

Estos paradigmas tienen de entrada una función de incorporar lo que ha salido fuera. Con la salvedad que, denominar grupos vulnerables es conferir a estos colectivos una diversidad de atributos que los caracterizan y posicionan en la vulnerabilidad. Se "psicologiza" en los grupos, en los sujetos lo que produce el sistema y al mismo tiempo se invisibiliza.

La condición de vulnerabilidad es generada por una exterioridad que queda oculta en cuanto se atribuye a los sujetos mismos, por su discapacidad, o género, o edad, o raza, etc., la característica de vulnerabilidad. Los sujetos incorporan este atributo como propio y por tanto se identifican con el perjuicio, generado en otro lugar, y se suscriben a dicho posición. Por ejemplo el síndrome denominado "Down" que resulta de una modificación del cromosoma 21, se convierte en un perjuicio para el sujeto. La teoría del desarrollo lo inscribe con dificultades para el nivel cognitivo. Lo oculto y no tan claro es la genealogía, ese proceso histórico del siglo XVI al XVIII, en donde dieron lugar prácticas sociales cuya dinámica fue gestando un dispositivo del ***poder de la disciplina*** según Foucault, y con ello, se produce la individuación. Estos procesos prepararon la modernidad, con la modalidad del trabajo bajo contrato individual, base de la producción capitalista. Este sistema requiere ya la noción un sujeto individualizado que se contrate para otro individuo (físico o moral) que posee los medios y él pone su fuerza de trabajo, único capital y factor de supervivencia de él y de su familia; es decir el salario. Ya este esquema muestra que el sujeto se encuentra posicionado según los lugares en este régimen de trabajo siempre y cuando se devele la plusvalía.

Así entonces, un sistema social basado en la producción económica capitalista, (propiedad privada) requiere de un régimen de contratación individual (persona física o moral) a la que se le paga por su trabajo una remuneración económica, siempre mucho menor que la extracción de plusvalor que el contratista obtiene de dicha fuerza de trabajo. Esta plusvalía genera la concentración de capital económico y sin una regulación del Estado que vigile la dinámica del plusvalor, la brecha entre los que tienen y los que no tienen dinero tendrá sus implicaciones conforme la brecha del plusvalor que se produzca. A mayor plusvalía, mayor empobrecimiento de la base trabajadora no por los ellos mismos, sino por las pocas posibilidades que tendrá con dicho salario de acceder al resto de bienes básicos (alimentación, vivienda, salud, educación) y sociales y culturales (lo que implica los derechos sociales a la cultura, arte, deporte, esparcimiento, disfrute, etc.). No resulta entonces el trabajo y el salario la pauta sino el incremento acelerado del plusvalor que se extrae y que va a dar al lado de quien se beneficie del mismo. Las condiciones de regulación del trabajo producen el plusvalor de la ganancia. Así el lema del trabajo como base de lo humano esconde el mecanismo la producción del plusvalor. Agréguese a ello, los efectos de

la normalidad-normatividad que implica la noción de individuo en el derecho, salud, educación, etc. Resulta una adscripción múltiple del sujeto en todos los ámbitos de la vida social. Sujeto sujetado y producido por una noción de normalidad-normatividad desde que nace hasta que muere. La normalidad genera el imperativo de la norma y de ahí deriva como mandato, como deber y como moral. Lo normal desplaza metonímicamente a natural, bueno, medida, deber, aspiración, ideal, etc., etc., y así como en la regulación contractual se genera su excedente, así también un excedente, un resto sale de la norma ya que la constituye. Toda norma crea su excedente, por lo tanto como algunos autores señalan, la excepción no confirma la regla sino que la regla produce la excepción y le da un lugar de plusvalor negativo, un carácter de estar fuera de. La invisibilidad de ello permite que el sujeto crea y sienta que él tiene o es la excepción, que confirma la regla. La posición de perjudicado reside en sentirse él, el portador del daño, de la afectación, de la excepción, tiene el atributo o es el atributo. Esta conciencia social mantiene la representación psicológica o individualizada del daño, del déficit o del perjuicio y por ello mismo permite que el sistema mantenga la reproducción de grupos vulnerables.

Como parte del proceso de socialización e identidad, los sujetos terminan asumiendo su condición de clase, su posición social como algo de ellos o de su linaje. Esta gestión de individuación impalpable hace que el engranaje social funcione y se mantenga. Esta mascarada psicologizante administra e invisibiliza la penuria generada desde y en otro lugar.

Con todo, y más allá del juego oposicional estructural entre lo hegemónico y subordinación, dominante y dominado, la singularidad, que no la individuación, tiene su lugar. En el intercambio de relaciones en las prácticas familiares, sociales, educativas, y de diversa índole, se va constituyendo un interjuego de una dinámica heterogénea, compleja y contradictoria que afectan y se afectan los sujetos. A veces, como la luz de las luciérnagas (de manera imperceptible, tenue y lenta); y otras, manifiestas, contundentes e irruptoras. Este juego relacional incluye y remite a reminiscencias, huellas que retrotrae a una memoria e historia de lo olvidado y ahí es que se generan nuevas formas de gestar, híbridamente, y sin embargo diferente lo que dará lugar a los acontecimientos, a lo inédito, lo que posteriormente se resignificará como impronta embrionaria, que sin embargo, en el momento de su acontecer, no generan de inmediato una reconfiguración de la realidad y la conciencia social y de la transformación que está anunciando.

Este volumen encuentra aquí su lugar, su aporte y su sello. Uno no tiene más que estar agradecido y dar la bienvenida al abordaje de la problemática de la vulnerabilidad expresada en las modalidades de inclusión educativa e interculturalidad. Este volumen las emprende desde perspectivas plurales, con gran seriedad, profundidad, ética y observamos efectos políticos, de acción social transformadora. Se retoman disciplinas humanísticas, como la antropología, filosofía, ética, sociología, etc. y se repiensa el ámbito educativo y cultural.

El trabajo que inicia el texto es el de **Aldo Ocampo González**. Resulta fundamental iniciar con este texto ya que representa, en buena medida un acercamiento epistémico que no suele encontrarse en la tarea de investigación y que puede también atravesar al resto de artículos por los ejes que ofrece, expone y diserta este autor. Reconoce uno a un investigador que ha tomado su tiempo y ha dado un acercamiento de largo alcance a la problemática de la exclusión-inclusión. Aldo Ocampo nos muestra su tejido, sus

consideraciones analíticas a la educación inclusiva, da cuenta de lo qué es y lo que no es y nos lanza los desafíos de la misma. Con ello nos muestra su posicionamiento y mirada. Por su mirada precisamente, aborda los apartados siguientes desplegando una serie de telares., develando la urdimbre de algunas dimensiones que implican el tema. Parte desde la perspectiva de la modernidad y posmodernidad, y va abriendo el campo al Discurso Acrítico y el Discurso Crítico Deliberativo, y así va ofreciendo problematizaciones en las urdimbres conceptuales. Realiza un acercamiento desde la Teoría Crítica; analiza las finalidades: Instrumental, Política, Analítica, interpretativa, y finalmente la Reconstruccionista, que a veces se denomina Deconstrucción. En un cuadro sintético nos posiciona a las tres teorías: las Tradicionales, las Críticas y las Teorías Pos-críticas. Baste un párrafo para que el lector se asome a este trabajo y ver sus alcances, cito al autor:

> *La pertinencia en la articulación de nuevos argumentos, tiene como propósito evitar las colonizaciones epistémicas que todos criticamos y, a las cuales estamos haciendo frente. La finalidad ética de la modernización de su discurso, pretende ayudar a todos los niños y jóvenes a encontrar el sentido perdido por su paso por la educación. Todo esto, da cuenta que "no sólo estamos ante una crisis de los fundamentos del conocimiento científico, sino también del filosófico, y, en general, ante una crisis de los fundamentos del pensamiento. Una crisis que genera incertidumbre en las cosas fundamentales que afectan al ser humano. Y esto, precisa paradójicamente, en un momento en que la explosión y el volumen de los conocimientos parecieran no tener límites" (Martínez, 2004:2).*

Al leer este artículo, de inmediato el lector podrá vislumbrar que el acercamiento a una problemática implica una tarea de investigación profunda que rebase la tentación de reproducir los modelos de boga y que se vuelven a veces de mucho "rating" y hasta institucionales y oficiales, por su ofrecimiento de buenas intenciones y de cambio. Así se podría ubicar el artículo denominado **"Una perspectiva de educación inclusiva en la educación superior: una dimensión psicopedagógica"** en lo que se consideraría una inscripción a la inclusión funcional, o desde la perspectiva positivista de la cual la educación mantiene una perseverancia y lealtad, dura de rebasar a pesar de la visibilidad de crisis.

En la línea de la inclusión educativa, **Stefan Palma Olmazábal** nos da un acercamiento a la teoría interpretativa al abordar el orden de lo humano desde la semiosis, es decir "del signo humano....Lo humano como signo, interpretante integral y los procesos de "semiosis". Aunque breve, el artículo invita a que la educación inclusive se deje abrir y expanderse al "...sentido de que la vida humana es siempre, a la luz de la semiótica, un signo en crecimiento *ad infinitum*", es decir pone el acento en el elemento creativo que ofrece toda construcción de significados nuevos por venir. El acento está en la posibilidad de transformar.

Finalmente los tres artículos que faltan tienen el hilo conductor de lo que se denomina dentro del ámbito de la diversidad, la multiculturalidad, la interculturalidad y los dispositivos conceptuales manifestando un posicionamiento subversivo ante el estado de vulnerabilidad de estos grupos. Se ubican en las corrientes epistémicas críticas y poscríticas. **Cecilia Navia Antezana, Mario Yapu y Gabriela Czarny Krischkautzky** se encuentran inmersos en el ámbito educativo y en alguno encontramos prácticas culturales emergentes como expresión concreta de las nuevas formas posibles de culturalidad. Domina una visión oposicional interpretativa entre colonialismo, pos-colonialismo o re-colonialismo por un lado y la decolinización o descolonización como formas de resistencia.

En adelante mostraré líneas textuales de los autores para que los lectores vislumbren el tesoro de lo que encontrarán.

Desde Bolivia, **Mario Yapu** señala el vacío y ausencia en el nivel superior, de investigaciones, referencias o estudios empíricos que aborden las prácticas universitarias desde una perspectiva "descolonizadora". Su artículo realiza tal acercamiento previniendo las limitaciones institucionales para su aplicación. Propone una reconceptualización de la cultura y un análisis "histórico e institucional más integral, materialista y político de la interculturalidad y descolonización en las universidades". Introduce para este ámbito universitario, la necesidad de una *economía política del conocimiento*, que es ir un más allá de la historia y de la geopolítica del conocimiento. Habrá que develar el montaje entre política y poder que está implícito en el conocimiento y su repercusión en la formación de las personas. Ofrece como andamiaje conceptual, epistémico y político las posturas de: *intraculturalidad*, *interculturalidad* y *descolonización* ya que su mirada va dirigida hacia la transformación del Estado boliviano

Cecilia Navia aborda las formas identitarias como resultado del interjuego de la eticidad, la moralidad, la comunidad y las formas de la relaciones entre unos y otros. Nos previene a través de una cita de Žižek donde: "...plantea que en la reconfiguración del mundo globalizado, "*el capitalismo global opera actualmente bajo una lógica multicultural que incorpora la diferencia mientras que la neutraliza y la vacía de su significado efectivo*", donde el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación. Así se han puesto en cuestión las políticas que enarbolan la diversidad cultural, la multiculturalidad y la interculturalidad, cuando éstas operan bajo la lógica funcional, de prolongación de la colonialidad, y por tanto, como formas de des-colonización.

En ese ánimo, ofrece los programas emergentes de resistencia y defensa de algunas culturas y sus lenguas en el ámbito educativo como son: el caso del Bachillerato General Mazateco en la Sierra Madre Oriental Oaxaqueña, de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) y la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, en México Para la autora es importante: "Empoderar a las comunidades indígenas para la búsqueda y posicionamiento de las formas de vida que generen a través de su propia gestión" ...en el marco del reconocimiento de la multiculturalidad, los sujetos se enfrentan al imperativo de la reconstitución de una nueva eticidad frente a su comunidad y al mundo global.

También desde México, **Gabriela Czarny Krischkautzky** dirige su mirada hacia la reproducción en la educación de la desigualdad social y la injustica. Su artículo no se basa en introducir las diferencias, sean: social, cultural, étnica y lingüística, sino trazar "...los nudos que debemos problematizar para una reformulación de nuestras concepciones educativas en sociedades multi-inter culturales". Esto por la necesidad de un país en donde "...según datos de la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de México (CDI), de 112,336,538 habitantes que tiene el país, 11,132,562 son indígenas. Según el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali) en México se hablan 364 lenguas indígenas, consideradas nacionales, y son 5.813.816 hablantes en total. En sus planteamientos se hace presente el filósofo peruano Tubino precisamente con relación al interculturalismo. Y así como Aldo Ocampo nos advertía de una inclusión funcional y normativa, así Gabriela Czarny lo hace con relación a una *interculturalidad normativa* en sus diversos modos de interculturalismo, con base a Tubino. Por ello este autor enfoca hacia las condicionantes de

exterioridad productoras de las desigualdades es decir, las condiciones que las provocan. Tubino (2009) resalta que las políticas de reconocimiento –sean multiculturalistas o interculturalistas– son insuficientes, y requieren articularse con "políticas distributivas". Ante el reconocimiento de la interculturalidad, el Estado requiere una transformación hacia un modo plural y en ese sentido retoma a Villoro quien sustenta:

> *"Un Estado plural supone tanto el derecho a la igualdad como el derecho a la diferencia. Igualdad no es uniformidad, igualdad es la capacidad de todos los individuos y grupos de elegir y realizar su plan de vida, conforme a sus propios valores, por diferentes que estos sean. En lugar de buscar la homogeneidad, respetar por igual las diferencias. Un estado plural impediría, por lo tanto, cualquier supeditación o discriminación de un grupo social a otro. Tendría que asegurar la equidad a toda minoría étnica, pero también religiosa, racial o de preferencia sexual. Porque no entendería "igualdad" como uniformidad en un solo patrón, sino como trato semejante a todo lo diferente. Eso es equidad y cuando hay equidad hay justicia (Villoro, 1999: 58)."*

Ante un Estado plural se requiere un modo de gestión escolar basado en interculturalidades, en plural, y con ello currículo***s*** *ad hoc*; rebasar por tanto, las adecuaciones y diversificaciones al curriculum homogéneo y hegemónico. En breve, se trata de introducir el ámbito de las diferencias, sus posicionamientos, sus lugares y legitimidad de los mundos plurales presentes y futuras culturas posibles.

Reiteremos la bienvenida a este primer volumen de ***Cuadernos de Educación Inclusiva,*** ya que libra el mejor combate a los tiempos de desaliento y desesperanza, infunde un halo de un porvenir que ya está presentando sus indicios, sus luces, sus marcas, pequeñas pero contundentes, ahí están ya las experiencias transformadoras. Mi reconocimiento a los autores de este volumen.

Ciudad de México, contaminada, herida y magullada, muestra de un país, como muchos otros... y sin embargo, en resistencia

DRA. BLANCA ESTELA ZARDEL JACOBO
Universidad Nacional Autónoma de México
zardelj@gmail.com
Ciudad de México, México, Mayo, 2016

PARTE I: Avanzando hacia la modernización del discurso de la Educación Inclusiva

Capítulo 1

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

*Aldo Ocampo González***

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

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

---

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

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

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

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

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

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

La reformulación del campo de la educación inclusiva, según Brantlinger (1997), Tomlinson, (2000), Farrell (2006), Thomas y Loxley (2007) y Slee (2000 y 2010), debe efectuar una **carga de elección** "*a favor de la inclusión si hay unos principios informados que guíen la teoría general de la educación*" (Slee, 2010:12). Esta situación explica que, la **reconceptualización de sus bases teóricas y metodológicas** (Foucault, 1978; Davies, 1989; Walkerdine, 1990; Best y Kellner, 1991; Mouffe, 1996; Grieshaber y Cannella, 2005; Dahlberg, Moss y Pence, 2005; Ocampo, 2014 y 2015a), expresa un cierto grado de obstrucción, especialmente, por la **ausencia de un conocimiento claro e iluminador** para aproximar los desafíos, las tensiones y los debates más elementales que enfrenta la educación occidental, en una comprensión multidimensional, que promueva la desnaturalización de la exclusión (Kaplan, 2006; Gentili, 2012) como **patología social** no siempre reconocida, donde lo relevante sea poner en duda su régimen normal o mecanismo de expresión tradicional. Las voces neocolonialistas (Viruru y Cannella, 1999) y poscoloniales[1] (Spivak, 1988; Romero, 2012) señalan con firmeza que el régimen dominante

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

Es necesario entonces, ofrecer un análisis más oportuno sobre las rupturas, las discontinuidades, las ambigüedades y, sus perspectivas y paradojas más comunes en la **escolarización de todos los ciudadanos** (Emiliozzi, 2004; Abal y Nejamkis, 2004), en oposición a los enfoques que intentan equilibrar la educación, desde **colectivos de personas que exceden** (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011), de la educación (Slee, 2001 y 2010); con el propósito de reforzar la concepción que una educación más inclusiva y justa, nos "*obliga a privilegiar la igualdad y el reconocimiento de las singularidades culturales y sociales*" (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011: 10). Agregando que, la educación inclusiva desde su imperativo ético (Bauman, 1993; Dahlberg, Moss y Pence, 2005; Ocampo, 2016a) "*nos obliga a ver la inclusión no como algo que hacemos a una población discreta de niños, sino, más bien, como algo que debemos hacer para nosotros mismos*" (Slee, 2010:75).

La **negación e invisibilización de los efectos opresivos** (Salvador y Rodríguez, 2001; Gentili, 2012; Dubet, 2012) de tipo estructurales que se cristalizan y operan en la educación y en práctica educativas concretas (Kaplan, 2006), actúan por medio de **tecnologías invisibles** y dan continuidad y sustentan los "*patrones cambiantes de la educación especial e imponen formas más sutiles de segregación en la escuela ordinaria*" (Slee, 2010:223) y más tarde, en la conformación de prácticas de des-ciudadanización. Situación también extensible, a los procesos de inclusión de personas en situación de discapacidad en la educación superior[2] (Ocampo, 2012 y 2013). Entonces, ¿bajo qué parámetros o medios, es posible, el encuentro con la diversidad en un espacio de mismidad?, ¿cuáles son las formas estructurales de combatir estos fenómenos? y ¿qué estrategias nos aporta la modernización del discurso de la educación inclusiva como elemento de ruptura y emancipación?

[2] El desarrollo de procesos de educación superior desde los planteamientos pre-construidos de la educación inclusiva, han redundado en la imposición del modelo tradicional de educación especial en la formación profesional. Gran parte de las investigaciones desarrolladas en la materia, centran su atención en: a) el estudio de las representaciones sociales de los actores comunitarios con el propósito de comprender cómo la comunidad facilitaría o bien, restringirían el paso por la formación universitaria de personas en situación de discapacidad, b) estudios dedicados a comprender los procesos de trabajo colaborativo entre profesores y estudiantes para dar respuestas a dichos colectivos y c) baja presencia de estudios sobre las condiciones institucionales y académicas para dar cabida a dichos colectivos como sujetos en potencia. En la actualidad, Latinoamérica ha planteado una visión neoespecial (Slee, 2010) para la educación superior sobre estas temáticas. Incluso se observan documentos donde los sujetos y formas condicionales de la educación superior inclusiva redundan en los grupos históricamente excluidos de este derecho a través de nuevas formas categoriales, con lo cual no se reduce el problema de las poblaciones excedentes. Más bien, implica invertir el rol de la educación universitaria para reformar sus posibilidades en la justicia social como mecanismo de encuentro para todos sus ciudadanos.

La problemática de base que enfrenta la educación inclusiva es, que **no posee una identidad científica**[3] (De Sousa, 2009; Torres, 2011; Martínez, 2013) que aclare sus significados, fines y alcances oportunamente para la población en general, sin demarcar las deficiencias (Barton, 2011) o las diferencias[4] (Morales, 2014) que ponen en desmedro el potencial humano (Gardner, 2012) o bien, describen al **sujeto como carente de reciprocidad** (Ocampo, 2015b). Al respecto, Derrida (1989) expresa que, "*la tradición filosófica occidental, está marcada por una violencia fundamental que trata de reducir al Otro al estatus de destinatario*" (Dahlberg, Moss y Pence, 2005:69), donde la imposición de **fuerzas opresivas conservadoras**, actuarían como un **mecanismo semántico de mutilación**, sin lograr la emancipación de dichas estructuras, limitando la emergencia de una interpretación situada sobre su funcionamiento y conllevando a la puesta en marcha de un **proyecto ideológicamente neutral**. En contraste, si "*reconocemos en todos los alumnos una igual dignidad y altas expectativas en sus posibilidades de acción, y se conocen de igual forma sus particularidades, podrán concebirse políticas tendientes a reducir las injusticias del sistema educativo*" (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011: 16).

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

En lo referido a la investigación en educación inclusiva en Latinoamérica, se observa un interés progresivo sobre sus principales objetos de investigación (Slee, 2001; Parrilla y Susinos, 2013). Un aspecto significativo está determinado por el **refuerzo de la visión individual** (Slee, 2001 y 2010) en los procesos de investigación. Los estudios sobre educación inclusiva en Latinoamérica, explicitan un corpus de investigación centrado en las representaciones sociales sobre la diversidad, la inclusión, los procesos de aceptación en prácticas culturales, sociales y pedagógicas concretas. **Se carece de estudios epistémicos y meta-teóricos sobre la misma**. Donde lo que interesa es,

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

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

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

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

Al respecto, la **ampliación de los campos de investigación** expresados por el movimiento posestructuralista, los estudios feministas y de género, la sociología política, los estudios postcoloniales, la crítica genealógica de la infancia y los debates sobre las democracias en desarrollo en Latinoamérica, contribuyen a reforzar la necesidad de ampliar su fundamentación vigente. El discurso acrítico y dominante de la educación inclusiva, según Popkewitz y Brennan (2000) describe una intención modernista que intenta **propagar un razonamiento limitado para pensar la diversidad, la desigualdad y la desventaja social**. En contraposición, el discurso crítico sustentado en una integración transdisciplinaria, ofrece una carga interpretativa sobre los procesos que oprimen el desarrollo oportuno de todos los colectivos de ciudadanos. La integración e interrelación entre diversos campos científicos para estudiar el fenómeno de la inclusión, demuestra un interés cada vez más creciente por un amplio número de investigadores.

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

Campos de confluencia identificados en la Educación Inclusiva y su construcción discursiva
• La educación especial tradicional y sus antecedentes en medicina y psicología • La teoría crítica y la nueva sociología de la educación y, en particular, la aplicación de este campo desde la crítica a la teoría y práctica de la educación especial • Los estudios de la discapacidad y los estudios de la discapacidad en la educación • El posestructuralismo, los estudios culturales y la teoría feminista • Los estudios poscoloniales, los estudios del desarrollo y la teoría crítica de la raza • La teoría política • La sociología política • La investigación sobre el currículum, la pedagogía y la evaluación (incluyendo la pedagogía crítica) • La formación del profesorado • La geografía social • Los estudios sobre metodología de la investigación

Tabla 1: "Conjuntos de influencias que han contribuido al crecimiento de la educación inclusiva"
Fuente: Slee, 2010

El carácter reconceptualista otorgado por los aportes del pensamiento postmodernista (Vattimo, 1986; Lather, 1991), demuestran un cierto grado de performatividad y rebeldía al intentar concientizar que el tema **ya no redunda en niveles de fundamentación de tipo pedagógicos** (visión tradicional o teorías de ajuste/adaptación) y en una visión limitada y sesgada, otorgada por la perspectiva positivista de la segunda mitad del siglo XX. Los niveles de fundamentación requeridos para una educación inclusiva en el siglo XXI son de **tipo transdisciplinarios**, es decir,

basados en los aportes de las teorías críticas (Foucault, 1970; Follari, 2007) y **pos-críticas** (Butler, 1993; Da Silva, 1999), contribuyendo a la reformulación profunda de su campo.

Las teorías posmodernas (Vattimo, 1986; Lather, 1991) que cuestionan las verdades universales y generan **mapas abstractos** (Dahlberg, Moss y Pence, 2005) sobre el desarrollo humano y cognitivo, sobre la pdagogogía, sus intereses y campos de investigación. Tienen como objeto, refutar las cargas de elección, fundandas en régimenes ideológicos y discursivos dominantes, que "*sirven para incluir como para excluir mediante la pretensión de medir lo que es bueno y malo y lo que es normal y anormal*" (Dahlbeg y Lenz Taguchi, 1994:89). Si transferimos estos planteamientos a la investigación de la educación inclusiva, se observa que, el concepto de necesidades educativas especiales (NEE) tanto en su génesis como en su desarrollo actual, describe una fabricación semántica e ideológica que, **no problematiza e interroga a las estructuras de escolarización, sobre las dimensiones que conducen al fracaso de todos los estudiantes**. Su oportunismo político, se utiliza como bandera para conseguir recursos e impone a las trayectorias de los estudiantes significados como NEE, un sentido de desventaja cognitiva, lingüística y cultural, a merced de discursos burocráticos que contradicen la diversidad humana. En este sentido,

> [...] la investigación sobre la discapacidad ha sido incapaz de deshacerse del individualismo metodológico inherente a la investigación social positiva de todo tipo. En este género dominante de la investigación, la discapacidad se abstrae del mundo social que la produce. En consecuencia, la investigación sobre la discapacidad ha reforzado el modelo individual de la discapacidad, considerando los problemas a los que se enfrentan las personas con discapacidad están causados por sus minusvalías individuales (Slee, 2010:122).

Si bien es cierto, el **derecho incipiente al disenso** sobre los grandes tópicos de investigación asociados al movimiento por la inclusión, han avanzado en términos muy generales, a la incorporación de aportes provenientes de la sociología (Bourdieu, 1979, 1980, 1990, 1999 y 2000; Kaplan, 2006 y 2007; McLaren y Kincheloe, 2008; Dubet, 2012), la política (Colombo, 2011), el posestructuralismo (Leavitt, 1994; Burman, 1994), el neocolonialismo (Lather, 1991; Cannella y Bailey, 1999) y los estudios de género (Weeddon, 1997; Viruru y Cannella, 1999). Su integración ha derivado en ciertos travestismos discursivos que, en ocasiones, neutralizan su potencial de indagación y restringen el progreso de comprensiones más amplias destinadas a politizar el tema.

Un paso relevante que debe enfrentar la **emergente investigación sobre epistemología de la educación inclusiva** (Ocampo, 2013, 2014b, 2015c, 2016a), exige por un lado, aclarar los límites de verdad y su relación con otros modelos teóricos complementarios y al mismo tiempo, opuestos a esta construcción. Con ello, se espera "*ampliar el margen de las interpretaciones sin perder los límites; de abrir la verdad textual, esto es, la de las posibles lecturas de un texto, sin que se pierda la posibilidad de que haya una jerarquía de acercamientos a una verdad delimitada o delimitable*" (Beuchot, 2005:21). Y, por otra, prestar una mayor atención "*al resultado del olvido o del desaprendizaje implícito en un proceso de aprendizaje recíproco a través del cual se consigue la interdependencia. Así, en cada paso de la ecología de saberes es crucial cuestionar si lo que está por aprender es válido o si deberá ser olvidado o desaprendido*" (De Sousa, 2009:114). **Razón por la cual surge esta investigación.**

Un tema pendiente en la **fabricación del conocimiento especializado** (Villoro, 1982; Knorr, 2005) sobre educación inclusiva (Ainscow, 2001; Slee y Tomlinson, 2001; Arroyo y Salvador, 2003; Moriña, 2004; Lorenzo Delgado, 2004; Farell, 2006; Perkins, 2006; Echeita, 2007; Tomlinson, 2008; Aguerrondo, 2008; Slee, 2000; Casanova, 2011; Parrilla y Susinos, 2013; Morales, 2014), ha imposibilitado avanzar al "*borramiento de la división en clases sociales*" (Wacquant, 2010:53). Más bien, ha establecido una enunciación discursiva de tipo colonizadora sobre éstas problemáticas, sin grandes posibilidades de transformación efectivas para las ciudadanías latinoamericanas (O´Donnell, 1993 y 2007; Schvartzman, 2013). Al respecto, este autor agrega que, la no borradura que sustenta las divisiones entre grupos sociales, ha sido "*reemplazada por una oposición técnica y moral entre los "competentes" y los "incompetentes", los "responsables" y los "irresponsables", en que las desigualdades sociales no son ya sino un reflejo de esas diferencias de personalidad" –como en Murria y Hernstein lo son de capacidad cognitiva"- y sobre la cual no puede tener influencia ninguna política pública*" (Wacquant, 2010:53).

La necesidad de **invertir el sentido ideológico y político de la inclusión** (Slee, 2010; Colombo, 2011) más allá de los tradicionales grupos en situación de excusión (Bourdieu, 1999; Wacquant, 2010), exige reconocer que las políticas sociales (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011) en Latinoamérica **han olvidado la meta de reformar la sociedad** (Wacquant, 2010), en tal sentido,

> [...] la inclusión de niños, adolescentes y jóvenes en el sistema educativo es posible a condición de profundizar en la comprensión de la subjetividad de los alumnos entendida como un punto de encuentro entre las políticas, las condiciones materiales de vida, las expectativas y las estrategias que se despliegan en o con relación a la institución escolar. Las instituciones escolares juegan un papel central en las mediaciones entre la estructura social y las trayectorias y expectativas que estructuran los niños, adolescentes y jóvenes (Kaplan, 2006:23).

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

> [...] un cambio de énfasis que pase de la confrontación con la naturaleza a una conversación entre personas, de la correspondencia con una realidad objetiva a la negación del significado" (Kvale, 1992:51). Su propósito terminal apela a la capacidad de hacer "referencia a la idea de trascender la apariencia o las intenciones proclamadas para descubrir lo que hay detrás, lo implícito (Arroyo, 2000:138),

donde lo relevante sea,

> [...] explorar prácticas científicas alternativas que se han vuelto visibles a través de las epistemologías pluralistas de las prácticas científicas y, por otro lado, de promover la interdependencia entre los saberes científicos producidos por la modernidad occidental, y otros saberes, no científicos (De Sousa, 2009:115).

En tal sentido, la **educación inclusiva como modelo teórico pre-construido** (Ocampo, 2014a), en sus desafíos fundacionales, no expresa un punto de partida claro para conceptualizarse. No obstante, confluyen **diversas perspectivas sobre su entendimiento**

(Slee, 2010), lo cual, contribuye a reforzar la **necesidad de superar la estrechez de su discurso**. De modo que, la modernización de sus bases teóricas y metodológicas desde una perspectiva de postmodernidad (Lyotard, 1984; Vattimo, 1986; Follari, 1992; Bauman, 1993; Toulmin, 1990), sugiere un análisis cuya elección, devele un campo de eticidad caracterizado por

> [...] la responsabilidad de hacer valoraciones sin reducir la decisión a un mero asunto de racionalidad administrativa por la que la cuestión de valor se transforme automáticamente en una cuestión de carácter técnico (Gergen, 1992). No constituyen preguntas que inquieran acerca de los valores, que admitan la posibilidad de múltiples perspectivas y significados, de diversidad y de incertidumbre, y que abran la puerta a la participación democrática, al diálogo y a nuevas preguntas (Dahlberg, Moss y Pence, 2005:13).

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

La modernización transdisciplinaria del discurso de la Educación Inclusiva se ancla sobre la **creación de un proyecto histórico, político, ético y ciudadano más amplio** (Ocampo, 2015b), evitando las reproducción de ciertos reduccionismos[5] que restringen la reconceptualización de los campos de la justicia social ante la visibilización de nuevas ciudadanías en disputa e identidades educativas opuestas al discurso tradicional y universalista validado por la pedagogía tradicional y la psicología del desarrollo. **Un proyecto ético y político más trasgresor no reduce sus planteamientos a razonamientos dicotómicos para pensar una nueva arquitectura social**. Sin duda, esta ha sido la tónica imperante en este discurso en las tres últimas décadas.

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

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

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

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

aclarar lo qué es la educación inclusiva, ésta, no escapa a luchas y tensiones sobre el poder (Quijano, 20000; De Souza, 2009), el saber (Knorr, 2005), la identidad (Grieshaber y Cannella, 2005), las subjetividades (Butler, 1993; Tadeu da Silva, 1999), la desventaja (Kaplan, 2006) y la opresión (Slee, 2001 y 2010). Tensiones que en el discurso actual no logran ser examinadas, ni mucho menos comprendidas, sobre su modus operandi, en prácticas y relaciones estructurales concretas que beneficien a la población en general y no sólo, a quiénes han sido históricamente construidos como **sujetos de diferencias** (Morales, 2014) o bien, **grupos vulnerables**[6] (Reygadas, 2014), donde

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

teniendo como resultado,

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

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

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

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

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

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

El desafío de la educación (Weiner, Slee y Tomlinson, 2001) a la luz de los planteamientos inclusivos, no sólo radica en la lucha por la igualdad (Dubet, 2008 y 2012) en todos los campos del desarrollo social, cultural, político y educativo. Más bien, plantea el desafío de comprender la naturaleza, el funcionamiento y las **nuevas formas de presentación** que adquiere la exclusión (Slee, 2010; Gentili, 2012), la equidad (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011) y la igualdad[7] (Rancière 1990; Rivas, 2013), en su paso por la educación. **Sugiere la deconstrucción de un imaginario idealizado sobre el sentido y el significado de la inclusión como dispositivo de reconstrucción social** (Zeichner, 2010). Al respecto, Slee (2010) señala que, "*en el momento que permitamos que la educación inclusiva sea la educación especial para los nuevos tiempos, nos someteremos a la indiferencia colectiva*" (p.180). Los planteamientos reconstruccionistas (Leavitt, 1994) sobre la educación inclusiva, son siempre ambiciosos y jamás inocuos. El carácter de reconstrucción aplicado a estos planteamientos, no sólo involucra **aclarar significados asociados al qué y al cómo de la inclusión** (Weiner, Slee y Tomlinson, 2001), sino que debe concebirse como un mecanismo de innovación y actualización de todos los campos de la Ciencia Educativa y de la sociedad en general. La **reconstrucción educativa desde la modernización de la educación inclusiva**, sugiere una

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

De otro modo,

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

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

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

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

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

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

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

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

¿Qué relación existe entre estos argumentos y la necesidad de modernización del discurso de la Educación Inclusiva a inicios del siglo XXI?, los antecedentes enunciados anteriormente están estrechamente vinculados con los rumbos requeridos para una educación más inclusiva (Farrell, 2006; Slee, 2010; Ocampo, 2015) en el siglo XXI. Particularmente, esta relación puede fundamentarse en la concepción de la educación inclusiva como «lucha política» destinada a erradicar toda forma de exclusión, opresión social y dominación cultural. Asimismo, es necesario disponer de marcos explicativos que permitan iniciar un análisis más profundo sobre los fundamentos vigentes de este modelo (pre-construido en sus desafíos fundacionales[9]), evidenciando que la especificidad de las

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

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

Un desafío clave que enfrenta la educación inclusiva es avanzar hacia la construcción de una «epistemología» (Ocampo, 2014b, 2015a) o de una «teoría» (Slee, 2010) más coherente con los dilemas de este modelo. En palabras de Parrilla y Susinos (2013) **la fundamentación transdisciplinaria de la educación inclusiva en el siglo XXI requiere ir creando y consolidando un nuevo marco «teórico» y «metodológico» capaz de albergar las nuevas problemáticas que enfrenta la educación producto de nuevas identidades, cada vez, más dinámicas y contrarias al discurso oficial imperante en las prácticas educativas y sociales**[10]. De otra forma, implica dar cuenta del exceso de significado que los planteamientos de este modelo (en construcción) y su conceptualización reflejan.

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

a) La inclusión debe concebirse y conceptualizarse como un proyecto político preocupado por un examen sobre la identidad, la diferencia, el privilegio, la desventaja y la opresión (Slee, 2010:164),

b) Poner en evidencia los obstáculos en las formaciones neoliberales de la educación: democracias que agudizan la exclusión,

c) Formular un marco de valores (Slee, 2010) para investigar la exclusión y la inclusión: apostar por un nuevo concepto de ciudadano y ciudadanía. Debe favorecer la ruptura de las categorías vigentes para lograr una vida más vivible y

d) Antes de legitimar el «derecho en la educación» debemos legitimar cómo se adquieren progresivamente los demás derechos para convertir la escolarización en agente del cambio social.

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

a) El enfoque de educación inclusiva presenta una naturaleza epistémica diferente y más amplia a la simple relación «inclusión-discapacidad».

b) El enfoque de educación inclusiva carece de una «construcción teórica» y de un «desarrollo paradigmático».

c) Existe una dificultad para gestionar el currículo, la evaluación y la didáctica en el contexto de la heterogeneidad.

d) La noción de totalidad es un nuevo dispositivo de homogenización social.

e) El desarrollo actual de la educación inclusiva en ALAC deriva de una simple y burda actualización de las prácticas de Educación Especial con énfasis en los psicopedagógico.

f) Se observa un desarrollo curricular basado en modalidades curriculares de la educación especial pero no en concepciones que asuman la naturaleza epistémica de este nuevo paradigma.

g) Los constructos de diversidad, diferencias y heterogeneidad han sido contrariamente comprendidos y deben restituir la naturaleza humana usurpada a cada ser humano.

h) Es relevante comprender la necesidad de re-fundar la Educación Especial.

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

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

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

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

- ¿Bajo qué dispositivos construimos al sujeto de la educación inclusiva?, ¿cómo alineamos esta construcción con planteamientos que lo reafirmen como ciudadano en potencia?

- ¿Cuál es nuestra concepción sobre lo qué es la educación inclusiva?, ¿hacia dónde se dirige?, ¿qué desafíos traza para la re-configuración de las prácticas educativas a inicios del siglo XXI?, ¿cuáles son sus finalidades?

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

Si bien,

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

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

a) El «fundamento ético-filosófico» de la educación inclusiva a inicios del siglo XXI: apostar por una «ética del encuentro» en el centro de las relaciones sociopolíticas y socioeducativas

b) El «fundamento político» de la educación inclusiva a inicios del siglo XXI: desarrollar una «lucha política» que asegure un nuevo concepto de «ciudadanía» y de «democracia»

c) El «fundamento antropológico» de la educación inclusiva a inicios del siglo XXI: asumir la «diversidad» como una «propiedad intrínseca» a todo ser humano

d) El «fundamento psicológico» de la educación inclusiva a inicios del siglo XXI: valorar la «heterogeneidad» como «propiedad del aprendizaje» y reconocer la presencia de «nuevas subjetividades» e «identidades contrarias»

e) El «fundamento epistemológico» de la educación inclusiva a inicios del siglo XXI: apostar por un «enriquecimiento transdisciplinario» que promueva una «crítica genealógica» sobre su paradigma fundante de Educación Especial

f) El «fundamento Pedagógico» de la educación inclusiva a inicios del siglo XXI: la necesidad de educar desde los «talentos» y desde la «neuro-didáctica»

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

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

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

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

De forma, que inicia una nueva fundamentalización para albergar a todos los estudiantes desde la educación de sus talentos. En palabras sencillas, requiere de la creación de nuevas perspectivas para concebir la educación. No es compatible con modelos desgatados o mutilados que a la fecha, explican se imponen como estrategias de innovación y respuesta ante los grandes dilemas y enigmas que condicionan el desarrollo de la educación latinoamericana.	implementar las transformaciones que a educación (en todos sus campos) y las sociedades (en todas sus aristas) requieren. Una nueva fundamentación para una educación más inclusiva y reformista que enfrente los dilemas, las tensiones y las oportunidades que explícita el nuevo milenio, hará un esfuerzo significativo por consolidar una profunda reforma social, política, económica, educativa y cultural capaz de proponer un: • nuevo concepto de educación • nuevo concepto de ciudadanía amparada en una concepción democrática de tipo deliberativa • nuevo campo de interpretación/legitimación de las identidades circundantes en la estructura social y escolar • un campo de deconstrucción y reconceptualización sobre las prácticas de enseñanza, sobre los factores incidentes en el aprendizaje, sobre las múltiples formas de presentar el currículo y la enseñanza. En suma, no es otra cosa que articular los cambios y transformaciones sociales/educativos requeridas • un nuevo campo de interpretación capaz de sentar las bases de un nuevo modelo económico, pues el actual (neoliberalismo) ha entrampado/cosificado/reducido a la población en general a nuevas formas de esclavitud y dependencia a inicios del nuevo milenio. • un nuevo enfoque de interpretación de la calidad y su vincularidad con la educación inclusiva. En términos estrictos, estas dos categorizaciones son incompatibles. Por un lado, la calidad es una media particularista de eficiencia social que en vez de dictaminar para equilibrar las brechas sociales, sólo actúa como una estrategia invisible de homogenización y como un dictamen de exclusión. Mientras que la inclusión intenta superar los efectos neoliberales en la educación y reformar los campos de desarrollo social para operativamente lograr la equidad y la re-significación social de todos los ciudadanos.

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

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

La necesidad d repensar la educación inclusiva en el siglo XXI implica transitar hacia una fundamentación transdisciplinaria que permita reconstruir y reconceptuar todos los campos de la ciencia educativa.

En otras palabras la educación inclusiva implica la capacidad transformación y consagración de un nuevo orden político y una ingeniería social reformulada

implica una crítica genealógica sustentada en un conjunto de argumentos de mayor amplitud (Ocampo, 2015) provenientes de una comprensión profunda sobre las interrelaciones de la historia, la cultura, la política, la ética, la pedagogía y la interpretaciones humanas (Canella y Grieshaber, 2005).

…la inclusión en el siglo XXI…

La creación de un **enfoque re-construccioncita** y **re-conceptualista** de la **educación inclusiva** debe ayudarnos a entender que:

- la educación inclusiva es un proyecto político y ético que pretenden la transformación de todos los campos de la ciudadanía, la sociedad, la democracia y educación.
- la educación inclusiva implica superar su reduccionismo sobre las personas en situación de discapacidad y sobre las NEE. Su propósito es comprender el *modus operandis* de la exclusión y orientar operativamente para su erradicación.
- implica comprender cómo dar legitimidad radical y real a todos los derechos ciudadanos y políticos para garantizar a través de un conjunto de argumentos más amplios que garanticen oportunamente el derecho a la educación.
- requiere de crear y co-construir un concepto nuevo de ciudadanía, de ciudadano y de democracia más esperanzadora que nos lleve consolidar un proyecto histórico-político-ético capaz de sentar los cambios requeridos en todos sus campos.

La educación inclusiva en el siglo XXI requiere de **avanzar hacia una construcción epistemológica o de una teoría** capaz de aclarar un conjunto de significados y beneficiar el potencial de la intervención en la materia a fin de deslindar aquellos sistemas categoriales que traban o limitan la vida de todas las personas

La educación inclusiva como proyecto político apostará por una **ética del encuentro** y por la consagración de nuevas prácticas de eticidad / ***un nuevo orden ciudadano y político de tipo deliberativo***

…sus grandes ideas o intencionales consolidadas

-El reconocimiento por parte de casi todos los Estados y gobiernos a nivel mundial de desarrollar sistemas sociales y educativos más inclusivos. Visualizando en ellos, un prerrequisito para la co-creación de un espacio verdaderamente democrático.
-Es fuente de error reducir los desafíos de la inclusión sólo a un problema de lo educativo. La inclusión es eminentemente una tensión irresoluta de lo social que afecta invisiblemente los espacios socioeducativos. Asimismo, centrar la figura de las personas en situación de discapacidad y a las necesidades educativas especiales como principal pieza de análisis en estos planteamientos.
-La inclusión educativa se visualiza hoy como una extensión relevante y significativa de la educación especial. En su dimensión discursiva propone erradicar la exclusión y los males sociales circundantes, omitiendo las orientaciones necesarias para promover una intervención crítica más significativa al interior de un conjunto de argumentos políticos y éticos más amplios. Sin este marco, sólo se observa una forma de justificación de la exclusión sin herramientas concretas para su erradicación, generando así, una baja intensidad de los derechos ciudadanos. En su dimensión pragmática se impone la visión psicopedagogista y el modelo tradicional de educación especial, dónde la complejidad y el dinamismo del aprendizaje quedan sin respuesta a las nuevas identidades que arriban a la escuela.
-La focalización actual de la inclusión sólo ha reconocido la exclusión pero no ha logrado desde la pedagogía y la investigación sociológica enunciar un campo herramientas para entender situadamente el *modus operandis* de la exclusión en ALAC.

…sus grandes desafíos

-Reconocer la ausencia de una construcción epistemológica o teórica para hablar y problematizar la educación en todos sus campos y niveles a la luz de la inclusión. Una construcción teórica en la materia debe no sólo cuestionar sino que decirnos que hacer operativamente para combatir la injusticia y la dominación.
-En lo social, político y educativo implica deconstruir las bases y progresiones del discurso oficial, ya desgastado, con el propósito de combatir las narrativas vigentes que cosifican el discurso transformador en modelo de escasa re-significación social.
-Re-orientar la formación inicial, de post-graduación y continua de los educadores, pues la otorgada en la actualidad impone un conjunto de dispositivos/herramientas/modelos desprendidos de la educación especial. Por tanto, se limitan y agotan las posibilidades de comprensión más profunda para albergar el aprendizaje de todos los estudiantes.
-Reconocer la importancia de construir políticas educativas de interseccionalidad.
-Consolidar un proyecto político que garantice de forma pertinente el desarrollo de todos los derechos ciudadanos, políticos y sociales para que el derecho a la educación pueda actuar como un mecanismo de transformación de la vida social de todas las personas sin distinción alguna.
-El campo de investigación asociado a la educación inclusiva debe ante todo, re-examinar la práctica social y sus efectos en la cristalización de prácticas educativas a fin de legitimar en potencia el arribo de nuevas identidades y subjetividades.
-La inclusión requiere de una fuerte crítica genealógica a los campos de influencia de la psicología en las ciencias de la educación.

…las repercusiones de un enfoque re-conceptualista y re-construccioncita sobre la educación inclusiva en el siglo XXI deben otorgar luces para iniciar una construcción pedagógica que abrace a todos los estudiantes como reforma de radicalidad social…

…en este campo, la construcción de una pedagogía de la inclusión debe apostar por una deconstrucción y reconceptualización de sus fundamentos vigentes donde las necesidades teóricas y metodológicas no sean simplificadas y reducidas por propuestas simplistas…

…debe contribuir a crear un nuevo orden ciudadano y democrático amparado en la reificación de un marco estructural de desarrollo social que combata la amplitud de los márgenes generados por la exclusión y restituir la baja intensidad de los derechos republicanos…. La educación inclusiva es ante todo la posibilidad de sentar las transformaciones necesarias y requeridas bajo la instauración de un nuevo orden político, ético e histórico…

Aportes del modernismo a la educación y a la pedagogía

Explicita un grado de fundamentación tradicional que puntualiza en:

-lo pedagógico
-lo curricular
-lo didáctico y lo evaluativo

…debe su construcción a los aportes del legado pedagógico de la educación especial, de la psicopedagogía y de la psicología cognitiva…

-Se reduce a la discapacidad y a las nee, a raíz de la fuerte vigencia de diversos sistemas de categorización impuestos bajo un abordaje tradicional de educación especial, la intervención crítica en inclusión no logra articularse en una estrategia de destrabe socioeducativo que permita a sus principales sujeto vivir y existir como reales sujetos educativos y sociales.
-Este actuar justifica la desigualdad, las prácticas opresivas y reduce el potencial de la inclusión como proyecto político más radical. No se equiparan los aprendizajes más bien se establece una política compensatoria y segregacionista de la inclusión.
- Este grado de fundamentación carece de argumentos políticos y éticos más amplios para ser reconocidos en el espacio escolar.
-La fundamentación vigente ha supuesto un cambio retórico de integración por inclusión, sin avanzar ara consolidar un debate más significativo sobre sus rumbos y desafíos en la construcción de una epistemología/teoría.
-La fundamentación vigente refuerza la visión individual bajo un lenguaje más democrático, sin evaluar los aportes de la psicología para disponer de condiciones oportunas para que este tipo de pedagogía pueda existir. En otras palabras, no evalúa la necesidad de deconstruir los aportes de la psicología del aprendizaje y del desarrollo como elemento de comprensión de las nuevas identidades que arriban al espacio socioeducativo.
-El problema de la discapacidad y las nee en este contexto, no se ha planteado un tema crucial sobre cómo potenciar y redireccionar la provisión educativa para estos colectivos en contextos y programas más diversificadas.
-Existe una fuerte presencia de estructuración de intervenciones pedagógicas desde la consideración de las categorizaciones médicas, sin reflexionar hasta qué punto éstas tienen su vigencia y nos logran brindarnos una comprensión situada sobre los desafíos de cada estudiante. *¿Qué hacemos con ellas en el escenario educativo?*

…existencia de un modelo desgastado que requiere de una intervención crítica más amplia, que no redunde en los clásicos sistemas de clasificación/categorización que permita existir como auténticos y reales sujetos sociales y de derechos. Esto es, evitar concienciar a las comunidades educativas bajo una falsa política de la inclusión…

La educación especial a la luz de los argumentos de inclusividad se volvió segregacionista. Esta modalidad disciplinaria de las ciencias de la educación debe ser actualizada y re-fundada en todos sus campos de desarrollo y problematización y alinearse con los desafíos del nuevo siglo

…implica la superación sobre las múltiples prácticas de menosprecio social y de sus múltiples formas de violencias instauradas en la educación y en la sociedad en general…

…para iniciar una determinación sobre la fundamentación más pertinente para una educación "más" inclusiva debe ante todo ser consciente de la necesidad de ir construyendo/debatiendo/revisando los marcos teóricos, el nuevo milenio exige la presentación de nuevas estrategias de reificación social que abrace una profunda transformación en la historia de la cultura de nuestra región….

Requerimientos de la postmodernista en la educación y a la pedagogía

Explicita la necesidad de deconstruir y reconceptualizar sus fundamentos: apostar por una fundamentación trandisciplinaria

Este grado de fundamentación se articula en relaciones históricas, éticas, políticas, culturales, psicológicas, económicas y pedagógicas más amplias…, nos ayuda a reconocer la "inclusión" como una lucha política necesaria

-lo político
-lo ético y la emergencia de nuevas prácticas de eticidad
-lo psicológico
-lo filosófico
-lo antropológico
-lo económico
-lo relevante de los derechos
-la creación de un proyecto histórico y un nuevo campo democrático más puro
-un nuevo concepto de ciudadano y de adquisición progresiva de la ciudadanía

…una fundamentación transdisciplinaria para la construcción del enfoque y de la pedagogía de la inclusión en ALAC debe contribuir a re-examinar y re-pensar la práctica y la investigación. Asimismo, la modernización de su discurso ha de ampararse en un conjunto de argumentos cada vez más complejos que nos brinden explicaciones situadas acerca del *modus operandis* de la exclusión y de sus efectos en la reducción de los derechos republicanos sin caer en cuestiones simplistas…Es ante todo una empresa política…

…algunos aportes posibles para problematizar este campo a través de un enriquecimiento transdisciplinario son otorgado por:

-La visión postestructuralista
-Los estudios de género
-Los aportes de la visión reconceptualista de la psicología
-Los aportes del neocolonialismo y de los nuevos planteamientos de la etnografía
-Los aportes de la teoría de la desviación
-Los aportes de la complejidad, de la pedagogía de la igualdad
-Los aportes de la democracia deliberativa
-Los aportes de las ciudadanías emergentes
-Los aportes de la ética de la totalidad, del encuentro y de la filosofía de la liberación
-Los aportes de la discapacidad y la interculturalidad y sus repercusiones en la educación
-Los aportes de la sociología política y de la teoría crítica

-Se anclan en la necesidad de re-construir el discurso pues reconoce la presencia de nuevos sujetos sociales cuyas identidades se muestran más dinámicas
-Exigen nuevas formas de legitimidad sobre identidades contrarias al discurso tradicional y vigente en la ciencia educativa para asumir su campo de problematización.
-Implica desarrollar una visión crítica sobre los sistemas catgeoriales con el objeto de destrabar/emancipar a los sujetos con el propósito de existir como verdaderos sujetos sociales.

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

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

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

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

La desnaturalización de la educación inclusiva en términos epistemológicos, sugiere iniciar la **construcción de nuevos conceptos** (Dahlberg, Moss y Pence, 2005) y la **delimitación de un campo discursivo** (Viruru y Cannella, 1999), resultando clave para el levantamiento de una **cultura epistémica** (Knorr, 2005) que otorgue mayor soporte a dichos planteamientos. De acuerdo a los aportes otorgados por la literatura internacional especializada, en la actualidad, es posible concluir, la coexistencia de una **estructura discursiva nutrida de aportes multidimensionales** (Morin, 2003), carentes de conceptos especializados a esta discusión, que reporten el establecimiento de un **campo metodológico** (Knorr, 2005) **para investigar la inclusión** (Slee, 2010) y, **permitan la determinación de procedimientos analíticos para su profundización y validación**. Se concluye observando que, la vigencia del saber especializado (Villoro, 1982) sobre educación inclusiva en la región, alude a **lógicas intelectuales de educación especial** (Thomas y Loxley, 2007), dejando entrever la existencia de un discurso incipiente y de una teoría ausente de reflexiones simbólicas (Orlandi, 2012) y políticas (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011), capaces de identificar otros procesos de significación presentes en esta discusión.

La amplitud del **discurso acrítico** sobre educación inclusiva en gran parte de la literatura científica internacional (Ainscow, 2001; Weiner, Slee y Tomlinson, 2001; Arroyo y Salvador, 2003; Farell, 2006; Perkins, 2006; Tomlinson, 2008; Aguerrondo, 2008; Slee, 2010; Parrilla y Susinos, 2013), ha consagrado una suerte de naturalización sobre los fines, los propósitos, las luchas y las tensiones de la misma, cosificada a sus reduccionismos clásicos: **discapacidad** (Barton, 2011), **grupos vulnerables** (Reygadas, 2014), **interculturalidad** y **necesidades educativas especiales** (Salvador, 1999; Ainscow, 2001; Gallegos y Rodríguez, 2012). Gran parte del travestismo discursivo (Bauman, 2012) que hoy experimenta la educación inclusiva, como parte de la educación especial, ha reducido sus esfuerzos a una suerte de **instrumentalización política y ética** de sus propósitos más elementales, reforzando una formación discursiva que construye la **figura del sujeto** (Zemelman, 2011) en este discurso desde la **ausencia de reciprocidad** (Dahlberg, Moss y Pence, 2005) (inequidad), "*donde la transmisión de las actitudes excluyentes hacia otras identidades minoritarias es una característica constante de la vida cultural*" (Slee, 2010:80). Comprender de qué manera se forja la ausencia de reciprocidad, posee

> [...] importantes implicaciones de cara al conocimiento y a la pedagogía. Imbuido de las aspiraciones ilustradas a la universalidad de sus valores y de sus pretensiones de verdad, el saber ha sido a menudo constituido por medio de la comprensión y la incorporación del Otro (Young, 1990), lo cual nos retrotrae a la anterior explicación de la estrecha relación entre conocimiento y poder: por ejemplo, «el vínculo entre las estructuras de conocimiento y las formas de opresión de los últimos 200 años, un fenómeno que ha dado en conocerse como eurocentrismo» y el modo en que la «apropiación del otro como forma de conocimiento dentro de un sistema totalizador puede ser contemplada en paralelo con la historia del imperialismo europeo» (1990, pp.2,4). Desconfiando de tal totalización, Lyotard y Foucault se preocuparon por poner de relieve la singularidad frente a la universalidad. Al mismo

> tiempo, Said ha defendido la necesidad de un nuevo tipo de conocimiento que pueda analizar los objetos plurales como tales en lugar de ofrecer formas de comprensión integrada que simplemente los engloban e incorporan dentro de sistemas totalizadores. Las cuestiones teóricas que esto plantea son dos: cómo puede ser articulado el otro como tal y cómo puede ser articuladas otras culturas. En definitiva, ¿cómo podemos conocer y respetar al Otro? (Dahlberg, Moss y Pence, 2005:71).

La contribución del discurso acrítico, ha reforzado una **matriz disciplinar** (Kuhn, 1970; Gallegos y Rodríguez, 2012), que ha impactado débilmente en la transformación del mundo, es decir, en la creación de una **nueva arquitectura social**, fundamentada en un nuevo **concepto de democracia, de ciudadano y de ciudadanía** (Abal y Nejamkis, 2004; Ocampo, 2016a). Sus campos de interpretación aquí enunciados, han actuado con cierta neutralidad, de modo que, han sido incapaces de "*examinar la política laberíntica seguida en la educación inclusiva cuando trata de hacer frente y emitir un dictamen acerca de la exclusión educativa*" (Slee, 2010:101). Otra consecuencia teórica, depende del grado de **estructuración de su conocimiento específico**[12] y de su **ausentismo teórico** (Ocampo, 2015a). Para lo cual, es necesario un **análisis léxico, histórico, ideológico, social y político más amplio**, que brinde pautas concretas para ordenar el desorden y las tensiones existentes entre los estudios y los campos de confluencias que apoyan la transformación de este enfoque.

La modernización del discurso de la educación inclusiva, debe contribuir no sólo a dar cuenta del **desorden sobre sus campos de confluencias**, sino que además, a **desmontar el orden y sus sistemas de regularidades discursivas**, cuya finalidad sea, **reconstruir y consolidar un nuevo orden o marco de entendimiento** (Knorr, 2005). De modo que, la reconstrucción de la educación inclusiva en los primeros años del siglo XXI, invita a iniciar un proceso deconstruccionista (Derrida, 1989) y una crítica genealógica sobre sus dilemas actuales y fundacionales. Tanto los **conceptos de deconstrucción** como los de **crítica genealógica** han sido extensamente abordadas por numerosos autores, entre ellos, Derrida (1976 y 1989), Foucault (1978, 1980, 1988), Best y Kellner, (1991), Cannella y Grieshaber (2005). Por un lado, las perspectivas deconstruccionistas inician un proceso de cuestionamiento crítico y propositivo sobre las bases de ciertos saberes comprendidos como regímenes de verdades imperantes. Mientras que las críticas genealógicas surgen de mediaciones históricas específicas que generan posibilidades de cambio en determinados discursos. Ambas concepciones promueven la emancipación/revisión de los marcos referenciales vigentes. Cannella y Grieshaber (2005) aclaran que ambas modalidades de intervención crítica requieren de argumentos más amplios y transdisciplinarios para su reconceptualización.

En esencia, esta investigación intenta avanzar hacia el rescate del **potencial crítico** (Giroux, 2009) del discurso aplicado al levantamiento de **nueva ingeniería educativa** (Slee, 2010), que nos permita expandir la estrechez su discurso vigente. A continuación, se expone una tabla que sintetiza los principales componentes del discurso acrítico y del discurso crítico-deliberativo para estudiar la inclusión desde una perspectiva de reforma social más radical.

[12] Constatación que remite a la teoría de la intervención polífonal aportada por el trabajo social.

Variantes del discurso aplicados a la modernización de la educación inclusiva	Sobre el sentido del concepto	Campos de confluencia en el discurso de la educación inclusiva	Idea que refuerza de educación inclusiva
Discurso Acrítico	-Se basa en aquellas propuestas que no promocionan cambios y soluciones efectivas y reales para reducir la exclusión, la opresión y la desventaja social y cultural que afecta a todos los ciudadanos. -Se caracteriza por constituir una formación discursiva que no genera cambios en lo político y cultural de tema en análisis: la inclusión y las transformaciones de las fuerzas estructurales del sistema social y educativo. -No concibe la educación inclusiva como parte central de la teoría crítica. No hay una interpelación a la realidad histórica a la cual se debe acoplar. -Las bases teóricas y metodológicas prefabricadas no logran dictaminar acerca de la inclusión, sólo la enuncian, emergiendo un nuevo dispositivo de colonización epistémico, imposibilitando la emergencia de un nuevo marco de valores para investigar la inclusión en relaciones de estructurales y de poder de mayor amplitud. -Los elementos de su discurso son neutrales pues, carecen de entrada en lo simbólico y sus sentidos logran conectarse con lo político. No se comprenden las relaciones biopolíticas implicadas.	-Corresponde a las formas tradicionales de referirse a la educación inclusiva. En otras palabras, sintetiza los aportes que reafirman su emparejamiento pragmático con la educación especial. -En esta dirección Tadeu da Silva (1999), identifica que parte del discurso acrítico de la educación inclusiva corresponde a teorías de adaptación, ajuste y aceptación. En términos educativos, estas nos remiten a los fundamentos pedagógicos de la inclusión (currículo, la didáctica y la evaluación que impone el modelo tradicional de educación especial). -Campos involucrados: enseñanza, aprendizaje, evaluación, metodología, didáctica, organización, planeamiento, eficiencia y objetivos. -Plantea una visión positivista sobre las categorías de igualdad, equidad, universalidad. El repensar ético de la justicia social no da cuenta de mecanismos para pensar la moral desde perspectivas más plurales. -En términos pedagógicos se plantea una estructura discursiva conformada por la epistemología tradicional de la educación especial, los aportes positivistas de la sociología y los cuestionamientos de la filosofía de la alteridad. Se reconoce al Otro, careciendo de estrategias para cuestionar las estructuras de escolarización que afectan a determinados estudiantes. Se reconoce la exclusión como mal común a todos los ciudadanos. No obstante, se refuerza el discurso de la eficacia y la eficiencia como acción para mejorar la escuela, sin dar pistas de cómo estas acciones afectan a las identidades descentradas que hoy arriban al espacio educativo.	-Se refuerza una concepción positivista de la justicia social y del principio de equidad. -Se refuerza el énfasis por la discapacidad y las NEE. Se incorpora la interculturalidad reducida a la etnia. Desde los estudios de género se estudia el currículo oculto y a las identidades homosexuales y lésbicas. -Sus políticas educativas y la organización del sistema educativo en general, no examina los males sociales desde una perspectiva de interseccionalidad acerca del fracaso, la exclusión, la violencia estructural y la desigualdad silenciada. -Sus propuestas educativas se basan en la creencia que las finalidades de amplio alcance de la inclusión están dirigidas a dar respuestas a grupos vulnerables, a estudiantes que no logran aprender y a personas que expenden en la educación. -Se explícita un nuevo rostro de la educación especial. De modo que, se empareja la contribución de la educación especial y la psicopedagogía con las formas condiciones de la inclusión. -Presencia de categorías livianas y vacías para referirse a sus significados políticos.
Discurso	-Tanto la modernización como la	-Los campos de confluencia	-Se rechazan los modos

Crítico y Deliberativo	reconstrucción y reconceptualización de las bases teóricas y metodológicas de la educación inclusiva, involucran la orquestación de argumentos más amplios para politizar el tema y avanzar hacia la intervención situada y progresiva de las problemáticas estructurales que afectan a la educación. -La cristalización de un discurso crítico y deliberativo asociado a la educación inclusiva, sugiere un mecanismo de reacción contra los paradigmas imperantes, desde una empresa dirigida a examinar las luchas ideológicas, la opresión, la desventaja social, la identidad y la exclusión, etc. -El discurso crítico y deliberativo de la inclusión, se basa en un conjunto de propuestas educativas que conciben la inclusión como una lucha política. Las construcciones del discurso crítico y deliberante, no se reducen al estudio de las modas teóricas o problemas del "ahora" que afectan a la educación, sino que entiende la inclusión como un problema de relaciones estructurales que atañen a los campos políticos, culturales, históricos, sociales y éticos de la sociedad occidental. **Su énfasis y aporte radica en la politización de la discusión.** -Se opone a las perspectivas dominantes que consagran discursos, prácticas y construcciones cargas de poder que inciden en el desarrollo del pensamiento. -Se plantea el propósito de plantear preguntas críticas sobre el qué, el cómo y para qué de la inclusión en la sociedad occidental del siglo XXI. **El discurso crítico de la educación inclusiva promueve el cuestionamiento de la realidad y direcciona sus esfuerzos hacia la transformación radical de la educación y de la sociedad. **La educación inclusiva a través de la modernización de su discurso hace explícita una relación de pertenencia con la teoría crítica. En síntesis, la	implicados en el discurso crítico y deliberante de la educación inclusiva, adquieren un carácter dicotómico, pues se conforma a partir de los aportes de las teorías críticas y de las teorías poscríticas de la educación. -La contribución de los campos desprendidos de las teorías críticas que apoyan la reconceptualización de la educación inclusiva son: la ideología, la reproducción cultural y social, el poder, la clase social, el capitalismo, las relaciones sociales de producción, la concientización, la emancipación y liberación, el currículo oculto y la resistencia. -Mientras que la contribución de los campos desprendidos de las teorías poscríticas que apoyan la reconceptualización de la educación inclusiva están relacionados con: la identidad, la alteridad, la diferencia, la subjetividad, la significación y discurso, el saber y el poder, la representación, el género, la raza, la etnia, la sexualidad, la interculturalidad, el postestructuralismo, el feminismo, la teoría de la desviación, el post o neocolonialismo, la decostrucción de la psicología del desarrollo, el análisis del discurso francés, etc. -Se resignifican los marcos de entendimiento de la justicia social, de las políticas públicas, las concepciones de sujeto educativo, los campos de confluencia de la investigación, las concepciones que explican el currículo, la didáctica y la evaluación. Se reconoce presencia de **nuevas identidades educativas** opuestas al discurso tradicional elaborado por la psicología del desarrollo y la pedagogía. Asimismo, se visualizan nuevas formas de expresión ciudadana. Se asume la necesidad de construir un nuevo orden político que propenda a la creación de las bases de una nueva ciudadanía más equilibrada en sus fines y propósitos de amplio alcance.	dominantes de entender y hacer educación. Se analizan sus principales categorías tal como se presentan, como debiesen ser y, aquellas que no se dicen. -Se basa en aquellas propuestas discursivas que apelan por la ampliación de los márgenes de entendimiento de la inclusión como parte de la transformación de las Ciencia Educativa en todos sus campos. Sus efectos no sólo quedan reducidos a personas que exceden de la educación o del sistema social. Más bien, avanza hacia la proposición de una nueva construcción de ciudadanía, re-significando los derechos y las prácticas de ciudadanización en un clima de encuentro y deliberación. -La diversidad y las diferencias actúan como dispositivos de destrabe inicial hacia la búsqueda y consolidación de argumentos más amplios para pensar la educación inclusiva en tiempos complejos. Se entiende que ambas son construcciones históricas situadas. -Desde esta perspectiva, el discurso a comenzado enunciado grandes críticas a las estructuras sociales. **Sus limitaciones quedan reducidas a la concreción de herramientas para reformular lo pragmático de la inclusión desde una perspectiva pedagógica.** El desafío es consolidar un nuevo campo de interpretación para avanzar en la construcción de una pedagogía de la inclusión capaz de integrar en un mismo espacio de aprendizaje a todos los estudiantes.

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

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

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

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

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

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

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

Si bien es cierto, ha existido un énfasis muy relevante al **emparejar la contribución disciplinar, profesional y científica efectuada por la Educación Especial**, como parte del discurso promocional que fundamenta a la educación inclusiva en su genealogía y desarrollo actual. Aparece aquí, otra consecuencia teórica. Ésta, dice relación con la **consagración de un saber fundacional de tipo híbrido**, cuya evolución se ha perpetuado sin explicar con claridad, cuál es su **naturaleza epistémica, pedagógica, condicional, ideológica y pragmática**. Sobre este particular, los trabajos de Roger Slee (2001 y 2010), resultan altamente iluminadores, al explicar el **reposicionamiento que ha experimentado la Educación Especial** (Gallego y Rodríguez, 2012), durante las tres últimas décadas, **con las formas condicionales emanadas del discurso pre-construido** de la **educación inclusiva**. Situación que exige la reinterpretación, refundación y reformulación de la Educación Especial en el siglo XXI y, cuestiona su legitimidad, a través de la emergencia de nuevos campos de indagación[13] crítica (Dahlberg, Moss y Pence, 2005), tales como: a) las perspectivas esencialistas, b) las perspectivas construccionistas sociales, c) las perspectivas materialistas, d) las perspectivas de postmodernidad, e) las perspectivas del movimiento de discapacidad (Fulcher, 1989; Riddell, 1996; Slee, 1998) y, f) las **perspectivas poscríticas, que han revolucionado las comprensiones sobre el vínculo entre inclusión y exclusión más allá de un mero análisis dialectal**.

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

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

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

El reto es hoy, cartografiar y clarificar las dimensiones epistémicas y metodológicas para una educación inclusiva más oportuna en el siglo XXI. Esto invita a **superar la falsa ideología y retórica de la inclusión** (Slee, 2010), tan incrustada en las propuestas gubernamentales de Latinoamérica y, en la formación de sus maestros. Otro desafío innegable, consiste no sólo en develar su **estatus científico**, sino que además, **caracterizar su cultura epistémica** (Knorr, 2005). Esto invita a otra cuestión, es decir, a **luchar por pensar diferente el escenario educativo y la formulación de sus políticas**, con el propósito de recuperar su sentido ético (Bauman, 1993) y, "*abrirnos a nuevas comprensiones del discurso, los símbolos, los significados y la interpretación discursiva- la palabra no significa exenta del cuándo se produce, cómo se produce y dónde se produce*" (Orlandi, 2012:12).

En síntesis, los debates en la literatura, se han dirigido a **validar diversas interpretaciones sobre el mismo resultado**, imposibilitando su potencial deliberativo para superar los efectos opresivos que tienen lugar en la vida social y escolar de todos los ciudadanos sin distinción alguna. Particularmente, en Latinoamérica, esta cuestión, se ha cristalizado con cierta superficialidad. La comprensión de las relaciones estructurales que afectan a la fabricación del conocimiento específico en la materia, exigen una reelaboración más seria que, contribuya a "*identificar la naturaleza y los niveles de la política y recoger las luchas y tensiones en los estudios*" (Slee, 2010:105). La oficialización de su **saber epistémico propone un nuevo mecanismo para clasificar argumentos apropiados a este enfoque**, en superación de posiciones ambiguas y conflictivas que hoy, obstruyen su implementación, en beneficio de la población en general. **Este estudio intenta rastrear un conjunto de argumentos que permitan reflexionar y pensar más oportunamente, los desafíos inminentes que afectan a la fabricación del conocimiento de la inclusión. Asimismo, se pretende esbozar un conjunto de razonamientos que actúen como un mecanismo de contra-argumentación, respecto de explicaciones naturalizadas o bien, ingenuas, para develar y devaluar sus problemáticas fundacionales.**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La educación inclusiva como campo teórico (Ocampo, 2015b) requiere **distinguir los estudios que confluyen sobre su formación discursiva** (Pêcheux, 1990;) y **consolidan un interdiscurso** (Orlandi, 2012), cuyas configuraciones específicas enuncian un saber especializado (Villoro, 1982); o bien, permiten aproximarnos hacia la matriz epistémica[15] (Martínez, 2013) que la hace confluir sobre un mismo propósito: **entender de qué manera su construcción genealógica integró, bajo una misma empresa, diversos campos de confluencia, recogiendo lo mejor de ellos y devaluando sus potencialidades epistémicas al momento de corroborar la emergencia de un saber especializado sobre sí misma**. Asimismo, refuerza un conjunto de propiedades que explican de qué manera "*el imperialismo cultural reposa sobre el poder de universalizar los particularismos vinculados a una tradición histórica singular haciendo que resulten irreconocibles como tales particularismos*" (Bourdieu y Wacquant, 2001:7). En otras palabras, la correspondencia sobre diversas confluencias teóricas, ideológicas, discursivas, éticas, políticas y psicológicas, entre otras tantas; **no se reducen al análisis de confluencias disciplinarias** (Thomas y Loxley, 2007) como tradicionalmente se ha intentado justificar. Más bien, presenta una integración infinita de acopios ideológicos, teóricos, políticos e investigativos que, al **intentar producir un saber coherente con los fines y propósitos** de la educación inclusiva, "*nos hace sensibles a evidencias adormecidas, lo que no significa encerrase en un escepticismo generalizado sino comprender la naturaleza misma del conocimiento*" (Sagastizabal, 2009:38) que intenta develar.

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

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

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

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

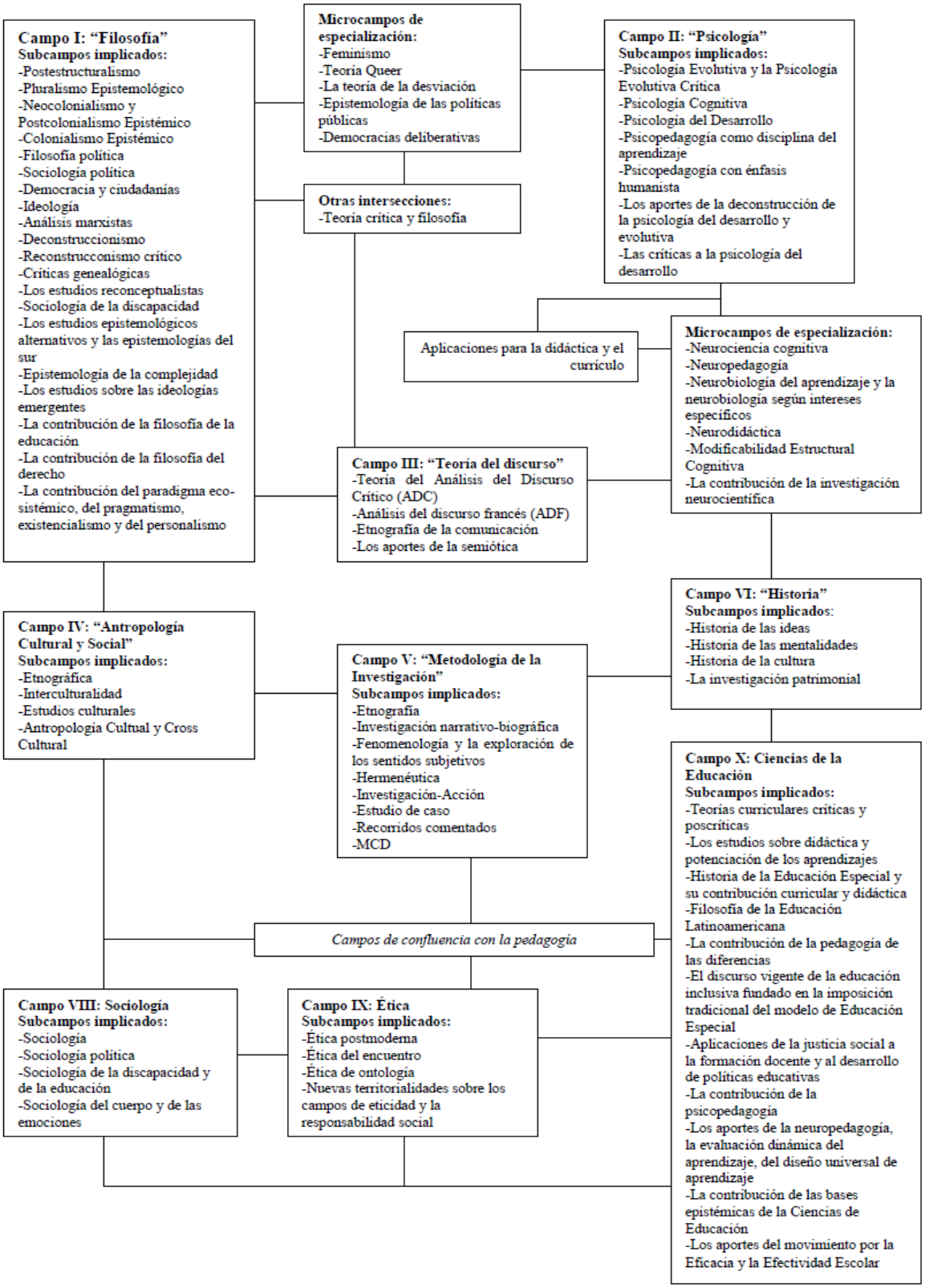

Figura 2: Principales campos de influencia implicados en la construcción del discurso de la educación inclusiva y de una pedagogía de la inclusión en el siglo XXI. Una aproximación inicial y general

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

Para entender lo que es un **interdiscurso** (Pêcheux, 1975; Orlandi, 2012) es necesario referirnos a qué es una **formación discursiva** (Foucault, 1970; Orlandi, 2012) y una **formación ideológica** (Pêcheux, 1990). Según la corriente que estudia el Análisis del Discurso Francés desde la perspectiva desarrollada por Michel Pêcheux[16], una formación discursiva es definible como "*aquello que en una formación ideológica dada –o sea, a partir de una posición dada, en una coyuntura socio-histórica dada- determina lo que puede y debe ser dicho*" (Orlandi, 2012:49). Es importante destacar, que la formación discursiva actúa como una relación copulativa entre las formaciones ideológicas (Pêcheux, 1990) que respaldan una determinada proposición, materializándose en la consagración de un discurso particular, donde lo relevante sea, entender que el repensar los sentidos (Dahlberg, Moss y Pence, 2005) para una educación inclusiva más oportuna, es también, repensar los supuestos ideológicos e intelectuales que vertebran un discurso y su experiencia discursiva, en la **historia de la cultura** y en la **historia de las mentalidades** de la educación latinoamericana. Un interdiscurso, según Pêcheux (1990) es aquello que "*caracteriza a ese cuerpo de huellas como materialidad discursiva, exterior y anterior a la existencia de una secuencia dada, en la medida que la materialidad interviene para constituirla*" (p.289). En tal sentido,

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

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

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

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

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

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

La oficialización de categorías acríticas, vacías, reduccionistas, descentradas y mutiladas epistémicamente[17], han sido la tónica más recurrente para pensar y teorizar la educación inclusiva, introduciendo "*un flaco favor al avance de sus objetos de análisis, cuando se asume poses grandilocuentes que encubren falta de solidez en sus referencias y argumentaciones*" (Follari, 2007:26). **Situación similar ha experimentado la construcción epistémica de la Psicopedagogía** en Latinoamérica. En consecuencia,

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

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

[17] Corresponden a los epistemicidios explicitados por Sousa.

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

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

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

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

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

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

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

La lucha política de la inclusión (Butler, 1993; Thomas y Loxley, 2007; Slee, 2010), se encentra estrechamente vinculada a condiciones de producción material, institucional e ideológica, en relación a cómo viven los propios sujetos prácticas de des-ciudadanización en espacios significados como justos socialmente (Young, 1990; Zeichner, 2010). La crítica y revisión del discurso hegemónico establecido en Latinoamérica para situar la lucha de la inclusión, se ha desarrollado desde una visión acrítica sobre la coyuntura socio-histórica de la región. Más bien, se ha desplegado una contribución positivista emparejada a las premisas básicas de la justicia social[19] tradicional (Zeichner, 2010), estructurando una formación discursiva que apela a la equilibración de las fuerzas sociales sobre derechos y formas de participación para la población en general; reforzando una cultura jurídica que apela a un imperativo homogenizante basado en la igualdad de oportunidades (Dubet, 2012). La contribución positivista de tipo progresista, elaborada por la educación inclusiva, "*no ha logrado irrumpir en la reproducción de la desigualdad y en la producción de sujetos homogeneizados*" (Lingard, Ladwing y Luke 2001:135).

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

[19] Se entiende como consecuencia de una educación democrática.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

8.-A MODO DE CIERRE

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

La transitividad al igual que la crisis, se sitúa en un contexto de complejidad. Es preciso distinguir, la dicotomía semántica, epistémica y política que fabrica el «paradigma emergente» de la «complejidad» (Reynoso, 2009; Vivanco, 2010), al dar cabida a éstos planteamientos. De modo que, la "*complejidad surge cuando se presentan dificultades de carácter empírico o lógico. Las complejidades empíricas refieren a desordenes e incertidumbres y las complejidades lógicas a contradicciones y unión de términos antagónicos*" (Vivanco, 2010:6). La situación actual que fundamenta la educación inclusiva en los inicios del siglo XXI, expresa un cierto grado de desorden en su oscilación discursiva, reflejando contradicciones y situaciones descentradas sobre su objeto[21], las que no han sido reconocidas u observadas, en su incipiente fundamentación. . Sobre este particular, sus reduccionismos clásicos y los aportes que gravitan en torno al discurso actual, han contribuido a establecer un desorden epistémico, pedagógico, político y categorial. Consagrando una línea argumental que se muestra vacía al ser interpretada con los lentes de la postmodernidad.

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

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

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

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

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

REFERENCIAS

ABAL, J.M., NEJAMKIS, F. (2004). "Modelos de política: una mirada desde el estado y la ciudadanía e clave latinoamericana". In: EMILIOZZI (Coord.) *La política en Conflicto: Reflexiones en torno a la vida pública y la ciudadanía.* Buenos Aires: Prometeo, p. 143-166.

ADORNO, TH. W. (1970). *Dialéctica Negativa. La jerga de la autenticidad*. Madrid: Akal.

AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Barcelona: Edebé.

AGUERRONDO, I. (2008). "Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión", en: Perspectivas. *Revista Trimestral de Educación Comparada*, v. 38, n.1, p. 61- 80, jan./mar.

ARROYO, R. (2000). *Proyecto docente*. Granda: UGR.

ARROYO, R., SALVADOR, F. (2003). *Organizar la cultura de la diversidad:* enfoque didáctico y curricular de la educación especial. Granada: Grupo Editorial Universitario.

ARROYO, R. (2009). *Desarrollo metacognitivo y sociocultural de la composición escrita*. Granda: Editorial Nataviola.

BARTON, L. (1998). *Sociedad y Discapacidad*. Madrid: Morata.

BAUDRILLARD, J. (2000). *Figuras de alteridad*. Buenos Aires: Prometeo.

BAUMAN, Z. (1993). *Postmoderm Ethics*. Oxford: Blackwell.

_____. (2012). *Vidas desperdiciadas*. Buenos Aires: Paidós.

BEST, S., KELLNER, D. (1991). *Postmodern Theory*. Los Ángeles: UCLA.

BERNSTEIN, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Madrid: Morata.

BEUCHOT, M. (2005). *En el camino de la hermenéutica analógica*. Salamanca: Edit. San Esteban.

BOURDIEU, P., PASSERON, C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laica.

_____. (1980). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

_____. (1984). *La distinción. Criterio y bases del gusto social*. Madrid: Taurus

_____. (1999). *La miseria de mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.

_____. (2000). *La miseria de mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.

_____, **WACQUANT, L.** (2001). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: The University of Chicago Press.

BURMAN, E. (1994). *Deconstructing developmental psychology*. Londres: Routledge.

BUTLER, J. (1993). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Barcelona: Paidós.

BRATLINGER, E. (1997). "Using ideology: Cases of non recognition of the politics of researchand practice in special education". Review of Educational Research 67, *(4)*, 425-459.

CAMBELL, S., SMITH, K. (2005). "La observación de la equidad y Las imágenes de justicia en la niñez", en: Grieshaber, S., Cannella, G. (coord.). Las identidades en la educación temprana. Diversidad y posibilidades. México D.F.: FCE, p. 141-160.

CANAL, R. (2010). *Inclusión Social y Democracia Participativa. De la discusión conceptual a la acción local.* Barcelona: STV Disseny, p. 12-41. [en línea]. Recuperado el 05 de enero de 2016 de ‹http://www.uclg-cisdp.org/sites/default/files/2_La_Inclusion_Como_ideal_normativo_0.pdf›

CANNELLA, G. S., BAILEY, C. D. (1999). "Posmodern research in early childhood education", en: Reifel, S. (ed.). Advances in early education and day care, Vol. 10. Greemwich: Connecticut, JAI Press.

COLOMBO, A. (2011). *La cuestión del tiempo en la teoría política. Vol.1. Planteos clásicos y modernos.* Buenos Aires: Prometeo.

DAVIES, B. (1989). *Frags and snails anda feminist tales: preschool hilaren and gender*. Norte Syndney: Allen & Unwin.

DAHLBERG, G., LENZ TAGUCHI, H. (1994). *Preescuela y escuela, dos tradiciones diferentes y una visión de encuentro*. Stockholm: HLS Forlag.

_____., **MOSS, P., PENCE, A.** (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó.

DA SILVA, T. (1999). Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica. [en línea]. Recuperado el 24 de enero de 2016 de ‹http://www.pasa.cl/wp-content/uploads/2013/10/Descolonizar-el-curriculo.-Estrategias-para-una-pedagogia-critica_Tomas-Tadeu-da-Silva.pdf›.

_____. (2007). *Documentos de identidades. Una introducción a la teoría del currículo*. Belo Horizonte: Auténtica Editorial.

DERRIDA, J. (1976). *Of grammatology*. Baltimore: J.H. University Press.

_____. (1989). *La desconstrucción de las fronteras de la filosofía*. Barcelona: Paidós.

DE SOUSA, B. (2003). *Un discurso sobre las ciencias*. Sao Paulo: Cortez Editora.

_____. (2009). *Una epistemología del Sur*. México, D. F.: Clacso / Siglo XXI.

DUBET, F. (2009). *Le Travail des sociétes*. Paris: Seuil.

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

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

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

GALLEGO, J.L., RODRÍGUEZ, A. (2012). *Bases teóricas y de investigación en educación especial*. Madrid: Pirámide.

GARDNER, H. (2012). *Estructuras de la Mente*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

GARFINKIEL, H. (1975). *The creation ad development of ethnomethodology*. California: Left Coas Press.

GARRETÓN, M.A. (2014). *Las ciencias sociales en la trama de Chile y América Latina*. Santiago: LOM, 2014.

GENTILI, P. (2012). *Pedagogía de la igualdad: Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Clacso / Siglo XXI.

GIROUX, H. A. (2009). *Youth in a suspect society: democracy or disposability*? Nueva York: Palgrave McMillan.

GOFFMAN, E. (1988). *Estigma: identidad deteriorada.* Buenos Aires: Amorotu.

GLASER, B., STRAUSS, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory:* strategies for Qualitative Research. New York: Aldine publishing Company.

GRECO, B. (2012). *El espacio político. Democracia y autoridad*. Buenos Aires: Prometeo.

GRIESHABER, S., CANNELLA, G. (2005). *Las identidades en la educación temprana: Diversidad y posibilidades*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

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

FILMUS, D. (2008). "El contexto de la política educativa", en: Tenti Fanfani, E. (comp.). Nuevos temas en la agenda de política educativa. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 27-34.

FOLLARI, R. (1992). *Modernidad y postmodernidad: una óptica desde América Latina*. Buenos Aires: REI.

_____. (2007). *Epistemología y Sociedad*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

FOUCAULT, M. (1970). *Las tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.

_____. (1977). *Discipline and punish: the birth of the prison*. Harmondsworth: Penguin.

_____. (1980). Power/Knowledge: selected Interviews and Other Writings. London: Harvester Wheatsheaf.

_____. (1988). Politics, Philosophy, Cultura: Interviews and Other Writings. New Cork: Routledge.

FULCHER, G. (1989). Disabling Policies? A comparative approach to education policy and disability London: Falmer Press.

FREIRE, P. (1983). *Pedagogía del Oprimido*. México, D.F.: Siglo XXI Editores.

FREIRE, P. (2000). *La educación como práctica de libertad*. México, D.F.: Siglo XXI Editores.

HABERMAS, J. (1971). *Théorie et praxis*. París: Payot.

HABERMAS, J. (1982). Conocimiento e interés, citado en Ochoa, S. (2007). Habermas: Conocimiento e interés. El nuevo estatuto de la razón comprensiva, en: A parte Rei, Revista de Filosofía, 55, p. 1-18, [en línea]. Recuperado el 05 de enero de 2016 de ‹http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/ochoa55.pdf›.

HARDING, S. (2003). The *Feminist Standpoint Theory Reader: Intellectual and Policical Controversies*. Nueva York: Routledge.

HARVEY, D. (1989). *The condition of postmodernity*. Oxford: Blackwell.

HOBSBAWN, E. (1994). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Crítica.

HORKHEIMER, M. (1972). *Critical theory*. Nueva York: Seabury Press.

JOHNSON, R. (1976). "Notes on the Schooling of the English working class, 1780-1850", en: Dale, R., Esland, G., MacDonald, M. (eds.). Schooling anda capitalism: A sociological reader. Londres: Routledge y Kega Paul.

KAPLAN, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: OEI.

_____. (2007). *La inteligencia escolarizada. Representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

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

LAHIRE, B. (2008). "Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducción social", Tenti Fanfani, E. (comp.). Nuevos temas en la agenda de política educativa. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

LARRAÍN, J. (2007). *El concepto de ideología. Vol. 1. Carlos Marx.* Santiago: LOM.

LARRAÍN, J. (2014). *El concepto de ideología. Vol. 2. El marxismo posterior a Marx: Gramsci y Althusser*. Santiago: LOM.

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

LEAVITT, R.L. (1994). *Power and emotion in infant-toddler day care*. Albano State University: University of New York.

LINGAR, B., LADWIN, J., LUKE, A. (2001). "Los efectos de la escuela en las condiciones posmodernas", en: Slee, R., Weiner, G., Tomlinson, S. (eds.). ¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar. Madrid: Akal, p. 113-134.

LORENZO DELGADO, M. (2004). *Liderazgo educativo y cultura de paz:* la escuela como ecosistema social tolerante. Granada: Editorial Grupo Universitario.

LYOTARD, J.F. (1984). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.

MAINARDES, J. (2015). "Reflexiones sobre el objeto de la política educativa", en: Tello, C. (comp.). Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico. Buenos Aires: EPUB, p. 25-44. [en línea]. Recuperado en enero 29 de 2016 de ‹http://www.relepe.org/images/libros/Tello%20Los%20objetos%20de%20estudio%20de%20la%20pol%C3%ADtica%20%20educativa.pdf›.

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

MARTÍNEZ, M. (2004). "El proceso de nuestro conocer postula un nuevo paradigma epistémico", en: Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, vol. 3, (8), p.3-13.

MARTÍNEZ, M. (2011). Paradigmas Emergentes y Ciencias de la Complejidad. Opción, 65, 45-80.

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

MEJÍA, O. (2008). Modelos de democracia deliberativa. Encuentros y tensiones. Ponencia del Primer Congreso de Ciencia Política de la Universidad de los Andes (Colombia), Bogotá.

MEZZADRA, F., RIVAS, A., VELADA, C. (2011). *La construcción de la justicia educativa Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: UNICEF.

MONTERO, J. (2005). ¿Qué criterio de igualdad requiere una democracia deliberativa? Dianota, Revista de Filosofía. Vol. L, 55.

MORALES, A.M. (2014). "Nombrando a los otros o el travestismo discursivo en la alteridad", En: Revista de Investigación n. 83, vol. 38, p. 15-32.

MORIN, E. (2007). La epistemología de la complejidad. *Gaceta de Antropología*, (20), artículo 02 [en línea]. Recuperado el 09 de enero de 2015 de ‹http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html›.

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

MOUFFE, C. (1996). *Deconstruction and pragmatism*. London: Routledge.

MCCARTHY, T. (1978). *The critical theory of Jurgen Habermas*. Cambridge: Preiss MIT.

MCLAREN, P., KINCHELOE, L. (2007). *Pedagogía crítica. ¿De qué hablamos?, ¿hacia dónde vamos?* Barcelona: Graó.

OCAMPO, A. (2011). "Perspectivas y Manifestaciones de la Cultura Escolar en la Construcción de una Escuela Inclusiva de Calidad", en: REVISTA DOCENTE XXI, de Didáctica y Divulgación Científica. Comunidad Autónoma de Madrid. 39, 56-62.

_____. (2012). *Mejorar la escuela inclusiva*. España: EAE.

_____. (2013). Los límites de la diversidad y los límites de la escuela: una reflexión sobre los procesos de colaboración y las estrategias de intervención institucional. *Revista Akadémeia. Facultad de Educación*, Santiago, v.11, n.1, p.4-30, Agosto 2013. [en línea]. Recuperado el 23 de noviembre de 2015, de ‹http://www.revistaakademeia.cl/?p=1076›.

_____. (2014). Inclusión, Universidad y Discapacidad: una complejidad epistémica más allá de la igualdad. *Revista Temas en Educación. Facultad de Educación.* La Serena, n. 19, n. 2, p. 55-68, Marzo, 2014. [en línea]. Recuperado el 2 de noviembre de 2015, de ‹ http://revistas.userena.cl/index.php/teduacion/article/download/447/565›.

_____. (2014b). "En busca el saber pedagógico y epistémico fundante de la educación inclusiva: ideas sobre un enfoque paradigmático en evolución"; En: CONGRESO INTERNACIONAL INFANCIA EN CONTEXTOS DE RIESGOS, 1, 2014, AICE. Memorias Electrónicas, Huelva: AICE, 2014. p. 2650-2663. [en línea]. Recuperado el 20 de diciembre de 2015, de ‹http://dae.uv.cl/ude/images/noticiasok/inclusiva/En_busca_del_saber_%20pedagogico.pdf›.

_____. (2015a). "Condiciones para asegurar oportuna y pertinentemente la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior". Revista Aquila, Cabo Frio, v. 12, n. 1, p. 63-82, Enero, 2015. [en línea]. Recuperado el 26 de junio de 2015, de ‹http://ojs.uva.br/index.php?journal=revistaaquila&page=article&op=view&path%5B%5D=266›

_____. (2015b). "Fundamentos para una Educación Inclusiva más oportuna en el siglo XXI y su desarrollo en Latinoamérica". En: _____. Lectura Para Todos. Málaga: AECL, 2015. p. 1-35. [en línea]. Recuperado el 30 de abril de 2015, de

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

_____. (2016a). "Perspectivas para un Enfoque Re-construccionista de la Educación Inclusiva en el Siglo XXI: la necesidad de deconstrucción de sus fundamentos vigentes y la proposición de una crítica genealógica para un proyecto político más trasgresor". Revista Inclusión y Desarrollo, n. 1, p. 34-50. [en línea]. Recuperado el 28 de abril de 2016, de Disponible en: ‹http://biblioteca.uniminuto.edu/ojs/index.php/IYD/article/view/1205/1118›.

O´DONNELL, G. (1993). "Estado, democratización y ciudadanía". Revista Nueva Sociedad, 128, P. 62-87.

_____. (2007). *Disonancias. Criticas democráticas a la democracia*. Buenos Aires: Prometeo.

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

ORLANDI, E. (2012). *Análisis del discurso. Principios y procedimientos*. Santiago: LOM.

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

PECHEUX, M. (1975). *Les vérités de La Palice*. París: Maspero.

PECHEUX, M. (1990). *L´Inquiétude du discours*. París: Ed. des Cendres.

PERALTA, M.V. (1996). *Currículos educacionales en América Latina. Su pertinencia cultural*. Santiago: Editorial Andrés Bello.

PERKINS, D. (2006). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa Editorial.

POPKEWITZ, T.S., BRENNAN, M. (2000). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Pomares.

QUIJANO, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. Journal of World-Systems Research, 6 *(2)*, 342-386.

RABINOW, P. (1984). *The Foucault Reader*. New York: Pantheon.

RANCIÈRE, J. (1990). *Courts voyages au pays du people*. París: Seuil.

REYGADAS, L. (2014). "Equidad Intercultural", en: Sandoval, P. (eds.). Diversidad cultural, desarrollo y cohesión social. Lima: Ministerio de Cultura, p.19-36.

REYNOSO, C. (2009). *Modelos o metáforas. Crítica del paradigma de la complejidad de Edgar Morin*. SB: Buenos Aires.

RIDDELL, S. (1996). "Theorising special educational needs in a changingpolitical climate", en: Barton, L. (ed.). The sociology of disability: Emerging issues and insights. London: Longman.

RIETTY, S., RIVERA, S. (2013). "Oscar Varsavsky. La política como clave de abordaje", en: Rivera, S. (Coord.). *Alternativas epistemológicas:* axiología, lenguaje y política. Buenos Aires: Prometeo, 9-20.

RIGO, E., TALENS, D. (eds.) (1987). *Interdisciplinaridad y Educación Especial. Teoría y práctica de la Educación Especial*. Palma de Mallorca: ICE.

RIVERA, S. (2013). *Alternativas epistemológicas:* axiología, lenguaje y política. Buenos Aires: Prometeo.

ROMERO, A. (2012). "Realidad e ideología en la crítica postcolonial". Revista Reis, n. 138, abril-junio, 2012, 149-158.

SAGASTIZABAL, M. A. (2009). Aprender y enseñar en las sociedades actuales. In: _____; SEN, A (coord.). *La idea de la justicia*. Buenos Aires: Taurus, p. 23-40.

SAID, E.W. (2000). "Travelling theory reconsidered". En E.W. Said (ed.): *reflections on exile and other literaryand cultural essays.* Londres: Granata Publications, p. 436.452.

SALVADOR, F. (1999). *Didáctica de la Educación Especial*. Aljibe: Málaga.

SALVADOR, F., GALLEGO, J.L. (1999). "Dilemas sobre los profesores en educación especial", en: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 35, p.129-143.

SALVADOR, F., RODRÍGUEZ, A. (2001). "La investigación sobre necesidades educativas especiales desde un enfoque sociocrítico", en: Atención Educativa a la Diversidad en el nuevo milenio. A Coruña: Univ. A Coruña Editores, p.567-575.

SCHVARTMAN, A. (2013). *Deliberación o dependencia. Ambientes, licencia social y democracia deliberativa*. Buenos Aires: Prometeo.

SIMON, P. (2008). "Les statistiques, les sciences sociales francaises et les rapports sociaux ethniques et race". Revue Francais de Sociologie, París, PFNSP, v. 49, n. 1, 153-162.

SLEE, R. (1995). *Changing Theories and Practices of Discipline*. Londres: Falmer Press.

_____. (1998). "Inclusive Education? This Must Signify 'New Times' in Educational Research", en: British Journal of Educational Studies, 46, *(4)*, p.440-454.

_____. (2000). *Talking back to power: the politics of educational exclusion*. Manchester: ISEC.

_____. (2001). "Organizaciones muy solventes y alumnos insolventes. La política del reconocimiento". In: Slee, R., Weiner, G. (coord.) ¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces de la mejora escolar. Madrid: Akal, p. 135-154.

_____. (2010). *La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación* ***inclusiva*****. Madrid: Morata.**

WEINER, G., SLEE, R., TOMLINSON, S. (2001). *¿Eficacia para quién? Critica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*. Madrid: Akal.

SKLIAR, C. (2013). El lugar del otro en los discursos sobre la inclusión y la diversidad. [en línea]. Recuperado en enero 29 de 2016 de ‹http://www.pensarconotros.com.ar/2013/08/19/carlos-skliar-2013-el-lugar-del-otro-en-los-discursos-sobre-la-inclusion-y-la-diversidad/›.

SPIVAK, G. (1999). A Critique of Postcolonial Reason: toward a History of the vanishing Present. Cambridge: Harvard University Press.

STONE WISKE, M. (2008). La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica. Buenos Aires: Paidós.

TENTI FANFANI, E. (2008). "Introducción. Mirar la escuela desde afuera", en: TENTI FANFANI, E. (comp.). Nuevos temas en la agenda de política educativa. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, p. 11-26.

TOMLINSON, C. A. (2008). *El aula diversificada*: dar propuestas a las necesidades de todos los estudiantes. Barcelona: Octaedro.

TORRES, E. (2011). Cambio Social y Totalidad. *Revista Cinta de Moebio*, v. 42, 1, p. 302-312, Julio. 2011. [en línea]. Recuperado el 27 de febrero de 2015, de ‹http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-554X2011000300006&script=sci_arttext›.

TOULMIN, S. (1991). *Cosmópolis el trasfondo de la modernidad*. Barcelona: Península.

THOMAS, G., LOXLEY, A. (2007). *Deconstrucción de la educación especial y construcción de la inclusiva*. Madrid: La Muralla.

UNZUÉ, M. (2004). Democracia clásica, ciudadanía y polis. En *La política en Conflicto. Reflexiones en torno a la vida pública y la ciudadanía* (pp.11-36). Buenos Aires: Prometeo.

VATTIMO, G. (1986). *El fin de la modernidad*. Barcelona: Gedisa.

VIDAL, R. (2011). "El giro epistemológico hermenéutico en la última tradición científica moderna", en: Revista Cinta Moebio, n. 40, p. 22-46.

VILA, E. (2003). Prometeo es un nombre colectivo. Teoría crítica, investigación-acción y educación democrática. Tesis doctoral. Málaga: Ediciones UMA. [en línea]. Recuperado el 19 de febrero de 2016, de ‹http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/1627555x.pdf›.

VILLORO, L. (1982). *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI.

VIVANCO, M. (2010). *Sociedad y complejidad. Del discurso al modelo*. Santiago: LOM.

VIRURU, R., CANNELLA, G.S. (1999). A postcolonial scrutiny of early childhood education. Ohio: Dayton.

WACQUANT, L. (2010). *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires: Manantial.

ZEICHNER, K. M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.

ZEMELMAN, H. (2011). *Sujeto: existencia y potencia.* Barcelona: Anthropos.

YOUNG, I.M. (1990). "White Mythologies: writing history and the west", en: Dahlberg, C., Moss, P., Pence, A. (2005). Más allá de la calidad en educación infantil. Barcelona: Graó.

_____. (1993). "Justice and Communicative Democracy", en: Rogers, S. (eds.). Politics. Philadelpia: Glotieb Ediciones, p.23-42.

_____. (2000). "*La justicia y la política de la diferencia*", *en: CUENCIA, R.* Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad". *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, Madrid, RINACE, v.1, n. 1, p. 79-93, Diciembre, 2012. [en línea]. Recuperado el 06 de marzo de 201 de ‹http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art3.htm›.

Capítulo 2

EDUCACIÓN INCLUSIVA: FUNDAMENTOS DESDE LA SEMIÓTICA

Stefan Palma Olmazábal[*]

Resumen: la educación inclusiva es una tarea pendiente desde todo punto de vista en el contexto chileno. Cuando los esfuerzos realizados en este ámbito, han sido valiosos, las debilidades más patentes tienen que ver con la carencia de una concepción epistémica que dé cuenta de un mayor grado de claridad conceptual. Sin estas clarificaciones conceptuales, se torna muy complejo abordar la problemática en cuestión. El presente trabajo pretende, a través de una propuesta semiótica, o la ciencia general de los signos, sostener algunos fundamentos para una comprensión de lo que es una educación inclusiva, desde lo humano como signo y sus consecuencias posibles.

Palabras clave: *educación inclusiva, semiótica, ser humano*

INCLUSIVE EDUCATION: FOUNDATIONS SEMIOTICS

Abstract: inclusive education is a pending task from every point of view in the Chilean context. When the efforts in this area have been valuable, the most obvious weaknesses have to do with the lack of an epistemic conception realize greater conceptual clarity. Without these conceptual clarifications, it is very complex to address the issue in question. This paper aims, through a semiotic proposal, or the general science of signs, some basics to sustain an understanding of what is inclusive education, from the human as a sign and its possible consecuences.

Keywords: *inclusive education, semiotics, human being*

[*] Chileno. Investigador Independiente en temas de semiótica, creatividad y educación. Licenciado en E.G.B. por la Universidad Católica Blas Cañas (Actual Universidad Católica Silva Henríquez); Magíster en Educación por la Universidad de Chile; Diplomado en Filosofía por la Universidad Alberto Hurtado; Postitulado en Psicopedagogía Aplicada al Aula por IPLACEX; Postitulado en Ciencias Sociales, Historia y Geografía por la Universidad del Pacífico. E-mail: stefan.palma@gmail.com

1.-INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva es uno de los grandes retos con los que se encuentra la sociedad chilena en particular, y latinoamericana en general, si hablamos de nuestros entornos más cercanos. Aunque existe consenso respecto a la necesidad de una práctica política y pedagógica sobre qué entender, a grandes rasgos, cuando nos referimos a una educación inclusiva; en lo concreto, en cuanto a cuáles son los efectos de experiencia concebibles que debemos esperar de una aplicación a casos reales, no es posible encontrar puntos de convergencia. En esta línea de preocupaciones, la semiótica, como ciencia general de los signos, viene a dar un fundamento sólido, como una forma de validar epistémicamente, la noción de que, el ser humano, en tanto signo, se encuentra siempre en expansión creativa, libre y evolutiva. Resta decir, entonces, que toda educación inclusiva debe aceptar que el fundamento por el cual se debe a su causa, no es la aplicación de recursos humanos, económicos ni técnicos, solamente; sino la creencia consciente de que el estudiante en cualquier edad y grado, es un ser humano que si bien, se halla inmerso en un tiempo y lugar, no está anclado en él, pues una historia, una evolución y la libertad, son siempre signos de crecimiento y capacidad. Considerar estas cuestiones a la luz de la semiótica, es un camino por el que hay que pasar si realmente anhelamos sentar las bases para una real inclusión en términos educativos y humanos.

2.- EL SER HUMANO COMO SIGNO

Una de las cuestiones principales, sino la más importante, es la idea de que los seres humanos no estamos encerrados en nuestras corporalidades, fundidos hacia adentro de nuestro ser, sino que nuestro actuar existe en y hacia el mundo, se desplaza siempre por algo anterior a nosotros y, por lo mismo, esta representación se dispara hacia alguien, en el exterior. Esta cosmovisión de ser humano como signo y representamen, nos lleva a caracterizar un fundamento desde la semiótica, entendida como la ciencia general de los signos. Para tal consideración, Charles S. Peirce, (1839-1914), norteamericano considerado el padre de la semiótica moderna y del pragmatismo clásico, proporciona un complejo pero coherente sistema de la clasificación, producción, significado y comunicación de los signos; y como consecuencia, de la experiencia humana. En efecto, la proposición, la inferencia y la conclusión de que el ser humano es un signo, se fundamenta en que, como escribiera Peirce en 1868, ***"el hecho de que cada pensamiento es un signo, tomado en conjunción con el hecho de que la vida es una sucesión de pensamiento, prueba que el hombre es un signo".*** Luego, el hecho de que el ser humano sea un signo, significa que, es determinado por un signo anterior, y que éste a su vez, es capaz de determinar otro posterior. De ahí que para Peirce, ***"Un signo, o representamen, es algo que está por algo para alguien en algún aspecto o capacidad"***

3.-LA NATURALEZA DEL SIGNO HUMANO

El signo humano posee algunas características propias de su naturaleza en los procesos de semiosis. En él, se encuentran sus elementos constitutivos que, permiten que el ser humano como signo, exprese su potencial activo, expansivo y creativo. En este sentido, confluyen siempre, las siguientes características del signo humano:

- **Apertura**. Una noción fundamental del signo, es su capacidad de encontrarse siempre abierto al mundo. No estar clausurado en sí mismo, sino que su esencia es la apertura, lo abierto, lo entregado y manifestado hacia afuera; expresando que su existencia es una invitación a la participación con sus pares. En este sentido, de la consideración de la subjetividad humana como signo se deriva la característica central de la apertura, desde un punto de la semiótica peirceana. (Barrena, 2007)

- **Representación.** El signo humano está siempre representando algo más que su propia corporalidad. Está llevando una idea, un mensaje o una personalidad que es propia de su ser más íntimo y ontológico. El signo no acaba con lo externo y visible, sino que se expresa en función de aquello por lo que está: lo humano, que es propio de cada persona.

- **Relación**. El signo está siempre relacionado con los demás. Nunca el signo puede autovalerse ni retroalimentarse sino en relación con sus pares humanos. En la relación, el signo se conecta con su identidad y trasciende la individualidad y el egoísmo. Creando siempre relaciones triádicas, y así sucesivamente.

- **Mediación.** El signo, siempre determinado por el objeto, cuyo centro es el sentimiento, es capaz de mediar y reducir las tensiones entre el mundo más imaginativo, y la realidad más bruta y objetiva. La mediación permite la coherencia y el equilibrio en las diferentes categorías de la experiencia humana.

- **Comunicación.** El signo humano es capaz de comunicar no sólo ideas, emociones y pensamientos, sino que la comunicación está conectada con una inclusión en el otro, de modo que el otro, se encuentra en la propia comunicación. Son fundamentales para una teoría de la comunicación en general, y para una teoría de la recepción en particular, los actos de semiosis como los procesos abductivos.

- **Crecimiento.** El signo crece debido a sus propiedades y procesos semiósicos. En este sentido, ningún ser humano está destinado al momento presente, ya que su existencia se da en el flujo del tiempo futuro, nunca completamente acabado en el presente; de ahí que todo intento por clasificar al ser humano bajo una percepción estática, desvirtúa la naturaleza del mismo.

- **Creatividad.** Los signos crecen pero lo hacen bajo formas nuevas de expresión, aumentando e incrementando la experiencia con el entorno, de modo que siempre favorecen la inteligibilidad de la vida, con mayor creatividad y libertad, mediante el andamiaje semiótico (Hoffmeyer, 2012) En esta línea de trabajo, La semiótica peirceana se ha ido aplicando y reflexionando cada vez más en el ámbito de la biología, a través de lo que se ha llamado la biosemiótica. (Fernández, 2008) Donde la abducción es capaz de acceder al ser humano creativo con la fuerza de las primeridades o sensibilidades de las semiosis y de las experiencias sensibles (Palma, 2015).

4.-EDUCACIÓN HUMANIZADORA

El ser humano, visto como interpretante integral de procesos de semiosis, abre un abanico de posibilidades, como hemos visto, y que en virtud de estas mismas propiedades, permite que todos los análisis categoriales que participan en su complejidad, sean

analizados argumentalmente. Siendo así, categorías como heterogeneidad, diversidad, inclusión y sociedad, entre otras, son signos que se imbrican, constituyen y se expanden hacia adelante desde otros que son causas y, a la vez, consecuencias de ellos. Con Peirce, las categorías corresponden a la primeridad, segundidad y terceridad; cuyos significados más generales son relativos a los **sentimientos,** a las **reacciones reales en la experiencia**, y a las **mediaciones**, respectivamente. Vemos entonces, que el concepto de educación inclusiva, sólo puede adquirir significación si se comprende triádicamente. Los signos como categorías pueden ser de tres clases: en ícono, índice y símbolo. Finalmente, Los tres deberían estudiarse de manera integrada:

> [...] **Las categorías muestran que los signos son en sí mismos de tres clases**. Pues un signo puede tener como su signo-sabor, o característica significante, meramente el sabor o cualidad; y en ese caso estará por cualquier cosa para la que su cosa-sabor le ajuste a estar. Tal es un **ícono** o imagen, que representa a un objeto en tanto que se parece a ese objeto. O, en segundo lugar, un signo puede tener como su característica significante el hecho de que esté en relación real con su objeto. Entonces servirá como signo de ese objeto a cualquier interpretante que lo represente como reaccionando así con ese objeto. Esto es un **índice**, o finalmente, un signo puede tener como su característica significante sus ser representado como siendo un signo. Esto es **un símbolo**.(...) Mi opinión no muy decidida es que todos deberían estudiarse juntos (Barrena, 2007:84. La negrita es del autor del artículo).

En esta línea de análisis, Ocampo (2014) ha hecho notar- reiteradamente-, que las condiciones para acercarse a una educación más humana, no debe confundirse con innovaciones, sino a una real sociedad equitativa donde los contenidos y énfasis curriculares asuman "*una lógica en todas sus dimensiones*":

> [...] Por tanto, si aspiramos a una sociedad equitativa y cada vez más rica en oportunidades para todos, los contenidos programáticos y sus énfasis curriculares deben asumir esta lógica en todas sus dimensiones. Esto no es una innovación, es una cuestión de derecho que debe materializase en función de las tendencias actuales que abogan por una educación más cercana al ser humano (Ocampo, 2014:14).

En otra ocasión, Ocampo (2015) pone el centro de atención sobre la concepción epistémica de la diversidad como "*fundamento antropológico*" de la educación inclusiva, cuando expresa que:

> [...] La diversidad corresponde al "fundamento antropológico" de la Educación Inclusiva, pudiendo ser concebida como una "propiedad connatural e intrínseca a la experiencia humana" y no como parte de un dispositivo de homogenización y diferenciación situada que limita, desgasta y reduce "el potencial de diversificación" de cada ser humano (Ocampo, 2015:10).

En esta línea de análisis, propongo en un artículo reciente (2015), cómo en una pedagogía centrada en la semiótica y el pragmatismo clásico de Peirce, se potencian los

procesos entre, enseñanza-aprendizaje, acción humanizadora centrada en el futuro y la naturaleza lógica-ética fundada en el hábito de la creencia y la creatividad:

> [...] La Pedagogía Semiótica-Pragmatista, primero, es una acción del proceso de enseñanza-aprendizaje, que debería de manera natural, entre el educador(a) y los educandos, generar las actividades de una **didáctica humanizadora**, pues su riqueza educativa radica en las posibilidades creativas, con vistas al descubrimiento que tiene objetivos y fines programados dentro del currículum, en el aula. Segundo, su valor educativo, no radica en un tiempo en presente, sino que reside siempre en un futuro, fruto de **un proceso que no termina en el aula**. Y tercero, es de naturaleza lógica-ética, porque el pensamiento y la conducta verdadera, la creencia, permite un mejor autocontrol de los educandos; y por ello, **funda la esperanza del hábito,** no en lo que el alumno es capaz de hacer hoy, sino en lo que puede lograr mañana, vía mejora, progreso y crecimiento (Palma, 2015:1).

La educación humanizadora no se constriñe a limitar las facultades físicas, intelectuales y espirituales de los estudiantes, a través de la noción de que las competencias, calificaciones, evaluaciones y pruebas estandarizadas, son el motor y fines de la educación. Esta idea requiere el reconocimiento de que la educación es siempre un proceso, un camino que contempla toda la vida, en una comunidad educativa que abarca a toda la sociedad y la cultura. La educación humanizadora rompe con las formas de autoritarismo, discriminación, segregación, sectarismo y clasismo dentro y fuera de las aulas.

5.-EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DEMOCRACIA

La educación inclusiva debe dar respuesta a todos los grupos marginados y vulnerables para que reciban una educación integradora y de calidad; entendiendo por calidad, el desarrollo de todo el potencial humano que habita en cada persona. Este es uno de los grandes objetivos de la educación inclusiva para la UNESCO:

> [...] La educación inclusiva y de calidad se basa en el derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas. **Al prestar especial atención a los grupos marginados y vulnerables, la educación integradora y de calidad procura desarrollar todo el potencial de cada persona. Su objetivo final es terminar con todas las modalidades de discriminación y fomentar la cohesión social**. (UNESCO, Rescatado el 06/02/16. La negrita es del autor. Véase en: http://www.unesco.org/new/es/inclusive-education/

Si vemos, por ejemplo, que la educación inclusiva debe ser entendida como un ***concepto ampliado, abierto y evolutivo***, de correlato semiótico, estaremos en condiciones de enfrentar la crisis cultural que vivimos, por ejemplo y concretamente, con el analfabetismo por desuso del mapudungun.. (Zambrano, 1989). Por este motivo, la democracia debe no sólo reconocer las diferencias, sino también una articulación respetuosa de los intereses e iniciativas diversas. (Palma,D.,1990) En este contexto de

relaciones conceptuales y sociales, lamentablemente, las autoridades de educación han fragmentado y aislado lo valioso del ser humano como signo, al considerar en la Ley de Inclusión Escolar que, "*lo importante es que se garantice la calidad de la educación y la igualdad de oportunidades, independiente del origen, historia o condición social de la familia del estudiante*". Parece razonable y democrático considerar que la educación pueda ser de calidad y de justicia social; pero una mirada más crítica, nos advierte que en realidad, pensar y actuar de ese modo sólo traerá reproducción de las desigualdades sociales. Puesto que ninguna educación de calidad puede ser tal, si se excluye de sus historias personales a los estudiantes; haciendo ver que la educación inclusiva se circunscribe netamente al sistema educativo-Planes y Programas-, y no en relación semiótica con el sistema social más amplio. Vemos entonces, lo que se expresa en el Instructivo sobre la Ley de Inclusión Escolar:

> [...] El Ministerio de Educación y el Gobierno de Chile buscan que la educación sea un espacio de calidad, oportunidad y seguridad, por ende, un espacio inclusivo, en donde las niñas y niños puedan convivir con otros, de diferentes realidades. ***Lo importante es que se garantice la calidad de la educación y la igualdad de oportunidades, independiente del origen, historia o condición social de la familia del estudiante***. (Instructivo MINEDUC, Preguntas y Respuestas sobre la Ley de Inclusión Escolar, Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. Punto N°14.: "*¿Por qué mi hijo tiene que compartir con otros niños si yo no lo quiero*"? Punto N° 14. Tomado el 29/01/ 2016, de la Biblioteca del MINEDUC. La negrita es del autor).

La literatura sociológica, educativa y crítica de la educación ha venido sostenidamente reiterando, hace bastante tiempo- y formando un corpus teórico sólido-, que las relaciones categoriales en torno al fenómeno educativo, están semióticamente representados, determinados y a su vez, determinando otras más, en un continuo permanente de procesos. Bajo estas representaciones y significados amplios, expondré tres ideas relevantes- en un curso amplio de la historia y de connotados teóricos-, que nos llevan a ver la educación inclusiva, conectada con la vida real extra-aula, la comunicación pedagógica como signo de algo externo a ella misma, y cómo la discriminación construye otros signos asociados a categorías de "superior" o "inferior"

> [...] Yo considero que la unidad fundamental de la nueva pedagogía se encuentra en la idea de que existe una íntima y necesaria relación entre los procesos de la experiencia real y la educación (Dewey, 1954:16).
>
> [...] La educación es un transmisor de las relaciones de poder externas a ella. No importa aquí el grado de éxito alcanzado en la repetición. La comunicación pedagógica del sistema educativo es simplemente un transmisor de algo distinto de sí mismo (Bernstein, 1993:171).
>
> [...] La gente no discrimina a grupos porque son diferentes sino que el acto de la discriminación construye categorías de diferencia que ubican jerárquicamente a la gente como "superior" o "inferior" y luego universaliza y materializa tales diferencias" (Mc Laren, 1998:168).

La semiótica y el pragmatismo de cuño peirceano proporcionan un sentido lógico de comprensión, al problema de la política y sus consecuencias; en definitiva, a la respuesta de cómo vivir y convivir en una sociedad democrática. Donde el fin sea la prosperidad

humana en general y no solamente resolver los casos individuales de conflicto, resultando en una "razonabilidad concreta", como el más alto de todos los fines (Mayorga, 2008) Igualmente, Sara Barrena (2008), especialista en semiótica y pragmatismo peirceano, ha recalcado que la educación ha de moverse hacia un terreno más afectivo, no sólo cognitivo, y ha de trabajar también intereses, motivaciones y sentimientos. Y que las actitudes que se requieren para trabajar fundamentalmente en la educación creativa, se halla, entre otras, la tolerancia hacia las demás personas. Una visión integral e inclusiva de la educación debe proveer el encuentro con el mundo real y concreto:

> [...] Una manifestación concreta de la actitud abierta y, quizá especialmente necesaria en la sociedad plural y multicultural en la que vivimos, es la tolerancia. Es preciso educar a los niños desde pequeños en el respeto a lo distinto, exponerles a la diversidad cultural e inculcarles el convencimiento de que las personas diferentes pueden enseñarnos mucho. Para eso será necesario que los niños viajen, física pero también mentalmente, contarles otras maneras de ser y de vivir. Se ha de procurar que a los niños les guste lo distinto, que tengan intereses amplios, animarles siempre al diálogo y al intercambio de puntos de vista. Hace falta también en la investigación otro tipo de tolerancia que es la tolerancia ante lo que es confuso o ambiguo. Es necesario aprender que las cuestiones muchas veces no tienen una única respuesta" (Barrena, 2008:25).

6.-A MODO DE CIERRE

La semiótica es un fundamento potente para comprender que, si hemos de dotar a la educación inclusiva de un discurso epistémico, ésta debe pasar por reconocer cuáles son las consecuencias experienciales reales que tienen para todos los actores de la educación, entendiéndose la educación como el completo terreno de factores sociales y culturales intervinientes. En este sentido, la educación inclusiva es un concepto que involucra a todos, pues vivimos y aprendemos de todos.

En la educación inclusiva, el ser humano como signo, no es sólo el estudiante, sino también el docente, que además de interactuar con recursos de enseñanza-aprendizaje, para ciertas materias y contenidos particulares, incluye su propia historia y cosmovisión del mundo. Ninguno de los actores está encerrado entre "cuatro paredes" a un espacio único, puesto que esto lo convertiría en una educación clausurada.

El estudiante, cualquiera sea el grado de su aprendizaje, es un continuo y permanente signo humano, cultural y social, abierto a nuevas experiencias creativas de expresión, libre y en constante crecimiento evolutivo, capacitado para contribuir a su desarrollo personal y social, en una mejora real de la sociedad. Hablar de educación inclusiva, no es cerrar ni discriminar los discursos, sino abrir y expandir el sentido de que la vida humana es siempre, a la luz de la semiótica, un signo en crecimiento *ad infinitum*.

REFERENCIAS

BARRENA, S. (2007). *La razón creativa, conocimiento y finalidad del ser humano según C.S.* Peirce. Madrid: Ed. RIALP.

_____, **S.** (2008). "Charles S. Peirce: Razón creativa y educación" Utopía y Praxis Latinoamericana 40 (2008), pp. 11-38. [Consultado el 12 de enero de 2016]. ‹http://www.unav.es/gep/BarrenaUtopia.html›

BERNSTEIN, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Ed. Morata.

CASTAÑARES, W. (1994). "La orientación semiótica" Cap.3. De la interpretación a la lectura. Madrid: Ibereditiones, p.25 [Consultado el 07 de enero de 2016]. Véase en: ‹www.unav.es/gep/Articulos/CastanaresOrientacionSemiotica.pdf›

DEWEY, J. (1954). *Experiencia y educación.* Buenos Aires: Ed. Losada. S.A.

FERNÁNDEZ, E. (2008). "Peirce en la ciencia y la filosofía del siglo XXI: nuevas oportunidades" III Jornadas "Peirce en Argentina". Academia Nacional de Ciencias.11-12 de septiembre. [Consultado el 22 de enero de 2016]. ‹http://www.unav.es/gep/IIIPeirceArgentinaEliseoFernandez.html›

HOFFMEYER, J. (2012). *Signs of meaning. A biosemiotic approach*. Frankfurt. [Consultado el 18 de enero de 2016]. ‹http://www.iasa-dmm.org/images/uploads/hoffmeyer-sm.pdf›

MC LAREN, P. (1998). *Pedagogía, identidad y poder. La educación frente al multiculturalismo.* Rosario: Homo Sapiens.

MAYORGA, R.M. (2008). "Peirce y los ideales democráticos". Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires. III Jornadas "Peirce en Argentina" 11-12 de septiembre. [Consultado el 12 de diciembre de 2016]. ‹http://www.unav.es/gep/IIIPeirceArgentinaMayorga.html›

OCAMPO, A. (2014). "Los desafíos de la "inclusión" en la educación latinoamericana en el siglo XXI". Exposición realizada en la Universidad de Playa Ancha, En Conmemoración del Día Internacional de la Discapacidad, organizada por el Consejo de Rectores de Valparaíso, Valparaíso, Chile, 3 de diciembre, 2014. [Consultado el 01 de febrero de 2016]. ‹www.senadis.gob.cl/descarga/i/1949/documento›

_____. (2015). "¿Educación inclusiva o educación para todos?: la necesidad de proponer un enfoque re-construccionista sobre sobre sus fundamentos vigentes". Conferencia efectuada en el Congreso de Atención a la Diversidad en el Aula, organizado por REPSI en conjunto con la Univ. San Sebastián, Santiago de Chile, 9 de octubre 2015, Revista Repsi, Pp. 20-34. [Consultado el 05 de febrero de 2016]. ‹https://www.academia.edu/19733050/ EDUCACI%C3%93N INCLUSIVA O EDUCACI%C3%93N PARA TODOS LA NECESIDAD DE PROPONER UN ENFOQUE RE-CONSTRUCCIONISTA SOBRE SUS FUNDAMENTOS VIGENTES›

PEIRCE, C. S. (2007) "La lógica considerada como semiótica". En: Barrena, S. (Ed. y Traducción). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva S.L. p.84.

PALMA, D. (1990) "Educación y democracia". En: Osorio, J. (Coord.) Educación de adultos y democracia. Madrid: Ed. Popular OET, Quinta ed. Madrid, p.71.

_____. (2015). "El currículum y los procesos de semiosis: pedagogías, contenidos e interpretantes". En: Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires. VI Jornadas "Peirce en Argentina" 20-21 de agosto del 2015, p.4. [Consultado el 19 de diciembre de 2015]. ‹www.unav.es/gep/VIJornadasStefanPalma.pdf›

_____. (2015). *Abducción: La Cosa más Maravillosa de nuestra Constitución.* [Consultado el 20 de enero de 2016]. ‹https://artsemiotic123.wordpress.com/abduccion-la-cosa-mas-maravillosa-de-nuestra-constitucion/›

ZAMBRANO, M. (1989) "Mujer indígena y educación en América Latina". UNESCO: Santiago de Chile, pp. 340-341.

Capítulo 3

UNA PERSPECTIVA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA DIMENSIÓN PSICOPEDAGÓGICA

María Leticia Moreno Elizalde[*]
Delia Arrieta Díaz[**]
Ernesto Geovani Figueroa González[***]

Resumen: plantear el proceso y el fenómeno de la inclusión educativa es ponernos frente a un problema y un reto de la actualidad y del futuro que ha venido produciéndose a partir de las demandas sociales a la ciencia y a la práctica educativa. No se puede hablar de inclusión si no meditamos por qué es imperiosa su aplicación en las políticas actuales de las instituciones de educación superior (IES) en México. La sociedad del conocimiento exige incorporar a la educación superior a sectores que tradicionalmente no se incluían en este nivel educativo, por lo que se demanda la adopción de enfoques inclusivos que promuevan prácticas de equidad, igualdad y acceso, con calidad educativa. Entendemos a la inclusión educativa como la generación de espacios promotores de la equidad para capitalizar culturalmente a los menos favorecidos en un ambiente de colaboración, desarrollando en todos, nuevas capacidades y liderazgo. Con el propósito de describir un marco general para la inclusión educativa en la educación superior, se profundiza desde una perspectiva psicopedagógica sobre los atributos que promuevan sistemas inclusivos.

Palabras clave: *inclusión educativa, IES, ambiente de colaboración, nuevas capacidades, perspectiva psicopedagógica*

---

[*] Doctorante en Ciencias de la Educación en el Instituto Universitario Anglo Español (IUNAES), Maestra en Comunicación y Tecnología Educativa del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE). Licenciada en Lengua y Literatura Inglesa de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), certificada como docente en inglés de negocios internacionales ante ANFECA, con perfil PROMEP, profesora-investigadora de tiempo completo en la Universidad Juárez del Estado de Durango adscrita a la Facultad de Economía, Contaduría y Administración. Durango Dgo. México. E-mail: letymoreno_e@msn.com

[**] Dra. en Gobierno y Administración Pública, Maestra en Administración de Calidad de la Gestión Pública, Maestra en Terapia Gestalt, certificada como docente en administración ante ANFECA, con perfil PROMEP, profesora-investigadora de tiempo completo en la Universidad Juárez del Estado de Durango adscrita a la Facultad de Economía, Contaduría y Administración. Durango Dgo. México. E-mail: darrietad@hotmail.com

[***] Doctor en Ciencias de la Educación (Administración Educativa). Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (C) del CONACYT. Certificado como docente en administración ante ANFECA, con perfil PROMEP, profesor-investigador de tiempo completo en la Universidad Juárez del Estado de Durango adscrito a la Facultad de Economía, Contaduría y Administración. Durango Dgo. México. E-mail: electróngeovanifigueroa@yahoo.es

A PERSPECTIVE OF INCLUSIVE EDUCATION IN HIGHER EDUCATION: A PSYCHOLOGY DIMENSION

Abstract: raise the process and the phenomenon of inclusive education is to get in front of a problem and a challenge for today and the future that has been produced from the social demands for science and educational practice. You cannot speak of inclusion if not meditate why it is urgent application in the current policies of the higher education institutions (HEI) in Mexico. The knowledge society requires incorporating the above sectors not traditionally included at this level education, so that the adoption of inclusive approaches that promote practices of fairness, equity and access to quality education is demanded. We understand educational inclusion and generation of opportunities for developers to capitalize equity culturally disadvantaged in a collaborative environment, developing in all, new capabilities and leadership. In order to describe a general framework for inclusive education in higher education, it deepens from a psychopedagogical perspective on the attributes that promote inclusive systems.

Keywords: inclusive education, IES, collaborative environment, new capabilities, psychology perspective.

1.-INTRODUCCIÓN

«....La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo...» (Mandela)

La sociedad del conocimiento plantea retos ineludibles a las instituciones de educación superior vinculados con el acceso y la calidad de los procesos educativos, con la primicia de promover en las nuevas generaciones capacidades para innovar y gestionar conocimiento, este último como el capital más valioso que un país posee. En este contexto, la inclusión educativa adquiere un rol relevante para la conformación de formas alternas de organizar la cultura académica encaminadas a promover equidad e igualdad en ambientes de colaboración, pero al mismo tiempo fortalecer el desarrollo de capacidades y talentos de todos los estudiantes, democratizando el conocimiento.

En el presente estudio, el aprendizaje colaborativo, se establece como el principal generador de sistemas educativos inclusivos, ya que promueve el diálogo, la convivencia, y la integración de distintos puntos de vista entre los propios estudiantes a fin de alcanzar un objetivo en común. Articulada a la promoción de espacios orientados al aprendizaje colaborativo, se propone revalorar la función de la tutoría en educación superior, como una estrategia que de manera tradicional se ha ligado con el seguimiento y acompañamiento de los estudiantes. A partir de la inclusión educativa se conceptúa a la tutoría como un conjunto de apoyos que las instituciones educativas ofrecen a los estudiantes, de ahí que se propone la necesidad de hablar de sistemas tutoriales orientados a la gestión de comunidades de aprendizaje, a desarrollar el capital cultural así como a la promoción de procesos de autorregulación en los estudiantes, argumentando que mediante estas acciones se favorecen espacios para la inclusión educativa, en tanto se facilita la adquisición de una

serie de recursos cognitivos y sociales indispensables para que los estudiantes tengan una incorporación plena a la sociedad como agentes activos.

Con el interés de analizar algunas implicaciones sobre que enfoques inclusivos demandan a la educación superior, se profundiza una dimensión desde una perspectiva psicopedagógica sobre los atributos que promueven sistemas inclusivos. Esta dimensión se apoya en el diseño y desarrollo de estrategias psicopedagógicas que permitan dar respuesta a la diversidad y con ello crear ambientes educativos inclusivos. Al respecto, Delgado (2007) hace resaltar el papel de la inclusión educativa como una estrategia que promueve el desarrollo humano, este último es entendido como un proceso orientado a la ampliación de las opciones que disponen las personas, donde la educación no se reduce a proveer al mundo económico de personas calificadas, sino que favorece el desarrollo de los talentos y aptitudes de cada individuo.

En suma, este trabajo tiene como propósito considerar a la inclusión educativa como un factor que capacita a todos los estudiantes para actuar como agentes de cambio en la actual sociedad del conocimiento.

2.-MARCO CONTEXTUAL

Stehr (1994) señala que la educación superior ha cobrado un papel relevante en la transformación de la sociedad, no sólo porque a partir de ella se genera el capital humano para la generación e innovación del conocimiento premisa básica de la sociedad del conocimiento, pero sobre todo, por configurarse en un nicho de apertura hacia sectores de la población marginados, lo cual demanda la adopción de enfoques inclusivos que promuevan prácticas de equidad, igualdad y acceso, con calidad educativa. A nivel internacional, el crecimiento de la matrícula en educación superior se ha multiplicado, así como las diversas opciones que integran la oferta educativa. Esta alta demanda exige a las instituciones de educación superior (IES) confirmar un importante compromiso social y lidiar con una serie de desafíos, como son: incrementar sus recursos (financieros, infraestructura, convenios); aumentar su reconocimiento y prestigio nacional e internacional; transferir y generar conocimiento; pero sobre todo asegurar la formación de los estudiantes, a fin de que se conviertan en agentes para el cambio y la innovación. Es en este contexto donde la inclusión educativa en educación superior adquiere significado.

Por otra parte, Torres (2011) subraya que la inclusión educativa puede y debe ser considerada como una actitud, como un sistema de creencias y valores que estará presente en la toma de decisiones de aquellos que apuestan por ella. Con el objetivo de estudiar que enfoques inclusivos demandan a la educación superior, se plantea el desarrollo de una dimensión que se afianza en el diseño y desarrollo de estrategias psicopedagógicas que permitan dar respuesta a la diversidad y con ello crear ambientes educativos inclusivos.

Asimismo, la UNESCO, como organismo con un alto impacto en las políticas en materia educativa, se han expresado una serie de acuerdos que crean las condiciones para generar sistemas inclusivos en educación superior, asentados en principios de igualdad, equidad, acceso y calidad educativa. Lo anterior marca un precedente relevante en tanto se reconoce la urgente necesidad de crear condiciones para atender a la diversidad, de

involucrar sin diferenciar a aquellos grupos que históricamente se han excluido, reconociendo que la diversidad es el recurso más preciado de las naciones. Sin embargo para autores como Skelton (2002) no basta con el acceso a la educación superior, la inclusión educativa demanda ante todo democratizar el conocimiento.

Por otra parte, en la Conferencia Mundial de Educación Superior (UNESCO) celebrada en el 2009, se retomó como un propósito fundamental el acceso y la equidad a la educación superior. De lo expresado en este congreso se destaca la necesidad de asegurar el éxito de los estudiantes y no sólo garantizar su acceso. Lo anterior redefine el concepto de equidad, al subrayar que esta última no sólo se traduce en acceso, sino se amplía su significado a fin de garantizar la participación exitosa, la culminación de los estudios, así como el bienestar estudiantil, mediante apoyos financieros y educativos apropiados para aquellos que provengan de comunidades pobres y marginadas.

3.-UNA PERSPECTIVA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA DIMENSIÓN PSICOPEDAGÓGICA

3.1.-Inclusión educativa: dimensión psicopedagógica

La inclusión educativa exige acciones precisas en el diseño, desarrollo y evaluación de actividades educativas. Si se parte de la condición de que la inclusión educativa conduce a generar sistemas orientados a la diversidad encaminados a democratizar el conocimiento tal como lo refiere Skelton (2002) podemos indagar sobre qué componentes psicopedagógicos podrá expresarse la inclusión educativa. Con la finalidad de construir algunos componentes, podemos analizar por lo menos cuatro, tal como se indican en la Figura 1.

Tal como se muestra en la Figura 1, estos componentes se articulan de manera anidada; es decir, los enfoques educativos centrados en el aprendizaje, incluyen y tienen por centro al aprendizaje colaborativo, como el principal regulador que permite generar desde las aulas espacios inclusivos. Así, la inclusión educativa pretende ingresar en la dimensión psicopedagógica en cada uno de estos componentes.

El primer componente es la creación de sistemas educativos centrados en el aprendizaje, lo cual demanda crear las condiciones para que mediante contextos y experiencias diversas se construyan saberes, teniendo como prioridad que la heterogeneidad es la norma y que es imprescindible ofrecer diversas oportunidades para el aprendizaje.

El segundo componente tiene que ver con personalizar los procesos educativos, en el entendido de que cada estudiante tiene particularidades que habrá que desarrollar tanto en el campo académico como el personal.

El tercer componente se relaciona con organizar sistemas tutoriales, orientados a la generación de apoyos y recursos que las instituciones educativas pueden ofrecer a los

estudiantes durante su trayectoria académica, que les permitan con éxito enfrentarse con una serie de retos y prepararlos para su futuro profesional.

Por último, el cuarto componente es el aprendizaje colaborativo, como el espacio ideal que permite el diálogo, la convivencia, la solución de tareas compartidas, la negociación, la articulación activa y la empatía; atributos indispensables para trasladarse hacia una sociedad inclusiva (Torres-González, 2011).

A continuación se tratarán los dos últimos componentes: la tutoría y el aprendizaje colaborativo.

3.1.1.-Tutoría e Inclusión Educativa

La tutoría en educación superior en las últimas décadas ha cobrado mayor renombre, debido a la importancia por producir sistemas educativos centrados en el aprendizaje. La tutoría, en general, ha estado orientada a coadyuvar el desempeño de los estudiantes y tradicionalmente se ha organizado mediante la tutoría bipersonal (tutor-estudiante) o tutoría grupal (tutor-grupo de estudiantes).

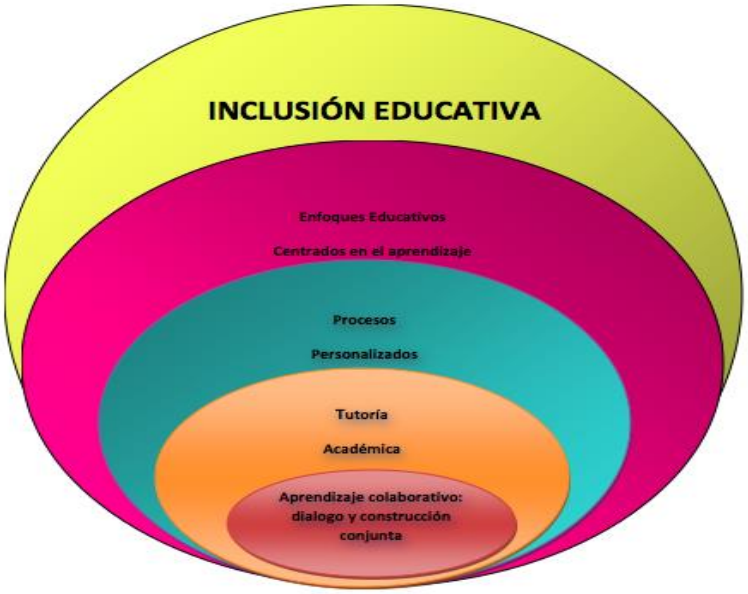

Figura 2. Componentes Básicos de Ambientes Educativos Inclusivos

Fuente: De la Cruz, G. (2012). *Inclusión en Educación Superior: de la atención a la diversidad al facultamiento del estudiantado*. España. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento. Publicación en línea Época II Año XII Número 12 Vol. II Julio- Diciembre de 2012 ISSN: 1695-324X.

La primera se ha enfocado a atender problemáticas muy específicas de los estudiantes; mientras la segunda ha sido empleada con mayor frecuencia en la práctica docente, ya que se busca mayor acercamiento y seguimiento sobre el desempeño de los estudiantes, así como atender necesidades como grupo.

Sin embargo, esta visión de la tutoría desde la inclusión educativa requiere modificar sus propósitos y maneras de organización a fin de atender a la diversidad fomentando talentos y capacidades. La tutoría desde la inclusión educativa requiere:

- **Conformar maneras de organización alternas de tutor-tutorado**, incorporando como parte principal de su organización la tutoría entre pares y la generación de verdaderos sistemas tutoriales, en donde las instituciones educativas y los departamentos o coordinaciones que la integren giren en torno a las necesidades e intereses de los propios estudiantes. De igual forma, la tutoría entre pares, resulta necesaria para la creación de ambientes inclusivos pues mediante el aprendizaje conjunto, a nivel interpersonal, se forman vínculos estrechos entre los estudiantes mediante el diálogo y la reflexión conjunta incrementando su empatía y sentido de pertenencia con sus compañeros; a nivel intrapersonal se fortalece la autoconfianza y la construcción de la identidad profesional.

- **Incluir como parte de las actividades tutoriales apoyos para incrementar el capital cultural de los estudiantes**. El ingreso a la educación superior no asegura tener las mejores condiciones para desenvolverse con éxito en el futuro; por ello la tutoría puede actuar como catalizadora de experiencias culturalmente significativas para la formación de profesionales no reproductivos sino causantes de cambio e innovación.

- **Contener como parte fundamental del quehacer tutorial la gestión de comunidades de aprendizaje**, en donde coincidan distintos saberes y experiencias en torno a situaciones que exijan el trabajo colaborativo. La conformación de comunidades de aprendizaje en la educación superior permite recuperar la diversidad sin diferenciar o fragmentar, pues es la diversidad la que enriquece la comunidad en su conjunto.

- **Propiciar espacios de autorregulación en los alumnos** a fin de disponer de recursos cognoscitivos para el aprendizaje a lo largo de la vida. Esta seguramente sería el objetivo final de la inclusión educativa en las IES: afirmar a los estudiantes para el aprendizaje continuo y ser promotores activos de innovación y desarrollo en el conocimiento (Cruz, 2012).

3.1.2.-APRENDIZAJE COLABORATIVO E INCLUSIÓN EDUCATIVA

Mediante el aprendizaje colaborativo, los estudiantes organizados en pequeños grupos no sólo llegan a realizar tareas compartidas, sino en la interacción, la discusión, los encuentros y desencuentros tienen oportunidades para conocer a sus compañeros y a sí mismos e incrementar sus niveles de asertividad. Si como se ha señalado en este análisis, mediante la inclusión educativa se pretende generar espacios abiertos a la diversidad y la heterogeneidad, donde todas las voces sean escuchadas, la tolerancia, el respeto y el crecimiento conjunto sean las constantes, entonces potenciar el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes cobra sentido.

Por eso la educación debe estimular que cada cual tenga la capacidad de apreciar otros puntos de vista, promover una mejor convivencia, una adecuada comunicación

interpersonal, el respeto mutuo y los sentimientos de ayuda a los demás. La vida del ser humano debe caracterizarse ante todo porque este tenga conciencia de sí mismo.

Estos aprendizajes pueden contribuir a una vida más plena pero son también una premisa para la inclusión educativa. Aunque de alguna manera están reflejados en el discurso psicopedagógico desde hace mucho tiempo, no se materializan aún en la realidad de la manera esperada.

Una de las dificultades y barreras más necesarias a ser vencidas es la comprensión de que la inclusión pasa por la aceptación social y la de cada miembro de la sociedad, este es quizás el mayor problema a vencer para lograrla en la escuela como institución encargada de concretarla, siempre que se tenga en cuenta que no es la única, ésta es también una tarea de la comunidad, de la familia, y de todos los grupos donde puede convivir cualquier ser humano.

Se destaca que el aprendizaje colaborativo en la educación superior demanda que las actividades motivo de aprendizaje representen para los estudiantes un reto en sí mismas, que les permitan contender con situaciones cercanas a la realidad profesional y promuevan el desarrollo de una serie de competencias, estas últimas entendidas como la integración de saberes promotores del desempeño profesional. Utilizar estrategias que promuevan el aprendizaje colaborativo a través de metodologías tales como el aprendizaje basado en problemas, estudios de casos, método por proyectos y actividades de aprendizaje basadas en simulaciones se vuelven imprescindibles (Cruz, 2012).

La importancia por el aprendizaje colaborativo, destaca el papel de la interacción entre los pares, como una condición que promueve la construcción activa y conjunta de los conocimientos. En dicha construcción, tanto estudiantes como docentes actúan como mediadores y pueden proveer de andamios o ayudas ajustadas a las necesidades de otros estudiantes. Dado que mediante la inclusión educativa se pretende generar espacios abiertos a la diversidad y potenciar las capacidades, el énfasis en la interacción y en el intercambio de experiencias desde diferentes miradas, resulta fundamental para la generación de saberes compartidos.

Se requiere de un clima acogedor que permita la libre comunicación, el intercambio y la cooperación entre alumnos y maestros, además de la implementación de metodologías de enseñanza basadas en la construcción mutua del conocimiento y en la experiencia. Para esto, resulta necesario llevar a cabo reformas educativas en la formación docente inicial y en servicio, con el fin de dotar a los maestros de las competencias necesarias para poder enfrentar los desafíos de la educación inclusiva y acercar su labor a las necesidades y expectativas de los estudiantes, quienes viven en un mundo de cambios permanentes.

La educación inclusiva es una aspiración y una necesidad de la universidad actual que debe tener como principio básico la implicación de todos, la aceptación mutua, lo que no se cumple espontáneamente, se enseña y se aprende, como parte de la vida. En una sociedad, en las comunidades, en una escuela, en un grupo, en un sujeto debe existir la capacidad para la aceptación, la convivencia, la ayuda, la tolerancia y el espíritu de superación.

Estas consideraciones permiten sintetizar determinados retos y exigencias que debe cumplir la educación para lograr la inclusión.

3.1.2.1.-RETOS Y EXIGENCIAS PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

- Política educacional coherente con los cambios que se necesitan a nivel social y educacional.
- Transformaciones en los proyectos curriculares a todos los niveles: cambios en las aspiraciones de cada nivel educativo, en los propósitos generales y en los programas de cada nivel.
- Transformaciones en los diseños curriculares de las escuelas formadoras de docentes.
- Cambio sistemático del proyecto educativo de la escuela. El docente, los alumnos, y el directivo como protagonistas principales.
- Preparación sistemática del docente y el directivo. El empleo de la Innovación pedagógico didáctica como herramienta de transformación y generación de mejores prácticas.
- Cambios de paradigmas de preparación de la familia desde la escuela (Delgado, W. 2007).

4.-REFLEXIONES FINALES

En el presente trabajo se partió de la conceptualización de la inclusión educativa en educación superior como la generación de espacios promotores de la equidad para capitalizar culturalmente en un ambiente de colaboración, desarrollar en todos los estudiantes, nuevas capacidades y liderazgo.

La dimensión propuesta para el análisis de la inclusión educativa vinculada con aspectos psicopedagógicos se buscó enfatizar que se cuentan con una serie de condiciones para promover desde la educación superior la generación de espacios inclusivos. Sin embargo la implementación, desarrollo y posible éxito de la inclusión educativa dependerá en gran medida de cambios y transformaciones importantes y progresivas en la organización y cultura académica dentro de las instituciones educativas, debido a que la inclusión educativa implica el reconocimiento del otro en un espacio de colaboración y enriquecimiento mutuo.

Se destaca de este trabajo razonar el propósito de la inclusión educativa en la educación superior, donde prevalezca el poder de la inclusión orientada a la incorporación plena de los estudiantes en la generación e innovación del conocimiento, lo que posiblemente promoverá su inserción no sólo a las instituciones de educación superior sino a la propia sociedad del conocimiento como agentes de transformación (De la Cruz, 2012).

REFERENCIAS

BARRENA, S. (2007). *La razón creativa, conocimiento y finalidad del ser humano según C.S.* Peirce. Madrid: Ed. RIALP.

ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. (1998). *Didáctica. La escuela en la vida.* La Habana. Pueblo y Educación.

BORGES, S. Y OROZCO, M. (2013). *Educación especial y educación inclusiva: un horizonte singular y diverso para igualar las oportunidades de desarrollo. Pedagogía*. La Habana. Sello Editor Educación Cubana. MINED.

_____. (2006). *La educación de personas con necesidades educativas especiales y su integración social en Cuba*. Conferencia inaugural Congreso de Educación y Pedagogía Especial. La Habana.

CASTELLANOS, D. (2002). *Aprender y enseñar en la escuela*. La Habana. Pueblo y Educación.

DE LA CRUZ, G. (2012). *Inclusión en Educación Superior: de la atención a la diversidad al facultamiento del estudiantado*. España. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento. Publicación en línea Época II Año XII Número 12 Vol. II Julio- Diciembre de 2012 ISSN: 1695-324X.

DELGADO, W. (2007). *Inclusión: principio de calidad educativa desde la perspectiva del desarrollo humano.* En Revista Educación, Vol. 31.2, pp. 45-58. Costa Rica.

HOCKINGS, C., BRETT, P. & TERENTJEVS, M. (2012). Making a difference—inclusive learning and teaching in higher education through open educational resources. En Distance Education, Vol. 33.2, pp. 237-252. United Kingdom.

GONZÁLEZ, R. MITJANS, A. (1996) *La personalidad, su educación y desarrollo*. La Habana. Pueblo y Educación.

LÓPEZ, M. (2000) *De la Pedagogía del defecto a la Pedagogía de las potencialidades.* La Habana. Pueblo y Educación.

TORRES-GONZÁLEZ, J. (2011). Psique: La inclusión educativa, la necesidad de transformación ante nuevas realidades. Colombia. En Boletín Científico Sapiens Research, Vol. 1.1, pp. 11-15.

TORROELLA, G. (2001) *Aprender a vivir.* (2001). La Habana. Pueblo y Educación.

UNESCO. (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Consulta el 2º de Mayo de 2015, ‹http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm›

_____. (2009). Las nuevas dinámicas de la Educación Superior y de la investigación para el cambio social y el desarrollo. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior.

Consulta el 20 de mayo de 2015. ‹http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm›

PARTE II: Interculturalidad, Emancipación y Poderío Social: reflexiones para una nueva Latinoamérica

Capítulo 4

EDUCACIÓN Y EMPODERAMIENTO DE GRUPOS VULNERABLES

*Cecilia Navia Antezana**

Resumen: se presenta un análisis sobre las posibilidades de agencia de grupos vulnerables, en particular indígenas, en el marco de un contexto discursivo en el que la diversidad, multiculturalidad e interculturalidad adquieren cada vez más relevancia. La presencia de estos conceptos configuran formas de relación y de poder entre diversas culturas, visiones de mundo y de vida que tienen lugar en espacios locales y globales. Como campo de luchas, se enfrentan visiones coloniales que se actualizan, o nuevas formas de colonización, que intentan imponerse sobre los grupos indígenas generalmente desde una perspectiva eurocéntrica. En el campo educativo se han impulsado propuestas desde afuera y adentro, interculturales e intraculturales, en las que los sujetos individuales y/o colectivos van tomando posiciones éticas y construyendo o recuperando su capacidad de agencia.

Palabras clave: *interculturalidad*, *diversidad*, *grupos vulnerables*, *empoderamiento*

EDUCATION AND EMPOWERMENT OF VULNERABLE GROUPS

Abstract: we present an analysis about the possibilities of agency regarding vulnerable groups, particularly indigenous groups. We take into account the discursive context in which concepts such as diversity, multiculturalism and cross-culturally are taking more and more relevance, in ways of relationship and power between different cultures, world and life visions, in local and global spaces. As a fight domain, there are constraints between actualized colonial visions, or new ways of colonizing, which tried to impose a Eurocentric position to the indigenous groups. In the educative domain, programs sustained in these concepts have been developed since cross-cultural or intra-cultural positions. In these process subjects or collective groups are constructing ethical positions and constructing or recovering their agency capacity.

Keywords: *cross-cultural*, *diversity*, *vulnerable groups*, *empowerment*

*Académica de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, México. Depto. de Diversidad e Interculturalidad. Doctora en Ciencias de la Educación. E-mail: ceeeci@yahoo.com

1.-INTRODUCCIÓN

En este capítulo se analiza la emergencia del discurso de la diversidad frente a procesos educativos de grupos en condición de vulnerabilidad y de exclusión. Se discute cómo ante los planteamientos de la pérdida de las grandes narrativas propuestas por la modernidad, van ocupando un lugar importante en el discurso educativo y de políticas públicas conceptos como diversidad, multiculturalidad e interculturalidad. Con estos conceptos se ha intentado comprender o nombrar nuevos fenómenos y demandas provenientes de diversos sectores, en un mundo cada vez más fragmentado, enfrentado a la fragilidad de sus instituciones, incluida la del Estado. Por un lado, se hacen presentes en demandas y derechos particulares de minorías, grupos sociales, grupos étnicos, entre otros, y por el otro, en una dimensión más vertical, se recuperan estos conceptos como orientaciones, políticas e incluso imposiciones. La particularidad de las demandas, y también de las imposiciones, van delimitando exigencias dirigidas por un lado, hacia el sujeto, al que se comprende como un ente particular, autónomo, capaz de autorregularse, y en cierta forma, estas exigencias lo obligan a colocarse en una posición cada vez más alejada del mundo social. Esto mismo podemos extrapolarlo a exigencias planteadas a colectividades particulares.

Uno de los argumentos por los que se reclama el respeto a la diversidad y a la multiculturalidad reside en el supuesto de que existen derechos y valores particulares de grupos de personas que viven o forman parte de una comunidad, que se contraponen o entran en tensión con los derechos y valores de comunidades más amplias, tanto a nivel nacional como global. Con ello se pone en juego la construcción de una ética particular de los sujetos, en tanto reivindican sus derechos y valores particulares, respecto a una ética general basada en principios universales.

De manera más puntual se presenta un análisis crítico sobre el empoderamiento de grupos indígenas que se encuentran en condición de vulnerabilidad articulados al discurso de la multiculturalidad. Se reconoce que en el actual contexto de la globalización se configuran formas de relación entre diversas culturas, visiones de mundo y de vida, en el marco de relaciones de poder, que se expresan como nuevas formas coloniales o como la actualización de viejas formas coloniales. De ahí que se analiza la emergencia de conceptos como la diversidad cultural, multiculturalidad e interculturalidad, desde posicionamientos que los actores de las comunidades y movimientos sociales, por un lado, y los impulsores de las políticas públicas por el otro, reivindican, contestan, imponen. Se configuran por tanto nuevos espacios en los que los creencias, valores y actitudes propios, tradicionales, locales, se articulan y se confrontan con aquellos que se expresan generalmente con una perspectiva eurocéntrica.

2.-ETICIDAD, MORALIDAD Y CULTURA

Partimos del supuesto de que las personas actúan a partir de un sistema de representaciones culturales que orientan sus formas de ver el mundo, de verse a sí mismos y la relación con los otros. En ellas, se configuran creencias, valores y actitudes, ligados a la eticidad de los sujetos. Se comprende por eticidad "*aquello que en una comunidad es estimado como bueno o valioso, y por ende digno de alcanzarse*" (Yurén, 2008: 23), y por lo tanto nos remite a

las finalidades, que orientan el actuar de las personas de tal o cual manera. Al nacer en una comunidad, en la que están presentes estas creencias, valores y actitudes, a través de su experiencia y su trayectoria, las personas se adhieren a ellas, conformando de este modo su *ethos*.

En relación a la eticidad, el sujeto va determinando su moralidad, que se construye de forma individual, pues es la manera en que cada sujeto conforma sus acciones y principios a normas y principios con pretensiones de universalidad. La moralidad de un sujeto tiene que ver con lo que considera el "*deber*", o con los criterios que le permiten distinguir el "*no deber*". De este modo la moralidad es la concreción y particularidad de una forma de vida y de un pueblo, y que rige las actuaciones de los sujetos (Yurén, 2008).

En la puesta en práctica de la finalidad ética, desde una ética aplicada, se pueden presentar dilemas morales y dilemas prácticos, siendo los morales "*circunstancias en las cuales las obligaciones morales demandan....que una persona adopte una de dos (o más) acciones alternativas; aun cuando la persona no puede realizar todas las alternativas requeridas*" (Beauchamp, citado en Hirsch, 2011:50). Los dilemas prácticos se refieren a "*los conflictos entre los requerimientos morales y los del propio interés... Si las razones morales compiten con las razones no morales, surgen preguntas acerca de su prioridad*" (Hirsch, 2011: 51). Esto es, reconocer que la actuación de los sujetos se basa estrictamente en principios morales, pues pueden ocurrir conflictos para su aplicación. Ricoeur (en Yurén, 2008), considera que para resolver estos conflictos, es importante recurrir a la *phronesis*, sabiduría práctica, pues con ello se puede reconocer lo particular y lo diferente y de este modo, se toma en cuenta el mundo de vida de los sujetos concretos y se orienta al logro de la equidad.

En el vínculo entre la eticidad, la moralidad y la comunidad, se ponen en relación las formas identitarias de las personas, que se adhieren a las creencias de su cultura y van configurando su relación consigo mismas y con los otros. La configuración puede articularse en torno a asumir los elementos que se le imponen, identidad atribuida, o a partir de recuperar elementos, que le permiten actuar en relación con la voluntad de libertad del sujeto, que implica recuperar la configuración de una identidad construida por sí mismo, identidad reivindicada (Dubar, 2002). Esta última está ligada a la autoformación del sujeto, considerada como:

> [...] el proceso por el cual el sujeto se hace cargo de la dirección de su propia formación, en la cual interviene una intencionalidad en su formación que compromete a todo el ser, reorientando su vida y por tanto su existencia. Este proceso es efectuado por sí, para sí, pero a su vez, la persona en formación establece interacciones con otros y con el mundo en el cual él se construye pero que a su vez él construye (Navia, 2006: 60).

Con ello se recupera la importancia de la autonomía de los sujetos, pero siempre en relación a los otros, y con su contexto, pues a partir de ello, es que se pueden concretar los ámbitos del cuidado de sí, del cuidado del otro, de la convivencia social y de la ciudadanía. Las personas se forman, adquieren identidad, moralidad y conocimientos en el marco de la vida en un colectivo social, que nos ofrece un sistema de representaciones sobre la vida que nos da certeza y tranquilidad para vivir en ella.

3.-INCENTIDUMBRE Y PODER EN LAS SOCIEDADES

En el contexto de la globalización, nuestras certezas, fundadas en la vida en comunidad, han empezado resquebrajarse. Entramos entonces a período en el que se nos plantea la existencia de la "*certeza incierta*", pues la incertidumbre marca el contexto en el que los seres humanos nos hemos visto cada vez más obligados a vivir.

> [...] Hoy en día podemos albergar dos certezas: que hay pocas esperanzas de que los sufrimientos que nos produce la incertidumbre actual sean aliviados y que solo nos aguarda más incertidumbre (Bauman, 2001:33).

La incertidumbre no se vive como un fenómeno nuevo en la humanidad, pues es constitutiva de su historia y cultura. Según Bajtin (en Bauman, 2001), desde sus inicios la humanidad se ha visto afectada por fenómenos naturales amenazantes: terremotos, explosiones volcánicas, inundaciones, etc. Ante estas amenazas, los seres humanos han experimentado un *miedo primal*. A este miedo le ha seguido un *miedo oficial* que, domesticando el miedo primal, cósmico, ha fabricado como prototipo un poder mundano y terrenal. Este desplazamiento a un miedo construido, ofrecía certidumbre a los sujetos, pero a la vez planteó un imperativo de obediencia a mandamientos, es decir la sujeción a un poder terrenal, ya no cósmico, que involucra la violencia, la negación, la falsedad, la alarma y el miedo, constituyendo con ello una dimensión política al miedo.

La esencia del miedo político no es tanto la preocupación por algo inminente sino, en su configuración como réplica del miedo cósmico, la sensación de absoluta vulnerabilidad frente a lo otro, cuyo efecto, cuidadosamente elaborado, es una vulnerabilidad fabricada. De este modo, cuando nos referimos a grupos en condición de vulnerabilidad, podemos decir que dicha condición se ha construido, por medio de una relación de poder, que se manifiesta en la exclusión, en la marginalidad, en la pobreza, y también en el ejercicio político de la imposición de formas de subordinación.

Bauman (2001) nos va mostrando cómo se han ido configurando estas relaciones de poder a partir de métodos sutiles, que no siempre se pueden percibir y de los cuales no es fácil sustraerse. Desde el Renacimiento temprano aparece un elemento clave para la modernidad: la risa, confinada en un principio al carnaval, como expresión de una batalla contra el miedo oficial. Esto condujo a la fundación de otro mundo alternativo, "*el mundo de la persona en relación humana*", contraponiéndose al mundo serio y oficial, a la aburrida cotidianeidad del formalismo oficial y logrando liberar el miedo, al acercar el mundo a las personas. De ahí que la Modernidad, es concebida como una formación endémica transgresora, al romper líneas fronterizas, sin embargo, en ella se reconstituye la relación con el miedo:

> [...] aquello que era privativo del carnaval, con sus ámbitos y fechas determinadas, se derrama a lo largo de todo el espectro espacio-temporal de la vida. Pero lo mismo le ocurre al miedo: ya no hay para él cotos vedados (Bauman, 2011: 70).

El miedo dejo de ser un instrumento para someter la risa, como una imposición abierta y evidente, sino que encontró en ella su refugio más seguro para diseminarse

ampliamente en la vida individual. Ahora se presenta, en el proceso de imposición de la autonomía y de la responsabilidad sobre los individuos, como inseguridad, incertidumbre y desprotección. Así se le dio al individuo la libertad de crear sus propios miedos, así como de nombrarlos y enfrentarlos a su modo (Bauman, 2001).

4.-INVERSIONES DEL ÁGORA: DE LO PRIVADO A LO PÚBLICO

La reconfiguración de las formas de participación del mundo privado y público en las decisiones fundamentales que afectan la vida de las personas marca la agenda social, política y educativa para atender los problemas educativos en los grupos en condición de vulnerabilidad.

Ante el debilitamiento de la importancia de las decisiones fundamentales de la vida social y democrática en los espacios públicos, como en la estructuras del estado destinados para tales discusiones, se requiere la emergencia o fortalecimiento de canales de expresión y de reconocimiento de sus problemáticas. A su vez es necesario dar visibilidad a las problemáticas que enfrentan los grupos en condición de vulnerabilidad, en particular de los grupos étnicos, que parte, en primer lugar del reconocimiento de su existencia. En América Latina, amplios sectores de la población que han sido marcados como diásporas, separados, excluidos de los beneficios del estado. Es importante distinguir las fronteras entre los problemas que afectan a la población en general, respecto de los que afectan a estos grupos, que cada vez más son puestos en condición de mayor vulnerabilidad, en tanto desaparecen de las agendas de política, incluida la política educativa, al considerar sus padecimientos, como "*daños colaterales*" del desarrollo (Bauman, 2011).

Esto se manifiesta en el debilitamiento de espacios que contribuyan a la toma de decisiones colectivas, a la emergencia de un Estado que va disminuyendo sus responsabilidades para garantizar el bienestar de sus ciudadanos. El estado protector y benefactor, que garantizaba, la seguridad y el bien estar para todos, parece ahora, excluir cada vez más de este beneficio a una parte de la población, ampliando o empeorando su condición de vulnerabilidad.

En la época de los griegos se contaba con el ágora, como un espacio que,

> [...] desempeñaba un papel crucial en el mantenimiento de una polis verdaderamente autónoma basada en la verdadera autonomía de sus miembros. Sin ella, ni la polis ni sus miembros, podían conseguir, y menos conservar, la libertad de decidir el significado del bien común y de lo que debía hacerse para lograrlo" (Bauman, 2001: 96).

La nueva reconfiguración de formas de organización, caracterizada por un desencanto de las promesas de la modernidad, y en muchos casos por la crítica severa de intelectuales a la modernidad y a la democracia (Bauman, 2001, Dubet, 2006), ha generado una pérdida de la agencia. Se ha producido un desequilibro en la relación entre lo público y lo privado y una inversión en su relación. Esto es, si antes, en el ágora, invadido por lo público, representado por el Estado, lo "*'público' era el sujeto actuante, y lo 'privado' era el objeto de su acción*" (Bauman, 2001:106), ahora, es lo privado lo que ocupa el mayor espacio en el ágora.

Sin embargo, al ser lo privado lo que ocupa o invade el ágora, lo hace de forma desordenada, no unificada, generando la retirada de los actores que intervenían en el espacio público.

La relación entre el poder y la política se ha roto, en el sentido de que se han debilitado las instituciones políticas, a las que se da cada vez menor credibilidad, con la consecuente pérdida de certeza de los agentes políticos, e interviniendo, como actores centrales en el ejercicio del poder, aquellos relacionados con el campo económico, no con el político. Es en ese marco que podemos hablar de un debilitamiento de las instituciones (Dubet, 2006) y de la ausencia de agencias colectivas, prevaleciendo las económicas, pero con agentes invisibles.

Al perder visibilidad las principales fuentes decisorias que impactan la vida de las personas, el ejercicio de demanda de las principales necesidades sociales, propias del espacio de lo político de acción de los agentes de los sectores sociales, no encuentra fácilmente espacios para su expresión, o negociación, o exigencia de tales necesidades. Me refiero, para el caso de los grupos vulnerables, a las necesidades de existencia, o radicales, retomando a Heller (1988: 73), definidas como "*aquellas necesidades que no se pueden satisfacer en una sociedad basada en relaciones de subordinación y de dominio, o cuya satisfacción no puede ser generalizada*" en sociedades basadas en relaciones de explotación.

Ubicados en un contexto dominado por las leyes del mercado orientado a la mayor ganancia, sin importar los efectos que ello genera en el bienestar de la sociedad, y particular de los más pobres y de personas en condición de vulnerabilidad, es importante replantear nuevas formas de participación social, de reconstitución de los tejidos sociales rotos frente a la tendencia a la des-socialización y sobretodo de garantizar la equidad en los grupos humanos a partir de la restitución de la importancia del espacio público como el espacio para la agencia de todos los miembros de la sociedad, más aun de los grupos vulnerables.

5.-EDUCACIÓN E INTERVENCIÓN EN GRUPOS EN CONDICIÓN DE VULNERABILIDAD

Intentaré aportar algunos elementos que permitan comprender la situación de los grupos en condición de vulnerabilidad y su relación con procesos educativos y de intervención retomando algunos casos en México. La atención pública a los niños en condición de vulnerabilidad, señala Schmelkes (2012: 181), es dispersa y parece no haberse responsabilizado por atender el problema de la equidad, centrándose mayormente en programas compensatorios o en una "*política con una visión de déficit a partir de la cual se identifica lo que les falta a las escuelas pobres para parecerse a las escuelas que no son tan pobres*".

La condición de vulnerabilidad está ligada a factores culturales y económicos, a los que generalmente van ligados. Schmelkes (2012) señala que hay una correlación sinérgica perversa entre pobreza de oferta y pobreza de demanda. Ésta se explica porque existen condiciones en la población, ligadas a bajos ingresos familiares, distancia de su cultura respecto a la cultura de la escuela, de salud, entre otras, que hacen que estas poblaciones no demanden una atención de calidad. A la vez, algo similar ocurre desde la oferta de la política educativa que tiende a reproducir este tipo de demanda.

Nos encontramos entonces frente a un condicionamiento cultural que tiene que ver con las representaciones sobre el aprendizaje y la escuela que tienen las familias y las poblaciones, que tienden a esperar poco de la educación formal y de las ofertas que las instituciones les ofrecen en términos educativos. En ese sentido Yurén (2008) señala, en el caso de un estudio con grupos vulnerables en Morelos, que las "expectativas, representaciones y valoraciones de los padres, y especialmente de las madres, en relación con la educación escolar de sus hijos(as) influye en el rendimiento y desempeño de estos(as) y condiciona en algunos casos su rendimiento y desempeño escolar.

Para favorecer un clima familiar favorable a la calidad educativa y la disposición de los hijos a aprender, es preciso crear programas dirigidos a padres y madres de familia en los que estos sean tratados en calidad de sujetos, que contribuya a su formación, y por tanto a la de sus hijos. Esto en contraposición a programas en los que "*se trata a los padres como menores de edad, como sucedáneos de la escuela o como incapaces de ejercer una acción educativa*" (Yurén, 2008: 123). Para ello, es preciso empoderar a los padres de familias, para que puedan valorar no solo el proceso formativo de sus hijos, sino también, su propio proceso formativo.

En el caso de la educación indígena, ocurre algo similar. A pesar de que se ha reconocido a nivel Constitucional al país como Pluricultural, y que se han definido políticas estatales para impulsarla, la tendencia a nivel educativo continua orientándose a la homogeneidad, prevaleciendo a su vez una desatención de la equidad. Esto se expresa en el hecho de que en las escuelas indígenas la lengua indígena no se atiende regularmente ni su cultura es tomada en cuenta a nivel curricular; muchos de los profesores que atienden en el área indígena no poseen una capacitación adecuada, y en muchos casos los profesores no hablan o no son competentes en la lengua que hablan sus estudiantes. Por otro lado, las condiciones de infraestructura y recursos con los que cuentan las escuelas son deficientes. Los bajos resultados educativos en esta población muestran este amplio nivel de desigualdad.

Destacamos otros programas que han atendido a estudiantes hablantes de lengua indígena. Uno de ellos, el caso del Bachillerato General Mazateco en la Sierra Madre Oriental Oaxaqueña, ha impulsado una propuesta intercultural desde un enfoque que recupera la comunalidad y las prácticas autonómicas de la comunidad Mazateca Villa de Flores. Ricco y Rebolledo (2010: 33), tomando como un actor central para la creación y desarrollo de este proyecto a las autoridades comunitarias y por solicitud de ellas a través de la Asamblea Comunitaria, contribuyeron al desarrollo de este proyecto tomando como referente la autonomía en educación y como eje:

> [...] la recomposición de la vida comunal, la reapropiación de los valores tradicionales indígenas y la integración de los avances científicos y tecnológicos al desarrollo comunitario, como vías alternativas de autonomía indígena, bajo la premisa de fortalecer los conocimientos locales indígenas y de la integración de modo estratégico al contexto global" (p. 104).

Un problema al que se enfrentó este proyecto fue que "*en lugar de la que la educación formal impartida por el Estado haya fomentado un sentimiento de cuerpo, de solidaridad comunitaria, la escuela y sus actores se han constituido en un espacio de contradicción y conflicto*" (p. 29).

Recuperamos otra experiencia que se ha impulsado desde el campo universitario, el caso de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) en México. Dietz y Mateos (2010) analizan el proceso de institucionalizar la "interculturalidad" en este proyecto universitario y sobre las problemáticas de índole metodológico, conceptual y de intervención del proyecto. Desde una "antropología activista" con una "etnografía doblemente reflexiva", los autores señalan que del proceso de interculturalización educativa han surgido opciones metodológicas que contribuyen a retroalimentar, rejuvenecer y descolonizar la clásica etnografía antropológica. Los autores critican la "migración" de conceptos antropológicos, tales como cultura, etnicidad, diversidad e interculturalidad, tanto a las ciencias sociales como a las políticas públicas. Reconocen una tendencia a reificar y esencializar estos conceptos al grado de que se vuelven abiertamente contraproducentes tanto para el análisis académico como para el acompañamiento de procesos de transformación social o educativa.

Los autores destacan la articulación de saberes formales e informales, generados en contextos tanto urbanos como rurales presentes en las prácticas de docentes, investigadores y de vinculación de la UVI, con las de actores identificados como mestizos e indígenas, y destacan como se van enlazando e "hibridizando" mutuamente los saberes académicos, organizacionales y comunitarios. Destacan a su vez la inmersión de los estudiantes en actividades de vinculación comunitaria, de gestión de proyectos y de investigación-acción, aun mientras cursan su licenciatura.

Otra experiencia que considero relevante mencionar es la investigación desarrollada en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos "Familias aprendiendo; una estrategia para la mejora de los aprendizajes de niños y niñas migrantes, enfatizando las dimensiones del aprender a aprender, aprender de y con los otros, aprender a convivir y aprender a ser" (Yurén, 2008), desarrollada con jornales agrícolas migrantes. En talleres de educación no formal las madres participantes lograron aprender a lo largo de la vida y aprender de y con sus hijos; fueron construyendo un ámbito de eticidad y socialidad y reapropiarse de dignidad mediante el reconocimiento intersubjetivo. Es decir, con ello lograron revalorar su dignidad y con ello a autorizar a plantearse proyectos y llevarlos a cabo. Sin embargo los condicionantes a los que están sometidas las familias de los jornales, hacen muy compleja la intervención con esta población.

Una problemática a la que se enfrentaron en este proyecto fueron las representaciones sobre el aprendizaje y la escuela que tienen las familias y las poblaciones, que tienden a esperar poco de la educación formal y de las ofertas que las instituciones ofrecen a sus estudiantes en términos educativos. A su vez, existen formas de negación de los saberes y conocimientos propios, producto de la introyección de las formas de deslegitimación que desde la cultura dominante se han generado en torno a ellos.

En el campo universitario retomamos un programa que planteaba el reconocimiento de la alteridad, asumiendo como propósitos legitimadores la producción de saberes plurales y la aceptación institucional de la diversidad. Es el caso del programa *Pathways for Higher Education* financiado por la Fundación Ford, que ha implementado, en América Latina y otros países, programas de apoyo para estudiantes indígenas para el desarrollo de estudios universitarios. Analizando los resultados del mismo se encontró que los alcances de este programa, están condicionados por diversos factores, tales como la representación que se tiene de los estudiantes, al ser identificados como

> [...] handicaps de tipo económico, social y cultural. Éstos determinaron su ubicación en los márgenes de las sociedades nacionales e influyeron negativamente en sus probabilidades de logro escolar, por la distancia que impera entre su cultura de origen y la académica (Didou y Remedi, 2009: 317).

Estos estudiantes universitarios fueron caracterizados como "*discriminados y sufrientes*", tanto dentro como fuera de las instituciones, y fueron valorados de este modo por la situación de precariedad con la que ingresaban a las instituciones universitarias, que afectaba sus rendimientos, así como por los prejuicios existentes en torno a ellos. En el caso de esta intervención, se encontró que fueron muy pocos los que lograron colocarse en una posición de alteridad frente a la cultura académica, siendo necesario la creación de dispositivos de interlocución *ad hoc* entre actores y estudiantes, reconociendo la importancia de otorgar autonomía, a la vez que negociar pactos y obligaciones mutuas, entre alumnos y actores institucionales.

Vemos entonces como una dificultad fundamental, en las iniciativas de intervención para grupos en condiciones de vulnerabilidad, los espacios que favorezcan la autonomía de las colectividades y su empoderamiento.

Las formas de exclusión que prevalecen para el acceso a la educación de los grupos en condiciones de vulnerabilidad, tal como ocurre con los grupos indígenas y migrantes, responden a lo que diversos autores han nombrado como nuevas formas de colonización, en el impulso de políticas orientadas a reconocer o integrar su condición cultural.

La inserción de esta crítica a nuevas manifestaciones coloniales tiene que ver con el surgimiento y puesta en práctica de políticas públicas y reformas constitucionales, que han integrado a la diversidad cultural tanto en la esfera nacional-institucional como en el ámbito transnacional (Walsh, 2009). Diversos autores coinciden en que la integración de la diversidad cultural en las políticas sociales, educativas, económicas, tiene que ver en parte por la emergencia de movimientos sociales y sus demandas por reconocimientos y derechos de sus culturas y formas de vida, en una dinámica que permite integrar las demandas y a los miembros de las comunidades en los diseños globales del poder, capital y mercado.

Sin embargo, señala Walsh (2009:66) "*permanece una trabazón histórica entre la idea de "raza" como instrumento de clasificación y control social, y el desarrollo del capitalismo mundial (moderno, colonial y eurocentrado) que se formó como parte constitutiva de la formación histórica de América*". De ahí que la integración de la diversidad a nivel de las políticas de Estado y de políticas internacionales se ha legitimado en función de un modelo único de relaciones sociales y económicas:

> [...] La diversidad geográfica, histórica, cultural y lingüística de lo que hoy es América Latina siempre fue reconocida y admitida por el poder colonial. Más aún el mundo nuevo aparecía como deslumbrante y lleno de posibilidades infinitas de extracción de recursos naturales y de la fuerza de trabajo indígena. El punto esencial no era por tanto la admisión de la diversidad sino la utilización de esa diversidad en función de un modelo único de relaciones sociales y económicas (Moya, 2009, p. 22).

Esto ha contribuido a la configuración de una perspectiva hegemónica que ha invadido también las esferas del conocimiento, a lo que se ha llamado "*colonialidad del saber*" (Walsh, 2009), que ha justificado "*formas de expoliación de la naturaleza, de biopiratería y saqueo y privatización de saberes y recursos, y que se sostienen sobre formas de subordinación, exclusión, asimetrías y diferencias de poder*" (Argueta, 2011).

Retomando a Žižek, Walsh (2009: 30) plantea que en la reconfiguración del mundo globalizado, "*el capitalismo global opera actualmente bajo una lógica multicultural que incorpora la diferencia mientras que la neutraliza y la vacía de su significado efectivo*", donde el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación. Así se han puesto en cuestión las políticas que enarbolan la diversidad cultural, la multiculturalidad y la interculturalidad, cuando estas operan bajo la lógica funcional, de prolongación de la colonialidad, y por tanto, como formas de re-colonización.

En ellas, las reformas educativas y constitucionales, lejos de contribuir a la equidad e igualdad de los grupos en condiciones de vulnerabilidad, contribuyen a la administración del conflicto étnico y a la integración de estos grupos a las lógicas del mercado y de concepciones de mundo occidentales, en lo que varios autores llaman "*interculturalidad funcional*" (Tubino, en Prada y López, 2009: 441) que no parecen orientadas a la "*creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social*" (Walsh, 2009: 30).

Para comprender esta visión de la interculturalidad funcional, que de forma implícita niega las posibilidades de la diversidad, retomamos a Žižek (1997). El autor analiza la articulación de las formas culturales particulares que se reivindican con la noción de diversidad, señalando que lo universal surge de una escisión constitutiva que consistió en la negación de la identidad particular, pero que a la vez, esta identidad es transformada y es colocada como símbolo de identidad y completud. En ese proceso, lo universal se nutre de lo que niega, que son justamente los contenidos particulares que le dan su existencia concreta, funcionando como su sustituto.

Esto ocurre, señala el autor, como resultado de una batalla política por la hegemonía ideológica, en la cual se incorporan rasgos, apropiándose de elementos culturales, con el fin de que la mayoría pueda "reconocer sus auténticos anhelos" en un marco identitario más amplio. De este modo lo universal se apropia a la vez de un contenido particular auténtico, pero en el proceso de traducción, lo transforma, produciendo una distorsión. Los deseos, anhelos auténticos de los pueblos, que giran en torno a la solidaridad comunitaria y social, al bien común, son objeto de manipulación. Visto de esta manera, estas formas culturales, articuladas al bien común, al ser incorporadas y transformadas, se hacen compatibles con las relaciones existentes de dominación. Así, la lucha por la hegemonía ideológica y política se convierte en una lucha por la apropiación de términos.

Al referirse a la emergencia de un nuevo racismo y sexismo, se plantea la existencia de una estrategia que los hace impronunciables, y su eficacia depende de la autocensura de aquello que se plantea como impronunciable. En vista de que el poder es siempre ya su propia transgresión, contiene en sí mismo, desde una escisión original, su otro, la resistencia, o el contrapoder, necesario para reproducirse. Como gesto de autocensura, debe permanecer invisible.

No hay cabida, en el capitalismo normal, señala Žižek (1997), para un entusiasmo ético político. Se refiere a que hemos pasado, señala el autor, a:

> [...] Un universo postideológico pragmático maduro, de administración racional y consensos negociados, a un universo libre de impulsos utópicos en el que la administración desapasionada de los asuntos sociales va de la mano de un hedonismo estetizante (el pluralismo de las "formas de vida"), en ese preciso momento lo político fórcluido está celebrando su retorno triunfal en la forma más arcaica: bajo la forma del odio racista, puro, incólume hacia el Otro, lo cual hace que la actitud tolerante racional sea absolutamente impotente.

Prevalece entonces, para Žižek (1997), un "*racismo posmoderno contemporáneo*", como síntoma del capitalismo tardío multiculturalista, en tanto se acepta la tolerancia al Otro, que es folcklorizado, y con ello, privado de su sustancia. Esto ocurre en lo que el autor nombra la tensión entre la "*posmoderna universalidad concreta*" post-Estado-Nación y la universalidad concreta del Estado-Nación. Es en este marco que surge el multiculturalismo, que se presenta como respetuoso de las culturas locales, aunque parte de una posición de "*racismo negada, invertida, autorreferencial, un 'racismo con distancia'*". En esta posición "*el respeto multiculturalista por la especificidad del otro es precisamente la forma de reafirmar la propia superioridad*". Bajo el discurso multiculturalista, como la forma ideal de la ideología del capitalismo global, señala el autor, se esconde una tendencia a la homogeneización, sin precedentes, y una amenaza del espacio público. La colonización, prevalece entonces como una amenaza, pero en términos de autocolonización:

> [...] la paradoja de la colonización en la cual sólo hay colonias, no países colonizadores: el poder colonizador no proviene más del Estado-Nación, sino que surge directamente de las empresas globales. A la larga, no sólo terminaremos usando la ropa de una República Bananera, sino que viviremos en repúblicas bananeras (Žižek, 1997).

6.-NUEVAS PEDAGOGÍAS DE LA DESCOLONIZACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE LA AGENCIA

Para responder a estas políticas, se plantea como alternativa a la interculturalidad funcional, una interculturalidad crítica, que reconoce las asimetrías sociales y culturales así como las tensiones que emergen de ellas, y de los diálogos interculturales. Se propone para ello formular pedagogías descolonizadoras, que retomando a Fanon, consideren "desaprender todo impuesto y asumido por la colonización y la deshumanización para reaprender a ser hombres y mujeres" (Walsh, 2009: 47). Se trata de pensar la enseñanza desde una posición decolonial, en la que en el proceso de enseñanza, se construya una posición desde el otro.

> [...] Vista así, la inter- culturalidad supone ahora también no sólo reivindicar el derecho a la diferencia, apertura frente a las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas y a concebir a los indígenas como objeto de derecho, sino además un nuevo lugar para lo indígena en la sociedad "nacional",

> participación política activa en la identificación y resolución de los problemas que atañen a todo el país, y, por ende, ingreso con nombre y mérito propio a la comunidad política como sujetos de derecho; en suma, la forja de nuevos modos de relacionamiento social entre diferentes y, por ende, mayor democracia y un nuevo sentido ciudadano (López, 2009:179).

López (2009) conduce la discusión hacia un problema de justicia socioeconómica y reparación histórica. En el plano educativo, se trata de plantear una intervención educativa, que no parta de la consideración de que si la sociedad es multicultural sucede lo mismo con la educación:

> [...] Se trata más bien de mirar críticamente esa diversidad para decidir, de un lado, cómo responder a ella y, de otro, cómo preparar a todos los educandos para que se desempeñen y vivan en una sociedad múltiple, compleja y diversa, además de empoderar a los subalternos para que asuman el ejercicio y la reivindicación de sus derechos (López, 2009:185).

Sí como lo señala Bauman (2003), la globalización ha conducido a nuevas formas societales en las que se han privilegiado las actuaciones individuales, promoviendo la des-socialización, han surgido nuevas demandas y formas de participación en la vida pública y en las decisiones del interés común. Entre estas nuevas voces y formas de actuar, se puede ver la emergencia de la movilización de grupos excluidos, indígenas, afroamericanos, los "sin tierra", entre otros, en el contexto latinoamericano, que demandan y ponen en acción nuevas formas de relación entre las culturas.

En estas demandas, la cultura y el conocimiento tradicional se constituyen como objetos centrales en las acciones de reivindicación y de condición de posibilidad de formas de interculturalidad no coloniales, desde un descentramiento de la epistemología dominante, con estrategias de convivencia desde y para la diferencia (López, 2009). Se trata de la puesta en acción de nuevas formas de investigación e intervención como la etnografía reflexiva (Dietz y Mateos, 2010), que nos conduzcan a reconocer la existencia de formas de expresión y reivindicación de los movimientos sociales, asociados a grupos indígenas, que trascienden la demanda local, y que han ido constituyéndose como agentes que reivindican sus demandas, desde su fortalecimiento, su empoderamiento, en lo que Escobar (2003) propone como mundos y conocimiento de otro modo.

Vemos entonces la emergencia de propuestas intelectuales y prácticas que trascienden lo local, y que van configurando, al menos desde América Latina, a nivel regional, una nueva posición frente a la recuperación de los conocimientos propios, de los conocimientos tradicionales, en los que se integran propuestas de integración de aprendizajes bajo pedagogías descolonizantes, que reivindican éticas prácticas, articuladas a la existencia y a la vida.

En las demandas de construcción de nuevas formas de relación entre los seres humanos y las diversas culturas y comunidades, ocupa un lugar importante el conocimiento, considerando el lugar que este ocupa a nivel global, en lo que se ha llamado la "sociedad del conocimiento", aunque para algunos autores, hemos pasado de la sociedad del conocimiento a una economía del conocimiento (Carré, 2005). En este contexto, el aprender a "saber aprender" se convierte en objetivo clave en la educación y la formación.

Valdría la pena considerar dos aspectos respecto a este problema. Por un lado, poner atención a posibles orientaciones que la educación y la formación van tomando en el campo económico, cuando encontramos un creciente discurso económico con lenguaje pedagógico: "*Motivación, capacidad de aprendizaje, saber aprender... ¡El lenguaje de la economía se vuelve pedagógico!*" (Carré, 2005: 19). Por otro lado, el posible uso del conocimiento, de los conocimientos de las poblaciones indígenas, con un sentido colonial/global.

Si la interculturalidad tiene un sentido funcional y en este sentido neocolonial, cabría analizar el reconocimiento y posicionamiento que han tenido diversos actores sociales y étnicos, cuando demandan la recuperación de su conocimiento tradicional y sus saberes en las agendas de negociación intercultural y en sus acciones, como un diálogo de saberes (Argueta, 2011), o desde la emergencia de la ecología de saberes (De Sousa, 2006).

Argueta (2011) plantea un diálogo pluralista que sustituya, por un lado, formas de expoliación de la naturaleza, de biopiratería y saqueo y privatización de saberes y recursos, y que se sostienen sobre formas de subordinación, exclusión, asimetrías y diferencias de poder, y por el otro, desde las propias comunidades, la internalización de la asimetría, la desvalorización de sus propios conocimientos, la erosión cultural, la pérdida de las lenguas indígenas como reservorios de conceptos y conocimientos sobre el mundo, el desinterés en continuar la tradición, la distorsión, el cambio y la transnacionalización de saberes. En este sentido, De Sousa (2006:14) propone "*reinventar la emancipación social*", retomando un concepto central en la modernidad occidental, "*organizada a través de una tensión entre regulación y emancipación social, entre orden y progreso, entre una sociedad con muchos problemas y la posibilidad de resolverlos en otra mejor, que son las expectativas*".

A diferencia de aquellos que sostienen que ya no es necesario hablar de emancipación social, bajo la idea de que llegamos al "fin de la Historia", criticando las posturas posmodernistas, De Sousa (2006: 14) sostiene que sigue vigente pensar la emancipación, pero no en términos modernos, "*pues los instrumentos que regularon la discrepancia entre reforma y revolución, entre experiencias y expectativas, entre regulación y emancipación, esas formas modernas, están hoy en crisis*", pues prevalece la idea de que necesitamos una sociedad mejor, más justa. El problema es que queremos atender problemas modernos, pero no tenemos soluciones modernas, para lo cual es preciso reinventar la emancipación social.

De Souza (2006) también señala que las ciencias sociales hegemónicas, constituidas también por la modernidad occidental están en crisis, cuestionando que se hayan centrado en la regulación (los estructural-funcionalistas) o en la emancipación (los marxistas, los críticos) a partir de una visión eurocéntrica y colonialista de esta tensión de la modernidad. También a nivel teórico prevalece una crisis para atender los problemas sociales. De ahí que propone recuperar las experiencias sociales que existen en los países del sur, que son experiencias locales poco conocidas y legitimizadas, que han permanecido invisibles, para lo cual sugiere una sociología de la ausencia y una sociología de las emergencias.

7.- A MANERA DE CIERRE

Es posible repensar las formas en que es posible situar el conocimiento y el aprendizaje en la atención a los grupos en condición de vulnerabilidad. Si bien son

múltiples los factores que condicionan las posibilidades de equidad educativa en estos grupos, me parece fundamental retomar los saberes y conocimientos, en una lógica que articule los conocimientos locales, los conocimientos de tipo científico y la sabiduría (Villoro, 1982) y los procesos de apropiación social de los conocimientos tradicionales (Argueta, Gómez y Navia J., 2012).

Plantear la existencia de formas alternativas al aprendizaje escolar, implica reconocer la existencia de las mismas en las comunidades de pertenencia en los grupos que se encuentran en condición de vulnerabilidad. En el caso de las comunidades indígenas, están marcados por fragmentaciones importantes por los procesos de colonización y re-colonización a las que han sido sometidas, incluyendo la inserción funcional del discurso de la diversidad cultural, multiculturalidad e interculturalidad. Sin embargo es importante reconocer las formas de resistencia cultural, que permiten recuperar la existencia de estas formas alternativas de educación, formas propias construidas en el marco de su cultura y de su lengua, que abren todo un campo de investigación y de oportunidades para pensar en políticas educativas con equidad, pertinencia y justicia para los grupos indígenas que se encuentran en condición de vulnerabilidad. Esto implica tomar una posición frente a los procesos educativos de los grupos en condición de vulnerabilidad, en la que los diversos actores involucrados se enfrentan a dilemas éticos que los confronta a establecer una relación con los otros considerando criterios éticos y de justicia. En este sentido cabe recuperar los cuestionamientos que Ocampo (2012) se plantea en el campo de la educación inclusiva, al señalar el nivel representacional presente en las instituciones educativas para ser incluyentes, considerando que éstas también deben realizar un análisis crítico de su discurso institucional y su historia en torno al lugar que ha ocupado en ellas la equidad, la calidad y la igualdad de oportunidades, y su contribución a la conformación de una ética personal y responsabilidad social.

Empoderar a los grupos en condición de vulnerabilidad es una deuda histórica con los grupos menos favorecidos y en particular con los grupos indígenas. Si bien existen programas y proyectos que recuperan la diversidad sociocultural, la multiculturalidad y la interculturalidad, no existen programas que desincorporen los trazos de homogeneización y de paternalismo para atender a estos grupos en una relación de alteridad, considerando los procesos educativos orientados a la comunalidad, a procesos autonómicos y al empoderamiento.

Si, como diversos autores lo han planteado, nos encontramos en la sociedad del conocimiento, podríamos señalar que en el marco del reconocimiento de la multiculturalidad, los sujetos se enfrentan al imperativo de la reconstitución de una nueva eticidad frente a su comunidad y al mundo global.

REFERENCIAS

ARGUETA, A., GÓMEZ. M. y NAVIA, J. (2012). *Conocimiento tradicional, innovación y reapropiación social*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/ Siglo XXI.

_____. (2011), *El diálogo de saberes, una utopía realista. En Seminario Etnoecológico y Antropológico. Seminario del proyecto Compartiendo saberes*. [Consultado el 3 de abril de 2013], http://seminarioecoetnoantropologico.blogspot.mx/

BAUMAN, Z. (2011). *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*. México: Fondo de Cultura Económica.

_____. (2003). *La Globalización. Consecuencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.

_____. (2001). *En busca de la política.* México: Fondo de Cultura Económica.

CARRÉ, P. (2005). *L'Apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*. Francia: Dunod.

DIDOU, S. y REMEDI, E. (2009). *Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina.* México: Juan Pablos Editor.

DUBAR, C. (2000), *La crisis de las identidades, la interpretación de una mutación. Barcelona*: Ediciones Bellaterra.

DIETZ, G. y MATEOS, L. (2010). "La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: un ejemplo veracruzano". *Cuicuilco* 48, 107-131.

DUBET, F. (2006). *El declive de las instituciones*. México: Gedisa.

ESCOBAR, A. (2003). "Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano". (Trad. Eduardo Restrepo). *Tabula Rasa 1*, 51-86.

GIORDAN, A. y SALTET, J. (2007). *Apprendre á apprendre.* Francia: Librio.

HELLER, Á. (1998). *La Revolución de la Vida Cotidiana*. (3ª. Ed.). Barcelona: Ediciones Península.

HIRSCH, A. (2011). "Dilemas éticos que enfrentan los egresados de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México según los coordinadores de los programas". En: Hirsch y López (coords.). *Ética y Valores profesionales. Trece experiencias de investigación universitaria en México*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa/Universidad Iberoamericana de Puebla/Universidad Autónoma de Tamaulipas/Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Universidad Autónoma de Yucatán y Universidad de Monterrey, 49 – 81.

LÓPEZ, L. E. (2009). "Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal". En: López (ed.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas.* Bolivia: Plural Editores, 129-218.

MOYA, R. (2009). "La interculturalidad para todos en América Latina". En: López (ed.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. Bolivia: Plural Editores, 21-56.

NAVIA, C. (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa.* México: Pomares.

OCAMPO, A. (2012). "Mejorar la Escuela Inclusiva: un desafío de todos". *Revista Educación Inclusiva*, 5 (3), 133-141.

PIECK, E. (2012). "Jóvenes en condiciones de vulnerabilidad: la necesidad de replantear estrategias de la formación para el trabajo". *Perfiles Educativos*, 34, Número Especial, 189-194.

PRADA, F. y LOPEZ, L. E. (2009). "Educación superior y descentramiento epistemológico". En López (ed.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. Bolivia: Plural Editores, 428-455.

SCHMELKES, S. (2012). "Hacia una visión más integral en la atención educativa de sectores en condiciones de vulnerabilidad". *Perfiles Educativos*, 34, 181-188.

SOUSA, B. (2006). La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En: *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (encuentros en Buenos Aires). [Consultado el 10 de abril de 2015] http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf

VILLORO, L. (1982). *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI.

WALSH, C. (2009). "Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir". En: Medina (coord.). *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: Universidad Pedagógica Nacional/CONACyT y Plaza y Valdéz, 27-54.

YURÉN, T. (2008). *Aprender a aprender y a convivir. Fundamentos teóricos de una estrategia educativa para familias jornaleras migrantes*. México: Casa Juan Pablos.

ŽIŽEK, S. (1997). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional [Consultado el 17 de diciembre de 2014]. ‹http://www.geocities.ws/zizekencastellano/artMulticult.html#_ftn13›

Capítulo 5

LA INTERCULTURALIDAD Y LA DESCOLONIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SUS DESAFÍOS EN BOLIVIA

Mario Yapu[*]

Resumen: existen diversos esfuerzos para promover la interculturalidad y descolonización en educación superior, pero su aplicación presenta limitaciones. Este artículo observa que con frecuencia aquellos temas son analizados bajo influencias de la historia de la educación primaria o secundaria que no se adecua a la educación superior y las universidades. En otros casos son abordados como problemas principalmente culturales y folclorizantes. Por eso propone una reconceptualización de la cultura y sugiere un análisis histórico e institucional más integral, materialista y político de la interculturalidad y descolonización en las universidades. Así trata de explicar las dificultades de aplicación de la reforma educativa actual en el nivel superior.

Palabras clave: *educación superior, universidades, interculturalidad; descolonización, estado, reformas de educación superior*

INTERCULTURAL AND DECOLONIZATION IN HIGHER EDUCATION AND CHALLENGES IN BOLIVIA

Abstract: there are several efforts to promote multiculturalism and decolonization in higher education, but their application has limitations. This article notes that often these issues are discussed under the influences of history in primary and secondary education that not correspond to higher education and universities reality. In other cases they are addressed as primarily cultural and folclorized problems. To attend this issue, this chapter suggest a reconceptualization of culture and a more integral, materialist and political historical and institutional analysis of interculturality and decolonization in universities. In these way, tried to explain the difficulties in applying the current educational reform at the higher education.

Keywords: *higher education, universities, interculturality, decolonisation, state, higher education reforms*

[*] Doctor en Sociología y Antropólogo de la Universidad Católica de Lovaina, Director Académico de la Universidad para la Investigación Estratégica en Bolivia (U-PIEB) y Profesor de la Universidad San Francisco Xavier de Sucre. E-mail: marioyapu@upieb.edu.bo -myapu32@hotmail.com

1.-INTRODUCCIÓN

El objeto de este texto es analizar brevemente la universidad y el sistema universitario a partir de los *desafíos* que plantean los cambios que se pretenden desarrollar desde la inclusión de temas como la *intraculturalidad*, *interculturalidad* y *descolonización* que constituyen el fondo de la reflexión, en el contexto de la transformación del Estado boliviano. El trabajo trata de explicitar algunos elementos conceptuales y empíricos para construir el problema acerca del tema, pues a pesar del tiempo transcurrido desde los años 80, el campo de la discusión y de las políticas educativas sobre el tema, no se han esclarecido. Reconocemos que en los últimos años se han publicados diversos ensayos sobre descolonización y educación e incluso de la universidad (Walsh, Schiwy y Castro-Gómez, 2002; Saavedra. 2007; Lander, 2000), pero, como veremos, son ensayos muy generales que no afectan en la dinámica hegemónica de la universidad actual (Maldonado Torres, Nelson, 2008; López. 2007; López, 2009); otros son claramente propuestas de acción política que tampoco ayudan a ver las estructuras de funcionamiento ni ofrecen elementos que contribuyan a "desmontar" sus viejas estructuras coloniales. En Bolivia, al menos, no existe ningún estudio empírico sobre las universidades que aborde el tema desde una perspectiva denominada "descolonizadora".

Por nuestra parte, sostenemos que un proceso de transformación de una institución – como es la universidad-, no puede basarse en un conocimiento superficial de sus estructuras internas y de su historia instituida como una cultura académica y política. La universidad boliviana es una *institución* con una larga historia y, desde los años treinta del siglo pasado, con *autonomía* de funcionamiento, aun cuando como es evidente depende igualmente de su *entorno*. Esta situación institucional afecta en los potenciales cambios de las universidades. Por otro lado, en lo que concierne a la interculturalidad, un discurso muy en boga desde los años 90, sucede algo similar. Pues los discursos idealistas y humanistas asimilan la interculturalidad a relaciones humanas y problemas de conciencia respecto al otro, particularmente, el otro étnicamente diferente, donde la interculturalidad se reduce a relaciones inter-étnicas (hoy en Bolivia se denominaría inter-naciones); con frecuencia esta tendencia quedó reducida a problemas de conciencia y elogio de la diferencia. Otro discurso más radical, desarrollado en los últimos años, critica la tendencia anterior y asocia su evolución con la descolonización. En este discurso, la "interculturalidad crítica" sería una herramienta, y con ella se avanzaría hacia un reconocimiento y diálogo de saberes efectivos. En otros términos, estos dos componentes, institucionales e ideológicos de interculturalidad, se encuentran en relaciones francamente "distanciadas".

2.-RELACIÓN ENTRE POBLACIÓN DE PUEBLOS INDÍGENAS Y UNIVERSIDADES

Siguiendo la idea de interculturalidad como relaciones entre culturas y/o naciones, es decir, entre indígenas y universidad, se constata que es bastante difusa. La discusión se ha visibilizado muy recientemente, e históricamente los problemas educativos de los indígenas estuvieron más relacionados con los niveles de educación elemental o básica y técnica. Esta idea y política viene desde el siglo XIX y ha transcurrido el siglo XX. Fue sostenida tanto por los que militan y luchan al lado de los indígenas como por los que ven

los grupos de indígenas como reductos o como fuerza laboral empírica[22]. En ambos casos la visión predominante concibe a los grupos sociales indígenas en el proceso de ascenso social e integrador en los eslabones del sistema educativo vigente así como en la división social del trabajo dentro de un país en constitución como Estado-nación.

Ya existe bastante escrito sobre la *educación indígena* de fines del siglo XIX y principios del XX, que trata la relación de los indígenas con la educación primaria y la formación de maestros, por lo que resumimos sólo algunos aspectos.

- Es un hecho que los indígenas estaban relacionados a los sistemas de poder vigentes como fuerza laboral en la explotación de la tierra y las minas. En ese sentido, los estudios de la educación y escuelas indigenales han tratado de forma inseparable – tal vez en desmedro de la especificidad de la educación – de las luchas sociales indigenales (Choque y Quisberth 2006; Claure, 1989). Esta relación apareció con claridad en 1872 con la Ley de Libertad de Enseñanza donde el Estado se responsabiliza únicamente de la instrucción de nivel primario. En 1874 esta Ley fue integrada a la Ley de Ex - vinculación de tierras, con lo que los indígenas fueron sometidos nuevamente a la explotación de los patrones.

- La transición del siglo XIX al siglo XX trajo consigo varios cambios. El movimiento liberal de principios del siglo XX abrió diversos caminos educativos en el país. Se reorganizaron las escuelas ambulantes en áreas rurales y se crea la primera escuela normal para formar preceptores y maestros, en la ciudad de Sucre el 6 de junio de 1909. En este periodo se nota una primera influencia extranjera en la educación boliviana. El más conocido es la contratación del belga Georges Rouma quien tuvo a su cargo la creación y dirección de esta primera escuela normal. Rouma orientó la política educativa de entonces, considerando que ésta tendría procedimientos científicos, respondería a los oficios, trabajos y objetos manuales de los indígenas como la agricultura, ganadería, albañilería; la educación se concretaría en una escuela de trabajo, con disciplina, nuevos hábitos de sobriedad y esfuerzo; su funcionamiento dependería del Ministerio de Instrucción Pública y de Agricultura; finalmente, la educación bilingüe no era tema de debate, los indígenas debían aprender la lengua castellana como parte de la visión de nación de entonces.

- En los años 30 destaca la experiencia de Warisata como parte de las escuelas indigenales. Fue una organización escolar muy particular y constituyó un proyecto mayor que abarcó varios núcleos escolares del país, los cuales desafortunadamente se desconocen casi por completo. Se insiste que esta experiencia fue marcada por el funcionamiento de la lógica política andina, a saber, el sistema de *ayllus* (Pérez, 1992)[23] y fue difundida a nivel latinoamericano. No obstante, es bueno recordar que

[22] Desde fines del siglo XIX y más aún en el siglo XX, la corriente liberal primero y los partidos nacionalistas posteriormente, resolvieron la "cuestión indígena" por la integración al Estado-Nación, donde los indígenas se definían como la mano de obra para el desarrollo del Estado nacional proyectado o imaginado.

[23] Los *ayllus* son las organizaciones políticas de las comunidades andinas. Se apoyan en las familias como unidades básicas de organización social y productiva, y como poder político incide en las múltiples dimensiones de la vida en las comunidades.

en torno a las escuelas indigenales había un proyecto político de izquierda que supo recuperar los sustentos comunales a nivel económico y político de los *ayllus*, aunque no en lo cultural y lingüístico pues la enseñanza se proyectaba en castellano como lengua oficial de la nación e inculcaba además formas laborales escolares afines a la cultura urbano – occidental[24]. Estas experiencias y debates de los años 30 se referían a la cuestión de la educación elemental o básica e indígenas. No se referían a la educación secundaria y menos a la superior porque existía una ruptura social completa entre los niveles educativos y los grupos o clases sociales. Había un convencimiento de que la educación elemental o básica correspondía a los indígenas y grupos populares mientras que la educación secundaria y superior respondía a las demandas y expectativas de la clase media y superior (Yapu, 2007; Castro, 2007).

Lo que precede permite sugerir la hipótesis (que no es nueva) de la relación entre indígenas y las políticas del Estado manejadas por grupos urbanos y criollos: una relación fundada en la división social y técnica del trabajo, es decir, los indígenas ingresarían a las estructuras del Estado-nación en formación en tanto que este Estado capitalista feudal-minero de entonces lo requiera.

- La reforma educativa de 1955, consagrada en el *Código de la Educación Boliviana* (CEB) respondía a la visión integradora del Estado moderno jerarquizante y diferenciador. Hecho que fue conceptuado socialmente como la revolución frustrada o fracasada mientras que para otros y más tarde, culturalmente, fue el momento homogeneizante más notable, donde la escuela jugó un rol importante (Yapu, 2007). Esta interpretación sirvió de motivación para la reivindicación de la multiculturalidad y la educación intercultural y bilingüe desde los años 80 plasmada en la reforma educativa de 1994. En efecto, el Estado-nación mestizo no logró la uniformización lingüística y cultural, sino que al contrario, persistió el analfabetismo, la marginación de las poblaciones indígenas, la falta de cobertura escolar, la mala calidad de la enseñanza, etc. (López, 2005).

- El intento de homogeneización lingüística y cultural tuvo efectos en los criterios de identificación étnica pues hasta el censo de 2001 no había una pregunta que permitiera conocer a los grupos indígenas. Esto sucede igualmente en la educación superior razón por la cual es difícil saber cuántos indígenas ingresan a las universidades.

3.-REFORMAS EDUCATIVAS Y EDUCACIÓN SUPERIOR Y UNIVERSIDADES

Como dijimos al principio, las políticas educativas interculturales o no, dirigidas a los indígenas, están vinculadas al proceso de la *división social y técnica del trabajo* del modelo

[24] Al respecto, el conflicto político se evidencia en la relación de tensión entre Utama, experiencia dirigida por Guillén Pinto y el proyecto de Warisata, liderado por Elizardo Pérez y el indígena aymara Avelino Siñani.

capitalista de desarrollo en un país periférico con una población indígena mayoritaria[25], donde se producen y reproducen relaciones de dominación y explotación que otros han denominado el desarrollo del "colonialismo interno" (Gonzales Casanova, 2009; Rivera, 2010). Esta primera hipótesis está relacionada a otros elementos de análisis como la trilogía conceptual que nos ha guiado en varias investigaciones previas: *sociedad*, *conocimiento y poder*, cuyas fuentes de inspiración son los trabajos de Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Basil Bernstein y, en su continuación, de Thomas Popkewitz. Desde este punto de vista la *universidad* se constituye en un *espacio social* y *cultural* atravesado por relaciones de poder y dominación donde se producen (o deberían producirse) *conocimientos*, donde se seleccionan (por ende se excluyen o se discriminan) ciertos tipos de conocimientos, se organizan e imponen (justifican o legitiman) en tanto conocimientos verdaderos o al menos se los propone como los más válidos, necesarios, oportunos, etc., en la formación de futuros profesionales y ciudadanos. Y en tanto espacio *social* es también un espacio *institucional* y *político* que se sustenta la conjunción de las condiciones internas y externas de su proceso histórico[26].

En ese sentido, sin coincidir necesariamente con nuestra interpretación, las investigaciones existentes sobre las universidades ponen de relieve los aspectos político-institucionales: por ejemplo, el estudio del Instituto Universitario Ortega y Gasset (1998), de Rodríguez (2000) o las propuestas de la UNESCO de 1995 y 1998, sugieren y utilizan criterios de pertinencia, relevancia social, calidad académica y rendición de cuentas. En estos análisis el mercado tuvo un impacto significativo porque fue considerado como referente, imagen y metáfora de funcionamiento y de análisis en las universidades. Al respecto el libro de Rodríguez (2000) es sugerente ya que muestra la evolución de la preeminencia política, de resistencia y revolución, hacia una dinámica empresarial o más exactamente organizacional, discutiendo sus planes estratégicos, visiones, misiones, estrategias y logro de resultados. El discurso institucional universitario introdujo en sus planes las evaluaciones, auto-evaluaciones y acreditaciones, valorando criterios de eficiencia y eficacia académica. En suma, la hipótesis complementaria es que las universidades no sólo son flujos de jóvenes, financieros o de conocimientos, sino son igualmente instituciones que implican el desarrollo de normas y reglamentos, relaciones de intereses y de poder, que afectan en las macropolíticas como la de interculturalidad.

A modo de ejemplos señalemos.

a) La reforma educativa de 1994

La ley 1565 en su Art. 20 plantea que:

[25] No hacemos mención a los modelos socialistas de los países del Este porque responden a la misma racionalidad moderna industrializante que ignoró, sometió o excluyó a los "pueblos indígenas" denominados las "nacionalidades"; además, su aplicación en diversos países pobres condujeron a sistemas dictatoriales de gobierno.

[26] En la década de los 90 algunos estudios de corte técnico fueron publicados; por ejemplo, en 1993 UDAPSO (Unidad de Análisis de Políticas Sociales) y en 1996 la Fundación Milenio (Grebe, 1996) publicaron dos compilaciones como aporte al debate sobre educación superior; en 1998 el Instituto Universitario Ortega y Gasset publicó un trabajo bastante documentado sobre la *Reforma de la universidad pública de Bolivia* y, en el año 2000, Gustavo Rodríguez y otros publicaron *De la revolución a la evaluación universitaria*. En los últimos años el PIEB (Programa de Investigación Estratégica en Bolivia) ha publicado diversos estados del arte sobre lo que las universidades han investigado, pero estos estudios no toman por objeto de conocimiento las propias universidades.

"El Organismo Central de coordinación de la Universidad Boliviana, según el Art. 185 de la Constitución Política del Estado, elaborará el Plan Nacional de Desarrollo Universitario, en función del desarrollo económico, social y cultural, con los siguientes objetivos:

a. Desarrollo de la investigación, la docencia, la extensión y la difusión cultural, como funciones sustantivas de la educación superior.
b. Optimización de la eficiencia, la eficacia y la calidad de la educación superior.
c. Adecuación de las actividades de la educación superior a las necesidades de desarrollo nacional y regional" (Art. 20, ley 1565).

En el Art. 21, esta ley establece también la creación del:

> "Sistema Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa (SINAMED), que será administrado por el Consejo Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa (CONAMED) como ente autónomo y especializado" (íbidem).

En los hechos, por razones del diseño político de estas instancias (por ejemplo, dependencia del Parlamento Nacional en la conformación del CONAMED) y del modelo autonómico en las universidades públicas, esta ley afectó poco en las universidades públicas (11 universidades) que dependen del CEUB (Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana) mientras que las privadas (33 universidades) ingresaron a la dependencia total del Ministerio de Educación (ME). En el mismo sentido, la acreditación tampoco prosperó como previsto en la ley.

Con todo se puede constatar que las universidades privadas y públicas (en total 44 universidades en el año 2004) se han consolidado como dos sistemas separados[27]. Cada uno con sus particularidades y tensiones frente al poder estatal. Así, dentro del proyecto de reforma de educación superior, a fines de los años 90, una de las actividades del ME con relación a las universidades públicas, destaca el Fondo de Mejoramiento de la Calidad (FOMCALIDAD) que promovió acciones de innovación desde las propias universidades a través de fondos concursables que beneficiaron a algunas de ellas (Weise, 2004; 2010). Por otro lado, por ley y respetando el principio de autonomía, el Estado financia este sector educativo. En cambio, las universidades privadas funcionan bajo el control total del ME en la parte normativa pero no así en los contenidos de formación ni en lo financiero.

b) El Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB)

Para las universidades públicas el CEUB constituye la instancia ejecutiva máxima. Por eso es útil mencionar algunos hechos que emanan de él. El documento *X Congreso Nacional de Universidades, Cobija, 26-30 de mayo de 2003* (CEUB, 2003) confirma que la universidad pública boliviana está en proceso de asumir el desafío de la transformación

[27] En 2011 existen unas 54 universidades entre públicas y privadas en Bolivia. Se incluye las 4 nuevas universidades especiales: una para la formación de la policía (UNIPOL) y tres universidades indígenas (2009). Todas son dependientes del Ministerio de Educación.

institucional. Los resultados de este Congreso plantearon como tarea el lograr la competitividad en el marco de la sociedad del conocimiento; la responsabilidad respecto a poblaciones de extrema pobreza, la democratización del conocimiento y los saberes, con sentido de justicia y equidad; la sinergia que debe haber entre educación, conocimiento y desarrollo sostenible, y el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

Entre los Principios y los Fines de su Estatuto no existen indicios de discusión en temas de multiculturalismo, ya que el documento continúa sosteniendo una visión integral del saber y una producción científica globalizadora. En una sus partes habla de: "apertura a las diversas manifestaciones culturales, en un permanente diálogo con los agentes sociales para colaborar en el logro de un desarrollo humano sostenible de su medio social" (CEUB, 2003: 123).

Entre sus fines busca contribuir a la "creación de una conciencia nacional" (p. 125), reitera el sentido de la educación nacional, democrática y popular y menciona el objetivo de la formación científica y humanística del profesional, pero no expresa algo sobre temas culturales y lingüísticos del país, que en los últimos años se debatieron a otros niveles educativos, como la educación intercultural bilingüe para el nivel primario y la formación de maestros, y en menor medida en el nivel secundario.

En el marco de la preparación del Congreso Nacional de Educación (2004-2005), postergado hasta 2006, la universidad boliviana participó de las reuniones y talleres departamentales donde se analizaron los desafíos por encarar de forma sistemática el tema de la diversidad cultural y lingüística del país a partir de la universidad. Los documentos de trabajo del CEUB plantearon debatir la educación superior intercultural y pusieron, por ejemplo, en la mesa de discusión la cuestión de *¿cómo se pueden considerar los saberes y conocimientos indígenas en la universidad?*

En 2009, según el XI Congreso Nacional de Universidades, el nuevo Estatuto Orgánico aprobado incluye en su misión la *recuperación de saberes ancestrales* y *difusión y acreditación del patrimonio nacional* (CEUB, 2010).

c) La nueva Constitución Política del Estado y la ley 070 de 2010

La nueva Constitución Política del Estado (CPE) de 2009 consagró siete artículos, del art. 91 al art. 97, de los cuales podemos destacar que la universidad se define como una instancia de formación profesional, de producción y divulgación de conocimientos, donde la novedad es la consideración de conocimientos y saberes indígenas y campesinas con relación al conocimiento científico. Se plantea que la educación superior – por ende la universidad – es *intracultural, intercultural y plurilingüe*, pero no se menciona la descolonización de este nivel educativo. Lo intracultural se refiere a la recuperación de saberes ancestrales e indígenas, la interculturalidad al diálogo de saberes y lo plurilingüe al aprendizaje y ejercicio de las lenguas indígenas de acuerdo a los contextos de las universidades. Este último se ejemplifica con la creación de las tres Universidades Indígenas (UI) en las regiones aymara, quechua y guaraní hablantes.

La ley educativa 070 promulgada el 20 de diciembre de 2010 dedica a la educación superior todo el capítulo III, como el *subsistema de educación superior de formación profesional*. El capítulo está compuesto de unos 20 artículos, del 28 hasta el 68. Este hecho indica un interés particular del gobierno actual sobre el tema, a diferencia de la Ley anterior 1565 consagró sólo diez (10) artículos a esta educación.

d) Comparación entre las reformas educativas de 1994 y 2010

Dado que las normas que el Estado determina constituyen las bases institucionales de las tendencias políticas, es necesario apreciarlas de cerca. El cuadro siguiente resume los principales puntos de correspondencia o divergencias de las dos últimas reformas aplicadas en Bolivia.

Aspectos tomados en la ley 1565: Educación Superior	Aspectos tomados en la ley 070 ASEP: Educación superior
Educación superior. El conjunto de formación técnico-profesional de tercer nivel, tecnológica, humanístico – artística y científica, incluyendo capacitación, especialización y postgrados (art. 14).	**Educación superior.** Un espacio de generación y recuperación de saberes y conocimientos expresados en las ciencias, las tecnologías y las investigaciones que responden a las necesidades y demandas sociales, económicas y productivas y culturales de la sociedad y el Estado plurinacional.
	Establece cuatro objetivos que apunta a la: i) formación de profesionales con miras al servicio al pueblo; ii) desarrollar la investigación, ciencia y tecnología; iii) democratizar el acceso al conocimiento con sentido crítico y reflexivo; iv) garantizar la formación profesional acorde a las necesidades y demandas sociales (art. 29).
	Tipos de educación superior. Aunque sin correspondencia clara a los objetivos, la ley propone cuatro tipos de formación superior: a) Formación de maestros b) Formación técnica y tecnológica c) Formación artística d) Formación universitaria.
Formación docente. Las Escuelas Normales de formación docente se transforman en Institutos Normales Superiores (INS) con nivel de técnico superior (3 años), prevé adscripciones a las universidades y convenios para la formación de nivel licenciatura para docentes.	**Formación docente.** Los diez artículos (31 a 40) detallan la naturaleza, estructura y objetivos de la formación docente. Solo destacaré algunos puntos: • Existe una exclusividad de formación que parece definirse por la "dimensión pedagógica" del trabajo docente (art. 31). • Existe una transformación de INS a Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFM) de cinco años; nivel licenciatura. • Lo curricular retoma los principios generales de la educación en esta ley. • En lo institucional, funciona bajo la

	conducción de las Direcciones generales. • Existe una exclusividad en la formación de maestros, en las ESFM. (art. 36) (todo bajo la tuición del ME). • La inserción laboral está garantizada bajo la vigencia del reglamento del escalafón.
Postgrados docentes. Dio la posibilidad de formación docente en las universidades y además estableció que la formación de los INS pueda ser reconocida en las universidades (Art. 16).	**Formación postgradual docente**. La línea de formación postgradual continúa en la universidad pedagógica (Actualmente, en 2015) ya creada inicia sus actividades).
Maestros interinos (o no titulados de los INS). Establece las formas de titulación de estos maestros.	**Maestros interinos** (o no titulados). No se menciona la titulación de los interinos.
Catedráticos en los INS. Los docentes serán con nivel igual o superior de formación de licenciatura.	**Catedráticos en las ESFM.** Esto es igual, de acuerdo a los niveles.
Educación técnica. Crea el Sistema Nacional de Educación Técnica y Tecnológica (SINETEC) para normar la formación profesional del sector y la capacitación laboral (no se reglamentó).	**Educación técnica y tecnológica.** La formación técnica se define articulada al sistema productivo, sostenible, sustentable, autogestionario, etc. Está vinculada al desarrollo de las ciencias y tecnologías. Debe responder a las regiones y buscar recuperar los conocimientos y tecnologías de los pueblos indígenas y originarios (art. 42). Está compuesta de institutos técnicos y tecnológicos y escuelas superiores tecnológicos. Estas instancias tienen jerarquías distintas (art. 43 y 45).
Formación de la Policía y las FFAA. Los sistemas educativos de la policía nacional y de las fuerzas armadas son parte del sistema educativo nacional.	**Universidades especiales.** La universidad militar y de la policía, y universidades indígenas.
Sobre las universidades. El artículo 20 deja al órgano central de coordinación de la universidad boliviana (según art. 185 de la CPE de entonces) para que elabore un plan nacional de desarrollo universitario en función al desarrollo económico, social y cultural del país, cuyos objetivos son: • Desarrollar la investigación, docencia e investigación. • Buscar la eficiencia, eficacia y calidad de la educación superior. • Adecuar las actividades de la universidad con las necesidades nacionales y locales.	**Formación universitaria.** Se refiere a la formación profesional, desarrollo de la investigación científica, la interacción social e innovación en diferentes áreas sociales. La propuesta enfatiza en la formación postgradual de especialización y el compromiso con los procesos de liberación social. Se estructura en niveles de pregrado y postgrado. El espacio universitario se amplía y diversifica con: i) *las universidades públicas autónomas; ii) las privadas; iii) las universidades indígenas y; iv) las de régimen especial de las FFAA y la Policía.*
Acreditación. Se crea el Sistema nacional de Acreditación y medición de la calidad educativa (SINAMED) que dependerá del Consejo nacional de acreditación y medición de la calidad educativa (CONAMED). Se determina la Acreditación que supone un proceso de auto-evaluación, evaluación	**Acreditación.** Se establece que se creará la Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, conformado de un directorio y seguirán los pasos de auto-evaluación, evaluación por pares y evaluación social. La acreditación incluye una evaluación social (art. 68). (Esta idea es nueva e interesante,

externa y acreditación (bajo indicadores de calidad).	pero no se sabe cómo puede aplicarse pues supone que los padres de familia o sus representantes participen en la evaluación de la formación universitaria).
Universidades privadas y titulación. Bajo referencia a la CPE, establece que los títulos en provisión nacional de las universidades privadas serán otorgados por la Secretaría Nacional de Educación (SNE), en cambio ellas están autorizadas para otorgar los títulos académicos. Un aspecto por notar aquí se refiere es que los tribunales de los exámenes de grado de las universidades privadas están conformados por cinco miembros: dos de la misma universidad y tres externos, entre estos últimos dos serán de la universidad pública del departamento y uno será designado por el CONAMED (Art. 23).	**Universidades privadas y titulación.** La condición de funcionamiento de las universidades privadas está bajo el control del Ministerio de Educación y estas universidades responden a las demandas sociales y productivas de las regiones y del país. El Ministerio de Educación da la apertura de funcionamiento, seguimiento y evaluación (no difiere significativamente de lo planteado en los reglamentos generados en el marco de la ley 1565) (Arts. 57 a 59). La ley 070 no hace mención a la designación de tribunales de exámenes de grado, pero tiene un reglamento específico que hace participar a profesionales externos a través de la Confederación de Profesionales. Este hecho presenta diversos problemas de calidad y pertinencia en la designación de profesionales en función a los temas de los trabajos realizados en los post-grados.
Postgrados. En el marco de la ley 1565 no se desarrolló. Pero el funcionamiento comenzó de manera dispersa y separada del nivel de pre-grado.	**Formación postgradual** (Art. 64). Se dedica a la cualificación profesional en diferentes áreas científicas y tecnológicas, a través de investigaciones y generación de conocimientos, vinculados a la realidad social. Estará coordinado por una instancia conformada por universidades del Estado Plurinacional.
	Educación superior artística. Este componente está igualmente estructurado desde niveles de capacitación, formación superior hasta el nivel de licenciatura.

Tabla 1: "Educación superior en la ley 070 de 2010 frente a la ley 1565 de 1994".
Fuente: Ley 1565 (1994) y la ley 070 ASEP (2010).

Por la amplitud de los artículos propuestos, la ley 070 del 2010 refleja un interés significativo por promover un cambio en la educación superior y especialmente trata de diversificarla, ya que las universidades públicas, tradicionalmente inamovibles, parecen perder el *monopolio* de la formación profesional de nivel superior, porque no sólo se han creado otras universidades con estatus especiales (de la Policía, las Indígenas) sino también porque diversas instituciones ya existentes que formaban únicamente hasta el nivel técnico superior (tres años), están habilitadas para proseguir con el nivel de licenciatura y postgrado, como, por ejemplo, la formación docente y la formación técnica y formación artística. Las universidades privadas, por su parte, ya no incrementan en cantidad y han sido reconocidas y certificadas por el presidente Evo Morales en noviembre de 2011, dando así un contrapeso frente a las universidades públicas que son muy criticadas en los últimos años.

No obstante, se desconoce si esta diversificación del campo de la educación superior busca desmonopolizar la universidad o considera que las universidades no están en

condiciones de responder a la diversidad de la demanda especializada de la sociedad y, en particular, las políticas de educación intra e intercultural y de descolonización.

Esta reconfiguración del espacio universitario y de la educación superior tampoco clarifica cómo la interculturalidad y la descolonización ingresarían a las universidades, en particular a las universidades públicas por gozar de su autonomía. Y no se sabe si esta condición de autonomía que dificulta las incidencias del gobierno en estas universidades, impulsó la creación de las universidades indígenas las cuales son absolutamente orientadas y dirigidas desde el Ministerio de Educación, ni se sabe en qué medida estas nuevas universidades pueden ser interculturales y descolonizadoras, pues al constituirse en universidades que enfatizan las culturas, conocimientos, saberes y prácticas indígenas aymaras, quechuas o guaraníes, corren el riesgo de ser tan monoculturales como las universidades actuales[28].

4.-LA INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. ELEMENTOS PARA DISCUSIÓN

4.1.- La concepción de cultura y efectos en la interculturalidad e intraculturalidad

Si bien el discurso de la interculturalidad se expandió aceleradamente desde los años 80 del siglo pasado en diversos rincones del mundo, por su origen, contexto, uso político, carece de un contenido común. Solo para referirnos a Bolivia, estas diferencias se evidencian en los escritos que acompañaban a la interculturalidad diferencialista neoliberal y los escritos post-2006 que critican la versión de los años 90 como funcionales al régimen neoliberal de entonces ubicándolos como otra forma de colonialismo moderno[29]. Por eso es necesario precisar lo que entendemos por *cultura* en este texto y qué conlleva una concepción de *interculturalidad*. A diferencia de la visión culturalista influida por la antropología cultural, entendemos por *cultura*:

- Un proceso y producto de bienes materiales, es decir, los procesos productivos y económicos se constituyen en un componente de la cultura; así la tecnología y las técnicas son productos y componentes culturales, además de los diferentes tipos de conocimiento tecnológico; aquí podemos recuperar los aportes de la antropología económica, tecnológica y material.

[28] Hasta la fecha (2015) ha habido una promoción de formación en las universidades indígenas, mas no se ha difundido los resultados en la calidad de profesionales formados ni de los estudios realizados en estas universidades.

[29] Con relación a la reforma educativa de los años 90 se publicaron diversos textos: Albó Xavier y Anaya y Amalia, *Niños alegres, libres, expresivos*. La Paz: CIPCA/UNICEF, 2003; Albó Xavier, *Educando en la diferencia*. La Paz: CIPCA/UNICEF, 2002. Posteriormente, en 2005, Luís Enrique López publicó un estudio de síntesis acerca de la experiencia de la educación intercultural y bilingüe en Bolivia: *De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: PROEIB-Andes/Plural, 2005. Desde la vertiente opuesta que crítica la interculturalidad culturalista y diferencialista de aquellos años están los estudios promovidos desde de la Universidad Andina de Ecuador: Walsh Catherine. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*. Quito: UASB, 2005; Walsh Catherine, Schiwy Freya y Castro Gómez Santiago, *Indisciplinar las ciencias sociales*, Quito: UASB/Abya Yala, 2002. Además, a partir de los años 2008-2009, en el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (III-CAB) de La Paz, se han publicado diversos ensayos orientados a replantear el debate sobre la interculturalidad (Viaña, 2009).

- Un conjunto de formas, procesos y contenidos de organización social que se traducen en el manejo de normas, reglas, relaciones de poder y decisión o patrones de poder; esto es el componente político de los pueblos que igualmente es cultura. Por consiguiente, las formas de convivencia cotidianas o las más formalizadas en tanto formas de gobierno modernas (por ejemplo, el Estado en sus distintas organizaciones) o tradicionales (el *ayllu*, en Bolivia), son también parte de las prácticas culturales.
- El sistema simbólico y significativo – asociado comúnmente a lo cultural -, que los pueblos o grupos humanos construyen en su historia. Se refiere a los sistemas simbólicos y cognoscitivos, que van desde conocimientos científicos formalizados como la matemática, los conocimientos experimentales, hasta las representaciones e imaginarios que dan cohesión a la vida cotidiana, de las cuales algunas se visibilizan en ritos, fiestas, cuentos, códigos culturales, normas, preceptos, etc.

Así definida la cultura, la interculturalidad en las universidades deberá problematizar por lo menos estos tres componentes intrínsecamente interrelacionados. Cuyo corolario en el análisis es que:

- La interculturalidad en la universidad, como un eje de conocimiento y acción, tiene que ver con cuestionar el estado o la naturaleza de sus bases materiales productivas, económicas y tecnológicas propias y de su entorno. ¿Quiénes detienen los lazos de las relaciones económicas de la universidad más allá de que el Estado nacional financie a la universidad pública? Esto descarta, por un lado, la visión idealista, culturalista y humanista de la interculturalidad y, por el otro, la universidad concebida como parte de la superestructura o aparato ideológico del Estado, muy común a la crítica simplista de los marxistas de los años 60 y 70. Adopta más bien una perspectiva materialista de la producción y distribución de conocimientos, y de la formación de recursos humanos como ciudadanos (González, 2010). Invita a abordar la universidad desde la economía política del conocimiento y de los sujetos.

- Del mismo modo, la cultura como formas de convivencia implica *ipso facto* el análisis político y del poder: los *patrones de poder*. Esto exige adentrarse en las estructuras y dinámicas de formación de grupos sociales en las universidades del país y fuera de ellas; conocer y comprender las pugnas y luchas entre ellos, por ejemplo, en las elecciones de las autoridades universitarias, donde se practican también *relaciones políticas clientelares*, tan criticadas en las prácticas políticas nacionales. La práctica política universitaria no difiere esencialmente de lo que sucede a nivel nacional, pues, al final, son los mismos actores, intelectuales, académicos, expertos, técnicos, de la clase media universitaria, los que transitan entre la universidad y las estructuras del poder estatal nacional, así, a menudo son parlamentarios, ministros, asesores, etc. Este hecho, a primera vista, puede facilitar el desarrollo de la interculturalidad en la universidad conectando los actores con los problemas políticos nacionales, la diversidad cultural, la dominación y exclusión culturales vigentes en el país, sin embargo no hay aún pistas serias al respecto.

- Por último, la interculturalidad se refiere al campo de la producción de bienes simbólicos y códigos culturales, y sus intercambios. Esta acepción de lo cultural ya es muy conocida porque la mayoría – si no todos-, de los debates y políticas educativas se han restringido a esta dimensión: los valores de reconocimiento, respeto, etc., del otro, en este caso de los indígenas. O bien, al contrario, enfatizan en la reivindicación de lo ancestral pre-hispánico colonial, claramente expresada, en el discurso anti-colonial o de descolonización actual. Al respecto, no estamos seguros de que ni el uno ni el otro sean alternativas teóricas y metodológicas más atinadas. Tal vez por eso la primera opción fracasó a principios de esta década y que la segunda no acaba movilizar el mundo universitario, salvo a algunos militantes indigenistas.

Lo que precede permite percibir que la descolonización y la interculturalidad no son fáciles de aplicarlas en las universidades porque suponen desmontar toda la historia institucional acumulada y estructurada; además sus reflexiones están más vinculadas a otros niveles educativos que el superior.

La *intraculturalidad*, por su lado, ha sido bastante discutida en los últimos seis años pero no acaba de distinguirse netamente de la revalorización de lo propio y de las culturas ancestrales que ya fue propuesto en la Educación Intercultural y Bilingüe (EIB) de los años 90. La *intraculturalidad* designaría aquí el priorizar el conocimiento y la producción de los diferentes elementos económicos, políticos, sociales y culturales de los pueblos indígenas, como algo propios, considerando sus potencialidades materiales, tecnológicas y de conocimiento, para abrir nuevos senderos posibles de inclusión en la enseñanza universitaria. Al respecto, ya existen aportes significativos de investigadores (estudios de etnohistoriadores realizados desde los años 60 y 70 sobre las tecnologías, las organizaciones políticas, la producción cultural como los tejidos, los sistemas de riego, la cerámica, etc.) y de las propias organizaciones indígenas como los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOS), con relación a la información y conocimientos indígenas[30].

No obstante hay que ver en qué medida la universidad puede hacer suya las implicaciones de intraculturalidad, las mismas que no serán efectivas si ignora las condiciones institucionales y políticas que fueron asentadas con el tiempo como tradiciones; por ejemplo, la elección y designación de autoridades, la elaboración de reglamentos, las políticas financieras al interior de la institución, el uso de "formatos" de enseñanza y aprendizaje o los "protocolos" de investigación, etc., que se repiten constantemente y son parte de las prácticas neocoloniales de enseñanza, aprendizaje e investigación.

Frente a esta situación, tampoco es fácil admitir los cambios estructurales del Estado boliviano sea bajo imposición o aceptación libre, sin poner en riesgo la autonomía de la institución universitaria.

[30] Sobre este punto los intelectuales que discuten la descolonización o luchan por los pueblos indígenas subalternos o subalternizados no mencionan los trabajos empíricos: por ejemplo, los estudios de John Murra sobre la economía y las organizaciones políticas y los trabajos de los CEPOS publicados en los años 2007 y 2008.

4.2.-Universidad como objeto inaprehensible y discursos ideológicos sobre descolonización

Desde la publicación del seminario internacional sobre *Modernidad y pensamiento descolonizador* en 2005 (Yapu, 2006), en Bolivia se han escrito un sin número de ensayos sobre descolonización (Saavedra, 2007; 2009; Lara, 2010), discursos políticos, e incluso intentos de aplicarlos a la política educativa en una versión bastante radical, como fue la propuesta de Ley Educativa Avelino Siñani y Elizardo Pérez (ASEP) de 2006, cuando fue ministro Félix Patzy. No conviene detenerse en el análisis de estos ensayos descolonizadores porque, en rigor, ninguno de ellos trata directamente la universidad en tanto objeto empírico de investigación. Por eso señalaré solamente algunos elementos que pueden ser de interés para la discusión. Unos abordan la universidad y sus cambios desde *lejos* en el tiempo (siglo XVI) y el espacio (relación Europa/América); vinculan este proyecto de universidad con la modernidad, donde a falta de trabajos históricos cabe mucha imaginación mental y discursiva – para el caso boliviano al menos. Se habla entonces de la relación fundadora Europa – América, del descubrimiento de América en 1492, de la relación colonial eurocéntrica instituida como un *estado de vida* que atraviesa la domesticación corporal, mental y psíquica; que se habría naturalizado. En ese sentido se habla de *colonialidad del poder, del saber y ser* (Quijano, 2000; Lander, 2000; Saavedra, 2009).

Podemos compartir este diagnóstico ensayístico sobre las relaciones coloniales y neocoloniales, en que los grupos sociales subalternizados han vivido durante siglos y que la universidad, al igual que la Iglesia, haya sido parte de este proyecto colonizador y modernizante, con la ocupación de la América indígena. Sin embargo estos trabajos carecen en general de datos, especialmente de información histórica sobre las universidades. Falta hacer una historia social, política y cultural crítica de la universidad en Bolivia pues lo que se ha escrito no aborda este punto de vista (Ponce, 2011) [31]. Por consiguiente, tenemos más interrogantes que respuestas ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas universitarias colonizantes y quiénes la practican? y ¿Cuáles serían las prácticas pedagógicas descolonizantes y de quiénes provienen?

Y considerando los tres ejes de colonialidad *poder, saber y ser*, podemos añadir otras interrogantes: ¿En qué consistirían las relaciones de poder – patrones- descolonizadas en la universidad como un espacio público?, ¿Cuáles serían las características de una política pública de conocimientos descolonizada?, ¿Los conocimientos indígenas – sin interrogarnos sobre cómo se hayan construido – serán por principio descolonizados?, ¿Descolonizar la universidad implica cambiar de actores indígenas en su seno, en lugar de los actores actuales? Asumiendo que los indígenas – y todos los subalternizados- se encuentran en relaciones coloniales o neocoloniales de dominación ¿Bajo qué condición se puede sostener que ellos ya son descolonizados? Al respecto, según el resumen sobre la descolonización en Bolivia de Spedding (2011): el debate refleja más una cacofonía que claridad teórica y política.

[31] En muchos casos las reflexiones sobre el tema son influenciadas por los llamados estudios *postcoloniales* y de *subalternidad* provenientes históricamente de intelectuales indús (India) (Sandóval, 2009) y otros profesores latinoamericanos que trabajan, principalmente, en Estados Unidos.

A continuación quisiera ejemplificar la discusión, tratando de ilustrar que hay una diversidad de pistas de investigación y debate ideológico y político en torno a la universidad. El primero se refiere a los debates desarrollados en torno a la descolonización y educación superior publicados en el libro *Educación superior, interculturalidad y descolonización* (Saavedra, 2007), que fue fruto de un seminario realizado en La Paz, Bolivia, promovido por el CEUB y otras instituciones. El trabajo es interesante porque refleja los avances de discusión en el tema pero sus abordajes son – metafóricamente - desde *lejos*, temporal y espacialmente hablando, por ende los desafíos de las políticas públicas y las universidades están en concreto ausentes. En la publicación no hay un estudio específico sobre la universidad ni se menciona lo poco que se investigó en Bolivia en los años 90 y principios de los 2000 (Instituto Universitario Ortega y Gasset, 1998; Rodríguez, 2001; entre otros). Tampoco menciona y discute los estudios publicados al nivel internacional promovidos por la UNESCO (1995; 1998) y el CRESALC-UNESCO (1997) o por CLACSO desde principios de los años 2000 (López, 2006; Mollis, 2003; Tünnermann, 2008; Santos, 2007; Vessuri, 2006; Sader, Aboites y Gentili, 2008). Como es obvio, estos trabajos no comparten necesariamente la tendencia de descolonización discutida en el libro.

El segundo ejemplo se refiere a algunos ensayos de Boaventura de Sousa Santos acerca de las universidades. El enfoque y los conceptos que este autor utiliza en sus reflexiones son bastante sugerentes para la crítica de la política y el cambio de estas instituciones. De hecho es uno de los intelectuales que tiene mucho impacto en la discusión sobre la descolonización y está muy relacionado con los movimientos sociales en América Latina y en particular con Bolivia, país al que visita con frecuencia. Sin embargo, en el análisis de las universidades y particularmente su propuesta de universidad para el siglo XXI es insuficiente. Según él la universidad está en crisis de hegemonía que representó un modelo de conocimiento anclado en una lógica disciplinaria y mantenía una relación unilateral con la sociedad. Lo cual estaría en crisis. Empero, la falta de manejo de investigaciones empíricas actuales o históricas conduce a que sus reflexiones no condigan con las prácticas universitarias bolivianas, pues el predominio disciplinario en las universidades no ha perdido confianza y los vínculos de la universidad con su entorno son diversos (por ejemplo, según estadísticas de jóvenes que desean optar por la educación superior: 70% desea la universidad, 7% a 10% la educación técnica u otras carreras cortas, etc.). Es decir, la universidad boliviana, más allá de las críticas externas (políticas), aún no ha perdido confianza socialmente. Con esto, obviamente, no queremos justificar el modelo de conocimiento disciplinario vigente desde por lo menos un siglo atrás, muchas veces repetitivo, con docentes que no hacen sino replicar los manuales disciplinarios producidos en Estados Unidos o Europa; con docentes que por su militancia política en partidos políticos o movimientos sociales van cabalgando entre el parlamento y la universidad: una forma convencional de entrelazar la sociedad y la universidad, la política y la formación. Es más, la institucionalización docente tampoco parece reflejar criterios de calidad porque la universidad pública paga poco, salvo que ya se haya hecho carrera dentro de ella, llegando a ser profesor titular[32]. En el plano curricular, la universidad boliviana fomenta muy poco lo interdisciplinario y lo transdisciplinario, conceptos que Santos recupera de Gibbons *et al.* (1997): las materias y las disciplinas se mantienen muy desagregadas, donde el docente es titular. En las formaciones pedagógicas superiores, esto es, *Diplomados en Educación Superior*

[32] En varias de las universidades públicas (no hay información de las universidades privadas), más del 60% o 70% de docentes de pre-grado no son titulares y trabajan bajo diversas modalidades de contrato con salarios variables de una universidad a otra. Estos profesores a contrato ganan entre 6 a 9 dólares USA la hora académica.

que habilitan a la docencia universitaria, se estudian a menudo teorías y prácticas que corresponden a la educación primaria y secundaria, y no a las universidades. Finalmente, la investigación, que es una de las funciones principales de la universidad (González, 2007; López, 2006), se encuentra relegada como prioridad porque la universidad boliviana se dedicada más a la docencia – transmisión de conocimientos e información-; y cuando pretende llevarla a cabo, los criterios de calidad están más centrados en cumplir protocolos formales que en la perspectiva de creación, innovación y producción real de conocimientos.

Todo esto ilustra en efecto que hay problemas serios en la universidad boliviana, pero Santos, no lo muestra. Faltan estudios históricos y sociales que evidencien la crisis por él diagnosticada[33]. Sin embargo, el autor hace una propuesta de universidad para el siglo XXI: "La Universidad Popular de los Movimientos Sociales" (Santos, 2007: 99-117); la cual se asemeja a un programa de capacitación de los movimientos sociales que muchas Organizaciones No Gubernamentales (ONG) pueden realizar y en algunos casos lo realizan. Este tipo de propuestas preocupa porque ignora la historia institucional y de poder de las universidades: la existencia de normas, estructuras académicas y curriculares, grupos sociales en pugna, sistemas burocráticos, etc. Es una de las consecuencias de la ideología de la globalización intelectual en la que parece presumirse que las *historias locales* no tienen peso y en la que los diagnósticos globales se imponen a las condiciones locales.

4.- ALGUNAS CONCLUSIONES

Para terminar es necesario puntualizar los principales temas referidos a los desafíos de la interculturalidad y descolonización en educación superior donde se involucran inevitablemente el Estado a través de sus políticas y la sociedad civil con su diversidad cultural y su desigualdad. En resumen hemos discutido que los discursos de interculturalidad y descolonización debieran estar mejor anclados en la historia pasada y contemporánea y las condiciones institucionales y materiales de las universidades y el sistema de educación superior, en general. En este caso nos limitamos a las universidades.

En primer lugar, la historia de la educación y los indígenas (para asociar de manera grosera con la idea de interculturalidad) en Bolivia, está ubicada y se lo ha estudiado principalmente ligada al nivel básico o primario. Donde la integración de esta población desde el punto de vista del Estado o la dinámica propia de estas poblaciones casi siempre se ha conjugado con la formación de la mano de obra laboral, las migraciones internas y la movilidad social y espacial. Dado que hasta el censo de 2001, luego la CPE de 2009 y el censo de 2012, la clasificación étnica en Bolivia estuvo ausente; no se conocía la pertenencia étnica de la población. De manera que era muy difícil saber y hablar de interculturalidad (como concepto) relacionada a lo étnico (como culturas). Por esta razón algunos jóvenes quechuas o aymaras dicen que los indígenas, más allá de las clasificaciones e identificaciones actuales, ingresaron a la educación superior y las universidades por

[33] Las universidades son instituciones bastante cerradas que no permite hacer investigaciones sobre ella. La bibliografía mencionada en este artículo es prácticamente completa. En ese contexto, lo que plantea De Sousa coincide con algunas opiniones aisladas sobre la universidad en Bolivia, que se apoyan en experiencias su trabajo y no corresponden a un trabajo científico.

diversos mecanismos, y nada impide que se autoafirmen como quechuas, guaraníes, etc. Dicho de otro modo, la interculturalidad y descolonización, si bien son elementos sustanciales para la formación de una ciudadanía con identidad, no debieran ser proyectados bajo marcos similares que sirven a los niveles educativos inferiores.

En segundo lugar, las políticas educativas y las leyes no abordan con claridad el aspecto curricular y cultural de la educación superior, y a veces, basándose en la historia y políticas de educación primaria (que es lo que se conoce más), proyectan ideales sobre este nivel sin tomar en cuenta las características de la población, políticas y gestión. Las leyes muestran apenas los límites académico-institucionales. Pues, el Estado no puede tratar la educación superior como a otros niveles educativos, proponiendo planes de estudio comunes, por ejemplo. Hay autonomía institucional y libertad de cátedra en las universidades. Y más allá, existen variables tales como: la población joven y adulta que está inserta en un mundo globalizado; el conocimiento científico y la información están más allá de las fronteras de los Estados; o los sistemas productivos y económicos nacionales tienen limitaciones, etc.

Por consiguiente, y en tercer lugar, en el horizonte de construir una educación superior, especialmente, una universidad intercultural y descolonizante existen diversas tensiones. Por ejemplo, los conceptos de interculturalidad e intraculturalidad como trabajo teórico, ideológico y político, deben ser mejor dilucidados. Hasta ahora no ha superado la idea convencional de que lo *inter*-cultural no puede darse sino sobre la base de lo *intra*-cultural, es decir, sin enfatizar las culturas indígenas; o bien, evidenciando los excesos de folclorización dados en los años 90 y los cambios de actitudes hacia el otro, con aceptación, tolerancia y respeto (Albó y Anaya, 2003). Y desde el punto de vista de los indigenistas más radicales la descolonización debiera replantear la historia educativa desde el sometimiento de los indígenas por los españoles en 1492.

La pregunta es saber: ¿Qué educación indígena se reporta en la historia pre-invasión hispánica y qué educación indígena se reproduce hoy con potencialidad de ser viable como política educativa actual? Es más, hay que ver si interculturalidad, es un concepto necesariamente ligado a lo indígena y, entonces, de qué descolonización se hablaría. A propósito introdujimos una precisión en el concepto de cultura relacionado al conocimiento, el poder y sus instituciones, y su anclaje material. Por eso la transformación crítica de la educación superior sugerimos situar al menos a tres niveles: *político institucional, curricular y cognoscitivo, y productivo y económico.*

- En lo *político institucional* debe investigarse y fundamentarse hasta qué punto los patrones de poder vigentes en las universidades pueden ser impactados y eventualmente complementados o sustituidos por los emergentes de los pueblos indígenas y originarios – al menos si inter (culturalidad) o des (colonización) implican recuperar saberes políticos de conducción de autoridad. Este tema está ausente del análisis científico actual, los discursos supra-valorantes e ideológicos de los indigenistas no ingresan a las estructuras de la institución universitaria. Es más, a este nivel, hay que señalar que para cambiar paradigmas no es suficiente cambiar

actores porque ellos – indígenas, por ejemplo – no son en parte sino producto de las relaciones sociales e históricas y de poder en que viven, y de la educación tradicional que ellos recibieron. (aquí recupero los estudios de Pierre Bourdieu sobre el campo intelectual y campo político, quien después de Marx y Weber, operacionalizó como instrumento de análisis los conceptos de campo, estrategias, y hábitos).

- En lo *cognoscitivo, cultural y curricular*, un problema de la educación superior concierne a las políticas de conocimiento y culturales. Es decir, cómo la universidad puede incluir o no los saberes en todos sus estados (tipos de conocimientos), orígenes (de dónde provienen), propiedad (a quiénes corresponden), posiciones (qué posición ocupan en las estructuras y jerarquías de enseñanza) y valores (cómo valoran los conocimientos las personas que enseñan y quiénes aprenden).

  En particular, hay que interrogarse sobre ¿cómo los saberes indígenas pueden ser aceptados en las universidades? Esto es claramente un tema político dentro y fuera del sistema universitario, que actualmente no está a la orden del día. Es decir, los diferentes cursos referidos a lo inter o intracultural o diálogo de saberes (Diplomados sobre salud intercultural, educación intercultural, diversidad cultural en educación superior, etc.), no dejan de ser "*experiencias*" particulares, dado que no logran ingresar al sistema universitario como política curricular y de enseñanza y aprendizaje tal como se propuso uno de los documentos del CEUB[34].

- Finalmente, en lo *productivo, económico, financiero y tecnológico*, la universidad pública, al igual que diversas instituciones públicas, se beneficia del fortalecimiento del Estado y en especial de los ingresos del IDH (Impuesto Directo a los Hidrocarburos), es decir está en condiciones distintas frente a la tendencia de la educación superior del periodo neoliberal de los años 90, cuando se pretendió privatizarla. Sin embargo, esta lógica no modifica la relación entre la sociedad civil y las universidades ni con el propio Estado, porque carece de una estrategia e instancia técnica que interactúe con la sociedad civil para generar parte de sus recursos financieros o que realmente se convierta en un espacio de producción de conocimientos; esto es, las universidades sean espacios interculturales donde confluyan diversos tipos de saberes y conocimientos, incluidos los conocimientos indígenas (si son posibles), de manera que se supere la visión simplista de lo económico y lo material, capitalizando así las nuevas tecnologías, sistemas de información y de conocimiento en redes.

De manera general, la interculturalidad y la descolonización en educación superior y las universidades, no solo debiera analizarse desde la geopolítica del conocimiento, como sugería Mignolo, ni desde la historia únicamente, sino de igual manera desde la *economía*

[34] Varias experiencias de las Universidades Indígenas Interculturales fueron sistematizadas por La UNESCO, a través de IESALC (Mato, 2008). Lo que se evidencia es que la diversidad cultural en educación superior no ingresa fácilmente a las universidades convencionales y por eso permanecen las universidades interculturales y/o indígenas. Otros estudios de CLACSO (Leher, 2010) o el ensayo de González (2007), no llegan a problematizar la relación entre la universidad y los pueblos indígenas. La discusión de la *nueva universidad latinoamericana* gira sólo en torno a la democratización (acceso) sin discriminación (raza, clase y género), la universidad pública, participativa, abierta y responde al pueblo y de calidad.

política del conocimiento, precisando que el conocimiento está estrechamente relacionado a la formación de las personas y el poder.

REFERENCIAS

ALBÓ, X. (2002). *Educando en la diferencia*. La Paz: CIPCA/UNICEF.

_____., **ANAYA A.** (2003). *Niños alegres, libres, expresivos*. La Paz: CIPCA/UNICEF.

CASTRO, T. M. (2007). "Educación escolar en la élite paceña y la vida de estudiante a fines del siglo XIX". En: *Historia*, Nº 30, La Paz: Carrera de Historia-UMSA.

CASTRO-GÓMEZ, S. (2007). "Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes". En: SAAVEDRA José Luís (comp.) (2007). *Educación superior, interculturalidad y descolonización*. La Paz: PIEB/CEUB, pp. 291-308.

CEUB. (2010). *Plan Nacional de Desarrollo Universitario*. La Paz: CEUB.

CHOQUE, R., QUISBERTH, C. (2006). Educación indigenal en Bolivia. La Paz: EDOBOL.

CLAURE, K. (1989). *Las escuelas indigenales.* La Paz: HISBOL.

COMITÉ EJECUTIVO DE LA UNIVERSIDAD BOLIVIANA CEUB. (2003). X Congreso Nacional de Universidades, Cobija, 26-30 de mayo de 2003. La Paz: CEUB.

CRESALC-UNESCO. (1997). La educación superior en el Siglo XXI. Visión de América latina y el Caribe. Caracas: CRESALC.

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA (EPB)-ME (2010). *Ley de la Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez - 070*. La Paz: ME.

GIBBONS, M., et al. (1997). *La nueva producción del conocimiento*. Barcelona: Pomares-Corredor.

GOBIERNO DE LA REPÚBLICA DE BOLIVIA. (2009). *La Constitución Política del Estado*. La Paz.

GONZÁLEZ CASANOVA, P. (2007). *La universidad necesaria en el siglo XXI.* México: Era.

_____. (2009). *De la sociología del poder a la sociología de la explotación. Pensar América Latina en el Siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO.

GREBE, H. (Comp.) (1996). *Educación Superior: contribuciones al debate*. La Paz: Fundación Milenio.

INSTITUTO UNIVERSITARIO ORTEGA Y GASSET. (1998). La reforma de la universidad pública de Bolivia. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

LANDER, E. (Comp.) (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO-UNESCO.

LEHER, R. (2010). Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO / Homo Sapiens.

LÓPEZ, L. E. (2005). De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia. La Paz: PROEIB-Andes y Plural, 2005.

_____. (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía*. La Paz: Plural.

LÓPEZ, R. G. (2007). "Saberes profanados. Reflexiones en torno a la investigación social en el seno del diálogo intercultural". *Revista de Educación y Pedagogía*. Vol., XIX, No 49: 151-169.

LÓPEZ, S. F. (2006). *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudio de casos*. Buenos Aires: CLACSO.

MALDONADO, T. N. (2008). "La descolonización y el giro des-colonial". *Tabula Rasa.* Bogotá - Colombia, No.9: 61-72.

MATO, D. (2008). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO/IESALC.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (ME). (2002). "Ley 1565 de reforma educativa". En: *Nuevo compendio de legislación de reforma educativa y leyes conexas*. La Paz: ME-Unicom.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES (MECyD). (2002). "Ley 1565 de reforma educativa". *Nuevo Compendio de Legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas.* La Paz: MECyD.

MOLLIS, M. (Comp.) (2003). Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? Buenos Aires: CLACSO.

PONCE, G. (2011). Historia de las universidades bolivianas. La Paz: Plural.

QUIJANO, A. (2000). « Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina ». En: LANDER Edgardo (Comp.) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.* Buenos Aires: CLACSO-UNESCO.

REPÚBLICA DE BOLIVIA. (2009). *Constitución Política del Estado*. La Paz: Vicepresidencia y REPAC.

RIVERA, S. (2010). *Violencias (re)encubiertas en Bolivia.* La Paz: La Mirada Salvaje.

RODRÍGUEZ, G. (coord.) (2000). *De la revolución a la evaluación universitaria*. La Paz: PIEB.

SAAVEDRA, J. L. (comp.) (2007). *Educación superior, interculturalidad y descolonización*. La Paz: PIEB/CEUB.

_____. (comp.) (2009). *Teorías y políticas de descolonización y decolonialidad*. Cochabamba: Verbo Divino.

SADER E., ABOITES H., GENTILI P. (2008). *La reforma universitaria. Desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: CLACSO.

SANDÓVAL, P. (comp.) (2009). *Repensando la subalternidad. Miradas críticas desde/sobre América Latina.* Lima: IEP/SEPHIS.

SANTOS DE SOUSA B. (2007). "La Universidad Popular de los Movimientos Sociales". En: SANTOS de Sousa Boaventura (2007b). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz: CIDES/UMSA. ASDI-SAREC y Plural, pp. 99-117.

SERRANO, S. (1981). *Código de la Educación Boliviana-1955.* La Paz: Serano Editorial.

SPEDDING, A. (2011). Descolonización. Crítica y problematización a partir del contexto boliviano. La Paz: ISEAT (Instituto Superior Ecuménico Andino de Teología).

TUNNERMANN, C. (2008). Noventa años de reforma universitaria de Córdova (1918-2008). Buenos Aires: CLACSO.

VESSURI, H. (2006). Universidad e investigación científica. Convergencias y tensiones. Buenos Aires: CLACSO.

VIAÑA, J., et al. (2009). Interculturalidad crítica y descolonización. La Paz: III-CAB

WALSH, C., SCHIWY, F., CASTRO-GÓMEZ, S. (2002). *Indisciplinar las ciencias sociales*, Quito: UASB/Abya Yala.

_____. (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*. Quito: UASB.

WEISE, C. (2004). *Educación superior y población indígena*. Cochabamba: IESALC/UNESCO.

WEISE, C. (2010). "Nuevos actores, interculturalidad y desafíos epistémicos. Rasgos de una universidad postneoliberal en la política universitaria boliviana". En: Leher Roberto (2010). *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas*. Buenos Aires. CLACSO/Homo Sapiens.

YAPU, M. (2006) (Comp.). *Modernidad y pensamiento descolonizador*. Memoria Seminario Internacional. La Paz: PIEB/IFEA.

_____. (2007). "Sistemas de enseñanza, curricula, maestros y niños". En: *Umbrales. Nº 15. La Paz: CIDES-UMSA pp. 231-286.*

_____. (2008). "La experiencia de la universidad indígena intercultural del Fondo Indígena, sede Universidad Mayor de San Simón, Bolivia". En: MATO Daniel (2008). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO/IESALC.

Capítulo 6

POLÍTICAS EDUCATIVAS Y COMPLICIDADES PARA DAR CABIDA A LAS(S) DIVERSIDAD(ES)

Gabriela Czarny Krischkautzky[*]

Resumen: el texto desarrolla algunas perspectivas que por medio de diferentes concepciones de lo intercultural, han abierto dimensiones para reformular la desigualdad social y la injusticia cultural en el campo educativo. Más que sugerir métodos para una educación que atienda a la diferencia (social, cultural, étnica, lingüística, entre otras), pretendo reconocer los nudos que debemos problematizar para una reformulación de nuestras concepciones educativas en sociedades multi-inter culturales.

Palabras clave: *educación intercultural, pueblos indígenas, desigualdad, ciudadanía*

FOR EDUCATIONAL POLICIES AND COMPLICITIES ACCOMMODATE (S) DIVERSITY (ES)

Abstract: the text develops perspectives that through different conceptions in the intercultural discussion, have opened a dimension to reformulate the social inequality and cultural injustice in the educational field. More than suggest methods for education that pays attention to the differences (social, cultural, ethnic, linguistic). I pretend to recognize the knots that we have to discuss in order to reformulated the multi intercultural society conception.

Keywords: *intercultural education, indigenous, inequality, citizenship*

1.-POR QUÉ HABLAR DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Este texto pretende poner en objeto de diálogo, y a modo de escenario para el debate, los múltiples sentidos –y sus consecuentes implicaciones en políticas públicas–, que se construyen en torno a la llamada interculturalidad en la educación, teniendo como sujetos centrales para ello a los pueblos indígenas.

[*] Doctora en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas (DIE-Cinvestav, México). Profesora-investigadora adscrita al Área Académica Diversidad e Interculturalidad de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México. E-mail: gacza_2006@yahoo.com.mx

Desde los años 60 en México al hacer referencia a una educación bilingüe y bicultural y, posteriormente intercultural, las políticas y programas educativos tenían como foco a los pueblos denominados indígenas. Hoy, en otros contextos como el europeo, al hacer referencia al término interculturalidad o multiculturalidad, se piensa en sectores de migrantes y extranjeros, minorías, también en mujeres y quizás en sectores diversos de los propios países. No obstante, en América Latina el concepto de educación intercultural ha estado desde su origen ligado a los pueblos indígenas (López, 2009), lo que ha representado, en cierta medida, un sesgo sobre "lo diferente" centrado en componentes étnicos-culturales; y, al mismo tiempo, ha simbolizado un arma de lucha para los pueblos en el reconocimiento de sus derechos.[35]

Al respecto Ruth Moya (2011) señalaba que entre los aspectos que ha posibilitado la discusión sobre interculturalidad en América Latina impulsada durante los últimos 30 años se ubican: la visibilización de la existencia presente de los pueblos indígenas; el avance de las organizaciones indígenas y sus luchas por la territorialidad, y el reposicionamiento de la discusión sobre conocimientos indígenas y su papel en la redefinición de soberanías territoriales y alimenticias, entre otras.

Con base en esta reflexión anotaré algunas perspectivas que por medio de diferentes concepciones de lo intercultural, han abierto dimensiones para buscar reformular la desigualdad social y la injusticia cultural en el campo educativo. No obstante, y de acuerdo con la posición que se asuma en el discurso y la acción intercultural, las tendencias pueden ser muy divergentes, como lo señalaré en el texto. Retomo puntos que considero relevantes de la discusión más reciente sobre interculturalidad y pueblos indígenas en México y América Latina, y los escenarios que avanzan en la conformación de un espacio epistémico "nuevo" referido a las complejidades y complicidades que tiene plantear una educación con base en la equidad y el reconocimiento a las diferencias. Es así que más que sugerir métodos para una educación que atienda a la diferencia (social, cultural, étnica, lingüística, entre otras), pretendo reconocer los nudos que debemos problematizar para una reformulación de nuestras concepciones educativas en sociedades multi-inter culturales (Czarny, 2012).

2.-MÉXICO Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Si bien en la región latinoamericana las políticas educativas para los pueblos indígenas se han denominado en los últimos 30 años interculturales, la denominada "problemática indígena" ha estado presente como tema de agenda pública por resolver desde la creación de los estados nacionales y su afán homogeneizador para la fundación de identidades únicas. Así durante el siglo XX, se han planteado propuestas pedagógicas conocidas como bilingües biculturales, bilingües interculturales y más recientemente interculturales y bilingües, específicamente para la población denominada indígena. Estas propuestas, y en el caso de México en el nivel de educación básica,[36] han operado desde la

[35] En América Latina, a partir de las políticas educativas desde los años 70, el concepto de educación intercultural ha sido el andamiaje para abrir los debates sobre diversidad y diferencia. No obstante, hacia finales de los años 90, en diferentes países de la región también se ha incorporado la noción de multiculturalidad para visibilizar las diversidades de todo tipo, no sólo los pueblos indígenas sino los afrodescendientes y migrantes de diversas latitudes. Para un debate sobre la diferencia entre estos conceptos ver López (2009) y Velasco (2010).

[36] Lo que se denomina educación básica es pre-escolar, primaria, secundaria, y recientemente el nivel medio superior de bachillerato.

Secretaría de Educación Pública (SEP) teniendo como eje central un currículum común para todos los niños y niñas del país, y se ha ido construyendo desde entonces el enfoque denominado actualmente intercultural y bilingüe, desde los años 70, y en el marco de lo que ha sido el indigenismo, a través de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI-SEP); y a partir de 2001, a través de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) –paralela a la DGEI–, también las propuestas de educación intercultural bilingüe para zonas indígenas y educación intercultural para todos, así como propuestas de universidades interculturales. De este modo, a finales del siglo XX tenemos en el sistema educativo de México dos instancias gubernamentales aparentemente diferentes, desde las cuales se impulsan propuestas educativas bilingües e interculturales. Estas han desarrollado programas, propuestas y materiales educativos que buscan atender la "especificidad" de una población diferenciada por lo cultural, étnico y lingüístico.

Para el caso de México, algunos autores señalan que la llamada educación intercultural de los años 90 aparece como un discurso propio en una fase post-indigenista de redefinición de relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas (Dietz y Mateos, 2009). Esta "nueva" educación intercultural y bilingüe, nacería con el afán de superar las limitaciones tanto políticas como pedagógicas de la anterior educación indígena, pero señalan los autores que, en su perspectiva, mantiene un fuerte sesgo hacia el tratamiento preferencial de las cuestiones étnico-indígenas (Czarny, 2008; Dietz y Mateos, 2009).

A la fecha, y según datos de la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de México (CDI), de 112,336,538 habitantes que tiene el país, 11,132,562 son indígenas. Según el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali) en México se hablan 364 lenguas indígenas, consideradas nacionales, y son 5,813,816 hablantes en total. El grado de monolingüismo (hablante de lengua indígena y no del español) respecto del total de indígenas es de 11.1% para hombres y 18.1% para las mujeres.[37]

Sin pretender hacer un balance de lo que las políticas interculturales y bilingües han buscado lograr, generando avances y retrocesos, lo cierto es que aún se mantienen altos índices de rezago escolar de estos sectores. El rezago se ha definido por programas internacionales aplicados en la región, justamente para atender la falta de acceso a la escolaridad. Un informe de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (Narro, *et al.*, 2012), define al rezago con base en tres componentes: no saber leer y escribir (analfabetismo), no concluir la escuela primaria y no completar la educación secundaria. Este mismo informe señala que la población hablante de lenguas indígenas comprende 12% de la población nacional en rezago educativo con casi cuatro millones de hablantes en esta situación. Esta cifra representaría 73% de la población indígena mayor de 15 años; es decir, tres de cada cuatro indígenas mexicanos estarían en condiciones de rezago educativo.[38]

En esta perspectiva del rezago, el tema que se resalta es la precariedad y desigualdad económica de los sectores focos (indígenas). No obstante, ese rezago no se explica por otras condiciones que afectan a la vida y las relaciones escolares de los niños y las comunidades

---

[37] CDI-PNUD, Sistema de Indicadores sobre la Población Indígena de México, con base en el Conteo de Población y Vivienda del INEGI (2010).

[38] Estos datos tienen como referencia datos del INEGI (2010).

indígenas, por ejemplo, lo que la literatura socioantropológica ha definido como "conflicto cultural". Esta noción remite a la distancia entre las prácticas culturales de comunidades (en este caso las denominadas indígenas) y las que se han diseñado como parte de lo que se ha entendido como cultura escolar. Esa distancia es lo que en la percepción de las instituciones escolares explicaría el "fracaso" escolar por las características lingüísticas y culturales de los niños indígenas, la que no les ayudaría a "integrarse" y en muchos casos "aprender" lo que la escuela tiene como meta enseñar. Por ello, la idea de "adaptar la escuela a estas diferencias culturales se ha traducido a veces en "empobrecer" lo que hay que enseñar (enseñar menos) o resolver la dificultad vía estrategias específicas de enseñanza. Es decir, la idea de interculturalidad se tomó como una propuesta estratégica a fin de compensar lo que los niños indígenas no traían en sus prácticas culturales y así poder, en el mejor caso, "acoplarse" a la dinámica escolar.

No obstante, a partir de los años 90 y en gran medida como efecto de la movilización generada por las organizaciones indígenas y diferentes sectores de la sociedad, se han incluido en el debate otras dimensiones para comprender el rezago. Entre ellas, las implicaciones de la discriminación y el racismo que han acompañado solapadamente (a veces no tanto) a estas políticas y programas educativos. Asimismo, y como impacto de estas movilizaciones, la *visibilización* indígena en todo el país ha sido un elemento central para la reformulación intercultural.

Indudablemente, el avance en el tema de los derechos indígenas, expresado en el cambio de la Constitución Política, así como una serie de reformas (aún no todas implementadas) en las leyes educativas,[39] han abierto un nuevo panorama que busca dar cabida y reconocimiento a lo que se ha denominado diversidad cultural.

Como resultado de la presión internacional por el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas, las propuestas educativas denominadas interculturales han incorporado demandas de las organizaciones como: considerar sus epistemologías y saberes ancestrales, desarrollar las lenguas nativas y la búsqueda de diálogo intercultural o diálogo de saberes. Al mismo tiempo, estas perspectivas que deberían considerarse en el trabajo de las escuelas indígenas, mantienen un sesgo de lo indígena como lo diferente y vulnerable. En este sentido, por ejemplo, en la última reforma curricular de educación básica en México, expresada en el Acuerdo 592 (SEP, 2011), se propone educación para atender a la diversidad como uno de los principios generales, pero educación intercultural para los indígenas y para los indígenas migrantes internos en el territorio nacional (refiriéndose a los jornaleros agrícolas migrantes), siendo estos sectores atendidos en el marco de las políticas concebidos como sectores vulnerables. Es decir, salir de la concepción educativa intercultural compensatoria, aunque tengamos cambios en las leyes para el reconocimiento de los derechos de los pueblos, es aún un camino largo por recorrer.

[39] La reformulación, en 2001, de la Constitución Mexicana, en su artículo 2° señala: la Nación Mexicana es única e indivisible, y tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas [...]. En el 2011, se reformó también la Ley General de Educación, la cual en el artículo 7º señala la obligación del reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de la nación por medio de la enseñanza y enfatiza en los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.

3.-SOBRE LAS PERSPECTIVAS INTERCULTURALES EN EDUCACIÓN

Las críticas a las perspectivas interculturales en la región y en México se ubican en que han funcionado, en un nivel, con una concepción de base "compensatoria"; esto es, con el afán de "compensar" lo que se ha entendido como problema –ubicado en la cultura de los pueblos indígenas– la cual no permitiría la "integración" de estos a la sociedad nacional denominada mestiza. La incorporación de una visión compensatoria ha significado en términos pedagógicos acciones de tipo técnico que han buscado "atender" y "compensar" las diferencias, acentuando para ello las diferencias lingüísticas, culturales y étnicas. Como lo señala Díaz-Couder (1998), el problema de las políticas educativas dirigidas a los pueblos indígenas, por ejemplo en México, es que se plantearon hasta inicios del siglo XXI como de interés público y no como derechos.

En este sentido, el avance en el reconocimiento de los pueblos en las constituciones y leyes de los países de América Latina –ahora considerados originarios y habitantes del territorio anteriores a la conquista–, volvió a poner la discusión sobre derechos y ciudadanía, tema que se fue perdiendo paradójicamente durante el siglo XX como el discurso de "educar para formar ciudadanos, y con ello derechos (civiles y políticos) iguales para todos".

En los últimos 30 años las perspectivas interculturales defendidas por las organizaciones y movimientos indígenas que se fueron desarrollando durante la segunda mitad del siglo XX, y que al mismo tiempo los estados nacionales tomaron como bandera de política educativa para dar "pertinencia cultural y lingüística" y formar ciudadanos de una sola identidad, no lograron brindar condiciones de equidad en distintos niveles a los pueblos y comunidades indígenas. En este sentido, existen fuertes debates y críticas a los modos en que se ha traducido la interculturalidad como política pública, generalmente dirigida para los pueblos indígenas. Por ejemplo, Walsh (2008) señala que los discursos sobre interculturalidad impulsado por actores diferentes, en muchas ocasiones aparecen superpuestos, principalmente al transformarse en políticas públicas emanadas desde el Estado. Por ello, indica la necesidad de desmontar el carácter discursivo de la interculturalidad como tarea necesaria para comprender desde dónde y bajo qué signo se plantea la interculturalidad (Walsh, 2008). No es lo mismo la interculturalidad que plantean los estados nacionales y la que plantean las organizaciones indígenas. Siguiendo a Walsh (2008), se trata de reconocer posibles horizontes de reformulación intercultural en tanto proyecto social, político y epistemológico, partiendo por reconocer que el concepto interculturalidad está cargado simbólicamente de imaginarios diversos. Por ello, sugiere la autora, se requiere de-construir el concepto. El hecho de que el concepto no esté conformado por una base de significados estables ni necesariamente compartidos, sino por sentidos que representan una variedad de posiciones dinámicas, tanto individuales como colectivas, forma parte de la realidad y del problema por enfrentar y asumir en sociedades atravesadas por las desigualdades de todo tipo, donde el acceso a la escuela y a la escolaridad contribuyen a esa inequidad.

Tubino, filósofo peruano retomado en muchos de estos debates, (2005), ubica con precisión los encubrimientos en el concepto de lo intercultural. Plantea y explicita la crisis de la interculturalidad, haciendo referencia a procesos distintos en torno de cómo se ha planteado el interculturalismo. Siguiendo al autor, hay que distinguir entre la interculturalidad planteada por los filósofos y educadores, entendida como una utopía o un

deber ser, basado en el diálogo y el reconocimiento de la diversidad. A esto se denomina *interculturalidad normativa.* Por otra parte, distinguir que cuando los líderes de los movimientos indígenas hacen mención de la interculturalidad se refieren a la valorización intracultural de las identidades étnicas. Tubino (2009), respecto a la interculturalidad normativa, es decir, la que se expresa como discurso que pretende regir un deber ser, en este caso educativo oficial, identifica dos modos de interculturalismo normativo: el funcional y el crítico. El interculturalismo funcional, en la perspectiva del autor, es el que ha sido asimilado como parte del discurso oficial de los estados nacionales. Postula el diálogo intercultural como utopía sin tomar en cuenta las relaciones de poder y dominio que hay entre los pueblos y las culturas, que se expresan en las asimetrías, la diglosia, la incomunicación y el conflicto. La crítica a esta perspectiva es que no considera las condiciones para que ese diálogo que se postula sea posible; así, genera más bien un diálogo descontextualizado. Al mismo tiempo, no toma en cuenta la injusticia distributiva que es la otra cara de la injusticia cultural. Esto es, no toma en cuenta el estado de pobreza extrema en que se encuentran los ciudadanos y ciudadanas que pertenecen a culturas subalternas o minorizadas. Se sustituye así el discurso de la pobreza por el discurso sobre la cultura. Este interculturalismo, señala Tubino (2009), en lugar de cuestionar el Estado nación homogeneizante y al sistema post-colonial vigente, facilita su reproducción.

El interculturalismo crítico, en contrapartida al anterior, buscaría en primer lugar atender las causas de la injusticia cultural para suprimirlas; señala que antes que plantear el diálogo descontextualizado habría que iniciar con la pregunta por las condiciones del diálogo y visibilizar en realidad las causas del no diálogo; esto es, un diálogo que no existe por las condiciones de profunda discriminación y asimetría en distintos niveles sobre los grupos subalternizados, en esta discusión, los pueblos indígenas. Lo anterior nos vuelve a recordar que si bien formalmente todos somos ciudadanos iguales ante la ley, en la práctica la fractura sociocultural existe. Por ello, Tubino (2009) resalta que las políticas de reconocimiento –sean multiculturalistas o interculturalistas– son insuficientes, y requieren articularse con políticas distributivas que las complementen.

Por tanto, son varios los temas que requerimos afrontar para reformular visiones compensatorias para el trabajo con la diversidad y la diferencia, y potenciar perspectivas interculturales que superen los tecnicismos metodológicos. Con esto último me refiero a la visión funcional de los programas educativos bajo el adjetivo de interculturales cuando se incorporan como una dimensión finalmente descontextualizada de las profundas causas de las diferencias que se han utilizado para generar desigualdades. Señalar nuevamente que los métodos educativos aislados no resuelven problemas de fondo como la discriminación, el conflicto sociocultural y la diglosia lingüística, puede ser un lugar común. No obstante, se siguen impulsando en tanto "garantías" de mejoría educativa y se proponen como acciones remediales de manera aislada a la profunda desigualdad e injusticia social y cultural. Se trataría más bien de vislumbrar las implicaciones de orden pedagógico que conllevan las propuestas emanadas de proyectos societales interculturales, a diferencia de las que se incorporan en tanto metodologías o técnicas para el trabajo en aulas multi-inter culturales.

4.-INTERCULTURALIDAD COMO VISIÓN Y PERSPECTIVA PARA REFORMAR CIUDADANÍA(S)

Una de las vertientes que se han abierto a través de la problematización de la educación denominada intercultural, refiere también a repensar cómo se ha entendido la noción de ciudadanía. Se trata de abrir el debate educativo de lo que ha implicado la perspectiva homogeneizante de los estados nación del siglo XIX y XX considerando esta noción como garantía de igualdad.

Como señala De la Peña (2006), se requiere reformular el concepto de ciudadanía heredado de la Ilustración. Ese concepto de ciudadano de los estados liberales de finales del siglo XIX y principios del XX, buscaba garantizar las libertades individuales civiles; no obstante, en la práctica estos derechos ciudadanos no se respetaron a todos por igual. Por ello, el concepto debe reformularse para la construcción de las ahora reconocidas sociedades multiculturales democráticas en las que se respete la diversidad sin fetichizarla. Ahora se plantea, a diferencia de la perspectiva liberal del siglo XIX, que la igualdad ciudadana no puede existir sin reconocimiento a la diferencia, además de que no sólo puede ser individual sino también sobre sujetos colectivos como la figura de las comunidades denominadas indígenas (De la Peña, 2007; Gómez, 2006). Siguiendo a De la Peña, al hablar de políticas interculturales se trata de que el Estado se convierta en una institución intercultural. Dejar de imponer una cultura como único destino fatal, más bien reconocer que hay varias culturas en intercambio y diálogo y para que haya diálogo debe haber condiciones de simetría dentro del Estado nación; tampoco se trata de abolir ciertos aspectos de cultura estatal-nacional convergente.

Es decir, la igualdad ciudadana no podría existir si no pensamos en una transformación de la conformación de los estados nacionales. Sobre esto, Villoro, referente para la discusión en México, señala que la reformulación del Estado en las sociedades latinoamericanas –que albergan población indígena, afrodescendientes, migrantes de diversas latitudes por generaciones–, entendido como *entidad plural*, es un debate incipiente. El reto de un Estado plural, dice Villoro, no consiste en la supresión total de la soberanía, sino en su disposición a ceder algunas facultades soberanas en campos específicos. Además, y siguiendo al autor:

> [...] Un Estado plural supone tanto el derecho a la igualdad como el derecho a la diferencia. Igualdad no es uniformidad, igualdad es la capacidad de todos los individuos y grupos de elegir y realizar su plan de vida, conforme a sus propios valores, por diferentes que estos sean. En lugar de buscar la homogeneidad, respetar por igual las diferencias. Un estado plural impediría, por lo tanto, cualquier supeditación o discriminación de un grupo social a otro. Tendría que asegurar la equidad a toda minoría étnica, pero también religiosa, racial o de preferencia sexual. Porque no entendería "igualdad" como uniformidad en un solo patrón, sino como trato semejante a todo lo diferente. Eso es equidad y cuando hay equidad hay justicia (Villoro, 1999: 58).

Y sigue:

> [...] El reconocimiento del derecho a la diferencia de pueblos y minorías no es más que un elemento de un movimiento más general que favorece la creación de espacios sociales en que todos los grupos y comunidades puedan elegir sus formas

> de vida, en el interior del espacio unitario del Estado. La vía hacia un Estado plural es una forma de la lucha por una democracia participativa en todos los ámbitos sociales (Villoro, 1999: 59).

Sin esa reformulación, para muchos sujetos y comunidades que componen a los estados latinoamericanos cualquier acción de política para la diversidad quedará reducida a lo técnico, tal vez como ha sucedido hasta la fecha en el campo educativo: programas específicos para indígenas, para minorías, para... En esta línea de reformulación de los estados, indudablemente el análisis de las relaciones entre la escuela planteada desde el siglo XIX como universal y los sujetos/comunidades como particular, adquiere otra dimensión. Así, y para el caso de los pueblos indígenas, el tema de la introducción de sus "propios conocimientos" en la escuela, bajo la denominada educación bilingüe e intercultural, fue un punto con el cual se buscó "atender la diversidad en la escuela", aspecto al que me referiré a continuación, pero que por diferentes modos en su concepción y tratamiento no garantizó equidad ni la justicia cultural.

5.-INTERCULTURALIDADES(ES) Y POSIBLES MUNDOS ESCOLARES PLURALES

La discusión sobre conocimientos indígenas o los llamados etnoconocimientos estuvo presente desde los años 60 en la región latinoamericana. Así también la discusión sobre la relación colonizado-colonizador había sido tratada por intelectuales y académicos tanto indígenas como no indígenas; no obstante, estos temas quedaron desarticulados de la agenda académica, intelectual y política que se daba en torno a estas sociedades.[40]

Con el inicio del siglo XXI, hay una vuelta sobre el tema de los conocimientos indígenas y la descolonización epistémica, aunque en esta ocasión entiendo tiene elementos de aquella discusión, pero también cosas nuevas. En este sentido, lo que podría ser "nuevo" en el contexto del debate remite al avance de los movimientos indígenas en la región durante los últimos 30 años; asimismo, y en relación con lo anterior, la demanda por mayor escolarización para las comunidades y pueblos indígenas ha generado diferentes propuestas permitiendo con muchas dificultades el acceso a herramientas escolares –escritura, lectura y oralidad en distintas lenguas– para defender y exigir justicia para los pueblos en distintos foros y frente a los gobiernos de los países.

Hemos asistido a una implosión de propuestas educativas denominas interculturales e interculturales y bilingües e indígenas, las que tienen referentes teóricos e ideológicos y materiales diversos. Así, y con la creación de las universidades indígenas o interculturales, con rasgos y propuestas diferentes, se busca abrir espacios a la construcción de lo que se llaman conocimientos nativos, que también quieren dialogar con los otros sistemas de conocimientos.

La producción discursiva en el tema –en la academia y afuera de ella– tanto de intelectuales y líderes indígenas y no indígenas de diferentes contextos, es mayor a la de los años 70, producción que resalta para el campo educativo la necesidad de pensar a los

[40] Los años 70 e inicios de los 80 estuvieron marcados en centro y sur América por las dictaduras militares bajo la represión política, social y cultural.

sujetos y a las comunidades en un vínculo que los integra de manera inexorable; esto es, *ser una persona indígena* es estar en relación con una multiplicidad de sujetos y objetos –vivos y muertos– así como espacios visibles y no visibles (Tuhiwai, 1999). Al mismo tiempo que *ser una persona indígena* involucra complejos procesos de hibridación.[41] Son varios los aportes que estos trabajos de producción reciente – muchos como productos de la escolarización de juventudes indígenas en programas de maestría y doctorados– han realizado; y entre otros aspectos llaman la atención sobre los modos impositivos, racistas y monolíticos de plantear y proponer escolaridades para los pueblos indígenas, así como otros modos de entender y abordar la relación hombre/mundo (naturaleza).

No obstante, los efectos y aún persistencia de la discriminación y exclusión sobre los pueblos indígenas en diversos ámbitos de la vida social, política, económica y educativa, asistimos también a formas de gestar escolaridades *autonómicas* o *alternativas* con características y apoyos diversos, en donde las comunidades y pueblos asumen la responsabilidad y el control de sus intereses y destinos.[42] El tema es pensar y entender si esto último –asumir en sus propias manos y bajo nociones de autonomía–, resuelve el lugar de los pueblos indígenas al interior y en la articulación con los estados nacionales. Como algunos analistas y críticos del neoliberalismo lo han señalado, el proyecto cultural del modelo económico neoliberal requería de un nuevo tipo de ciudadanía menos dependiente del Estado, en el que los ciudadanos se responsabilicen de su bienestar, y se señalaba que la degradación del Estado se podría acomodar a las demandas autonómicas de los indígenas (Assies, Van der Haar y Hoekema, en Hernández, *et al.*, 2013). En esta lógica, lo que algunos llaman regímenes de ciudadanía posliberales encontraron eco en las sociedades indígenas que estaban dispuestas a tomar las responsabilidades de justicia, educación, salud que corresponderían al Estado, en un esfuerzo por construir sus propios proyectos de autonomía política (Hernández, *et al.*, 2013).[43]

Más allá de querer proponer la noción de interculturalidad como "el" concepto que nos permitirá transformar la exclusión, la inequidad, la injusticia y la discriminación en nuestras actuales sociedades, la intención es reconocer los movimientos, los discursos políticos y pedagógicos que a través de dispositivos –como lo que ha generado la educación denominada intercultural– han comenzado a plantear modos diversos de vivir, y por lo tanto de educar y escolarizar pero bajo la premisa de justicia social y cultural.

En este sentido, si pretendemos trabajar desde una perspectiva intercultural –considerando sus diferentes anclajes y posicionamientos–, requeriríamos también pluralizar el concepto y hablar de interculturalidad*-es*. Además, seguir pensando en la distinción y lo que implica interculturalizar un currículum, más que diversificarlo, en tanto operaciones y concepciones diferentes. Si seguimos apostando por estos cambios, la interculturalización debería plantearse en todos los ámbitos sociales y niveles educativos, así como ponerse frente a diferentes actores y contextos de nuestras sociedades.

[41] Por hibridación me refiero a los complejos procesos generados antes y principalmente después de la conquista europea en tierras americanas sobre los pueblos hoy conocidos bajo el término de indígenas. La hibridación tiene connotaciones referida al poder y a la asimetría (ver, Shohat y Stern, 2002).

[42] Sólo por mencionar algunos ejemplos en México, en torno de una educación autónoma, el proyecto educativo del movimiento zapatista (EZLN); y en el marco de proyectos alternativos, la experiencia de los bachilleratos comunitarios en diferentes regiones del país.

[43] Probablemente este análisis no incluya a los procesos de reformulación ciudadana de Estados como Bolivia y Ecuador.

REFERENCIAS

CZARNY, G. (2008). *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la Ciudad de México.* México: UPN.

_____. **(2010).** "Indígenas en la educación primaria general (regular). La persistencia de la exclusión en las políticas interculturales". En S. Velasco y A. Jablonska (coords.). *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos.* México: UPN *(Horizontes Educativos).*

_____. **(2012).** "Diversidad(es), desigualdad(es) y escolaridad(es): Dilemas y desafíos para el campo educativo. *Cuadernos de Educación, X* (10), 27-47, diciembre. CIFFyH-Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

DE LA PEÑA, G. (2006). "Entrevista". *Revista de Antropología Iberoamericana*, 1 (2), 223-230, marzo-julio. Ed. Electrónica.

DÍAZ-COUDER, E. (1998). "Diversidad cultural y educación en Iberoamérica". *Revista Iberoamericana de Educación. Educación, Lenguas, Culturas*, 17, 11-30.

DIETZ, G. y MATEOS, L. (2009). "El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad: estructuraciones subyacentes y migraciones discursivas del multiculturalismo contemporáneo". En: L. Valladares, M. Pérez y M. Zárate (coords.). *Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia.* México: UAM-I-Juan Pablos Editor.

GÓMEZ, M. (2006). "Una reflexión sobre la ciudadanía en naciones pluriculturales: el caso mexicano". En: P. Yanes, V. Molina y O. González (coords). *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural.* México: Gobierno del Distrito Federal-Secretaría de Desarrollo Social, UACM.

HERNÁNDEZ, R., SIEDER, R. y SIERRA, M. T. (2013). "Introducción". En: M. T. Sierra, R. Hernández y R. Sieder (eds.). *Justicias Indígenas y Estado. Violencias contemporáneas.* México: FLACSO-CIESAS.

LÓPEZ, L. E. (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas.* La Paz: FunProeib Andes-Plural.

MOYA, R. (junio de 2011). Algunas reflexiones sobre la descolonización. Conferencia presentada en el seminario del Área Académica Diversidad e Interculturalidad. México: UPN.

NARRO, J., MARTUSCELLI, J. y GARCÍA, B. (coords). (2012). *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional.* México: Dirección general de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM. ‹http//www.planeducativonacional.unam.mx›

SHOHAT, E., y STAM, R. (2002). *Multiculturalismo, cine y medios de comunicación. Crítica del pensamiento eurocéntrico.* Madrid: Paidós.

TUBINO, F. (2005). "El interculturalismo latinoamericano y los Estados Nacionales". En: M. Rodríguez (comp.). *Foro de educación, ciudadanía e interculturalidad.* México: SEP/CGEIB, FLAPE, Observatorio Ciudadano, ContraCorriente.

_____. (2009). "Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico". Prehistoria y Arqueología JVG. http//www.prehistoriayarqueologiajvg.blogspot.mx.

TUHIWAI, L. (1999). *Decolonizing methodologies. Research and indigenous people.* Otago: Ze Books/University of Otago Press.

VELASCO, S. (2010). "Políticas (y propuestas) de educación intercultural en contraste". En S. Velasco y A. Jablonska (coords.). *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos.* México: UPN *(Horizontes Educativos).*

VILLORO, L. (1999). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós, UNAM.

WALSH, C. (2008). "Interculturalidad crítica. Pedagogía de-colonial". En: W. Villa y A. Grueso (comps.). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

DOCUMENTOS

SEP. (2011). Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica. Publicado el 19 de agosto de 2011 en el *Diario Oficial de la Federación.* México: SEP.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS DE MÉXICANOS. Publicada en 1917. Última modificación publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 07 de julio de 2014. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. México.

LEY GENERAL DE DERECHOS LINGÜÍSTICOS DE LOS PUEBLOS INDIGENAS. Publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 03 de marzo de 2013. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. México.

SEP. (2011). Ley General de Educación. Publicada en el *Diario oficial de la Federación*. Publicada el 28 de enero. México: SEP.

CDI-PNUD (2010). Sistema de Indicadores sobre la Población Indígena de México. México. ‹http//www.cdi.gob.mx/cedulas/cedula_nacional_2010 pdf›

AUTORES

Gabriela V. Czarny Krischkautzky

Antropóloga por la Universidad Nacional, Rosario, Argentina, y Máster y Doctora en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, México. Fue asesora en la Secretaría de Educación Pública en México, en la elaboración de programas de estudio para las escuelas normales y en particular para las que imparten licenciaturas en educación primaria con enfoque intercultural y bilingüe; participó en la coordinación académica para la actualización de los programas de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria para el medio indígena (2010) que opera en las unidades y subsedes de Universidad Pedagógica Nacional, México; y también en la elaboración del Plan de estudios 2011 de la Licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, Mx.T.

Desarrolla investigación desde 1995 en el campo de lo que se conoce como escolarización indígena en contextos urbanos y de migración, formación de docentes para la diversidad, y sobre jóvenes indígenas y educación superior. Tiene diversas publicaciones en este campo, entre ellas: *Pasar Por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*, México. Ed: Universidad Pedagógica Nacional (2008); "Indígenas en la educación primaria general (regular). La persistencia de la exclusión en las políticas interculturales", en Jablonska, A. y S. Velasco (coords.). *La construcción de la política intercultural en la educación en México: tendencias, problemas, desafíos*, México. Ed: UPN (2010); *Povos indígenas e escolarizacao. Discussoes para se repensar novas epistemes nas sociedades latinoamericanas.* Brasil, Ed. Garamond-Faperj (2012); *Jóvenes indígenas en la UPN. Relatos escolares desde la educación superior*. México: UPN (coord. 2012).

Como profesora de la UPN, México, desarrolla actividades académicas en la Licenciatura en Ed. Indígena, la Maestría en Desarrollo Educativo y el Doctorado en Educación. Ha impartido conferencias en distintas instituciones de educación superior nacionales como en otros contextos.

Mario Yapu

Sociólogo y antropólogo. Es doctor en sociología por la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. Actualmente es director académico de la Universidad para la Investigación Estratégica en Bolivia (U-PIEB). Es autor de Escuelas primarias y formación docente en tiempos de reforma (T. I y II) (2003); Percepciones sobre discriminación, etnicidad, racismo y educación intercultural bilingüe (2004); compilador de Modernidad y pensamiento descolonizador. Memoria Seminario Internacional (2006); y coordinador de Pautas metodológicas para investigaciones cualitativas y cuantitativas en ciencias sociales y humanas (2006) y de Escuelas indigenales, cuidado de llamas y manejo del agua en comunidades rurales de Potosí (2008).

Cecilia Navia Antezana

Institución de adscripción: Universidad Pedagógica Nacional– Unidad Ajusco. Área Diversidad e Interculturalidad. Cuerpo Académico ―Diversidad, Ciudadanía y Educación‖. Doctora en Ciencias de la Educación. Universidad de la Sorbona. Paris III en cotutela con la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. 2005. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores SNI 1. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). Líneas de investigación: Autoformación, formación e identidad profesional en profesores. Cultura, valores y educación en la formación profesional.

Investigación: Ética profesional en la formación de profesores. UPN-UNAM. Los formadores en la encrucijada de la Reforma de la Educación Normal. UPN. La formación permanente de docentes de educación básica: sujetos, narrativas e instituciones. UPN. Formación docente e incertidumbre en el contexto de la globalización. Universidad Pedagógica de Durango 2008-2012. La autoformación y la formación de enseñantes de primaria en México. 2005. Universidad París 3 /Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Inserción profesional, construcción de identidades y socialización en profesores noveles. Responsable del Proyecto. Universidad Pedagógica de Durango 2010-2012. Procesos de acompañamiento que ponen en práctica asesores técnicos pedagógicos y supervisores en educación preescolar. 2008-2009.

Pedagógica Nacional Unidad Ajusco y Universidad Pedagógica de Durango en los programas: Licenciatura en Educación Indígena, Plan 2011. Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje; Maestría en Educación Campo Práctica Educativa desde el 2004; Maestría en Desarrollo Educativo Vía Medios de1999-2001; Especialización en Enseñanza del Español; Licenciatura en Intervención Educativa; Licenciatura en Educación indígena, Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena Plan 90; Licenciatura en Educación Plan 94; Licenciatura en Educación Plan 79. En otras instituciones: Doctorado en Pedagogía. Universidad Autónoma Nacional de México; Especialidad en Herramientas Básicas para la Investigación Educativa Universidad Autónoma del Estado de Morelos; Licenciatura en Enfermería, Universidad Juárez del Estado de Durango; Licenciatura en Psicología, Universidad Autónoma de Durango; Licenciatura en Psicología, Universidad José Vasconcelos UNITEC Durango; Licenciatura en Etnología, Escuela Nacional de Antropología e Historia. Formación de recursos humanos. Asesoría de tesis en Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje; Maestría en Educación Campo Práctica Educativa; Especialización en Enseñanza del Español; Licenciatura en Intervención Educativa.

Stefan Palma Olmazábal

El Profesor chileno, Stefan Palma Olmazábal, es Licenciado en E.G.B. por la Universidad Católica Blas Cañas (Actual Universidad Católica Silva Henríquez); Magíster en Educación por la Universidad de Chile; Diplomado en Filosofía por la Universidad Alberto Hurtado; Postitulado en Psicopedagogía Aplicada al Aula por IPLACEX; Postitulado en Ciencias Sociales, Historia y Geografía por la Universidad del Pacífico.
Ha realizado una estancia de investigación en el Centro de Estudios Peirceanos, GEP, Universidad de Navarra, España, en semiótica de Charles S. Peirce. Postgraduado en semiótica y pragmatismo "Charles S. Peirce y Ludwig Wittgenstein: Actualidad del pragmatismo en el siglo XXI", por la Universidad Nacional de Tucumán, Argentina. Ha participado como expositor en el III Encuentro de Semiótica en la Universidad de Chile; en las III Jornadas "Peirce en Argentina"; Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires, Argentina, y en las VI Jornadas "Peirce en Argentina". El prof.. Palma ha venido colaborando desde hace años con las actividades del Grupo de Estudios Peirceanos (GEP), de la Universidad de Navarra, a través de los Boletines, años: 2005, 2006, 2014 y 2015.

El prof. Palma desarrolla sus líneas de investigación en el ámbito de la educación, y sus relaciones con la cultura y la sociedad más amplia, a través de su vasta experiencia como docente y teórico crítico; centrándose especialmente en cuestiones como la creatividad, la abducción, la didáctica y la semiótica; realizando charlas y asesorías en temas de educación.

Aldo Ocampo González

Profesor de Educación Básica, Licenciado en Educación, Máster en Política Educativa, Máster en Lingüística Aplicada (U. Jaén, España), Diplomado en Investigación Social del Cuerpo y las Emociones (U. Chile), Diplomado en Estudios de Género (U. Chile), Postitulado en Psicopedagogía e Inclusión (UCSH), Postitulado en Pedagogía Universitaria con Orientación en Enseñanza para la Comprensión (UISEK), Candidato a Máster en Integración Social de Personas con Discapacidad (U. Salamanca, España) y candidato a Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad de Granada, España) con la Tesis "Epistemología de la Educación Inclusiva", que está en su fase final.

Actualmente imparte clases en Pre y Postgrado en materia de Inclusión socioeducativa, Gestión de Aulas Heterogéneas, Escuela, Trabajo y Diversidad, Diseño y Elaboración de Proyectos Educativos para las NEE, Arte Terapia, Investigación Educativa, Diversidad y NEE, Didáctica General y NEE, Evaluación para la Diversidad, Bases Neuropsicológicas del Aprendizaje, Currículum, Metodología Cuantitativa y Cualitativa de Investigación, Didáctica de la Lectura, Inv. Evaluativa de la Lectura, Gramática, Expresión Oral y Escrita, Didáctica de la Literacidad I-II, Didáctica del Lenguaje y la Comunicación, Taller de Estrategias para las NEE, Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica, entre otros.

Director y docente del Centro de Estudios CELEI. Ha sido académico del Depto de Educación de la Universidad de Chile (ingreso por concurso público), del Depto. de Educación Diferencial de la Universidad de Playa Ancha (Sede Valparaíso), Universidad de Valparaíso (Formación general en Educación Inclusiva) Universidad Mayor (Postgrado), Universidad Internacional Sek (Investigador de la Dirección de

Investigación), Universidad de las Américas, Universidad los Leones, Instituto Profesional de Providencia, Instituto Profesional de Chile, AIEP, IPLA. Ha sido asesor de la Vicerrectoria Académica de la Univ. La República.

Es autor de tres libros, capítulos de libros y actas científicas, el último titulado Mejorar la Escuela Inclusiva, así como de más de 45 artículos en revistas científicas y de profesorado a nivel nacional e internacional (Chile, México, Argentina, Brasil, España, Perú, Ecuador, Colombia, Venezuela). Ha coordinado varios libros y cuadernos de investigación.

Ha impartido conferencias magistrales por invitación gracias a sus escritos y publicaciones para abrir congresos en España, Ecuador (congreso/capacitación del país en fácil lectura y en inclusión), México, Perú, Brasil, Colombia, Argentina y Chile, ha integrado paneles de experto en Neurodiáctica, Fácil Lectura, Educación Inclusiva y Universidad y Discapacidad en México, Perú, Brasil y Argentina y ha contribuido con más de 40 ponencias en Chile, Argentina, Colombia, España y EE.UU. Actualmente investiga en epistemología de la educación inclusiva, en neurodidáctica y en condiciones académicas y de acreditación institucional para personas con discapacidad en la EIS. Ha dictado capacitaciones de Neurodidáctica a docentes de Chile, Perú y Ecuador. Es miembro del comité editorial y científico de las Revistas: Investigaciones Sobre Lectura (ISL). Asociación Española de Comprensión Lectora, Visión Educativa IUNAES. Instituto de Postgrado Anglo-Español, México, Revista Educare, Universidad Nacional de Costa Rica. Y como árbitro en varias revistas de Chile y extranjero gracias a sus escritos.

Durante 2015, la RED RESI en apoyo con la DIVESUP le solicitó diseñar y dirigir los Talleres de Educación superior Inclusiva, efectuados en la Ciudad de La Serena, Viña del Mar y Temuco, con el propósito de avanzar en la definición de una conceptualización más oportuna en la materia.

María Leticia Moreno Elizalde

Doctorante en Ciencias de la Educación, Maestra en Comunicación y Tecnología Educativa del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE). Licenciada en Lengua y Literatura Inglesa de la UNAM, certificada como docente en inglés de negocios internacionales ante ANFECA, con perfil PRODEP, profesora-investigadora de tiempo completo en la Universidad Juárez del Estado de Durango adscrita a la Facultad de Economía, Contaduría y Administración con domicilio en Fanny Anitúa y priv.Loza s/n C.P. 34200, Durango Dgo. México.

Delia Arrieta Díaz

Doctora en Gobierno y Administración Pública, Maestra en Administración de Calidad de la Gestión Pública, Maestra en Terapia Gestalt, Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (1) del CONACYT; certificada como docente en administración ante ANFECA, con perfil PRODEP, profesora-investigadora de tiempo completo en la Universidad Juárez del Estado de Durango adscrita a la Facultad de Economía, Contaduría y Administración de con domicilio en Fanny Anitúa y priv.Loza s/n C.P. 34200, Durango Dgo. México.

Ernesto Geovani Figueroa González

Doctor en Ciencias de la Educación (Administración Educativa). Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (C) del CONACYT. Certificado como docente en administración ante ANFECA, con perfil PRODEP, profesor-investigador de tiempo completo en la Universidad Juárez del Estado de Durango adscrito a la Facultad de Economía, Contaduría y Administración con domicilio en Fanny Anitúa y priv. Loza s/n C.P. 34200, Durango Dgo. México.

EDICIONES CENTRO DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

http://www.celei.cl/ediciones-celei/cuadernos-de-educacion-inclusiva/

ISBN: 978-956-358-817-0

Este volumen pretende otorgar un cúmulo de reflexiones capaces de entender la educación inclusiva a inicios del siglo XXI, especialmente, desde sus categorías tradicionales de sustentación, las que de acuerdo a las complejidades del tiempo actual, resultan en la gestión/comprensión de categorías desgastadas, mutiladas y en propuestas educativas catalogadas según Bauman como "modelos cementerios".

Asimismo, la presencia impertinente de propuestas educativas desgatadas implementadas bajo el modelo de educación inclusiva, exige iniciar la búsqueda de nuevos fundamentos capaces de impactar sustancialmente en la gestión de procesos pedagógicos que logren responder de forma efectiva a las necesidades de re-significación social y socioeducativa de la población en general.

Los autores conscientes de esta situación y bajo una perspectiva transdisciplinaria, enuncian una serie de reflexiones teóricas, metodológicas y prácticas para comprender la situación, los rumbos y los desafíos pendientes desprendidos de este modelo.

Es importante mencionar que la educación inclusiva a través de la implementación de sus propuestas educativas debe avanzar por sobre la imposición tradicional del modelo de educación "especial", factor que puede derivar en una forma de justificación de la exclusión social y socioeducativa, cuyas vías de transformación podrían verse obstaculizadas. La *complejidad* por el que transita estas orientaciones exige comprender profundamente cómo opera la exclusión y su relación colonizadora con la inclusión. Son múltiples las interrogantes que emergen a partir de éstos análisis, pues muchos de ellos, tendrán un sentido más relevante a través de su impacto en la historia de la cultura de la región como vía de emancipación social.

EDICIONES CELEI

Ediciones Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva
CELEI
Chile