

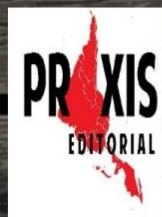
Voces de la Inclusión

*Interpelaciones y
críticas a la idea de
"Inclusión" escolar*



Compiladora

Irazema Edith Ramírez Hernández



Voces de la inclusión : Interpelaciones y críticas a la idea de Inclusión escolar / J. Félix Angulo Rasco ... [et al.] ; compilado por Irazema Edith Ramírez Hernández ; editor literario Ismael Cáceres-Correa ... [et al.] ; prólogo de Irazema Edith Ramírez Hernández. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Praxis Editorial ; México D.F. : Benemérita Escuela Normal Veracruzana , 2016.

Libro digital, PDF - (Miradas Pedagógicas / Cáceres-Correa, Ismael; . académicas ; 1)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-45211-3-2

1. Educación Ciudadana. 2. Inclusión Escolar. 3. Política de Inclusión. I. Angulo Rasco, J. Félix II. Ramírez Hernández, Irazema Edith, comp. III. Cáceres-Correa, Ismael, ed. Lit. IV. Ramírez Hernández, Irazema Edith, prolog.

CDD 306.43

1ª Ed. Septiembre de 2016

Praxis Editorial,
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
www.editorialpraxis.com.ar
contacto@editorialpraxis.com.ar

Voces de la Educación,
ISSN-e 2448-6248 / ISSN 1665-1596
Xalapa, Veracruz, México
www.vocesdelaeducacion.com.mx/
revista@vocesdelaeducacion.com.mx

Sugerencias para una Pedagogía de la Praxis
ISSN 0719-7489
revista.pedagogiadela Praxis.cl

Benemérita Escuela Normal Veracruzana
Xalapa, Veracruz, México
<http://www.benv.edu.mx/normal>

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

VOCES DE LA INCLUSIÓN

Interpelaciones y críticas a la idea de “Inclusión” escolar

Víctor Gutiérrez



PRAXIS
EDITORIAL

Ismael
Cáceres-Correa

Pablo
Valenzuela
Carrillo



Sebastián
Guichard
González



Fidel
Hernández
Fernández

Compilado por: Irazema Edith Ramírez Hernández



Este obra está bajo una licencia de Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional.
(CC BY-NC-ND 4.0)

Índice

Prologo

Irazema Edith Ramírez Hernández

p. 6

Justicias Social en la Escuela Pública: entre la redistribución y el reconocimiento

J. Félix Angulo Rasco

p. 23

Propuestas hacia una Educación Inclusiva: organización del aula, metodologías y estrategias

Rocío Jazmín Ávila Sánchez y Amelia Castillo Morán

p. 46

La importancia de la inclusión del género en las escuelas

Lucy Mar Bolaños Muñoz

p. 69

Diseño curricular para la educación inclusiva

Mª Antonia Casanova

p. 90

Construir la Educación Inclusiva en el siglo XXI: modernizaciones, debates y tensiones sin reconocer

Aldo Ocampo González

p. 109

Evaluación y calidad en la educación inclusiva

Gerardo Echeita Sarrionandia

p. 168

La Educación Sexual Integral en la Argentina. Una apuesta por la ampliación de derechos

Eleonor Faur y Mónica Gogna

p. 195

Rostros de la inclusión en prácticas docentes situadas en entornos vulnerables

Ma. Bertha Fortoul Ollivier y Ma. Cecilia Fierro Evans

p. 228

Trascendiendo los caminos de la Educación inclusiva hacia Inclusión educativa

Lina Esmeralda Flórez Perdomo

p. 264

Las tramas de las violencia(s), en las escuelas. Intervenciones en escenarios socio-educativos complejos

Andrea Kaplan

p. 285

"La inclusión educativa en la formación docente"

Martín Legarralde

p. 305

Educación inclusiva, escuelas democráticas

Miguel López Medero

p.320

La inclusión en el multiculturalismo y la migración

M^a Ángeles Llorente Cortes

p. 377

Evaluación y calidad en la educación inclusiva

Dr. Joan J. Muntaner Guasp

p. 400

La investigación en el ámbito de la educación inclusiva

José Antonio Torres González

p.431

Biodata de quienes escribieron en este libro

p. 473

Construir la Educación Inclusiva en el siglo XXI: modernizaciones, debates y tensiones sin reconocer

Aldo Ocampo González²⁰

«...lo primero que influye es la personalidad del educador, lo segundo, su manera de obrar, sólo en tercer lugar, lo qué dice...» (Steiner)

1.- Introducción

La educación inclusiva en Latinoamérica enfrenta serias transformaciones. No sólo basta con asegurar el derecho a la educación a todos los colectivos de ciudadanos, en sus diversas modalidades, ciclos, niveles y tramos educativos. Es imperioso iniciar el aseguramiento de todos los derechos ciudadanos para que la educación actúe como palanca de movilidad social efectiva. La educación del siglo XXI ha sido caracterizada por todos los campos de la literatura científica internacional como uno de los mayores momentos de ruptura en la historia de la humanidad. Tal vez, sea este el momento de contextualizar y dar vida a todas las grandes ensoñaciones de los educadores. Si bien es cierto, la instrumentalización de las políticas educativas en la región y sus lineamientos, nublan la visión para comprender a cabalidad la multidimensionalidad de los fenómenos educativos. Por otra parte, es muy grato ver el crecimiento sistemático de acciones independientes para

²⁰ Agradezco la valorización de mi trabajo investigativo representada en los editores y coordinadores de este libro, al haber pensado en mí y al hacerme parte de este maravilloso proyecto.

comabitar los efectos de la sobreinstrumentalización y la ausencia de sentidos de la que es objeto la educación Latinoamericana. Así, se observa un campo de reformulación dialéctico que oscila entre la resistencia y la seudoinnovación del modelo imperante. El carácter de descentramiento al que atendemos es un síntoma muy auspicioso para comprender hacia dónde debemos mirar ante la crisis que afecta al pensamiento y los marcos institucionales establecidos.

En efecto, la lucha por la inclusión educativa debe ser desensializada, superando la estrechez de su discurso. Concebir e investigar la inclusión en el siglo XXI, no se reduce a una relación comprensiva situada en la imposición del modelo tradicional de educación especial. Este hecho, exige avanzar hacia la modernización de sus bases teóricas y metodológicas, con el propósito de ir revisando contextual y situadamente, cuáles de sus aportes vigentes constituyen un corpus suficientemente claro para iniciar esta ruptura. Asimismo, se hace preciso evidenciar cuáles son los errores más recurrentes en el discurso pre-construido de la educación inclusiva, que nos permita expandir su fundamentación hacia una nueva conceptualización. La reformulación de su discurso, es un síntoma alentador pues, se inicia en un momento sociohistórico complejo, cuya particularidad desafía las bases del discurso dominante y su exceso de significado. Todos estos aspectos cobran mayor relevancia al ser interpretados con los lentes de la postmodernidad.

La modernización del discurso de la educación inclusiva en el siglo XXI, recoge los aportes de las perspectivas reconceptualistas y reconstruccionistas aportadas por la ampliación de los campos de investigación experimentados por el movimiento postestructuralista, 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. El carácter

reconceptualista otorgado por los aportes del pensamiento postmodernista, demuestran un cierto grado de performatividad y reveldía al intentar concientizar que el tema ya no redundaba en niveles de fundamentación de tipo pedagógicos (visión tradicional) y en una visión limitada y sesgada otorgada por la visión positivista de la cultura jurídica de la segunda mitad del siglo XX. Los niveles de fundamentación requeridos para una educación inclusiva en el siglo XXI son de tipo transdisciplinarios. Sus propósitos reflexionan sobre los campos estructurales del conocimiento, del desarrollo político, de la ciudadanía, de la economía, de la historia de la cultura, de la pedagogía y de la ética. La dimensión estructural intenta puntualizar sobre las dimensiones que no son comprendidas por todos los ciudadanos. Justamente son éstas, las fuerzas que propenden o restringen los cambios reales que todas las formas de expresión ciudadanas hoy reclaman.

Comprender la educación inclusiva 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 redundaba 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.

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. En el caso de los ciudadanos, a llevar una vida más equitativa, más armoniosa y más amable entre todos.

Tales ideales sólo serán consolidados a través de la emergencia de un nuevo concepto de ciudadanía, de ciudadano y de democracia. Razón por la cual, se torna imperioso avanzar hacia la enunciación de una proposición epistémica o de una posible teoría para la educación inclusiva. Sus efectos no se reducen a un mero debate teórico, sino que sus implicancias reformulan la enseñanza, la vida de la escuela, las concepciones sobre el aprendizaje, los estudiantes y la figura de profesorado, pues reconoce a todos sus actores y contextos, como objetos descentrados, complejos y opuestos al discurso que la pedagogía, la didáctica, el currículo, la evaluación y la psicología han oficializado.

2.- Perspectivas para un enfoque re-conceptualista y re-construccionista de la Educación Inclusiva en el siglo XXI: ¿qué hay más allá de las minorías y de los efectos opresivos en la educación?

«...Educar a la juventud es cultivar en la tierra el espíritu, en el hoy en el mañana, en la vida terrenal el ser espiritual...» (Steiner)

El arribo del siglo XXI ha iniciado una revolución estructural de todos los campos del conocimiento científico (Kunh, 1978; Martínez, 1999; Santos, 2009), del pensamiento (Burman, 1994;

Knorr, 2005) y del desarrollo humano (Dalhberg, Moss, Pence, 2005). Si bien es cierto, los estudios sobre epistemología (Spivak, 1999; Quijano, 2000; Harding, 2003; Santos, 2003 y 2009) a inicios del nuevo milenio, han sido claros e iluminadores al señalar la urgencia de poner en revisión los modelos teóricos y metodológicos vigentes. Este hecho, enuncia 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).

Havel (1991) agrega que, 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. Este autor, célebremente, explica que la «transitividad» que condiciona los marcos conceptuales vigentes, no es algo neutral y, deja entrever, que una cosa se esta yendo y otra cosa esta llegando. La transitividad al igual que la crisis, se sitúa en un contexto de complejidad (Morín, 2007). Es preciso distinguir, la dicotomía semántica, epistémica y política que fabrica el «paradigma emergente» (Martínez, 2011) 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 fundamentaliza la educación inclusiva a inicios del siglo XXI, expresa un cierto grado de desorden en su oscilación

discursiva, reflejando contradicciones y situaciones descentradas sobre su objeto²¹, las que no han sido reconocidas u observadas, en su incipiente fundamentación. Sobre este particular, sus reduccionismos clásicos (referidos a discapacidad, necesidades educativas especiales y relaciones de intercultural) 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 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. Este problema se haya incrustado en la imposición tradicional del modelo de educación especial. Diversificando esta problemática, es posible comprender "la educación inclusiva como un icono de la pantalla de la educación que, cuando se abre, revela una complicada teoría de reconstrucción educativa y el plan para llevarla a cabo. La inclusión es una condición previa como sostiene Bernstein (1996), de la educación democrática" (Slee, 2010:226). 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,

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

[...] 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).

¿Qué nos aporta esto?, particularmente, 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 trabajo, 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. En tal sentido, una pedagogía de la inclusión reconoce que "en realidad la psicología no rige directamente la educación (Egan, 1983); sólo nos ayuda a entender las condiciones en que esta se lleva a cabo. La limitación de una persona puede ser la ventaja de otra" (Gardner, 2012:18).

Las nuevas formas de expresión cognitivas, emocionales, culturales y afectivas de los nuevos sujetos sociales que arriban al espacio socioeducativo, cuestionan la figura dominante y la carga interpretativa elaborada por los grandes paradigmas del aprendizaje. Una debilidad del régimen discursivo imperante, demuestra que las grandes narrativas de verdad esbozadas por el paradigma psicogenético y el sociocultural, dificulta una explicación situada sobre el sujeto de aprendizaje frente a la aparición de nuevos sujetos educativos. Según esto, el problema de la inclusión no sólo queda reducido a la necesidad de establecer las líneas maestras para comprender su sentido, significado y propósito en la educación el nuevo milenio. Establece la necesidad de una epistemología con el propósito de aclarar significados para redireccionar hacia la consolidación de prácticas más divergentes sobre lo que significa hacer educación en tiempos cambiantes. De este modo, pasamos desde una pedagogía de la inclusión basada en sujetos excedentes, interpretados a través de una carga semántica opresiva, hacia una construcción pedagógica más cercana a la naturaleza humana del estudiantado, que considere la investigación del potencial humano de todas las personas y, no sólo de quiénes han sido denominados desde la psicología como estudiantes talentosos, pues de alguna manera todos lo somos.

Otro aporte desprendido para la modernización del discurso de la educación inclusiva, enuncia no sólo cuestiones teóricas y

metodológicas disciplinares. Se explicita una deconstrucción sobre la figura del estudiante, el docente y sus campos de interacción. Anteriormente, se han expuesto sutilmente algunas tensiones vertidas sobre el estudiante y los campos que fundamentalizan su figura en la formación de los educadores. Al ser educación inclusiva concebida como un movimiento de reforma, sus efectos también impactan en la figura, en el rol y en la función del profesorado. Es prudente reconocer que las identidades, las formas de expresión y los contextos de actuación del profesorado, también han sido objeto de descentramiento. De modo que, las críticas al discurso oficial de la educación inclusiva deben resignificar la figura del maestro, del estudiante, del aprendizaje y, en general, de todo el proceso educativo. 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).

De lo anterior, se desprenden los siguientes desafíos:

- a) Volver a problematizar y repensar al sujeto educativo desde una explicitación contextual, situada y oportuna al interior del discurso pedagógico vigente. Este desafío nos invita a restituir al sujeto en un discurso superando la ausencia de sentidos sobre el mismo en un contexto histórico, político, ético y cultural particular.

Se plantea la búsqueda de nuevas construcciones sobre necesidades educativas y persona en situación de discapacidad. Sobre este último, hace exigible la emergencia de una conceptualización más trasgresora que supere las construcciones psicológicas y

pedagógicas tradicionales. Un nuevo concepto de necesidades educativas y de discapacidad debe conllevar al empoderamiento ciudadano de dichos colectivos. No obstante, la espada en la pared que determina la categorización de grupos vulnerables es aún algo más pantanoso.

La restitución de la diversidad como propiedad intrínseca de todo ser humano debe restituirse como tal. El proceso de oscilación ideológico-discursiva, su exceso de significado y su sobre-naturalización deben superar la visión que escapa de los procesos de estabilización social, cultural y política. Para que la diversidad cobre mayor relevancia, debe iniciarse un proceso de politización más amplia, situada y radical. Así, sucede con todas las categorías que vertebran el discurso por una educación más inclusiva. La reconstrucción y reconceptualización de sus principales regularidades discursivas adoptará mayor sentido si, dichas construcciones se interpretan desde matrices sociohistóricas determinados, visualizando sus aportes para la reformulación de sus principales escenarios educativos y sociales.

- b) Resignificar los marcos de interpretación del proceso de aprendizaje, de enseñanza y sus formas de comunicación. El proceso educativo debe preguntarse qué temas valen la pena aprender y de qué manera éstos, serán accesibles, generativos y desafiantes para el profesor y para los estudiantes. Un marco comprensivo interesante sobre este punto, es aportado por el modelo de Enseñanza para la Comprensión desarrollado por la Univ. de Harvard, desde donde se entienden que una "pedagogía de la comprensión invita a observar, analizar y reorganizar el currículum en torno a temas generadores que den origen y apoyo a diversas actividades de comprensión, ofreciendo a los estudiantes mayores

oportunidades desde donde construir y aprender" (Stone Wiske, 2008: 35). El ausentismo de construcciones didácticas y curriculares vertebradas desde los planteamientos de equidad cognitiva y cultural es un tema que debe ser considerado. En la actualidad se observan diversas modalidades que asume el currículo a la luz de los planteamientos pre-construidos (imposición del modelo de educación especial) de la educación inclusiva. El autor de este documento ha clasificado estas modalidades curriculares²² en:

b.1.) *Modalidades Específicas*: corresponden a medidas provenientes de la educación especial, incorporadas mediante la pseudo-actualización sufrida por la educación inclusiva en el marco de la supuesta «atención a la diversidad».

b.2.) *Modalidades Extendidas*: corresponde a medidas surgidas en la Educación Especial y transferidas en términos prácticos a la escuela regular. Se pretende facilitar los procesos integracionistas, identificando entonces los aportes de los «Modelos de Intervención y Orientación Psicopedagógica».

b.3.) *Modalidades Diversificadas*: corresponden a las concepciones curriculares, evaluativas y didácticas que surgen en el campo de la educación especial y se presentan como medidas de tipo inclusivas. La dificultad de comprensión que plantean estas y otras cuestiones, derivan en la impertinencia de su intención, pues se plantean como parte de una educación para todos (EPT), pero en términos operativos responden a unos pocos. Se

²² Para profundizar sobre las modalidades curriculares véase el capítulo I: "Fundamentos para una Educación Inclusiva más oportuna en el siglo XXI y su desarrollo en Latinoamérica" en libro *Lectura para Todos*. Edición disponible en red a través de: https://dilofacil.files.wordpress.com/2015/11/lectura_para_todos-chile.pdf

observa inexistencia de propuestas curriculares más abarcativas que consideren la diversidad y la heterogeneidad presente en todos nuestros estudiantes.

b.4.) Modalidades Abarcativas: surgen a partir de la ausencia de propuestas curriculares centradas en la *heterogeneidad*²³ de «todos» los estudiantes. Una aproximación puede ser aportada por el Modelo de Enseñanza para la Comprensión (EpC).

- c) Efectuar un despeje epistémico sobre todos los campos que estructuran la formación de los educadores (pre y postgraduación), con el propósito de incorporar la complejidad que cruza la naturaleza humana del niño, joven y adulto del siglo XXI y sus repercusiones en el aprendizaje y la construcción de saberes pedagógicos. La formación de los educadores debe pensarse en términos de responder al ser humano y evitar la mutilación de todos los discursos que instrumentalizan su accionar. Es apropiado deconstruir la formación de pre y postgraduación de los maestros en estas temáticas. Para ello, es imprescindible redireccionar sus campos de investigación hacia los contextos de problematización aportado por las teorías poscríticas.
- d) Encontrar argumentos más amplios para consolidar una epistemología de la educación inclusiva contribuye a desnaturalizar los imaginarios y la cristalización de prácticas despendidas de los mismos. Es importante comprender la naturaleza y esencia de la inclusión para valorar su potencialidad en la reconstrucción de las prácticas sociales y educativas desde criterios más amplios de diversificación. Un aporte relevante es

²³ Corresponde al fundamento psicológico de la educación inclusiva al inicio del siglo XXI.

considerar los planteos de la interseccionalidad en la redefinición de su discurso social, político y epistémico.

- e) Resignificar la extraña relación entre calidad y educación inclusiva. En Latinoamérica el discurso por la calidad ha sido un tema que se ha posicionado durante la última década, dejando en evidencia una promesa a cumplir por todos los Estados de la región. Desde planteamientos más progresistas es relevante comprender que el discurso por la calidad basado en modelos coste/eficacia y, en perspectivas eurocéntricas de industrialización, se oponen al discurso de reingeniería social y educativa, convirtiéndose en un dictamen de exclusión. Se hace imperioso avanzar hacia la determinación de criterios cuya especificidad permita evaluar la calidad de los contenidos y prácticas a los que apunta la educación inclusiva.

La calidad en el discurso de la educación inclusiva debe superar la ausencia de sentidos que condiciona todos los campos de la educación. Asimismo, sugiere de qué manera operativizamos ciertas construcciones filosóficas, jurídicas, económicas, políticas, sociológicas, psicológicas, antropológicas y ciudadanas que condicionan el discurso vigente y, son traducidas en criterios y dimensiones específicas para su monitoreo en prácticas pedagógicas y directivas concretas.

Un desafío creciente que asume el discurso de la calidad en su relación con la inclusión, es consolidar un corpus de conocimientos destinados a repensar la escuela en sus dimensiones: a) institucional, b) organizativa/meta-organizacional, c) cultural, d) ecológica. Se agrega además, que el desarrollo de estrategias de intervención institucional se dirige a fortalecer las matrices de participación de todos los actores.

Estos desafíos más elementales deben provocar una crisis sobre las construcciones dominantes que vertebran del desarrollo de la pedagogía postmoderna. La crisis es un elemento de desestabilización que puede iniciar nuevas discusiones y vislumbrar nuevas posibilidades. La educación inclusiva conceptualizada como un movimiento de reforma, expresa no sólo el diseño de una nueva ingeniería destinada a revisar, contextualizar y reconceptuar todos los campos de la Ciencia Educativa y de la pedagogía desde la consideración de una perspectiva de postmodernidad. Como ingeniería social, reformula y resignifica los derechos (en todas sus dimensiones y categorizaciones), la pertinencia transdisciplinaria de sus fundamentos y los sentidos de sus principales unidades de análisis. De esta forma, se intenta superar

[...] lo que Foucault (1977) llamas prácticas divisorias, métodos de manipulación que combinan la mediación de una ciencia con la práctica de la exclusión. Las prácticas divisorias y los métodos relacionados de clasificación científica se hallan íntimamente conectados con el crecimiento de las ciencias sociales que, como otras ciencias, han pasado a ser una forma de lenguaje que sirve tanto para incluir como para excluir mediante la pretensión de medir lo que es bueno y malo y lo que es normal y anormal. El niño individual es ubicado a través de esta mediación científica dentro de sistemas normalizadores de clasificación que asignan y miden a los niños y sus habilidades. Al dividir a unos niños de otros y al dividirlos, también dentro de cada uno de ellos, estas prácticas divisorias distribuyen, manipulan y controlan a los niños, y se traducen en una cultura del diagnóstico, la evaluación y la terapéutica en la que se introducen y acaban dominando los juicios normativos acerca del pequeño o la pequeña (Dahlberg y Lenz Taguchi, 1994) (Dahlberg, Moss y Pence, 2005:67).

El significado oculto de la interrelación entre «complejidad» (Morin, 2007; Reynoso, 2009) y «deconstruccionismo» (Viruru y Cannella, 1999; Quijano, 2000; Harding, 2003; Sousa, 2009), da cuenta de las modificaciones sobre determinados tipos de conocimientos que son claves para redefinición del discurso imperante (Popkewitz y Brennan, 1998) y para la consolidación de un discurso específico (Mouffe, 1996), como es, la empresa destinada a modernizar las bases teóricas y metodológicas del discurso de la educación inclusiva, recogiendo los desafíos y las tensiones que aporta el siglo XXI. De acuerdo con esto, "el conocimiento y su construcción son siempre específicos según su contexto y cargados de valores, lo cual cuestiona la creencia modernista en las verdades universales y la neutralidad científica" (Dahlberg, Moss y Pence, 2005:45). Es imprescindible concebir, la lucha por la inclusión educativa como un movimiento de reforma de todos los campos de la Ciencia Educativa a inicios del nuevo milenio.

Este hecho, hace exigible en palabras de Sousa (2009), la determinación de la relevancia, es decir, ¿cómo identificar un argumento relevante y oportuno a esta discusión? Posteriormente, surge la exploración o definición de la naturaleza del fenómeno como vía comprensiva que evoluciona hacia la clarificación de su identidad científica. "El reconocimiento consiste en la definición de los parámetros según los cuales los fenómenos detectados serán clasificados como elementos distintivos de un sistema de explicación o de un sistema de interpretación. El procedimiento que subyace tanto a la detección como al reconocimiento es la resolución" (Sousa, 2009:72). En el caso de la educación inclusiva y su consecuente modernización, es otorgada por el «disenso social y educativo» como principal recurso de «politización» y «amplitud» de este debate.

La modernización del discurso de la educación inclusiva, requiere estructurar transdisciplinariamente (Morin, 2000; Sousa,

2009; Martínez, 2011) las diversas maneras de teorizar y llevar a la práctica dichos planteamientos (Grieshaber y Cannella, 2005), dilucidando sobre cómo pensamos la educación inclusiva y, desde qué lugar construimos su conocimiento, más allá de la imposición tradicional del modelo de educación especial (Slee, 2010). ¿Bajo qué parámetros construimos al (los) sujeto(s) de la educación inclusiva?, ¿desde qué posiciones hemos construido el conocimiento actual de la misma?, ¿cómo construimos prácticas educativas, sociales y políticas a la luz de la modernización de su discurso?, ¿qué implicancias tiene esto para la didáctica, la evaluación y el currículo?, ¿de qué manera la fundamentación transdisciplinaria desafía las bases de la pedagogía actual y los aportes de la psicología educativa y del desarrollo?

Una construcción epistémica (Ocampo, 2014 y 2015) más «trasgresora» sobre este campo de trabajo, reconoce que la finalidad de la educación inclusiva no redundaría en instalar una visión neoespecial (Farrell, 2006; Bratlinger, 1997; Slee, 2010) de tipo democrática y más equitativa discursivamente, sobre: a) su fundamentación, b) su identidad y naturaleza científica, c) sus procesos y campos de intervención y, d) procesos de formación del profesorado, investigación y profesionalización.

Una proposición más oportuna y situada en la materia, recogerá los aportes de la crítica genealógica (Foucault, 1970, 1977 y 1980; Grieshaber y Cannella, 2005) y del postmodernismo (Vattimo, 1986; Harvey, 1989; Bauman, 1991 y 2012; Lather, 1991; Mouffe, 1996) aplicado a las perspectivas reconceptualistas (Leavitt, 1994) y reconstruccionistas (Davies, 1991) de inicios del siglo XXI, cuestionando el papel de la inclusión como lucha política sobre la identidad, la violencia estructural, la marginalidad, la indiferencia, la opresión, la exclusión y las ciudadanías de baja intensidad, como patologías sociales que han sido naturalizadas en su comprensión y, posterior erradicación. A esto se agrega, el arribo de nuevas identidades

al espacio socioeducativo. Identidades, que entran en tensión, desde la visión tradicional de la pedagogía y de la psicología del desarrollo. En su dimensión política, la educación inclusiva esta llamada a construir un nuevo campo de desarrollo democrático, estructurado desde los planteamientos de la democracia deliberativa (Montero, 2005; Mejía, 2008; Schwartzman, 2013). Se intenta de este modo, reconocer el carácter interseccional entre inclusión y democracia, evidenciando que una sociedad inclusiva es democrática en su naturaleza. Hasta aquí, se concluye que las sociedades latinoamericanas de inicios del siglo XXI, no cumplen con este propósito; especialmente, por desarrollar sistemas delegativos para conducir sus naciones.

Es menester, reconocer que un «nuevo concepto de ciudadanía» y de «prácticas ciudadanas» desde un enfoque deliberativo, combaten la visión de votante restando la capacidad de expresar polifonalmente los grandes temas que afectan a la población en general. Se inicia así, según Schwartzman (2013) una perspectiva ética fundada en el diálogo entre iguales, cuyo propósito fortifica que "este tipo de ética no puede –o no debería– soslayar el desafío de fundamentar criterios conscientes para distribuir los recursos comunes en procura de garantizar condiciones generales que deben ser satisfechas para que cualquier sujeto actúe autónomamente. Esto incluye definir una serie de bienes básicos entendidos como condición necesaria de cualquier plan de vida" (Schwartzman, 2013:75).

La política en conflicto que experimenta Latinoamérica, no es un tema nuevo. La modernización del discurso de la inclusión tiene como propósito denunciar operativamente el carácter multicausal expresado en la ampliación de los márgenes de exclusión en la región. Su propósito es ayudarnos a entender cómo funciona la exclusión y no, únicamente enunciar sus

devastadores efectos. Se deben otorgar acciones concretas y pertinentes para su erradicación.

Asimismo, facilita la observación, la determinación y la erradicación de los puntos críticos que fomentan la articulación de ciudadanías de baja intensidad. Siendo éste, un factor clave en la reformulación de una ingeniería social más oportuna a todos estos dilemas. Sin duda, "las concepciones deliberativas de la democracia aparecen así como una alternativa plausible para superar la marginalidad producida por los modelos democráticos en uso" (Schvartzman, 2013:39).

En el contexto social, estas identidades, reflejan ciudadanías en disputa o bien, diversos tipos de ciudadanías. De modo que, tanto identidades como ciudadanías, se muestran más dinámicas, descentradas y complejas, evidenciando la emergencia de nuevos sujetos sociales e innovadoras figuras de alteridad; las que en su mayoría, se muestran opuestas al discurso que fundamentaliza el reconocimiento del Otro y la Otra desde criterios que develan ausencia de reciprocidad. Es, bajo esta ausencia de reciprocidad, que se inicia la deconstrucción de la ética en tiempos de exclusión. Dahlberg, Moss y Pence (2005), explican que el siglo XXI está llamado a repensar y re-significar todos los campos del pensamiento y del conocimiento científico. Según esto, las diversas concepciones de la ética postmoderna y sus respectivas prácticas de eticidad, no estarían exentas de ella.

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. La ética del encuentro al igual que sus prácticas de eticidad, nos invita a encontrar nuevos significados para restituir

la categoría de diversidad, como una propiedad intrínseca y connatural a todo ser humano y a toda experiencia humana (Ocampo, 2011 y 2012). Los argumentos anteriormente enunciados, reafirman la necesidad de avanzar hacia construcciones más progresistas y alternativas sobre la educación inclusiva y sus rumbos en el siglo XXI.

Estos argumentos, explicitan dos grandes desafíos. El primero de ellos, está dirigido a avanzar en la búsqueda de nuevos fundamentos destinados a ampliar el marco teórico y metodológico que sustenta la educación inclusiva. Tal como señala Ocampo (2015), se ha de consolidar un cuerpo de conocimientos y saberes especializados, con el propósito de superar el problema epistemológico y pragmático (Parrilla y Susinos, 2013) que lo entrecruza. El obstáculo epistemológico (Toulmin, 1991; Slee, 2010; Ocampo, 2015) está determinado por la ausencia de una construcción teórica.

Rescatando los aportes del destacado investigador británico, Doctor Roger Slee, explica que, 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. 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, 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.

La dominancia ideológico-discursiva, adopta una visión universalista y positivista, cuyas limitaciones políticas,

pedagógicas y éticas no logran reformular la educación inclusiva desde argumentos más amplios, contextualizados y situados a los grandes problemas estructurales que afectan los sistemas educativos latinoamericanos. Para Slee (2010), un tema crucial está determinado por "el problema del desmoronamiento de la educación inclusiva por la preocupación por las necesidades educativas especiales" (p.182). Sobre este particular, es plausible reconocer que "las diversas interpretaciones hacen visible el modo en que los discursos particulares actúan para constreñir y limitar, lo que es posible, deseable y agradable" (Campell y Smith, 2005:155). En tal caso, esta ambigüedad y complejidad, está determinada por una transición y sincronía que va más allá de la mera modernización del discurso. Implica reconocer la ausencia de un status epistémico que permita reflexionar sobre la determinación de fundamentos más amplios y emergentes al cuestionamiento de sus bases teóricas y metodológicas tradicionales.

De otra forma, implica dar cuenta del exceso de significado que los planteamientos de este modelo (en construcción) y su conceptualización reflejan. En palabras de Said (2000) y Slee (2010) el gran problema de la educación inclusiva está determinado por la ausencia de una teoría o epistemología oportuna a su campo de especialización y desarrollo. Agregando, que los planteamientos teórico-metodológicos vigentes, demuestran un campo de «consolidación teórico ambulante» (Said, 2000). ¿Qué significa esto?, según Said (2000), Farrell, (2006) y Slee (2010), el carácter ambulante se debe en parte, a la pérdida de sentido y originalidad. Las propuestas teóricas se vuelven ambulantes cuando son domésticas y no desensibilizadas, 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 (O'Donnell, 2007; Schvartzman, 2013), ética (Young, 1990; Bauman, 1991) y política (Lahire, 2008).

Las ideas anteriormente enunciadas, dan cuenta de la imposibilidad por la que transita la educación inclusiva, para problematizar la creación de nuevos escenarios sociales y educativos capaces de albergar las nuevas identidades que reclaman su legitimidad en las instituciones educativas y las emergentes ciudadanías en disputa que abrazan una reforma social más progresista. Sin embargo, las tensiones que hoy experimentamos en materia de educación, demuestran fragilidad al concebirse fuera de la historia y de contextos sociales situados.

El obstáculo pragmático de la educación inclusiva, refiere a la prestación de servicios. En tal caso, la tensión pragmática debe ser situada desde la pertinencia de los servicios educativos y sociales ofertados a diversos colectivos de ciudadanos. El propósito de contextualizar la pertinencia de dichos servicios, desde una amplia gama de intereses, es asumir, el movimiento por la inclusión como la creación de un nuevo proyecto ciudadano, de un nuevo concepto de democracia (Rabossi, 1990; Abal y Nejamkis, 2004; O'Donnell, 2007) y de ciudadanía. El criterio de pertinencia, juega un rol crucial en la determinación de las oportunidades sociales, políticas, culturales y educativas desprendidas de la resignificación de los diversos campos de desarrollo ciudadano. La superación del problema pragmático, incide con gran determinación, en la formación de pre y postgraduación de los educadores. Campo, que también requiere deconstruir las concepciones referidas a formar educadores para el siglo XXI. Situación que no queda circunscrita únicamente a la educación especial y a la psicopedagogía, sino que a todos los campos de la pedagogía postmoderna.

Tanto la educación especial (Rigo y Talens, 1987; Salvador, 1999; Gallego y Rodríguez, 2012) y la psicopedagogía, deben ser reformuladas ante los desafíos pedagógicos del nuevo milenio. En el caso particular de la psicopedagogía, debemos romper su hibridación con la educación especial, a fin de clarificar su naturaleza científica y redefiniendo sus campos de profesionalización y desarrollo, pues se trata de una disciplina fundada en planteamientos psicológicos con implicancias significativas a la potenciación de la pedagogía del nuevo milenio. Entonces, tenemos tres campos de trabajo que han ido entrando en contradicción y se hace necesaria una revisión exhaustiva para su transformación.

Una reconceptualización aplicada a la formación de pre y postgraduación de los educadores en Latinoamérica desde un enfoque de educación inclusiva, enuncia los siguientes desafíos:

a) iniciar la búsqueda de un conjunto de argumentos éticos, políticos, antropológicos, culturales, cognitivos, epistémicos y sociales capaces de sustentar una crítica al discurso tradicional de la psicología educativa, del desarrollo y del aprendizaje. Así como, a la pedagogía, al currículo, a la didáctica y a la evaluación. La deconstrucción del sujeto pedagógico y del sujeto docente a inicios del siglo XXI, son claves significativas para avanzar hacia la re-construcción de la tarea educativa. De modo que, las formas de aproximarnos a la enseñanza y concebir el aprendizaje desde la emergencia de nuevos sujetos educativos, inicia la búsqueda de nuevas concepciones más situadas y cercanas a la naturaleza humana. Los enigmas de la enseñanza y el aprendizaje a inicios del nuevo milenio, son cada vez más complejos, pues contradicen las verdades universales, que al día de hoy condicionan fuertemente la formación de pre y postgraduación de los educadores.

b) las propuestas de formación de los maestros sobre educación inclusiva en la materia, expresan proposiciones híbridas, en tanto, comprensión del fenómeno se refiere. Los programas referidos a la formación inicial docente, han emparejado contenidos derivados de la educación especial, anexados bajo un lenguaje más democrático, justo socialmente e integrando los principios del modelo social de la discapacidad. La contradicción de este proceso de formación es, que por un lado, se otorga respuesta a una demanda cada vez más creciente, desde discursos vacíos y modelos mutilados a los nuevos desafíos que resultan el arribo de nuevas identidades y formas de expresión cognitivas y ciudadanas a la escuela. Por otro lado, el discurso proveniente del modelo social de la discapacidad han resultado limitante, al iniciar una problematización desde el currículo, la evaluación y la didáctica que responda a la heterogeneidad de todos los estudiantes, desde una construcción más integradora, que supere el enfoque categorial aún vigente. En la actualidad, la formación avanza discursivamente, sin resignificar sus comprensiones y lógicas de trabajo y, en la práctica, se continúa imponiendo el modelo individual de la psicopedagogía, la pedagogía modernista de tipo universalista y la educación especial.

c) la formación especializada de postgrado sobre educación inclusiva en Latinoamérica, ha experimentado avances significativos para profesionalizar este campo de investigación. Si bien, existe un programa doctoral especializado en educación inclusiva (impartido en México), su naturaleza y líneas de investigación, enuncian el problema antes citado. El resto de programas doctorales, abordan las temáticas de educación inclusiva en sus líneas de investigación, concluyendo que

este campo de interés no se haya en la naturaleza de dichos programas.

Asimismo, los programas de maestría han fortalecido la renovación de la educación especial, a través de una visión neoespecial, que unifica los aportes de lo especial con nomenclatura inclusiva. En países como Guatemala, Honduras, Costa Rica, El Salvador, existe baja presencia de programas especializados en la materia. Una línea interesante de trabajo que ha constituido un avance significativo en la reorientación de los programas de postgraduación, ha sido aportada por la neuropedagogía y la neurodidáctica. Si bien, ambas concepciones apuntan a la reconstrucción de las formas tradicionales de enseñar y comprender el aprendizaje de todos los estudiantes, hace preciso avanzar hacia aportes directos en la didáctica y la evaluación en un contexto de heterogeneidad.

d) en lo referido a la investigación en educación inclusiva en Latinoamérica, se observa un interés progresivo sobre sus principales objetos de investigación. Un aspecto significativo está determinado por el refuerzo de la visión individual 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. 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, la política, el postestructuralismo, el neocolonialismo y los estudios de género. 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.

3.- En la búsqueda de argumentos más oportunos para reconceptualizar la Educación Inclusiva en el siglo XXI: apostar por un «enriquecimiento transdisciplinario» para consolidar una «proposición epistémica» en la materia

«...Toda la naturaleza comienza a susurrar sus secretos a nosotros a través de sus sonidos. Los sonidos que antes eran incomprensibles para nuestra alma ahora se convierten en el lenguaje significativo de la naturaleza...»
(Steiner)

Los argumentos enunciados anteriormente, permiten superar el consenso por el derecho al disenso. El disenso aporta la capacidad de redefinir el discurso imperante y, superar la visión tradicional emprendida por diversas perspectivas que reducen la «inclusión» a grupos de ciudadanos contruidos socialmente como «vulnerables». Los aportes del estudio reconceptualista actual (Toulmin, 1991; Leavitt, 1994; Burman, 1994; Cannella y Viruru, 1999), dan cuenta que el discurso vigente sobre la educación inclusiva, justifica la exclusión como mal social (Giroux, 2009; Slee, 2000 y 2010), sin otorgar pistas significativas para su erradicación. Esta colonización explicativa, es fundamental para identificar qué fuerzas sociopolíticas y estructurales restringen la consolidación de un nuevo orden político, democrático, ciudadano, ético, histórico, pedagógico y epistémico.

Al respecto, "la educación inclusiva tiene que separarse de la educación especial. De este modo puede restaurarse como una plataforma auténtica para afrontar la opresión y la

desventaja de diversos grupos. La educación inclusiva debe manifestar en la práctica su impaciencia y rechazar la falsa política de inclusión de minorías. El sufrimiento real y amplio del que surge la demanda de la educación inclusiva no permite una lenta gestación de la reforma. Hace falta una reformulación del campo para apartarse de la imaginación educativa neoliberal y de los valores del individualismo competitivo. A este respecto, debe dirigir el foco interrogador hacia las estructuras, las políticas y las prácticas de escolarización que crean poblaciones excedentes de estudiantes difíciles de controlar" (Slee, 2010:226).

Brennan y Popkewitz (1998), agregan que un desafío clave en la proposición de una epistemología (Habermas, 1971; Foucault, 1980; Barquín, 1991; Baudrillard, 2000) de la educación inclusiva, debe superar los efectos opresivos (Unzué, 2004) desprendidos de los modos tradicionales de pensar al sujeto, a las prácticas y al discurso (pre-construido) de la educación inclusiva. El rechazo de las formas dominantes de pensar y fabricar la educación inclusiva a inicios del nuevo siglo, exige desensializar la mirada sobre las diversas categorías que vertebran un lenguaje híbrido sobre su campo de investigación y profesionalización.

Buther (1993) explica que la provisión de categorías incrustadas en el discurso vigente de la inclusión, actúa como una tecnología de opresión y dominación, que entrampa y cristaliza la producción de sujetos, desde marcos ideológicos, que plantean una experiencia social y educativa restringida. En otras palabras, el entrampamiento efectuado sobre el sujeto de la educación inclusiva, no apela al disenso y, por tanto, lo cosifica a una ciudadanía de baja intensidad (Abal y Nejamkis, 2004) y a una experiencia social y educativa menos vivible (Butler, 1993).

Estos argumentos, deben contribuir a superar la falsa política de educación inclusiva ratificada por todos los Estados de Latinoamérica. Asimismo, la investigación debe apoyar la

emergencia de criterios de diferenciación, que al politizar el debate, permitan la separación necesaria entre educación inclusiva, educación especial y psicopedagogía. Sobre este último, hace exigible la modernización de sus desafíos a inicios del siglo XXI. Así como se necesita construir una teoría/epistemología de la inclusión, también se requiere transformar y refundar la educación especial, con el propósito de que ambas perspectivas puedan dialogar y complementarse. El carácter refundacional que afecta a la educación especial enuncia su detrimento, haciendo visible su modernización.

Si bien, estos cambios son centrales para la construcción de una pedagogía de la inclusión en América Latina y el Caribe, es preciso enunciar un conjunto de argumentos éticos y políticos más amplios, que permitan "analizar las bases institucionales del discurso, los puntos de vista y las posiciones desde las cuales las 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 [dominio] y la producción de un significado y una ideología (Best y Kellner, 1991:26). Un tema crucial en la modernización discurso de la educación inclusiva, supone situar su problematización, según Slee (2010), como una lucha política. Posicionar el debate por la inclusión desde una problematización política, implica describir el reconocimiento histórico que ha experimentado en las últimas décadas el concepto de ideología. Engels (1969), al respecto, desafía esta postura, invitándonos a describir la superestructura ideológica, sus esferas y dominios en la modernización del discurso de la educación inclusiva.

La inclusión como proyecto político no sólo intenta describir los efectos opresivos y neoliberales (Gentili, 2012) que condicionan la producción educativa. Más bien, debe ayudarnos a comprender el «modus operandi» de la «exclusión». Es clave, en

la redefinición de su discurso, dar pistas significativas para comprender cómo funciona la exclusión, determinando bajo qué parámetros la inclusión se constituye como una poderosa herramienta política para su erradicación. De modo que, la inclusión debe ayudarnos a comprender qué dispositivos contribuyen a ampliar los márgenes de exclusión en todos los campos la sociedad, la cultura, los bienes culturales y la educación, frente a la creciente diversificación que *afecta/condiciona* la construcción de procesos sociales y educativos a la luz de «nuevas identidades» (Grieshaber y Cannella, 2005) y «formas de expresión ciudadanas» (O'Donnell, 1993) que reclaman modalidades alternativas de legitimidad, emancipación y ejercicio directo de sus derechos. La exigencia de la modernización de sus bases teóricas y metodológicas, apuntan la creación de un nuevo campo ético, político e histórico, donde se resignifiquen todos los escenarios de desarrollo ciudadano y desacralicen la visión positivista de la justicia social que afecta al discurso vigente de la educación inclusiva.

Vivanco (2010) señala que, el paradigma emergente de la complejidad como elemento comprensivo para modernización del discurso de la educación inclusiva, es más bien, "una amplia y variada gama de enfoques, investigaciones, perspectivas y descubrimientos que, provenientes de distintas disciplinas, convergen en su pluralidad hacia una mirada que problematiza la ciencia normal" (p.5). Siendo necesario desmembrar los posicionamientos particularistas y universalistas que afectan a la comprensión de fenómenos cada vez más descentrados y multivariados, los que en su naturaleza, desafían el discurso tradicional de la epistemología y, definen su pertinencia y vigencia a inicios del nuevo milenio. Si bien, existe un corpus amplio sobre lo que sería la educación inclusiva, precisa modificaciones menores para utilizarlo de forma más oportuna. La complejidad permite extender los márgenes de interpretación sobre la inclusión, con el propósito de consolidar

un conjunto de condiciones necesarias para la oficialización de un nuevo marco teórico y metodológico.

Es menester, reconocer el cambio histórico e ideológico (Larraín, 2007 y 2014) que experimenta el concepto de complejidad y sus aportes a la reformulación de la ciencia occidental, con el propósito de comprender la especificidad de sus transformaciones y, su incidencia en las decisiones políticas sobre los temas cruciales que afectan al desarrollo social, cultural, político y ciudadano de Latinoamérica. Vivanco (2010) diversifica esta problematización, señalando que, la complejidad es un fenómeno sociopolítico y socio-histórico situado al interior de la realidad. Algunas de sus causas pueden explicarse a la luz del paradigma emergente. Para Martínez (2011) el paradigma emergente constituye una nueva objetividad científica. Estos aportes, vislumbran que un nuevo marco de entendimiento para una educación inclusiva más oportuna, debe contribuir a:

- a) Evidenciar los obstáculos en las formaciones neoliberales de la educación: democracias que agudizan la exclusión. Avanzar hacia la consolidación de democracias deliberativas.
- b) Formular y reformular un marco de valores para investigar la exclusión, la inclusión, la diversidad y la heterogeneidad. Adoptar por un nuevo concepto de ciudadano y ciudadanía. Se debe favorecer la ruptura de las categorías vigentes para lograr una vida más vivible no sólo para los grupos históricamente excluidos, silenciados o marginados, sino para toda la población en general.
- c) Entender que antes de legitimar el «derecho en la educación» debemos legitimar cómo se adquieren progresivamente los demás derechos republicanos para

convertir la escolarización en agente del cambio social real en la vida de todos los ciudadanos. Se cuestionan Los aportes de justicia social, las democracias y las culturas jurídicas vigentes.

- d) Insinúa un enfoque democrático en las decisiones educativas ahistórica respecto de los desafíos de la justicia social desde los aportes de la postmodernidad. Se revisa profundamente la categoría de igualación de oportunidades desde la consideración de las posiciones estructuradoras de los derechos de cada ciudadano. sin esta revisión, la igualdad de oportunidades deviene en un nuevo dispositivo de homogenización político, jurídico, social y cultural.
- e) La investigación en educación inclusiva debe analizar profundamente las relaciones opresivas que condicionan el desarrollo de prácticas educativas, superando la mirada sobre el déficit y sus categorías de ubicación de los estudiantes y educación de personas diferentes. Implica superar la visión particularista de la exclusión social y de la exclusión pedagógica. Se abandona la idea de investigación inclusiva desde el refuerzo de la perspectiva individual que afecta a sus principales objetos de investigación.
- f) Reconocer que no están en crisis los paradigmas, sino el paradigma de la ciencia en cuantos a sus formas de conocer. En la estructura discursiva actual de la educación inclusiva se refleja una base modernista que promueva los universalismos clásicos negadores de las diferencias humanas.
- g) Según las transformaciones de nuestro continente reflejan la presencia de modelos desgastados/mutilados acompañados de un cierto travestismo discursivo, lo cual

requiere consolidar una discusión epistémica más amplia y diversificadas en materia de inclusión que apuesten por un nuevo espacio de intercomprensión. ¿Cuáles dimensiones epistemológicas están ausentes?: a) paradigma epistémico y b) matriz epistémica.

La «crisis» que afecta al conocimiento científico debe ser entendida como una valiosa oportunidad de transformación del pensamiento y de sus campos de investigación. En tal caso, no debe reducirse a una visión fatalista o problemática sobre los modos de conocer e interpretar los fenómenos educativos. La dimensión más significativa de la crisis por la que transita el pensamiento pedagógico a inicios del siglo XXI, es dicotómica, al reconocer que ésta, es irreversible y al mismo tiempo, sugiere la superación de modelos cementerios o mutilados. Sobre este particular, Bauman (2012) explica que la presencia de modelos desgastados ha sido una de las características más recurrentes sobre el desarrollo de propuestas educativas contemporáneas en Latinoamérica.

La crisis no se reduce únicamente a denunciar las posiciones arrogantes o reduccionistas de los diversos modos de hacer ciencia. Más bien, hace explícita la posibilidad de construir nuevas tecnologías de fabricación del conocimiento (Knorr, 2005) desde el interior de cada problema, redefiniendo sus campos de intervención. Este es un punto que la investigación sobre epistemología débilmente ha enunciado, siendo relevado por los aportes de la epistemología situada ampliamente desarrollada por los estudios feministas de base postestructural.

Los estudios epistemológicos de inicios del siglo XXI (Butler, 1993; Martínez, 1999 y 2014), han sido clarificadores al expresar que toda construcción destinada a comprender la naturaleza de su conocimiento científico (Lynch, 1993) y develar su status epistémico (Martínez, 2013), deberá iniciarse desde una comprensión situada de su fenómeno dentro de un conjunto de

relaciones más amplias para problematizarse. Un hecho clave en el discurso vigente de la educación inclusiva, demuestra un cierto tratamiento "deliberadamente ignorante de los contenidos disciplinares del campo que se pretende estudiar, aumenta considerablemente el riesgo de hacer interpretaciones forzadas, y hasta absurdas, de las relaciones entre los actores sociales y los productos que ellos fabrican" (Knorr, 2005:34).

Una dimensión relevante que adoptan las perspectivas epistémicas desde una construcción «situada», «cultural» y «contextual» de la ciencia, es evitar presentar explicaciones o construcciones teóricas que en palabras de Grieshaber y Cannella (2005) reduzcan ideas complejas a explicaciones simplistas. El hecho de no reducir lo complejo a lo simple, es un síntoma de descentramiento del pensamiento ultramoderno. La postmodernidad aporta una óptica de renovación sobre el tratamiento y comprensión de los fenómenos educativos, permitiendo validar otros campos de exploración que, ante el discurso oficial y sus dinámicas de instrumentalización, han sido silenciados o bien, no han logrado "un reconocimiento de que necesitamos incorporar una gama de maneras de teorizar y de llevar algo a la práctica para celebrar y a la vez fomentar la diversidad, así como para enfrentarnos a los desafíos de los tiempos cambiantes" (Grieshaber y Cannella, 2005:18).

La modernización de las bases teóricas y metodológicas de la educación inclusiva en el siglo XXI, deben comenzar reconociendo que la «inclusión», es un tema que, escapa en su comprensión, a lo puramente educativo. Más bien, debe ser concebida como una de las grandes «problemáticas estructurales» que afectan al desarrollo del sistema social, marcando efectos opresivos en la cristalización de prácticas socioeducativas, bajo una mediación constante sin retorno. Según esto, la inclusión es la respuesta frente a la exclusión. ¿De qué manera se relacionan ambas categorías?, ¿cómo superar la instrumentalización que afecta al entendimiento condicional

de sus propósitos?, ¿vasta únicamente con explicarlos como un par dialéctico?, ¿qué hay más allá de esto?, ¿de qué manera el discurso vigente que la fundamentaliza, actúa como un dispositivo de exclusión sobre la pertinencia de sus servicios y bibliografía relevante? Un tema crucial sobre la educación inclusiva "requiere que busquemos formas de entender la exclusión desde las perspectivas de quiénes son devaluados y convertidos en marginales o excedentes por la cultura dominante de la escuela ordinaria" (Slee, 2010:115). Las nuevas formas de aproximarnos a los sujetos sociales devaluados, introduce una inversión sobre las dimensiones culturales de hacer ciencia desde el paradigma postmodernista, desafiando las perspectivas tradicionales de la epistemología.

La nueva fundamentación de la educación inclusiva en el siglo XXI, requiere superar las posiciones erróneas y las generalizaciones sin fundamento. La determinación de nuevos fundamentos para una pedagogía de la inclusión sólo adquiere mayor relevancia al ser contruïdos a través de un conjunto de argumentos éticos y políticos más amplios. Un nuevo campo de fundamentación debe decir qué hacer para erradicar la exclusión (Slee, 2010). Sin esto, la inclusión pierde eficacia y relevancia en la consolidación de un nuevo orden político, ético, ciudadano e incluso, epistémico. La nueva fundamentación reestructura todos los campos de la Ciencia Educativa, pues inicia una empresa deconstruccionista ante el arribo de nuevos sujetos educativos.

La educación inclusiva en la modernización de su discurso debe ser interpretada como "nuestra 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 nuestros tiempos" (Slee, 2010:70). Desde los aportes de Gentili (2011) debe ayudar a comprender los sistemas de operaciones subyacentes que

conforman los obstáculos opresivos de la cultura dominante y las estrategias de pseudo-inclusión que intentan reducir o eliminar los efectos neoliberales en la educación.

La necesidad de deconstruir el discurso imperante sobre la educación inclusiva, debe facilitar un entendimiento situado para establecer diferencias significativas entre éste y la educación especial. La búsqueda de nuevos fundamentos para una educación y una pedagogía de la inclusión permiten vislumbrar que su potencial está determinado por constituirse como una estrategia de transformación de todos los campos de la Ciencia Educativa y del sistema social en general. El aporte revisionista y deconstruccionista aplicado a los desafíos actuales de la educación inclusiva, apelan a "desmontar ese orden, dar cuenta del desorden y, a través de las diferentes operaciones representadas por los diferentes observadores, reconstruir un nuevo orden que exprese –tal como señalamos más arriba- no la ciencia cristalizada y estática, sino la ciencia "mientras se hace", su propia dinámica de producción" (Knorr, 2005:35).

La situación actual del estudio reconceptualista (Leavitt, 1994; Viruru y Cannella, 1999) exige abordar las problemáticas educativas desde una mirada «transdisciplinaria» y más «situada». Grieshaber y Cannella (2005) identifican que los cambios sobre el estudio reconceptualista desde una perspectiva de postmodernidad (Vattimo, 1986), ponen en tensión las explicaciones universalistas que afectan al desarrollo de la pedagogía. De modo que, es oportuno elaborar preguntas críticas, que superen la capacidad de "reducir el mundo a un conjunto de enunciados objetivos, independientes de todo enunciado de valor o de la necesidad de emitir juicios. Evitan la dimensión ética asociada a la que Rorty (1980) denomina la «carga de elección», la responsabilidad de hacer valoraciones sin reducir la decisión a un mero asunto de racionalidad administrativa por la que toda cuestión de valor se transforme automáticamente en una cuestión de carácter

técnico (Gergen, 1992). No constituyen preguntas que inquieren acerca de los valores, que admitan la probabilidad 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).

Los planteamientos actuales del «estudio reconceptualista» (Leavitt, 1994; Viruru y Cannella, 1999) y del «movimiento deconstruccionista» (Derrida, 1976 y 1989) de inicios del siglo XXI, coinciden en refutar los criterios de universalidad o verdad universal sobre destinados a comprender a los seres humanos (Grieshaber y Cannella, 2005). El aporte del movimiento deconstruccionista está determinado por la capacidad de revelar las grandes ideas que han generado discusiones específicas sobre temas determinados.

Asimismo, sugiere revisar las matrices de sustentación (Glasser y Strauss, 1967) pre-fabricadas en el marco de una cultura epistémica (Knorr, 2005), que otorga un lugar central al legado de su paradigma fundante: «educación especial». La gran carga de estrategias de especialización transferidas desde la educación especial al discurso incipiente de inclusión educativa, ha reafirmado un discurso que ha entrado en contradicción a la luz de la exploración de nuevos campos de comprensión sobre el sujeto de este movimiento. ¿Qué efectos experimenta el lenguaje concreto utilizado para fundamentar la tarea educativa de la inclusión?, ¿cómo evitar la instrumentalización de la exclusión desde la crítica al discurso dominante en la materia?, ¿cuál es la concepción sobre la que Latinoamérica se ha posicionado para hablar de inclusión? Entre las principales debilidades que enfrente al enfoque en su desarrollo en Latinoamérica, encontramos:

- 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. se propone reformular los desafíos transontológicos que la categoría de totalidad supone en el marco de su deliberación política y cultural.
- e) El desarrollo actual de la educación inclusiva en América Latina y el Caribe deriva de una simple y burda actualización de las prácticas de Educación Especial con complementariedad de los aportes de la Psicopedagogía.
- 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. El desafío está en develar los aportes para facilitar la caracterización de una matriz y de un paradigma epistémico.
- g) Los constructos de diversidad, singularidad, diferencias y heterogeneidad han sido contrariamente comprendidos y deben restituir la naturaleza humana inherente a cada ser humano.
- h) Es relevante comprender la necesidad de re-fundar la Educación Especial y reformular todos los campos que componen la Ciencia Educativa.

La cultura epistémica desprendida de su paradigma de base, ha hecho extensiva la creación de un conocimiento ambiguo a

lo largo del todo el mundo. Said (2000) explica que la ausencia de una identidad científica en la materia, ha imposibilitado direccionar hacia nuevos campos de comprensión, afectando al desarrollo de propuestas y políticas educativas «ambulantes».

En palabras de Said (2000) y Slee (2010) el gran problema de la educación inclusiva está determinado por la ausencia de una teoría o epistemología oportuna a su campo de especialización y desarrollo. Agregando, que los planteamientos teórico-metodológicos vigentes, demuestran un campo de «consolidación teórico ambulante» (Said, 2000). ¿Qué significa esto?, según Said (2000), Farrell, (2006) y Slee (2010), el carácter ambulante se debe en parte, a la pérdida de sentido y originalidad. Las propuestas teóricas se vuelven ambulantes cuando son domésticas y no desensibilizadas, 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 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.

Al respecto, un enfoque deconstruccionista (Derrida, 1989; Best y Kellner, 1991) y reconceptualista (Leavitt, 1994) de la educación inclusiva a inicios del siglo XXI tiene como propósito "construir unos análisis sólidos y exhaustivos de la exclusión con el fin de poder cuestionar las relaciones sociales y culturales tal como están mediadas por la educación a fin de dismantelar la opresión y promover la inclusión. Esta tarea radica en la comprensión de la etiología y los síntomas de síndromes y trastornos con objeto de controlar y enseñar a personas diferentes, con independencia de lo bienintencionado que sea tal empeño" (Slee, 2010:123).

La ausencia de un significado aceptado e iluminador sobre la naturaleza de la educación inclusiva, no implica reemplazar su lenguaje dominante por otro (Dahlberg, Moss y Pence, 2005). Más bien, sugiere reconocer que las «categorías vacías» que enuncia el discurso dominante de inclusión, han imposibilitado la consolidación de las grandes promesas sociales referidas a incluir a los diversos colectivos de ciudadanos considerados como «minoritarios». Sin duda que, "dada las voces divergentes y contradictorias que, con el tiempo se han asociado al concepto o lema de la educación inclusiva, podemos sugerir razonablemente que se trata también de un concepto esencialmente discutido" (Slee, 2010:103).

Dahlberg, Moss y Pence (2005) explican que los pilares fundamentales del estudio reconceptualista y deconstruccionista del nuevo milenio, facilitan la capacidad de aclarar los significados que restringen la redefinición del discurso cultural circundante. La inclusión exige transitar desde sus fundamentos pedagógicos, pre-construidos y más bien, justificados desde una perspectiva neo-especial (Bratlinger, 1997; Farrell, 2006; Slee, 2010) que impone el modelo tradicional

de educación especial desde una línea argumental más democrática y justa socialmente; hacia fundamentos más transdisciplinarios. Sin embargo, ¿por qué razón la literatura vigente no ha sido capaz de superar esta visión?, ¿qué incomodidades y prácticas de des-ciudadanización existen tras estos planteamientos?, ¿cómo superar las posturas erróneas sobre este campo de conocimiento?, ¿por qué no resignificar, revisar y reorientar el discurso de la justicia social desde las problemáticas de postmodernidad?

¿Qué argumentos podemos enunciar para comprender los dilemas que enfrentan el currículo, la didáctica y la evaluación a la luz de estos planteamientos?, la situación actual de la formación docente implica revisar los planes en su dimensión general y específica, a fin de desensialziar sus intenciones, con el propósito de asegurar condiciones que permitan llegar a todos los estudiantes más allá de sistemas de adaptaciones o programas específicos, que en vez de contribuir a brindar equidad generan nuevas formas de exclusión. Según esto, se visualizan los siguientes desafíos:

a) En lo curricular:

- Revisar las formas de construcción curricular vigentes en nuestra región. Deben superar formas de legitimación estática y desarrolladas por expertos, a fin de avanzar hacia propuestas co-construidas por sus principales actores. Un lineamiento clave para la problematización curricular es la intersectorialidad.

Su selección cultural debe estructurarse desde el análisis de tres dimensiones claves: a) lo central, b) lo accesible y c) lo rico en conexiones generativas de los códigos culturales que conforman dicha proposición. Un problema significativo que explica la necesidad de integrar dichos criterios, explica que "el problema se

reduce a lo siguiente: no aplicamos nuestros conocimientos. En la escuela de los barrios residenciales, en la escuela del centro de la ciudad, los maestros enseñan y los alumnos aprenden como hace veinte o cincuenta años. En la era de los discos compactos, las videocaseteras, las comunicaciones vía satélite y los ordenadores portátiles, la educación permanece apegada a las prácticas tradicionales" (Perkins, 2006:16).

- Un currículo inclusivo debe comprenderse como un mecanismo de liberación y nunca como un dispositivo de instrumentalización. Las concepciones curriculares inclusivas han evolucionado a partir de medidas específicas, extendidas, diversificadas y abarcativas. Sin embargo, un currículo más equitativo reflexionara sobre qué temas son relevantes de aprender para la vida. Una construcción curricular de tipo inclusiva, no constituye un simple mecanismo de adaptación o flexibilización de este. Debemos avanzar hacia construcciones curriculares más integradoras que evalúen la pertinencia de los contenidos que enseñamos y de qué forma explicitamos a nuestros estudiantes a través de ellos.

b) En lo didáctico:

- Avanzar hacia la construcción y problematización de una didáctica más oportuna a los desafíos de la educación inclusiva como modelo que intenta dar respuesta a las nuevas identidades y sujetos que arriban a la educación. La reformulación de la enseñanza y de sus formas de comunicación del aprendizaje, intenta superar las prácticas tradicionales donde sólo el 5% de los estudiantes aprende de las lecciones que recibimos, mientras que el 70% aprende mejor cuando lo lleva a la práctica y el 90%, cuando lo puede enseñar a otros. Estos

datos otorgados por un estudio desarrollado por el Laboratorio de entrenamiento Nacional de Maine.

- La construcción de una didáctica debe comprender que educar a la diversidad no implica desarrollar programas específicos, sino que más bien intentan avanzar hacia una enseñanza más integradora capaz de llegar a todos los estudiantes. Para ello es fundamental recoger la reconceptualización que la neurodidáctica y de la neuropedagogía ha enunciado sobre el concepto de aprendizaje, enseñanza y clima de aprendizaje. Es recomendable que, tanto las construcciones curriculares como las didácticas, consideren los aportes de los niveles neurológicos de aprendizaje y cambio enunciados por Gregory Bateson y Robert Dilts. Entre los que señalan: a) entorno, b) conductas, c) capacidades, d) valores/creencias, e) identidad y f) espiritual.
- Un desafío clave en la construcción de una didáctica de la inclusión es comprender cómo optimizar el lóbulo frontal y sus conexiones con el cerebro ejecutivo, cognitivo y emocional. Las personas se aproximan al aprendizaje de maneras diferentes. Estas diferencias son profundas y muy significativas. Asimismo, esta exploración debe ayudarnos a entender qué sucede con los estudiantes con necesidades educativas, determinando que estrategias nos permiten educar sus talentos, su pensamiento divergente y su creatividad. Es importante avanzar hacia investigaciones que superen los mitos no reconocidos por la investigación neurocientífica sobre estudiantes con NEE y Creatividad, con el propósito de evitar el síndrome del pensamiento pobre y el frágil.
- El concepto de diversificación no está relacionada con un sistema de ajustes. La diversificación debe ser concebida como las múltiples formas de presentar y

comunicar el aprendizaje. Es imprimir mayor accesibilidad a la enseñanza, lo cual implica reconocer que: a) la imaginación, creatividad, fantasía y curiosidad como fuerzas motoras del aprendizaje, b) nunca dejamos en aprender, sólo baja la velocidad de comunicación de nuestras neuronas, c) debemos plantear continuos desafíos a nuestros estudiantes con el propósito de fortalecer su corteza cerebral y e) no se aprende en la rigidez sino en el movimiento y en la flexibilidad

- Se asume el concepto de aula heterogénea, haciendo alusión al fundamento psicológico de la pedagogía de la educación inclusión en el siglo XXI la "heterogeneidad". Este concepto se asocia a lo cognitivo a las condiciones necesarias para que el aprendizaje pueda existir. Supera la visión de elementitis de la educación moderna.
- Toda secuencia didáctica debe considerar: a) la imaginación, la creatividad, la fantasía y la curiosidad como fuerzas motoras del aprendizaje, b) nunca dejamos en aprender, sólo baja la velocidad de comunicación de nuestras neuronas, c) debemos plantear continuos desafíos a nuestros estudiantes con el propósito de fortalecer su corteza cerebral y d) no se aprende en la rigidez sino en el movimiento y en la flexibilidad.

c) En lo evaluativo:

- Re-conceptualizar las funciones, propósitos y énfasis de la evolución en un contexto de equidad pedagógica. Evaluar a la diversidad no es sinónimo de la evaluación psicopedagógica que busca las deficiencias en los estudiantes, sino más implica monitorear los desempeños de los aprendientes a fin de que sean conscientes de su proceso. Esta construcción va comienza desde la potencialidad de la persona, de sus talentos, rompiendo

el tópico que consiste en fijarnos en el déficit de la persona.

- La evaluación en el contexto de la inclusión se centra en el valor de uso, es decir, utilizamos la evaluación para conocer mejor a los estudiantes para detectar sus talentos y educar en función de ellos.
- La evaluación en el contexto de una construcción de la pedagogía de la inclusión debe reflexionar sobre qué condiciones facilitan comunicar el aprendizaje de diversas formas, que vayan más allá de experiencias de lápices y papel. Se debe incorporar el cuerpo en situación de aprendizaje.

En este contexto, problematizarnos en torno a la educación inclusiva desde los diversos significados que le atribuimos a la misma, es un recurso de gran valor para emprender una deconstrucción más oportuna. Si atendemos a los efectos discursivos de la misma, veremos que nos referimos a un objeto teórico vacío en tiempos de exclusión. Del mismo modo, permite desensializar la mirada sobre la construcción del sujeto educativo parte de este movimiento. Otro aporte relevante, es asumir la inclusión desde una perspectiva ética y política más amplia, que supere la visión cartesiana de pensar sus problemáticas en términos dicotómicos. Dahlberg, Moss y Pence (2005) explican que las ideas portadoras de influencias particulares que gobiernan el pensamiento pedagógico deben contribuir a poner en tensión el «lenguaje de la necesidad» expuesta por Bauman (1991).

De acuerdo con esto, "el lenguaje de la necesidad también se manifiesta en lo que no se dice, es decir, cuando no se reconoce la posibilidad de posturas, interpretaciones y enfoques alternativos, y cuando la elección de una determinada postura, interpretación o enfoque no se expone ni se explica cómo eso,

como una elección consciente, sino que se asume y se da por sentido que es la única posible" (Dahlberg, Moss y Pence, 2005:14). A continuación, Ocampo (2015) enuncia a modo de proposición, 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»

- g) El «fundamento sociológico» de la educación inclusiva a inicios del siglo XXI: determinado por la comprensión sobre el modus operandis de la exclusión, la violencia estructural y la desigualdad silenciada en un contexto de descentramiento.

4.- Síntesis de los desafíos desprendidos de la modernización del discurso de la educación inclusiva a inicios del siglo XXI

¿Qué es la Educación Inclusiva a inicios del siglo XXI?	¿Qué no es la Educación Inclusiva a inicios del siglo XXI?
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 es ante todo, una reformulación radical e intencionada de todos los campos de la ciencia educativa actual. 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.	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/dimensiones de la ciencia educativa. La educación especial, estancada en su fundamentación tradicionalista requiere de un enfoque re-construccionista y re-conceptualista acorde a los desafíos del nuevo milenio. Esta relación nos lleva en palabras de Garfinkel (1975) a un sistema de faltas de conciencias y a una visión falseada 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 que hacer para su erradicación total. De modo que, sí la educación inclusiva no es lo mismo que la educación especial, Slee (2010:181) explica que es <i>"una lucha general contra el fracaso"</i>

	y la exclusión". Este hecho reconoce la pluralidad de identidades diferentes al discurso social, político, cultural y psicológico imperante en la pedagogía modernista y convencional, prestando mayor reconocimiento a la producción/circulación de diversos grupos vulnerables que necesitan de ayudas educativas, sociales y políticas extras.
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 tradicional está acostumbrada.
Un modelo en construcción que no posee una epistemología y una construcción teórica cuya riqueza logre abrazar los desafíos el nuevo milenio en sus dimensiones políticas, históricas, éticas, sociales, culturales, económicas y educativas. De acuerdo a los aportes de Said (2000) constituye una <i>teoría ambulante</i>.	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. 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 <i>modus</i>	La educación inclusiva no se reduce a la discapacidad y a las necesidades

operandis 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 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. 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.	educativas especiales. Tampoco resalta las diferencias en negativo, ni busca responder a los colectivos históricamente excluidos de las diversas instancias sociales y educativas. 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 cristalizadas sobre las desventajas sociales. Esta citación no permite existir ni vivir como reales 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 la implica un cambio retórico desde la integración a la inclusión.
La educación inclusiva debe ser entendida y conceptualizada como una herramienta política-ética-ideológica que articula bajos sus proposiciones el asentamiento de las transformaciones/cambios sociales, políticos, culturales, educativos que las sociedades postmodernas requieren y reclaman.	La educación inclusiva no se basada únicamente en la construcción del Otro o la Otra y en su visibilización y legitimación, sino que propone un marco de comprensión para 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 operandis de las múltiples formas de violencia estructural y de relaciones opresivas.	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 concebirse como un cuestionamiento radical sobre la circulación investigativa oficial con el propósito de deliberar, deconstruir y reconceptualizar del discurso político y cultural.
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 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.
La educación inclusiva como creación de un nuevo orden ético es ante todo, una lucha directa 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 limitan el potencial de la educación como herramienta de concreción ciudadana.	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 social y educativos.	La educación inclusiva omite y desconoce su sentido en el discurso actual de instrumentalización introducido por la calidad educativa. La educación inclusiva no es un artefacto de eficiencia social es una lucha política y prerequisite ciudadano que implica la restitución de sentidos para una educación bajo la creación de un nuevo orden político e histórico para América Latina y el Caribe a 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. 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	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 implementar las transformaciones que a educación (en todos sus campos) y las sociedades (en todas sus aristas) requieren.

con modelos desgatados o mutilados.	Una nueva fundamentación para una educación más inclusiva y reformista que enfrente los dilemas, las tensiones y las oportunidades que explicita el nuevo milenio hará un esfuerzo significativa 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.
--	---

Cuadro N°1: "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"

Fuente: Elaboración propia a partir del proceso de investigación. (Ocampo, 2015).

5.- A modo de conclusión

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

Este trabajo se ha planteado reflexionar en torno los principales desafíos que enfrenta la modernización del discurso de la educación inclusiva a inicios del sigloXXI. El aporte de la postmodernidad en sus perspectivas reconstruccionistas y reconceptualista, efectúan aportes significativos que desafían las bases del discurso dominante en la pedagogía y la psicología educativa tradicional.

Avanzar en la búsqueda de un conjunto de argumentos que permitan dar luces para organizar una posible reflexión epistémica en la materia es un desafío creciente. A esto se agrega, la necesidad de resignificación de todos los ejes vertebrantes del su discurso, pues su gran mayoría, aportan cuestionando los efectos opresivos y las relaciones de exclusión y desigualda que afectan en diversos niveles y planos a todos los estudiantes. No obstante, al revisar la pertinencia de sus significados desde los lentes de la postmodernidad, dichas

construcciones entran en tensión y exigen redefinir el discurso circundante. La educación inclusiva debe ayudarnos a sentar las bases para un nuevo desarrollo social, cultural, económico, ciudadano, ético, donde lo político juega un papel preponderante.

La ampliación de sus campos de interpretación invierte el rol dominante y el exceso de significado que hasta ahora demuestra. Una interpretación sesgada y escasamente problematizadora sobre una educación más inclusiva, es aquella que refuerza la idea de grupos vulnerables o excedentes en la educación. En la filosofía fundacional de la pedagogía, ningún sujeto educativo adquiere carácter de excedente. El prisma de la postmodernidad, nos plantea el reto de avanzar hacia una construcción más progresista sobre todos los campos de la pedagogía. Esto, involucra una deconstrucción sobre el hacer pedagogía en el siglo XXI, sobre los espacios educativos, sobre sus principales figuras: docentes y estudiantes. Esta deconstrucción apela a una sola cosa, rescatar los sentidos más relevantes de la educación.

Necesitamos con urgencia una educación que conciba que los niños asisten a la escuela para ser felices, para crecer en sus talentos, para construir un mundo maravilloso lleno de posibilidades. Debemos contrarrestar las construcciones que se opongan a estos planteamientos. La educación, la escuela, los niños y sus maestros son los grandes arquitectos sociales y políticos del mañana, dejemos de robar esta capacidad. Sin ello, continuaremos entrampados en discursos industriales e instrumentalizadores asuentes de sentidos para nuestros niños y para sus educadores. La revolución ya comenzó y, la inclusión es la herramienta más poderosa para ello.

Referencias

- Abal, J.M., Nejamkis, F. (2004). "Modelos de política: una mirada desde el estado y la ciudadanía e clave latinoamericana", En *La política en Conflicto: Reflexiones en torno a la vida pública y la ciudadanía* (pp. 143-166). Buenos Aires: Prometeo.
- Barquín, J. (1991). La evolución del pensamiento del profesor. *Revista de Educación*, 294, 245-274.
- Baudrillard, J. (2000). *Figuras de alteridad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Bauman, Z. (1991). *Modernity and Ambivalence*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2012). *Vidas desperdiciadas*. Buenos Aires: Paidós.
- Best, S. y Kellner, D. (1991). *Postmodern Theory*. Los Ángeles: UCLA.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Madrid: Morata.
- Burman, E. (1994). *Deconstructing developmental psychology*. Londres: Routledge.
- Buthler, J. (1993). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Barcelona: Paidós.
- Brantlinger, E. (1997). "Using ideology: Cases of non recognition of the politics of research and practice in special education", en: *Review of Educational Research* 67, (4), 425-459.

- Davies, B. (1989). *Frag and snails anda feminist tales: preschool hilaren and gender*. Norte Sydney: Allen & Unwin.
- Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Derrida, J. (1976). *Of grammatology*. Baltimore: J.H. University Press.
- Derrida, J. (1989). *La desconstrucción de las fronteras de la filosofía*. Barcelona: Paidós.
- Engels, F. (1969). *The peasant War in Germany*. London: Lawrence & Wishart.
- Farrell, M. (2006). *Celebrating the special scholl*. Londres: Routledge.
- Foucault, M. (1970). *Las tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: the birth of the prison*. Harmondsworth: Penguin.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: selected Interviews and Other Writings*. London: Harvester Wheatsheaf.
- 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.
- Garfinkel, H. (1975). *The creation ad development of ethnomethodology*. California: Left Coas Press.

- 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.
- Glasser**, B., Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine publishing Company.
- Grieshaber, S. y Cannella, G. (2005). *Las identidades en la educación temprana: Diversidad y posibilidades*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Habermas, J. (1971). *Théorie et praxis*. París: Payot.
- 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.
- Knorr, K. (2005). *La fabricación del conocimiento: Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*. Nueva York: Pergamon Press.
- Kuhn, T. (1978). *La estructura de las revoluciones científicas*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- 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.
- Lynch, M. (1993). *Colonialism/Postcolonialism*. Nueva York: Routledge.
- Martínez, M. (1999). *La psicología humanista: Un nuevo paradigma psicológico*. 2ª edic. Ciudad de México: Edit. Trillas.
- Martínez, M. (2011). Paradigmas Emergentes y Ciencias de la Complejidad. *Opción*, 65, 45-80.
- Martínez, M. (2013). Epistemología de las ciencias humanas en el contexto iberoamericano, en: Osorio, F. (edit.) *Epistemología y ciencias sociales: ensayos latinoamericanos*. Santiago: LOM, 13-38.
- Mejía, O. (2008). Modelos de democracia deliberativa. Encuentros y tensiones. Ponencia del Primer Congreso de Ciencia Política de la Universidad de lo Andres (Colombia), Bogotá.
- Montero, J. (2005). ¿Qué criterio de igualdad requiere una democracia deliberativa? *Dianota, Revista de Filosofía*. Vol. L, 55.

- Morin, E. (2007). La epistemología de la complejidad. *Gaceta de Antropología*, (20), artículo 02 [en línea]. Recuperado en enero 9 de 2015, de http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html
- Mouffe, C. (1996). *Deconstruction and pragmatism*. London: Routledge.
- Ocampo González, A. (2011). Perspectivas y Manifestaciones de la Cultura Escolar en la Construcción de una Escuela Inclusiva de Calidad. *REVISTA DOCENTE XXI*, de Didáctica y Divulgación Científica. Comunidad Autónoma de Madrid. 39, 56-62.
- Ocampo González, A. (2012). *Mejorar la escuela inclusiva*. España: EAE.
- Ocampo González, A. (2015). En la búsqueda de nuevos fundamentos para una pedagogía de la inclusión en el siglo XXI en ALAC, en: *Libro de Memorias del I Congreso Internacional de Inclusión Educativa*. Neiva: Universidad Uniminuto Ediciones. 34 pp. (En prensa). Trabajo que presenta la conferencia dictada por invitación en este congreso el día 23 de octubre de 2015.
- Ocampo González, A. (2015). Democracia lectora, Disenso Social y Ciudadanías en Disputa: ¿cómo entender los desafíos del fomento y la animación a la lectura desde un enfoque de educación inclusiva?, *Actas III Congreso Internacional Virtual de Educación Lectora*. Málaga: Asociación Española de Comprensión Lectora. 49 pp. (En prensa). Trabajo que presenta la conferencia dictada por invitación en este congreso el día 16 de diciembre de 2015.

- O'Donnell, G. (1993). Estado, democratización y ciudadanía. *Revista Nueva Sociedad*, 128, 62-87.
- O'Donnell, G. (2007). *Disonancias. Críticas democráticas a la democracia*. Buenos Aires: Prometeo.
- Popkewitz, T.S., Brennan, M. (2000). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Pomares.
- Perkins, D. (2006). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Parrilla, Á. y Susinos, T. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles: Certezas provisionales y debates pendientes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 88-98.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*, 6 (2), 342-386.
- Reynoso, C. (2009). *Modelos o metáforas. Crítica del paradigma de la complejidad de Edgar Morin*. SB: Buenos Aires.
- Rigo, E., Talens, D. (eds.) (1987). *Interdisciplinaridad y Educación Especial. Teoría y práctica de la Educación Especial*. Palma de Mallorca: ICE.
- Said, E.W. (2000). Travelling theory reconsidered. En E.W. Said (ed.): *reflections on exile and other literary and cultural essays* (pp.436-452). Londres: Granata Publications.
- Salvador, F. (1999). *Didáctica de la Educación Especial*. Aljibe: Málaga.

- Sousa, B. (2003). *Un discurso sobre las ciencias*. Sao Paulo: Cortez Editora.
- Sousa, B. (2009). *Una epistemología del Sur*. México, D. F.: Clacso / Siglo XXI.
- Schvartzman, A. (2013). *Deliberación o dependencia. Ambientes, licencia social y democracia deliberativa*. Buenos Aires: Prometeo.
- Slee, R. (2000). *Talking back to power: the politics of educational exclusion*. Manchester: ISEC.
- Slee, R. (2010). *La escuela extraordinaria: Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- 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.
- Toulmin, S. (1991). *Cosmópolis el trasfondo de la modernidad*. Barcelona: Península.
- 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.
- Viruru, R., Cannella, G.S. (1999). *A postcolonial scrutiny of early childhood education*. Ohio: Dayton.

- Viruru, R., Cannella, G.S. (2005). La etnografía poscolonial, los niños y la voz, en: Grieshaber y Cannella (coord.). Las identidades en la educación temprana. Diversidad y posibilidades. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica. 239-256.
- Vivanco, M. (2010). Sociedad y complejidad. Del discurso al modelo. Santiago: LOM.
- Young, R. (1990). White Mythologies: writing history and the west, citado en: Dahlberg, C., Moss, P., Pence, A. (2005). Más allá de la calidad en educación infantil. Barcelona: Graó.