

Investigación Arbitrada

La Educación Inclusiva en el Siglo XXI: Un Análisis sobre sus Formas Condicionales y Consecuencias Teóricas Más Relevantes¹

Recibido 13 – 04 – 2016 Aprobado 29 – 06 – 2016

Aldo Ocampo

aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com

Director y Docente del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (Chile)

Resumen

Este documento presenta un análisis sobre los elementos teóricos y metodológicos que dificultan el funcionamiento actual de la Educación Inclusiva. Se enfatiza en la necesidad de superar la sobre-representación de la diversidad en sus fundamentos intelectuales vigentes, observando la proliferación de mecanismos de dependencia epistémica que cristalizan políticas de producción del saber de tipo modernistas, compensatorias y de ajuste estructural. La lucha por la educación inclusiva, tiene como imperativo ético subvertir el orden normativo de su campo epistemológico, evitando que las propuestas incluyan funcional y relacionamente a sujetos abyectos a las mismas estructuras que suscitaron su exclusión. La batalla por la inclusión tiene que incidir en la re-escritura del contrato social y con ello, asumir nuevas lógicas intelectuales para pensar el devenir mayoritario y el devenir minoritario más allá de la lógica universalista del para todos.

Descriptores: educación inclusiva, formación discursiva, concepción heredada, necesidades de formación del profesorado

21st Century Inclusive Education: an Analysis on its Conditional Forms and More Relevant Theoretical Consequences¹

Abstract

This paper presents an analysis of the theoretical and methodological elements that hinder the current operation of inclusive education. It emphasizes the need to overcome the over-representation of diversity in their intellectual foundations in force, noting the proliferation of mechanisms of epistemic dependence crystallizing knowledge production policies of modernists, compensatory type and structural adjustment. The struggle for inclusive education, ethical imperative is to subvert the legal order of epistemological field, preventing proposals include functional and relationally to abject to the same structures as subjects raised their exclusion. The battle for inclusion has to influence the re-writing of social contract and thus take on new intellectual logical to think the majority and the minority becoming future beyond the universalist logic for all.

Key Words: inclusive education, discursive formation, inherited conception, teacher training needs

Introducción: La Necesidad de Superar el Escenario Epistémico Normativo que Sustenta la Lucha por Inclusión Educativa

El ingreso del siglo XXI ha iniciado una revolución estructural de todos los campos del conocimiento científico, del pensamiento y el desarrollo humano. Surge así, la necesidad de

¹ Este documento presenta un extracto de la tesis doctoral desarrollada por el autor en la Universidad de Granada, España.

examinar críticamente el devenir histórico, ético, político y pedagógico de la Educación Inclusiva y, su situación actual, entendiendo a ésta, como un dispositivo de reforma social y educativa más amplia, destinada subvertir y combatir los sistemas de regularidades hegemónicas que sustentan los mecanismos de producción de las principales patologías sociales crónicas, así como, los dispositivos de disciplinamiento de la subjetividad y las múltiples tecnologías de invisibilización, dominación y exclusión insertas en las bases del contrato social latinoamericano. La subversión del orden normativo y funcional que define actualmente a la Educación Inclusiva, inquiere en la descolonización de su campo y con ello, introduce la necesidad de re-escribir el contrato social, apostando por la creación de un escenario educativo completamente diferente. Si esto no acontece, la lucha por la inclusión, cristalizará un mecanismo de vigilancia normativa sobre la diversidad, fundamentada en la incorporación de sujetos que desbordan las estructuras educativas a los mismos contextos que los empujaron hacia su exclusión, articulando de este modo, nuevos sistemas de violencia.

La Educación Inclusiva como movimiento de reforma tiene como objetivo cuestionar la matriz socio-histórica de dominación que sustenta las relaciones de fuerza y sentido que producen las múltiples formas de expresión de la exclusión, la violencia estructural, la opresión y la desventaja social, como parte “del conflicto social y político concebido como expresión creciente de desigualdad” (Burkún y Krmpotic, 2006:11). La descolonización de la Educación Inclusiva debe cuestionar las políticas de producción de conocimiento de tipos funcionales y relacionales, así como, las referencias geopolíticas que dificultan el acceso al espacio de la inclusión, más allá, del legado epistémico y didáctico otorgado por la Educación Especial, que describen la proliferación de un discurso acrítico y paternalista que no logra reformar la sociedad en su conjunto. La lucha por la inclusión, tiene como imperativo ético buscar formas condicionales más oportunas para responder al devenir mayoritario y al devenir minoritario, entendiendo que, ambos conglomerados experimentan situaciones diferenciales similares de exclusión, resistencias y relegamientos.

La impronta reformista de la Educación Inclusiva, explicita la necesidad de subvertir los modelos democráticos de tipo normativos y con ello, avanzar hacia la creación de un proyecto histórico, político y ético más trasgresor, capaz de sentar las bases de una nueva ingeniería educativa y social, que supere los efectos compensatorios de las políticas sociales y educativas, que no hacen otra cosa que, impulsar a las nuevas ciudadanías a “recoger y articular los fragmentos de un mundo despedazado desde el punto de vista de la significación subjetiva” (Mitjavila, 2006:96).

A esto se agrega, la necesidad de combatir las políticas de producción del conocimiento que actúan como mecanismos de absorción o comunitarización sobre determinados estudiantes, justificando la producción de modelos de disciplinamiento de la subjetividad y con ello, la presencia de modelos propios del norte para pensar la creación de una nueva ingeniería social. Otros desafíos que enfrenta la modernización del discurso de la Educación Inclusiva, inquietan en la superación de sus reduccionismos clásicos (personas en situación de discapacidad, grupos étnicos, minorías sexuales, personas con algunas necesidades educativas especiales, etc.), por la visibilización directa del sujeto político al interior de este movimiento. Así como, por la determinación de los dispositivos claves que definen la acción política de la Educación Inclusiva. La preocupación por el devenir mayoritario y por la ruptura de los sistemas de codificación binaria, introducen el desafío de identificar qué sujetos han sido excluidos de la batalla por la inclusión en todos los campos del desarrollo ciudadano. Ante estos desafíos, es menester, emprender la búsqueda de nuevos sistemas de razonamientos epistémicos, que permitan revisar las cargas de elección que fundamentan las decisiones políticas, ideológicas, éticas e históricas en los mapas abstractos de la pedagogía, la psicología y la justicia social, a fin de reducir y erradicar, aquellas explicaciones que privilegian a unos estudiantes/ciudadanos y excluyen a otros, o bien, generan determinados mecanismos de dependencia epistémica. Se torna necesario explorar las culturas de resistencias y las micro-políticas de producción de subjetividad al interior de este campo.

Este documento presenta un análisis inicial y exploratorio sobre aquellos elementos que permitirían política y epistemológicamente, superar la estrechez discursiva e ideológica que fundamentan las performance educativas y sociales significadas como acciones inclusivas. Se agrega además, el desafío de organizar una matriz analítica que permita rastrear el campo epistemológico y la naturaleza científica que define al enfoque pre-construido de la Educación Inclusiva acorde a los desafíos del siglo XXI, especialmente, desde la exploración y caracterización de su objeto, mediante la identificación de elementos que por su vecindad y lejanía, ameritan comprender la conformación de su identidad científica y formas condicionales requeridas por los nuevos itinerarios escolares e identidades educativas contrarias, complejas y opuestas al discurso dominante por la pedagogía universalista, que poco o nada dice sobre éstas cuestiones. El desafío más inmediato es, evidenciar qué dispositivos y políticas de producción del conocimiento sobre-representan la diversidad y las diferencias al interior de este campo de análisis.

El presente trabajo ha sido estructurado en tres acápites. El primero de ellos, se centra en un examen crítico sobre los énfasis adoptados en las políticas públicas y educativas en el marco de la lucha por una Educación Inclusiva, demostrando con ello, un posicionamiento acrítico sobre los males crónicos que afectan al desarrollo ciudadano y, que articulan, desigualdades de oportunidades. Se agrega además, una exploración inicial sobre los mecanismos de sobre-representación de la inclusión en las estructuras educativas, desde una perspectiva funcional y relacional, que difícilmente interrumpe las bases del conflicto social y educativo que arrastra a determinadas poblaciones a las afueras del derecho “en” la educación, derivando en la consolidación de un contexto normativo y de baja intensidad para destrabar las tendencias colonizadoras de los modelos teóricos y metodológicos destinados a erradicar los efectos opresivos que las principales propuestas educativas latinoamericanas pueden ocasionar.

Se introduce además, un cuestionamiento sobre el devenir mayoritario y el devenir minoritario, intentando pensar lo colectivo más allá de la lógica del para todos, cuya finalidad, efectúe un mecanismo de oposición ante la proliferación de cargas de elección a favor de la redistribución de los clásicos grupos minoritarios, descuidando con ello, la equilibración de las bases de la ciudadanía en su conjunto. La lucha por la inclusión, inhiere en la creación de un campo ético, político, ciudadano y pedagógico completamente alternativo. ¿Cómo pensar lo colectivo sin sobre-representar la diversidad y, a la vez, evitando su silenciamiento?, ¿qué hay más allá del para todos en la lucha por la inclusión?, ¿de qué manera subvertir la pseudo-agencia política de la inclusión desde los clásicos sujetos abyectos?, ¿qué devenir enfrentaran las sociedades una vez materializado el proyecto político, histórico y ético de la inclusión? o bien, ¿qué elementos permitir describir una visión post-inclusión? Este apartado avanza en la caracterización del discurso acrítico y crítico-deliberativo que condiciona el entendimiento de la Educación Inclusiva, otorgando pistas significativas para avanzar en la determinación de fundamentos comunes y sistemas de razonamiento que permitan experimentar el pensar y pensar la experiencia de la inclusión, desde mecanismos intelectuales más amplios.

En un segundo momento, se analizan los efectos derivados en la implementación de un proyecto ideológicamente neutral a los fines, alcances y sentidos de la lucha por la Educación Inclusiva, en la formación de pre y postgraducación de los educadores. El lector encontrará una síntesis descriptiva sobre los elementos que configuran el campo investigativo de la inclusión, la cual, reproduce estrictamente, un anclaje sobre su objeto de trabajo, desde los aportes de la perspectiva individual. Finalmente, se identifica la integración de diversos campos de confluencia

sobre la conformación del objeto de la Educación Inclusiva, los cuales, participan en la cristalización de un interdiscurso híbrido.

Entre sus principales conclusiones destaca la necesidad de entender la lucha por la Educación Inclusiva, como una tecnología (dispositivo) de re-significación, innovación y creatividad de todos los campos y disciplinas que conforman la Ciencia Educativa a inicios del siglo XXI. Esta situación, exige avanzar hacia la creación de una arquitectura condicional que responda estratégicamente al arribo de los nuevos sujetos educativos. Se agrega además, el desafío de construir un sistema epistemológico propio de la Educación Inclusiva, en superación de los modos tradicionales de fabricación del conocimiento desde sujetos excluidos, diferentes o extraños. La construcción de una epistemología de la educación inclusiva, es a su vez, un mecanismo de contra-argumentación y reaccionario, sobre los modelos clásicos y dominantes en la epistemología en general. En otras palabras, inquiera en la creación de una nueva forma de hacer epistemología

Nuevos Retos para una Educación más Inclusiva en el Siglo XXI

El nuevo milenio trajo consigo una revolución estructural de todos los campos del conocimiento científico, del pensamiento y del desarrollo humano. Tanto los estudios epistemológicos tradicionales como los emergentes, han sido concluyentes al reafirmar la necesidad de superar la imposición de modelos cementerios (Bauman, 2012) o bien, modelos dominantes² (Dahlberg, Moss y Pence, 2005) recurrentemente utilizados para interrogar, examinar, problematizar y resolver, los principales desafíos y tensiones que enfrenta la Ciencia Educativa en los primeros años del siglo XXI. Diversos autores explican que, los primeros años del nuevo milenio, introducen mecanismos de ruptura sobre las tendencias de proliferación del conocimiento. Sobre este particular, Vidal (2011: 24), expresa que, el concepto de crisis,

[...] viene a corresponderse, de manera aproximada, con la idea de “corte” o “ruptura” adoptada por Gastón Bachelard para situar el avance de la ciencia en la discontinuidad con los hábitos mentales tradicionales experimentados por los científicos. Como ocurre en el caso de Kuhn, Bachelard coloca la evolución científica en la superación de las resistencias y prejuicios constitutivos del marco conceptual y de las ideas dominantes que forman parte de la “configuración epistemológica” que se pretende sustituir,

² Según Dahlberg, Moss y Pence (2005), los modelos dominantes corresponden a ideas, discursos, ideologías, prácticas y construcciones que gobiernan el pensamiento y el accionar a través de influencias particulares del poder. Estos autores insisten que a pesar de que son contriciones ideológicas y pragmáticas gobernantes, no quiere decir que existe consenso sobre las mismas por diversos campos del saber. No obstante, Cherniavsky (1995), Grieshaber y Cannella (2005) agregan que, todas aquellas construcciones que no encajen o cedan al discurso dominante tienden a ser devaluadas, reforzando dicho discurso.

especialmente, en la búsqueda de nuevos sistemas de razonamiento capaces de subvertir el orden dominante que afecta a la construcción teórica de la Educación Inclusiva, exigiendo de este modo, la superación de una epistemología tradicional de la Educación Especial. En términos de la fabricación del conocimiento de la Educación Inclusiva, se observa la consolidación de una cultura epistémica híbrida, naturalizada y resistente al cambio, cuya “insistencia en operar, por consiguiente, nuevas articulaciones y modificaciones en la teoría actual para eliminar cualquier conflicto aparente, suele ser la respuesta normal a la crisis” (Vidal, 2011:24). Interesan de este modo, aquellas “descripciones y propuestas abiertas, provisionarias, sujetas a modificaciones y enriquecimiento permanente, como resultado de la activa participación democrática y consensuada de expertos y actores” (Rietti y Rivera, 2013:11). La Educación Inclusiva no ha estado ajena a éstos cuestionamientos, especialmente, desde la denuncia de un sistema epistémico normativo que reduce sus fines y propósitos a la ampliación de derechos de ciertos colectivos de ciudadanos, representados como minoritarios que, al mismo tiempo, propone una concepción burocrática y técnica sobre la equiparación de oportunidades, permitiendo que los IES “sean más receptivos a las necesidades de los grupos con pocos ingresos, minoritarios, uniparentales u otros excluidos” (Rae y Weigner, 2001:37), la cual, no logra examinar ni mucho menos dictaminar operativamente sobre “las formas complejas en que los obstáculos impiden que los estudiantes accedan, participen realmente y tengan éxito en la educación” (Slee, 2010:124).

En la actualidad la amplitud del concepto de la Educación Inclusiva, devela un propósito multidimensional y relativista sobre su finalidad teleológica. Es por esta razón, qué surge la necesidad de entender más oportunamente qué es la Educación Inclusiva y, cuáles son sus desafíos de futuro y, cómo ésta, puede restituir la regulación estatal y promover el derecho universal a la educación, sin cuestionar oportunamente, las fracturas históricas y las disidencias políticas que han contribuido en Latinoamérica, a la proliferación y a la cristalización de tecnologías de invisibilización, dominación y relegamiento para determinados colectivos de estudiantes, definidos social y culturalmente como minoritarios.

Tanto la comunidad científica como profesional especializada, han coincidido al afirmar que, el discurso vigente (pre-construido) de la Educación Inclusiva, ha comenzado a explicitar cada vez más, determinadas contradicciones teóricas (Slee, 2010; Parrilla y Susinos, 2013), especialmente, por la ausencia/omisión de una construcción epistémica que dé cuenta de la naturaleza particular de este campo y, que combata la concepción heredada de la Educación Especial, cuyo mecanismo compensatorio crea poblaciones excedentes y actúa como paradigma fundante de este enfoque, en

lo pedagógico. Se observa además, un desgaste pragmático, que enuncia un conjunto de contradicciones en la gestión de servicios a la luz de dichas tensiones. Considerando los aportes de Veleda, Rivas y Mezzadra (2011), resulta altamente significativo comprender el propósito de las explicaciones teóricas postmodernas introducidas por Young (2000), Slee (2010) y Thomas y Loxley (2007), respecto de la creación de programas específicos, compensatorios y paternalistas que intentan restituir la función social hurtada a colectivos de personas que exceden las estructuras sociales y educativas y, son cosificados en mecanismos categoriales que restringen su existencia, a Otro u Otra, carente de reciprocidad. Sobre este particular, se torna exigible comprender que

[...] la escuela es un sistema y que no es posible solucionar sus problemas multiplicando los dispositivos en el margen, los dispositivos especiales para los niños menos favorecidos. A largo plazo, esta estrategia conduce a fragmentar la escuela y a proponer tantas escuelas como públicos escolares. No solamente estos dispositivos no son eficaces en términos escolares, sino que además transforman la escuela en un servicio social, en un eslabón del trabajo social y de la lucha contra la pobreza perdiendo de vista los objetivos puramente educativos. La escuela debe ser la escuela y no un dispositivo de la lucha contra la pobreza, ésta es esencial pero debe estar a cargo de otras instituciones. La segunda afirmación de partida es que la escuela es un sistema y que es el sistema mismo el que debe ser objeto de la política. En la materia, la política educativa no es solamente una cuestión de medidas técnicas, es más bien consecuencia de los principios de justicia elegidos por una sociedad. Antes de actuar, hay que definir los fines de la acción (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011:8).

En tal caso, la reformulación y subversión del campo de la educación inclusiva,

[...] es claramente contrahegemónica y afirmamos con Slee (1997) que es necesario que la investigación contribuya a ir construyendo un nuevo marco teórico que indague las conexiones epistemológicas y metodológicas en la construcción de identidades de colectivos en situación de desigualdad y riesgo de exclusión por razones culturales, de género, sociales y de discapacidad o cualquier otro (en la escuela, en la sociedad, en la política educativa, etc.)” (Parrilla y Susinos, 2013:90),

cuya finalidad teleológica, permitan avanzar en la agencia de mecanismos de subversión política y dispositivos de descolonización del escenario educativo dominante, a partir de un despeje epistémico que contradiga las cargas de elección que sustentan las decisiones epistémicas destinadas a pensar la Educación Inclusiva como un movimiento de reforma de todas las dimensiones de la vida ciudadana. De esta forma, apela a

[...] la formulación de nuevas interrogantes frente a viejos problemas, en un intento por ubicar el discurso de la alteridad en otro plano de análisis, más allá de lo tradicional, de lo aceptado o de lo esperado. Dicho de otro modo, es problematizar el tema de la alteridad, interrogándolo a partir de otras miradas que permitan una deconstrucción del fenómeno aludido. Desde este prisma, Ugas (2003) ahonda en el

tema explicando que si se entiende por problematizar hacer preguntas distintas respecto a los mismos problemas, entonces se debe revisar algunos conceptos que a la luz de los nuevos tiempos cambian, amplían y/o restringen su validez; particularmente, delinear algunos nudos temáticos del discurso escolar, considerados como paradójicos, bien sea por enunciación discursiva o por sus manifestaciones socio-históricas (Morales, 2014:3).

La modernización del campo de la educación inclusiva, según Brantlinger (1997), Tomlinson (2008), Farrell (2006) y Thomas y Loxley (2007), debe efectuar una carga de elección “a favor de la inclusión si hay unos principios informados que guíen la teoría general de la educación” (Slee, 2010:12) y que contradigan las diversas formas de humillación y discriminación silenciada que afectan a todos los estudiantes sin distinción alguna. Entre sus principales desafíos éticos se observa la necesidad de subvertir la proliferación de sistemas de razonamientos o de vigilancia normativa para pensar la diversidad y con ello, sobre-representarla al interior del discurso pedagógico actual. En particular, el discurso y las políticas de producción del conocimiento vigente en materia de Educación Inclusiva, se posicionan sobre este mecanismo normativo invisible para pensar la diversidad. Se agrega además, la necesidad de experimentar el pensar sobre la función del discurso de la Educación Inclusiva y sus gramáticas de identidad y alteridad requeridas para desnaturalizar el escenario epistémico dominante.

La reconstrucción de las bases teóricas, metodológicas e investigativas de la Educación Inclusiva, parten del reconocimiento explícito sobre la ausencia de un sistema epistemológico apropiado a este campo de especialización, demostrando que, sus modos de fabricación del conocimiento han consolidado dispositivos analíticos naturalizados para problematizar las diversas patologías sociales crónicas que afectan al desarrollo armónico de todos los ciudadanos y con ello, poner en tensión los modos cartesianos de pensar la inclusión relacional y funcional de sujetos excluidos a los mismos contextos que han suscitado su exclusión y devaluación. La búsqueda de nuevos fundamentos para pensar la Educación Inclusiva en el siglo XXI, expresa el reto de cuestionar los regímenes de normalización epistémica que sustentan sus propuestas o bien, los mecanismos de expresión que encriptan la acción política de la inclusión únicamente en el devenir minoritario.

Las políticas de producción del conocimiento en materia de Educación Inclusiva, tiene como imperativo ético deslindar sus principales sistemas de razonamiento de las perspectivas materialistas y esencialistas que condicionan el foco de trabajo de la escolarización inclusiva, desde la proposición de un mecanismo de observación que de cuenta, de qué manera las acciones emprendidas crean y eliminan las diferencias al interior de sus propuestas. El desarrollo actual de

los estudios teóricos y meta-teóricos sobre inclusión educativa, carecen de una crítica epistemológica que condene y cuestione el efecto normativo invisible de sus políticas de producción del conocimiento y, con ello, elaboren armas intelectuales para intervenir críticamente sobre la hegemonía racional que sustenta el sentido dogmático de dichas proposiciones. Por otra parte, los aportes neocolonialistas y poscoloniales³ (Spivak, 1999; Romero, 2012), expresan con vigor que el régimen dominante que condiciona las regularidades discursivas de la lucha por la Educación Inclusiva, introduce una visión colonizadora, híbrida y relativista para hacer frente a la exclusión, omitiendo una diversidad de pensamiento que permita erradicar su vigencia de las bases del conflicto ciudadano. La modernización del discurso de la Educación Inclusiva, tiene como objeto insistir en

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

cuyo propósito permita: a) comprender de qué manera los modos tradicionales y pseudo-progresistas de fabricación del conocimiento, han cristalizado una carga de elección a favor de la sobre-representación de la diversidad en la lucha por la inclusión asociada a las diferencias y al redescubrimiento del Otro y la Otra, b) caracterizar los mecanismos de dependencia epistémica que afectan al desarrollo de las políticas de producción del conocimiento y a la conformación de las principales agendas de investigación, especialmente desde la identificación de aquellos cuerpos de conocimientos que son relegados y excluidos de esta discusión y que podrían apoyar directamente, la transformación de las bases teóricas y metodológicas del enfoque y, c) la modernización del discurso de la Educación Inclusiva debe articular un mecanismo de indagación crítica que denuncié la proliferación de mecanismos de expulsión simbólica y estructural de sujetos de las principales estructuras educativas y con ello, invitando a la deconstrucción de la política y de los escenarios funcionales y normativos de inclusión, fuertemente asentados al interior de los sistemas educativos latinoamericanos. En otras palabras, implica subvertir el orden

³ Las teorías postcoloniales desarrollan herramientas conceptuales para interpretar la realidad social con el propósito de transformar las ideologías y prácticas instaladas sobre determinados campos del saber. Fundamentan su acción en el reconocimiento de un saber ideológicamente distorsionado. Sus marcos de interpretación tienen como fin el derribamiento de los sistemas imperialista del saber, otorgando un posicionamiento relevante a la figura del Otro/a, del diferente o del subalterno. Su énfasis se sitúan en los campos éticos y políticos del saber. Razón por la cual, resultan altamente iluminadores sus aportes para esta investigación. La investigación postcolonial en sus preocupaciones ético-políticas intenta explicar tal como han sido y deben ser las cosas.

dominante que sustenta sus definiciones e imposibilita la creación de una nueva arquitectura condicional para corporalizar estos desafíos en las trayectorias educativas y sociales de todos los estudiantes.

La necesidad de pensar y construir un escenario educativo completamente alternativo, persigue el re-descubrimiento del sujeto político de la Educación Inclusiva, mediante un conjunto de elementos que permitan caracterizar su acción política y potencial emancipador en la función del discurso pedagógico y de la vida ciudadana. Desde una perspectiva pedagógica, la superación del discurso acrítico de la inclusión, permitiría cartografiar qué elementos configuran un discurso técnico-científico naturalizado y arbitrario para debatir e intervenir a la luz de los efectos provocados por la segregación, la violencia estructural, la exclusión y la desigualdad silenciada, etc. La necesidad de construcción de un sistema epistemológico sobre Educación Inclusiva, documenta las principales controversias y dificultades de consenso y hegemonía existentes en la caracterización de los diversos elementos que configuran su interdiscurso. Desde la perspectiva funcional la educación inclusiva explicita un discurso acrítico reducido a las necesidades educativas especiales y a la discapacidad y, con ello, la aceptación de la diversidad constituida como dispositivo de diferenciación entre unos y otros, negando su potencial de propiedad intrínseca de todo ser humano y experiencia educativa. Se reproduce la noción de sobre-representación de la diversidad.

A esto se agregan, las dificultades metodológicas y discursivas otorgadas por las políticas paternalistas, de compensación y de ajuste estructural que poco dicen como superar la polarización social que estas articulan, producto de mediaciones socio-históricas y sociopolíticas definidas por un determinado código de elección, dando paso a la proliferación de mecanismos de sustitución, colonización y dominación, en relación a las nuevas identidades educativas y formas de expresión ciudadanas, cuyo propósito consiste en

[...] enfocar en primer plano las particularidades culturales arrolladas por el colonialismo dando voz a los subalternos y explicitando su punto de vista por encima de los discursos producidos por la historiografía y la sociología clásicas, mientras que el cosmopolitismo intenta despejar y abstraer, a partir de la experiencia particular, aquellos rasgos universales que tienen en común todos los humanos en cuanto tales. Desde el punto de vista ético, el postcolonialismo quiere rescatar las tradiciones culturales específicas de los colonizados en tanto el cosmopolitismo se fundamenta, originalmente, en el derecho natural y la razón universal, como continuador del proyecto ilustrado. En cuanto al enfoque político, el postcolonialismo aboga por la reivindicación de las identidades culturales específicas de los subalternos, y el cosmopolitismo, muy al contrario, argumenta, si bien con matices, la irrelevancia de las distinciones de tal tipo a favor de una comunidad humana universal. En palabras

de Fine: «El universalismo, basado en el alcance global de la modernidad y la unidad última de la humanidad, es tanto su enfoque metodológico [de la teoría social cosmopolita] para comprender el mundo como su enfoque normativo para cambiarlo» (Romero, 2012:152).

La lucha por la inclusión y por la transformación radical del modelo social, político y ciudadano vigente, insertan su intención de reformulación en una perspectiva interpretativa y humanista de la investigación, con el objeto de comprender cómo se producen los diversos marcadores diferenciales que arrastran al devenir mayoritario y al devenir minoritario, a las afueras de las estructuras de escolarización en cualquiera de los niveles y tramos de la educación. A esto se agrega, exploración de las situaciones de exclusión comunes que experimentan tales colectivos. La batalla por la Educación Inclusiva, invita a subvertir los efectos del mercado neoliberal frente a la crisis de la igualdad de oportunidades, dónde esta última, carece de elementos para demostrar su éxito frente a los efectos del mercado que ocasionan la desventaja social, educativa, cultural y material de las sociedades latinoamericanas y no, en mecanismos basados en el rendimiento y el financiamiento en función de ello. Asimismo, la modernización del discurso de la Educación Inclusiva, tiene como objeto indagar en las dimensiones estructurales del sistema social y educativo, que establecen relaciones opresivas para la ciudadanía en general; siendo necesario comprender que

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

Es necesario entonces, ofrecer un análisis sólido que combata las relaciones conservaduristas y pseudo-progresista que tienen lugar al interior de la investigación sobre Educación Inclusiva y con ello, cuestione las paradojas y ambigüedades más significativas que afectan a la escolarización de todos los ciudadanos, como mecanismo de oposición a la proliferación de enfoques que pretenden equilibrar la educación de lo común y de lo colectivo, en referencia al para todos. Sin cuestionar con ello, la eficacia de los mecanismos que “obligan a privilegiar la igualdad y el reconocimiento de las singularidades culturales y sociales” (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011:10). El imperativo ético de la Educación Inclusiva, trasciende el simple reconocimiento y legitimación del Otro e invita a preguntarse: ¿qué hay más allá del otro? Por otro lado, exige avanzar en la construcción de la dimensión ética de la Educación Inclusiva, comprendiendo que ésta, “nos obliga a ver la

inclusión no como algo que hacemos a una población discreta de niños, sino, más bien, como algo que debemos hacer para nosotros mismos” (Slee, 2010:75). La invisibilización de los efectos opresivos de carácter estructural que afectan a todos los sujetos educativos, sus trayectorias, contextos y prácticas concretas, actúan a través de tecnologías⁴ de dominación, silenciamiento y control, las cuales refuerzan los “patrones cambiantes de la educación especial e imponen formas más sutiles de segregación en la escuela ordinaria” (Slee, 2010:223) y más tarde, resultan en la vigencia de prácticas de descuidanización y re-victimización de los sujetos históricamente excluidos. Todos estos argumentos, refuerzan la concepción de Wacquant (2010) que explica cómo las políticas públicas y educativas a través de sus ajustes de acomodación estructural se han olvidado de reformar la sociedad y con ello, agudizando el riesgo de las garantías jurídicas que afectan al derecho en la educación.

Gran parte de las tensiones descritas en este acápite, esfuerzan la ausencia de una identidad científica sobre la Educación inclusiva, que contribuya a aclarar sus principales sentidos y significados. En contraste a aquellos sistemas de razonamientos y fundamentos intelectuales que naturalizan las diferencias, colocando en desmedro el potencial humano o bien, visualizan al sujeto de la inclusión como un sujeto minorizado, abyecto y carente de reciprocidad. Sobre este particular, Derrida (1989) explica que, “la tradición filosófica occidental, está marcada por una violencia fundamental que trata de reducir al Otro al estatus de destinatario” (Dahlberg, Moss y Pence, 2005:69), reforzando la gestión de servicios educativos y sociales, desde la imposición de fuerzas opresivas conservadoras que operan a través de un dispositivo léxico-ideológico-político de mutilación, imposibilitando la producción de estructuras emancipatorias destinadas a constarrestar los efectos de un proyecto ideológicamente neutral para pensar la experiencia y experimentar el pensar a favor de la inclusión. Al respecto, Veleda, Rivas y Mezzadra (2011), recuerdan que sí, “reconocemos en todos los alumnos una igual dignidad y altas expectativas en sus posibilidades de acción, y se conocen de igual forma sus particularidades, podrán concebirse políticas tendientes a reducir las injusticias del sistema educativo” (p.16).

La reformulación del discurso y campo de la inclusión, introduce la necesidad de deconstruir la política como mecanismo de abandono de prácticas institucionalizadas en este contexto. Descolonizar el escenario de la educación inclusiva, visibiliza la necesidad de re-escribir el contrato social y con ello, adscribir a la meta de reformar la sociedad. Este planteamiento se opone a la concepción burocrática y técnica sobre la equiparación de oportunidades, permitiendo

⁴ En la literatura de Michel Foucault, las tecnologías constituyen dispositivos o herramientas de análisis.

que las instituciones “sean más receptivos a las necesidades de los grupos con pocos ingresos, minoritarios, uniparentales u otros excluidos” (Rae y Weigner, 2001:37). A esto se agrega, la escasa fundamentación que efectúan dichas propuestas cuando se refieren a la equidad, la igualdad, la inclusión y la justicia social, contrarrestando los intereses democráticos más intrínsecos que cada comunidad y colectivo persigue. Se observa, “un proceso en el que unos valores, a menudo opuestos o contradictorios, como la igualdad, la justicia, la autonomía, la eficiencia, la responsabilidad, la competencia y la excelencia, se organizan según las prioridades políticas” (Slee, 2010:137).

La Educación Inclusiva y la Puesta en Marcha de un Proyecto Ideológicamente Neutral

La puesta en marcha de un proyecto ideológicamente neutral a los fines, propósitos y alcances que definen a la Educación Inclusiva en los primeros años del siglo XXI, expresa el emparejamiento de la arquitectura condicional de la Educación Especial con la revolución por la inclusión, demostrando una formación discursiva que no genera cambios en lo político y no interviene en las relaciones estructurales que articulan la fragmentación binaria de la sociedad entre personas excluidas e incluidas en determinados derechos. En este sentido, Tadeu da Silva (1999), identifica que el discurso acrítico de la Educación Inclusiva, corresponde en gran medida, a teorías de adaptación, ajuste y aceptación, de sujetos abyectos, sin cuestionar con ello, los mecanismos de disciplinamiento de la subjetividad y las prácticas incorporacionistas que no subvierten el campo epistemológico normativo para pensar la experiencia inclusiva en los sistemas educativos latinoamericanos. El discurso acrítico se caracteriza además, por no existir agencia políticas y politización del sujeto referido a sus reduccionismos clásicos: PsD, NEE, diversidad sexual, diversidad cultural, etc. Sobre este particular, Bratlinger (1997) y Slee (2010), expresan que, en gran medida este problema

[...] representa el reposicionamiento de la educación especial para alinearse con las formas condicionales de la educación inclusiva que promueven las administraciones educativas de todo el mundo. Ellen Bratlinger describe de qué modo los investigadores tradicionales han injertado la educación inclusiva en los títulos e insertado un capítulo sobre la inclusión en los libros de texto prescrito para sus asignaturas de educación especial (Slee, 2010:102),

y con ello, imposibilitando la fabricación de un nuevo campo y de una nueva gramática para pensar la equidad, la justicia social y la eticidad, en reorientación de un discurso técnico-científico, capaz de pensar las luchas y tensiones del devenir mayoritario y del devenir minoritario, como movimiento de reforma ciudadana. Teorizar la experiencia inclusiva en términos socioeducativos

más allá de los tradicionales colectivos de estudiantes en situación de exclusión o desventaja, introduce la necesidad de innovar en los modos de apropiación y reagrupación del saber y, en especial, en sus procedimientos de investigación, pues exige considerar las múltiples situaciones diferenciales que afectan a la totalidad de la población y, al mismo tiempo, son silenciadas, marginadas y no reconocidas por la investigación inclusiva. En palabras de Stephen Ball (2001), estas tensiones en “algún modo tienen un estatus neutral encarnado en un racionalismo progresista de libre circulación, con presunciones peligrosas y debilitantes” (p.103).

Para Wacquant (2010), el problema se reduce a tecnologías disparas de sobre-representación de las minorías históricamente excluidas, elaborando una política social y educativa de tipo paternalista, que refuerza un grado de colonización cognitiva para pensar de otra forma los grandes temas que afectan al desarrollo ciudadano y educativo en tiempos de desolación y desesperanza, siendo frecuente que, las banderas de lucha por la inclusión, desarrolladas por los diversos frentes de la ciudadanía asuman “una capa discursiva con la que se oculta una nueva expresión de asimilación” (Branson y Miller, 1989). Se convierten en una búsqueda de la normalización (Ball, 2001), donde las escuelas “siguen funcionando como de costumbre” (Slee, 2001:141). Las políticas de producción de conocimiento en el campo de la Educación Inclusiva, deben ser conscientes que, los efectos de los modelos compensatorios, inquietan en

[...] un quiebre en la atención homogénea y focaliza los esfuerzos presupuestarios en las escuelas más desfavorecidas. Los dispositivos de la política educativa se transforman y toman formatos materiales y modalidades distributivas: comedores, becas, equipamiento y financiamiento de proyectos en escuelas vulnerables. Se modifica la noción de igualdad y se impone el concepto de equidad: dar más a los que menos tienen, con un tratamiento diferenciado de las escuelas más pobres. La equidad se asume como estrategia para lograr mayor igualdad. Se abre un gran debate sobre la intervención universal o focalizada del Estado (Duschatzky y Redondo, 2000; Jacinto y Caillods, 2006; López, 2005), que genera en muchos casos una polarización ideológica y confusión en los tomadores de decisiones (Valeda, Rivas y Mezzadra, 2011:29).

La polarización ideológica y la timidez política que demuestran gran parte de los esfuerzos teóricos sobre la Educación Inclusiva, han contribuido a reforzar una política jerárquica perversa (Ball, 2001), que objetiviza a los estudiantes y a las instituciones, a partir de la asignación de recursos específicos, los que pueden ser incrementados o mermados a partir de los resultados educativos conseguidos, dando paso a círculos de culpa y a la proliferación de discursos que patologizan las necesidades de los estudiantes al interior de los esfuerzos paternalistas y compensatorios. El ausentismo de una construcción epistemológica ha derivado en mecanismos

de absorción del saber, en la territorialización y omisión de estos en la gestión de políticas educativas, validando las acciones antes mencionadas. Los mecanismos de ignorancia y silenciamiento sobre determinados cuerpos de conocimientos científicos, en la Ciencia Educativa han sido precedidos por la reconversión de las formas condicionales, investigativas, profesionales y formativas que la Educación Especial como saber pedagógico fundante de la Educación Inclusiva, derivando en un travestismo ideológico, ético, ciudadano, político y pedagógico que acrecienta las desigualdades y sobre-representa a las minorías, descuidando la reacción de un nuevo campo de ciudadanía.

Así, las políticas de producción del conocimiento crítico y deliberativo requerido por la formación de los educadores a nivel de pre y postgrado, en materia de Educación Inclusiva, ha silenciado el aporte crítico y marginado de la literatura y contenidos obligatorios de sus asignaturas, los cuerpos teóricos que permiten comprender el funcionamiento intrínseco de las patologías sociales crónicas que la inclusión busca resolver. A esto se agrega, el débil tratamiento didáctico que efectúan los programas de formación de los educadores para comprender los mecanismos de producción y las formas más oportunas de combatir e intervenir en dichas patologías. Es interesante analizar el tipo de estrategias que permitirían a los futuros maestros intervenir en este tipo de fenómenos estructurales. Sin duda que, este tipo de acciones permitirán romper con el status quo que afecta la formación inicial y permanente de los profesores, especialmente, cuando las instituciones formadoras reducen el tema a buenas intenciones y al rescate de una extra diversidad que habita más allá del reducido grupo del nosotros. Esta situación, la que invita a subvertir el orden dominante del para todos, instaurando con ello, una reflexión más profunda sobre los fundamentos comunes que permiten pensar la inclusión desde lo colectivo y lo minoritario de forma alternativa y a través de ello, reguardar la acción política de sus propuestas. Por otro lado, la inclusión debe actuar como un mecanismo de examinación de las identidades complejas y dinámicas que ingresan al espacio educativo y que al mismo tiempo, quebrantan los mapas abstractos del desarrollo, la pedagogía y el aprendizaje. La lucha por la inclusión es ante todo un cuestionamiento a las bases del discurso institucionalizado por todos los campos de la Ciencia Educativa.

Insistiendo en el caso de los programas de formación del profesorado, es menester explicitar la nulidad con la que estos organizan los sistemas de razonamientos intelectuales dirigidos a asumir un conjunto de compromisos ideológicos, éticos y políticos que permitan contrarrestar los efectos de descuidanización y descolonizar el campo normativo que

sustenta sus propuestas. La ausencia de programas cuyos organizadores intelectuales y epistemológicos básicos no debaten acerca de las bases del conflicto social y su relación con la acción política de la inclusión, han derivado en una visión reduccionista, multicategorial y relativista para teorizar y pensar la experiencia de la inclusión en la formación de los educadores desde la políticas de formación docente que difícilmente emplean dispositivos para deconstruir y reconceptualizar desde una análisis crítico sobre las políticas de liberación de los sujeto abyectos.

En contraste, la formación de los maestros y sus correspondientes políticas de producción del conocimiento, enfatizan en un travestimos ideológico, sustentado en faltas de conciencia, que han conducido a las

[...] administraciones educativas de todo el mundo impusieran asignaturas obligatorias de educación especial en los programas de formación del profesorado porque creían que, de ese modo, promoverían la educación inclusiva en las escuelas. Las facultades se apresuraron a presentar propuestas a través de las comisiones de acreditación de asignaturas de sus universidades. Se crearon títulos de la imposible unión de “educación inclusiva y educación especial”. Los educadores especiales tradicionales insertaron capítulos sobre la educación inclusiva en sus manuales de educación especial, adaptaron su lenguaje mientras reformulaban los apuntes de clase, pero retuvieron sus premisas sobre el carácter defectivo del individuo y las necesidades educativas especiales (Slee, 2010: 223).

Ninguno de los programas de formación inicial y de postgraduación, ha sido capaz de explicitar a qué se están refiriendo cuando adscriben a la igualdad, la inclusión, la justicia social y la equidad, demostrando una incidencia ideológica carente de significado sobre los universalismos y sobre las posibilidades reales de avanzar en la construcción de un modelo críticamente democrático. Se agregan además, la carencia de herramientas para analizar el conflicto social, político, ético y ciudadano, concebido como una ampliación progresiva y sistémica de la exclusión, la segregación, las diversas formas de vulnerabilidad y desigualdad. Al respecto Zeichner (2010), en su obra: “La formación del profesorado y la lucha por la justicia social”, expresa que:

[...] últimamente, estos debates sobre el significado de justicia han empezado a aparecer en la literatura sobre la formación del profesor para la justicia social (por ej. McDonald, 2007), aunque la mayoría de los programa de formación del profesorado supuestamente orientados a la justicia social especifican muy poco lo que quieren decir cuando se refieren a ella (McDonald y Zeichner, 2009). Existen básicamente tres categorías de teorías sobre la idea de justicia: a) teorías distributivas que se centran en el reparto de los bienes y los servicios materiales (por ej. Rawls, 2001); b) teorías del reconocimiento que se centran en las relaciones sociales entre los individuos y los grupos de las instituciones en las que viven y trabajan (por ej. Young, 1990); y c)

teorías que intentan prestar atención tanto a la justicia distributiva como a la relacional (por ej. Fraser, 1997). Mi idea de justicia social que ha guiado mi trabajo en la formación del profesorado se aproxima más a aquellas que intentan abarcar tanto el reconocimiento (unas relaciones sociales de atención y respeto, en las que se trata con dignidad a todas las personas y todos los grupos) como la redistribución (con reparto más justo de los recursos materiales) (Zeichner, 2010:22-23).

La formación de los educadores y sus necesidades de especialización a la luz de la reconstrucción de las bases teóricas, metodológicas e investigativas de la Educación Inclusiva, expresan según diversos autores, un conjunto de contradicciones que pueden ser resumidas de la siguiente forma:

a) las dificultades para fundamentar epistemológicamente la Educación Inclusiva. Se necesita transitar desde la superación de un modelo epistemológicamente normativo, invisible y acrítico para pensar la inclusión, avanzando hacia el desvelamiento de parámetros que permitan redescubrir los campos de confluencia y sus mecanismos de vecindad y lejanía que participan en la conformación de su interdiscurso, aportando de este modo, una aproximación general sobre su objeto teórico. Esta situación, en parte, se debe a diversas variantes implicadas, tales como:

a.1) la elasticidad y la confusión de los investigadores ante la multiplicación de las trincheras y campos de análisis sobre Educación Inclusiva, resultando en la exploración y abordaje del objeto desde la contribución fragmentada de cada campo y no, desde la contribución, vecindad y lejanía que este puede aportar a la configuración de la identidad científica, didáctica y epistémica de la Educación Inclusiva, como modelo teórico, metodológico e investigativo autónomo.

a.2) se agrega además, el carácter inespecífico de los debates conceptuales que imposibilitan la identificación de sistemas de razonamientos comunes y fundamentos transversales para cartografiar el terreno y la naturaleza epistémica de la Educación Inclusiva. Situación que refuerza una producción de sentidos híbrida, acrítica y normativa para pensar los fines teleológicos de este enfoque. Es menester que, la investigación vaya explicitando esta función con el propósito de cristalizar nuevas formulas sociales que benefician a la totalidad de la población y no sólo a sus colectivos sobre-representados en este campo de batalla.

a.3.) la gran diversidad de intentos por describir y cartografiar el campo de estudio más allá de la Educación Especial y de las relaciones opresivas y;

a.4.) la amplitud de su campo de estudio limita una comprensión más global y situacional sobre dichos fenómenos.

b) Slee (2010) ilumina este análisis mediante la identificación de tres grandes grupos de trabajo sobre los cuales se posicionan las tendencias y perspectivas adoptadas por la en la formación de pre y postgrado de los educadores en el campo de la Educación Inclusiva, entre ellas destacan:

b.1.) el reposicionamiento de las formas condicionales e investigativas propias de la Educación Especial como parte de la arquitectura epistémica, metodológicas didáctica e investigativa requerida por la Educación Inclusiva. Esta tendencia obedece a la tónica tradicional con mayor presencia en las curricula de los educadores. Se estructura desde saberes extra-teóricos y acrílicos, que dicen muy poco sobre los males sociales crónicos que afectan al devenir de la escuela y de las trayectorias de su estudiantado. En esta visión, se entiende que, la diversidad habita en colectivos definidos como vulnerables, abyectos y anormales. La intención de la formación, se dirige a promoción los modelos oficialistas que reducen su campo de trabajo a la lucha por la inclusión de los colectivos antes mencionados, a las mismas estructuras que generaron su exclusión, desplegando nuevas tecnologías y sistemas de violencia que perpetúan la imposición de un modelo altamente violento para pensar y responder a las diferencias. En esta perspectiva, la formación de los maestros, fundamenta el acto didáctico desde barreras al aprendizaje y la participación, sin cuestionar o interrogar críticamente a las estructuras de escolarización y fomentando un proceso de ajuste y acomodación de nuevos estudiantes que antes no existían en las estructuras educativas, pues estaban invisibilizados. En otros términos plantea un modelo de repercusión que reemplaza la cuestión de clase social por el arribo de nuevas identidades al escenario educativo. Esta perspectiva es oficialista, funcionalista, acrílica y ficticia.

b.2.) la segunda visión identifica por Slee (2010), describe la crítica que hoy enfrenta el desarrollo de la Educación Especial a la luz del creciente interés por la Educación Inclusiva. Se hace preciso avanzar hacia la modernización de la Educación Especial a la luz de la construcción de la Educación Inclusiva, estableciendo puentes y conexiones significativas entre ambas. Interesa en este campo contexto de formación, el empoderamiento ciudadano de los colectivos definidos como sujetos abyectos y su agencia y potencia política.

b.3.) las discusiones sobre intereses específicos derivados de la inclusión, que examinar el fenómeno de la exclusión en las trayectorias de diversos colectivos de ciudadanos. Este nivel de formación es de muy baja presencia en Latinoamérica y según los aportes de Eni Orlandi (2012), se posiciona sobre los aportes del discurso lúdico que permiten la diversificación de la discusión, a

partir de la identificación de otras tensiones históricas, sociales e ideológicas. La formación docente a la luz de intereses específicos devela la agencia política de ciertos grupos, como por ejemplo, el emergente campo de las pedagogías queer.

La formación de los educadores a nivel de pre y postgrado a la luz de la empresa destinada a modernizar el discurso de la Educación Inclusiva, debe orientarse hacia la “necesaria pluralidad de voces como modalidad participativa de la gestión pública de la educación. La idea de construcción exige romper con las representaciones verticalistas muchas veces dominantes de la política educativa” (Valeda, Rivas y Mezzadra, 2011:71). A esto se agrega, la necesidad de subvertir y descolonizar

[...] uno de sus sustratos claves recorre toda la concepción, y refiere a abrir nuevos canales de voz a los sectores populares, a los que viven alejados de las grandes ciudades, a las comunidades indígenas, a los migrantes, a los privados de libertad, a los excluidos de diversas formas más o menos activas por la estructura social y educativa. La formación de voces propias por parte de todos los actores sociales es el camino más profundo hacia la justicia educativa. La idea de escucha no apunta necesariamente a los llamados “procesos consultivos” o a la creación de consejos participativos en distintos ámbitos de gobierno (incluso en las escuelas). Esto claramente es parte de una concepción más democrática de la educación, a la que suscribimos. Pero en un sentido más profundo, dar voz implica entender los diversos contextos y adecuar las políticas, el currículum, las pedagogías. Dar voz supone reconocer y revertir las prácticas más naturalizadas y cotidianas de exclusión educativa, que se manifiestan por ejemplo cuando un alumno repite y es empujado al fracaso. De esta manera, el trabajo de la justicia educativa no se desprende de arriba hacia abajo, sino que se trata de repensar las relaciones entre los actores políticos y las comunidades educativas, entre el centro y los territorios. La escucha de las voces más invisibles y la articulación de compromisos diversos por la educación son dos caras de una misma perspectiva democrática que se traslada en el plano de la justicia (Valeda, Rivas y Mezzadra, 2011:72).

c) Las debilidades del pensamiento de la formación docente para avanzar en materia de justicia social, expresa las mismas debilidades que la formación para la inclusión, específicamente cuando la

[...] divergencia cultural entre los profesores y sus alumnos se complica más aún por la ausencia en la mayoría de los programas de educación del profesor de una atención permanente a la preparación de profesores para que en su trabajo sepan cruzar las líneas divisorias entre la etnicidad/raza, la lengua y la clase social. La respuesta habitual de los programas de formación del profesorado ante la creciente diversidad del alumnado, desde preescolar a la enseñanza secundaria postobligatoria, ha sido añadir al currículum uno o dos cursos sobre educación multicultural, enseñanza bilingüe, enseñanza del inglés como segunda lengua o educación urbana, dejando el

resto del currículum prácticamente intacto (Ladson-Billings, 1999a; Villegas y Lucas, 2001; Zeichner y Hoeft, 1996) (Zeichner, 2010:32).

Si bien es cierto, la evidencia científica dominante ha constatado que, pese a toda la retórica que apela por la importancia de incluir a estudiantes que desbordan las estructuras educativas o que se encuentran en situación de desventaja social, ha sido incapaz para proponer un campo alternativo donde tenga lugar la tarea educativa y aumente afectivamente los niveles de participación y educabilidad de todos los estudiantes. Por otro lado, se ha reforzado una visión político-ideológica que ha resuelto estas contradicciones, desde la creación de programas alternativos que elaboran un sobrerrepresentación de las minorías o bien, refuerzan la concepción que la educación inclusiva es un servicio destinado a grupos con menor representación (Zeichner, 2010) en las instituciones educativas y en la sociedad en general. La lucha en la formación del profesorado por la justicia social, han conllevado al surgimiento de perspectivas reconstruccionistas sociales que reconocen en su génesis que estos programas “escapan a los esfuerzos para prepararlos como agentes del cambio social que trabajarán con sus colegas y las comunidades locales para mejorar los problemas de desigualdad e injusticia en las escuelas y en la sociedad más amplia” (Zeichner, 2010:58). Otra tensión identificada en los aportes de Zeichner describe

[...] las diversas concepciones de la justicia y la opresión tienen diferentes implicaciones para el modo de organizar un programa de formación del profesorado, y para lo que se espera que los profesores sean capaces de saber y aprender a hacer. Por ejemplo, el compromiso con una idea distributiva de la justicia social (Rawls, 1999) supondría interesarse principalmente por la asignación equitativa de los bienes materiales y los recursos educativos (por ej., el tiempo y la atención del profesor, la calidad de las preguntas formuladas, etc.) entre alumnos individuales. No se preocuparía necesariamente tanto como otras ideas de justicia (por ej. Fraser, 1997; Young, 1990) de combatir las formas de opresión que sufren las personas como miembros de diversos grupos étnico-raciales, lingüísticos, de clase social y otros que están enraizados en unas determinadas estructuras institucionales y sociales (McDonald y Zeichner, 2009) (Zeichner, 2010:59).

Estas evidencias exigen ampliar los mecanismos de sustentación teórica y metodológica, con el propósito de 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 inclusión, a los mecanismos de funcionamiento/dependencia de la escuela y de la formación del profesorado. Por otra parte, las políticas de formación docente reproducen el carácter relativista y acrítico antes enunciado. Al respecto Valeda, Rivas y Mezzadra (2011), expresa que, una política o un plan de formación de maestros altamente efectivo y seguro cuando

“la reducción de las desigualdades educativas se sitúa por fuera del campo educativo, y radica en la mejora del bienestar para todos los habitantes (López y Tedesco, 2002; Maurin, 2002; Dubet, 2005)” (p.80). Se concluye que, las múltiples propuestas de formación de los maestros (Slee, 2010; Zeichner, 2010; Valeda, Rivas y Mezzadra, 2011) en el campo de la Educación Inclusiva, 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, de 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 un enfoque multicategorial aún. Actualmente, 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.

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.

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. Silenciado de este modo, los aportes interseccionales para investigar el funcionamiento de la exclusión, la discriminación, la opresión y los efectos neoliberales que condicionan la educación del devenir mayoritario y del devenir minoritario. A esto se agregan, la ausencia de cuestionamiento biopolíticos para pensar la educación de las diferencias, la desnaturalización y despolitización del sujeto político de la inclusión, las culturas de resistencias y las micropolíticas de producción de la subjetividad, entre otras. Se carece de estudios epistémicos y meta-teóricos sobre la Educación Inclusiva, que permitan

[...] promover un modelo de investigación que proporcione la oportunidad de pensar la inclusión y la exclusión más allá de las fronteras disciplinares que tradicionalmente la han enmarcado. Esta opción supone transgredir las fronteras tradicionales, pero también abrir espacios en nuestros trabajos que favorezcan el diálogo de colectivos que habitualmente no han sido tomados en consideración, sin voz reconocida para la investigación. Supone en segundo lugar asumir que el conocimiento válido no se genera y mantiene únicamente en estructuras y nodos institucionales cerrados y atomizados. Y, finalmente exige repensar la propia estructura y los modelos desde los que conducimos las investigaciones enfrentándonos a la necesidad de crear nuevos agrupamientos y núcleos de investigación que proporcionen un contexto más fértil y divergente en la construcción del conocimiento (Parrilla y Susinos, 2013:92).

La ampliación de los campos de investigación expresados por el movimiento posestructuralista, los estudios feministas y de género, la sociología política, los estudios postcoloniales, la crítica genealógica de la infancia y los debates sobre las democracias en desarrollo en Latinoamérica, ha tenido como resultado el descentramiento del objeto híbrido y pre-construido de la Educación Inclusiva, exigiendo con ello, efectuar una aproximación inicial a los mecanismos de vecindad, lejanía y proliferación de su objeto teórico. En suma, todas las ideas contenidas en esta revisión bibliográfica, persiguen que el lector, pueda darse cuenta que el conocimiento vigente sobre Educación Inclusiva es básico, diáspora y escaso para pensar los temas de mayor relevancia en el devenir educativo a la luz de sus sistemas de fundamentación. En el documento: “Aproximaciones y descripciones generales sobre el objeto de la Educación Inclusiva”, se observan las variantes que adopta el discurso vigente de la Educación Inclusiva en su dimensión crítica, acrítica, técnica, práctica y emancipadora. El discurso acrítico de la inclusión corresponde a la visión dominante, la cual, según Popkewitz y Brennan (2000) describe una intención modernista que surge desde el reconocimiento directo del Otro como víctima y ausente de

reciprocidad, consolidando un sistema gramatical que se fundamenta en los aportes de la alteridad y en los universalismos clásicos de tipo binarios destinados a superar sus situaciones de desigualdad. En esta corriente, las políticas de producción del conocimiento propagan un sistema de razonamiento sesgado, limitado y completamente opuesto para pensar y teorizar la diversidad como parte de sujetos de escapan de la normalización introducida por los organizadores básicos de la sociedad. Aquí la construcción social de la diversidad, habita en las diferencias en negativo y en un conjunto de codificaciones binarias que encriptan y restringen la vida social y la agencia política de los grupos minoritarios.

En otros términos, el discurso acrítico se conforma con la incorporación de los sujetos excedentes al mismo entorno funcional que suscitó su exclusión. Se promueve la igualdad de oportunidades desde la lógica del para todos, exigiendo la necesidad de explicar críticamente qué desigualdades de oportunidades estarían siendo subvertidas en este complejo tránsito a las estructuras de normalización. En términos habermasianos, esta visión se posiciona en un interés de tipo técnico que observa un saber neutral y libre de valores particulares para aproximar una descripción general sobre el campo investigativo de la inclusión. Existencia de acciones discursivas neutrales y positivistas para pensar el mundo social y escolar a la luz de los planteamientos de Educación Inclusiva. La formación docente se basa en teorías de ajuste y adaptación sin ayudar a los futuros educadores a comprender el funcionamiento de la exclusión y sus repercusiones en la construcción del currículo, la didáctica y la evaluación. Procesos reduccionistas sobre la realidad cuyo poder de crítica, los convierte en una forma de control y dominación social. Se presenta el discurso de la inclusión como parte de buenas intenciones, de profesores con habilidades/competencias blandas. No se transforma la realidad. Se imponen formas condicionales propias de la Educación Especial y la Psicopedagogía.

En contraposición el discurso crítico y deliberativo, sustentado en una integración transdisciplinaria, ofrece una carga interpretativa sobre los procesos que oprimen el desarrollo oportuno de todos los colectivos de ciudadanos en su paso por la escuela, cuestionando la eficacia de la función del discurso por la inclusión. En esta corriente, se organizan sistemas intelectuales que permiten politizar el tema y deslindar las matrices históricas que afectan a sus formas de producción del saber.

Slee (2010), en su obra: “La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva”, realiza grandes aportes, entre ellos, identifica la gama de intereses que conforman en la

educación inclusiva sus campos de investigación. A continuación, se exponen dichos campos, con objeto contribuir a la fabricación de un saber especializado en materia de inclusión educativa.

Cuadro 1

Conjuntos de influencias que han contribuido al crecimiento de la educación inclusiva

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

Fuente: Slee, 2010

El carácter reconceptualista otorgado por los aportes del pensamiento postmodernista demuestran un cierto grado de performatividad y rebeldía al intentar concientizar que el tema ya no redundaba en niveles de fundamentación de tipo pedagógico (visión tradicional o teorías de ajuste/adaptación) y en una visión limitada y sesgada, otorgada por la perspectiva positivista de la segunda mitad del siglo XX. Los niveles de fundamentación requeridos para una educación inclusiva en el siglo XXI son de tipo transdisciplinarios, es decir, basados en los aportes de las teorías críticas y postcríticas, contribuyendo a la reformulación profunda de su campo, especialmente, a la luz de la complejidad de sus discursos, contextos y sujetos emergentes. Por su parte, la fundamentación transdisciplinaria se posiciona en los aportes de las teorías postmodernas, las cuales, permiten cuestionar las verdades universales que sustentan los mapas abstractos del desarrollo evolutivo y cognitivo, los que al mismo tiempo, actúan como marcadores diferenciales que privilegian a determinados colectivos de estudiantes y ponen en desmedro a otros. Al tiempo que, éstos, “sirven para incluir como para excluir mediante la pretensión de medir lo que es bueno y malo y lo que es normal y anormal” (Dahlbeg y Lenz Taguchi, 1994:89). Si transferimos estos planteamientos a la investigación de la educación inclusiva, se observa que, el concepto de necesidades educativas especiales tanto en su génesis como en su desarrollo actual, describe una fabricación semántica e ideológica que, no problematiza e interroga a las estructuras de escolarización, sobre las dimensiones que conducen al fracaso de todos los estudiantes. Su

oportunismo político, se utiliza como bandera para conseguir recursos e impone a las trayectorias de los estudiantes significados como NEE, un sentido de desventaja cognitiva, lingüística y cultural, a merced de discursos burocráticos que contradicen la diversidad humana y refuerzan los sistemas de disciplinamiento de la subjetividad.

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

La necesidad de invertir el sentido ideológico y político de la inclusión más allá de los tradicionales grupos en situación de exclusión, exige reconocer que las políticas sociales en Latinoamérica han olvidado la meta de reformar la sociedad mediante la re-escritura del contrato social. Es aquí donde los objetivos de batalla de la inclusión, alcanzan mayor sentido.

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

A Modo de Cierre

La lucha por la inclusión debe ser desencionalizada y promover el disenso como principal recurso de análisis sobre sus mecanismos gramaticales, modelos de dependencia epistémica y políticas de producción del conocimiento que derivan en mecanismos de colonización cognitiva e instrumental para asumir estratégicamente el devenir minoritario y el devenir mayoritario. La

lucha por la inclusión apela a la resignificación de todos los campos de la vida ciudadana y de la Ciencia Educativa, pues actúa como un mecanismo de deliberación y ruptura que invita a sentar las bases de una nueva forma de hacer pedagogía y gestionar los derechos en un marco real y efectivo de equidad, justicia social y acciones críticamente democráticas. La Educación Inclusiva tal como ha sido planteada al día de hoy, aparece como una fantasía y una tecnología de ficción que nada dice como destrabar el orden dominante que afecta y define las trayectorias sociales y educativas de todos los ciudadanos. Por otra parte, enfrenta el desafío de subvertir la inclusión de personas abyectas a contexto de normalización. La inclusión como mecanismo de transformación, se centra en los elementos de fortalecimiento del sujeto político, en las dimensiones que definen su acción política y subvierten su sobre-representación en las agendas políticas y programas de investigación y formación de los educadores. Teleológicamente, la inclusión alcanza sus propósitos cuando sus objetivos se insertan en la re-escritura del contrato social, sin ello, lo alcanza un nivel de preocupación gubernamental y social, sin mayor alcance y repercusiones en el desarrollo ciudadano y educativo. Se necesita que el pensamiento por la inclusión educativa interrumpa la(s) fractura(s) social(es) y reconozca en el conflicto que cristaliza dichas fracturas, un dispositivo de deliberación/transformación/subversión del orden hegemónico. Así como, sus políticas de producción del conocimiento que actúan como mecanismos de absorción o comunitarización sobre determinados estudiantes, justificando la producción de modelos de disciplinamiento de la subjetividad y con ello, la presencia de modelos propios del norte para pensar la creación de una nueva ingeniería social.

Referencias

- Ball, S. (2001). “Estudios educativos, empresa política y teoría social”. En: Slee, R., Weiner, G. (coord.) *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces de la mejora escolar*. Madrid: Akal, p. 113-134.
- Bauman, Z. (2012). *Vidas desperdiciadas*. Buenos Aires: Paidós.
- Beuchot, M. (2005). *En el camino de la hermenéutica analógica*. Salamanca: Edit. San Esteban.
- Burkun, M., Krmpotic, C., (2006). *El conflicto social y político. Grados de libertad y sumisión en el escenario local y global*. Buenos Aires: Prometeo.
- Branson, J. y Miller, D. (1989). Beyond Integration Policy – the deconstruction of disability. en Len Barton (Comp.). *Integration Myth or Reality*. Philadelphia, Pa: The falmer press, p. 144 - 167

- Bratlinger, E. (1997). "Using ideology: Cases of non recognition of the politics of research and practice in special education". *Review of Educational Research* 67, (4), 425-459.
- Dahlberg, G., Lenz Taguchi, H. (1994). *Preescuela y escuela, dos tradiciones diferentes y una visión de encuentro*. Stockholm: HLS Forlag.
- Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Da Silva, T. (1999). *Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica*. [en línea]. Recuperado el 24 de enero de 2016 de <http://www.pasa.cl/wp-content/uploads/2013/10/Descolonizar-el-curriculo.-Estrategias-para-una-pedagogia-critica_Tomas-Tadeu-da-Silva.pdf>.
- Derrida, J. (1989). *La desconstrucción de las fronteras de la filosofía*. Barcelona: Paidós.
- Farrell, M. (2006). *Educating special children: an introduction to provision for pupils with disabilities and disorders*. New York and London: Routledge.
- Mitjavila, M. (2006). "El riesgo como instrumento de individualización social", en: Burkún, M., Krmpotic, C. (Comp.). *El conflicto social y político. Grados de libertad y sumisión en el escenario local y global*. Buenos Aires: Prometeo, p. 91-108.
- Morales, A.M. (2014). "Nombrando a los otros o el travestismo discursivo en la alteridad", En: *Revista de Investigación* n. 83, vol. 38, p. 15-32.
- Orlandi, E. (2012). *Análisis del discurso. Principios y procedimientos*. Santiago: LOM.
- Parrillas, A.; Susinos, T. (2013). Investigación Inclusiva en tiempos difíciles: certezas provisionales y debates pendientes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Madrid, v.11, n.2, p.88-98.
- Popkewitz, T.S., Brennan, M. (2000). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Pomares.
- Rea, J., Weigner, G. (2001). "Las culturas de culpa y rendición. Cuando la delegación de poderes se convierte en control: qué piensan del movimiento de las escuelas eficaces los profesionales", En: Slee, R., Weiner, G. (coord.) *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces de la mejora escolar*. Madrid: Akal, p. 31-46.
- Rietti, S. y Rivera, S. (2013). "Oscar Varsavsky. La política como clave de abordaje epistemológico". En: _____ (coord.). *Alternativas epistemológicas: axiología, lenguaje y política*. Buenos Aires: Prometeo, p. 9-20.
- Romero, A. (2012). "Realidad e ideología en la crítica postcolonial". *Revista Reis*, n. 138, abril-junio, 2012, 149-158.
- Sousa, B. (2009). *Una epistemología del Sur*. México, D. F.: Clacso / Siglo XXI.

- 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.
- Tomlinson, C.A. (2008). *El aula diversificada: dar propuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro.
- Thomas, G., Loxley, A. (2007). *Deconstrucción de la educación especial y construcción de la inclusiva*. Madrid: La Muralla.
- Valeda, C., Rivas, A., Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación Argentina*. Buenos Aires: CIPPEC, UNICEF.
- Vidal, R. (2011). “El giro epistemológico hermenéutico en la última tradición científica moderna”, en: *Revista Cinta Moebio*, n. 40, p. 22-46
- Wacquant, L. (2010). *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires: Manantial.
- Young, I.M. (2000). “*La justicia y la política de la diferencia*”, en: *CUENCIA, R.* Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad”. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, Madrid, RINACE, v.1, n. 1, p. 79-93, Diciembre, 2012. Disponible en: <<http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art3.htm>>. Acceso: 06 mar. 2015.
- Zeichner, K. M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.