Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva
CELEI
Chile

CUADERNOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA VOL. III

Repensando la Justicia Social y la Educación Inclusiva

Aldo Ocampo González (Comp.).

EDICIONES CELEI
Serie Dispositivos de Transformación

Datos de catalogación bibliográfica

Aldo Ocampo González (Coord.).

Aldo Ocampo González (Coord.).
Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. III.
Repensando la justicia social y la educación inclusiva.

© Ediciones CELEI.
© Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile.
ISBN: 978-956-386-016-0
CC 4.0 Internacional-Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual.
Materia: justicia social, justicia educativa, epistemología de la educación inclusiva, inclusión social, discapacidad, políticas públicas y educativas para la inclusión.
Páginas: 292

creative commons
LICENCIA CREATIVE COMMONS

OCTUBRE, 2019 (Primera Edición)

Aldo Ocampo González (Coord.).
Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. III.
Repensando la justicia social y la educación inclusiva.

ISBN: 978-956-386-016-0

© Editor: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile
© Edita y publica: Ediciones CELEI | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile
Ciudad: Santiago de Chile
Diseño: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI
Composición: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile
Contacto: celei@celei.cl – ediciones@celei.cl

**Esta obra podrá ser distribuida y utilizada libremente en medios físicos y/o digitales. Su utilización para cualquier tipo de uso comercial queda estrictamente prohibida. Ediciones CELEI podrá iniciar acciones legales en contra de las personas que no respeten esta disposición, CC 4.0: Internacional-Reconocimiento-No Comercial Compartir igual.

Publicación arbitrada internacionalmente por pares académicos.

CUADERNOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA VOL. III.

REPENSANDO LA JUSTICIA SOCIAL Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Aldo Ocampo González (Coord.)

Autores:

Karina Delgado Valdivieso
José Rafael Palacio Angulo
Yeincy Paola Carrascal Agudelo
Javier Borjas Caraveo
Delia Arrieta Díaz
Maria Izabel dos Santos García
Aldo Ocampo González
Dolores Gutiérrez Rico
María Leticia Moreno Elizalde

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva
CELEI Chile

EDICIONES CELEI

CONSEJO EDITORIAL

EDICIONES CENTRO DE ESTUDIOS CELEI

Miembros Internacionales

Dra. Verónica Violant Holtz |Univ. de Barcelona | España
Dra. Genoveva Ponce Naranjo |Univ. Nacional del Chimborazo | Ecuador
Dra. Inés Dussel |DIE-CINVESTAV| México
Mg. Óscar García Muñoz |Director de DILOFÁCIL | España
Dra. Elena Jiménez Pérez |Univ. de Jaén | España | Presidenta de la Asociación Española de Comprensión Lectora | España
Dr. Emilio Ortiz |Universidad de Holguín y Centro de Estudios de Educación (CECE)|Cuba
Dra. Maria Izabel dos Santos Garcia | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) | Chile
Dra. Cecilia Navia Antezana |Univ. Pedagógica Nacional |México
Dra. Andrea Pérez | Directora del Observatorio de la Discapacidad |Univ. Nacional de Quilmes |Argentina
Dr. Roberto Follari | Univ. Nacional de Cuyo | Argentina
Dra. Maria Fátima Di Gregorio |Univ. Estadual Do Sudoeste Da Bahía |Brasil
Ph.D. Kelly Kathleen Metz |The University of Southern Mississippi |EE.UU
Dra. Zardel Jacobo |Univ. Nacional Autónoma de México | México
Dra. Concepción López-Andrada | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) y Univ. de Extremadura | España
Dr. Juan Ramón Rodríguez Fernández |Univ. de León | España
Dra. Soledad Vercellino | Univ. Nacional de Río Negro | Argentina

Índice

Prólogo
La condición performativa de la Educación Inclusiva: un discurso provocativo y alterativo 10
Aldo Ocampo González

Capítulo I 18
Acciones de Educación Inclusiva: educación inclusiva
Karina Delgado Valdivieso

Capítulo II 39
La emergencia de un nuevo terreno epistemológico: debates y contingencias en la construcción del conocimiento de la educación inclusiva
Aldo Ocampo González

Capítulo III 107
Análisis de las normas principales colombianas en educación inclusiva a personas con diversidad funcional y sus aportes hacia una política pública de liberación para la justicia social
José Rafael Palacio Ángulo y Yeincy Paola Carrascal Agudelo

Capítulo IV 130
Las políticas de los organismos internacionales sobre la inclusión educativa en universidades públicas
Delia Arrieta Díaz y María Leticia Moreno Elizalde

Capítulo V 146
Relações de poder na educação de surdos brasileiros
Maria Izabel dos Santos Garcia

Capítulo VI 164
Concepciones acerca de la Interculturalidad y la Educación Inclusiva: Un enfoque para México
María Leticia Moreno Elizalde

Capítulo VII 178
Incluir: un verbo intransitivo
Aldo Ocampo González

Capítulo VIII 199
El entorno de la inclusión del estudiante en situación de discapacidad visual: un estudio comprehensivo desde su realidad
Javier Borjas Caraveo y Dolores Gutiérrez Rico

Capítulo IX 241
Acessibilidade ao Ensino Superior pelos surdos: disputas em um território excludente
Maria Izabel dos Santos Garcia

Capítulo X 256
Inclusión con Responsabilidad Social: Desafíos para la Educación Superior en México
María Leticia Moreno Elizalde

Capítulo XI 270
A escola de surdos: um território em disputa
Maria Izabel dos Santos Garcia

Sobre los autores 286

PRÓLOGO

La condición performativa[1] de la Educación Inclusiva: un discurso provocativo y alterativo

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

El sentido intrínseco de la Educación Inclusiva se funda en el ideal de la transformación social. Esta afirmación, contiene, por un lado, la tesis once[2] de Feuerbach y, por otro, apoya la emergencia de un conjunto de políticas de imaginación. Si bien, la pretensión transformativa en educación, constituye un objetivo de lucha permanente, lo cierto es que, en sí misma, la afirmación se convierte en un performativo absoluto –transformación institucional–[3] (Lazzarato, 2006), es decir, transmiten información, mientras es incapaz de movilizar el real cambio, carecen de una conexión con una obligatoriedad social específica y diferencial. La noción de performativo debe ser repensada en el contexto teórico-metodológico y ético-político de la Educación Inclusiva. Sobre este particular, la fuerza performativa –capacidad de generar algo, sinónimo escultórico de la realidad– de la inclusión penetra y trasciende la escucha empática que suscita en cada uno de sus oyentes, articulando una acción de dislocación. A esta propiedad –pieza estructuradora de la noción de inclusión– he denominado función de

[1] Retomando los aportes de Bal (2009) en "Conceptos viajeros en las humanidades: una guía de viaje", sobre la performatividad –capacidad de una palabra para realizar lo que enuncia– y la performance –refiere a actuación–. El discurso de la inclusión devela una compleja naturaleza provocativa y una estrategia alterativa. La interrogante por la comprensión performativa de la inclusión, reclama su fuerza, es decir, su carácter provocativo. Las nociones de 'performance' y 'performatividad' comparten la raíz genealógica 'to perform'. La performatividad según Austin (1966) corresponde a enunciados que 'hacen lo que dicen', es decir, realizan el acto que refieren. Poseen la capacidad de articular, generar o producir algo. La condición performativa de la inclusión se expresa con claridad a través de la función de audibilidad del propio concepto, es decir, al sólo escuchar dicha categoría activa otros niveles de sensibilidad y conciencia social. Por tanto, en este punto, se cumple el principio de performatividad, es decir, genera algo en el interlocutor, lo que en primera instancia puede describirse por vía del concepto de perturbación empática, es decir, "*aquello que nos incómoda, perturba, frustra, su constitución oscila entre la implicación y la ruptura, nos reformula de manera productiva*" (Hite, 2016, p.19). 'Audibilidad' y 'capacidad escultórica' participan en la consolidación del enlace de realización. ¿Es la inclusión en sí misma, una palabra performativa? Tal condición se alcanza, según Derrida (1989) por vía de una invención social, cuyo uso alterativo es algo que se consolida con el tiempo. Es performativa en la media que ha superado la acción discursiva y ha disfrutado de la capacidad de hacer y alterar la realidad o el estado mental de quien la oye. La inclusión es en sí misma, un *metálogo*, es decir, una discusión compleja y crítica sobre los principales problemas educativos. En lo que respecta a la 'performance', esta desempeña un papel crucial en la regulación del concepto de inclusión, específicamente, traza directrices para permanecer en la memoria de sus oyentes. ¿Qué pasa con el tiempo de elaboración del argumento, su teatralidad y acción sígnica? En efecto, requiere del pasado para consolidar una memoria social albergada en la noción de historia de la consciencia. *"Es aquí cuando la performance adquiere su valor de performar, es decir se vuelve performativa en tanto que produce algo, nos hace recordar, hace que tengamos que recurrir a nuestra memoria y por tanto nos convierte en agentes necesarios para completar"* (Montalbo, s/rp.3) un determinado fenómeno o registro objetual. Al recurrir el oyente a las disposiciones de la historia de la consciencia se genera un cambio en su aparato cognitivo, aconteciendo de esta forma, la capacidad performativa. En efecto, *"es con la inclusión de la memoria con la que la performance se vuelve performativa, genera un cambio"* (Montalbo, s/r, p.3).

[2] Ideal de transformación del mundo y la reinvención social.

[3] Concepto introducido por Virno (2003). Si realiza lo que enuncia, pero no interviene en la realidad, entonces nos encontramos en presencia de un performativo absoluto.

audibilidad. Su fuerza discursiva gesta la transformación, la moviliza y le asigna un estatus intervencionista de la realidad. Se propone crear efectos de constitución sobre lo declarado. Recupera la potencia de la palabra. Su naturaleza discursiva y política actúa a favor de un proceso de subjetivación, su trazabilidad instala pautas que crean un nuevo estilo de subjetividad.

Este es uno de los puntos de mayor interés alojados en la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva. Si la fuerza de enunciación performativa se encuentra sujeta a un campo de obligatoriedad social, entonces, es plausible afirmar que, su campo discursivo se compromete no sólo a la transformación del mundo y a la creación de futuros posibles, sino que más bien, con la erradicación de todo formato del poder (Ocampo, 2017), es decir, patologías sociales crónicas, las que en sí mismas, actúan mediante una fuerza performativa y un conjunto de mascaradas, es decir, formas de aparición heterogéneas en la realidad. La fuerza teórica de la Educación Inclusiva posee la capacidad de *"engendrar la potencia de actuar sobre los demás y explicar la fuerza de transformación del lenguaje y de los signos"* (Lazzarato, 2006, p.241). Lo que permite la alteración de un objeto es, en cierta medida, un corpus de "*fuerzas afectivas pre-individuales y fuerzas sociales y ético-políticas que son externas a la lengua, pero internas a la enunciación"* (Lazzarato, 2006, p.242). La inclusión posee la capacidad de activar un conjunto de proposiciones inimaginables. La fuerza enunciativa de su concepto moviliza un conjunto de cambios enmarcados en mecanismos de imaginación epistémicas y políticas.

Epistemológicamente, la naturaleza de dicha categoría de análisis reside en la capacidad de movilizar el cambio y la transformación[4]. Teóricamente, establece un marco de complejidad para examinar una variedad de problemas educativos. En sí misma, es una teoría crítica educativa, funda su actividad intelectual y analítica en la producción de lo nuevo. Lo nuevo opera en la exterioridad, es decir, espacialidad caracterizada por la apertura y la capacidad de imaginación continua. La exterioridad guarda un poder analítico y político subversivo. Sólo en ella, es posible que acontezca lo nuevo. La interioridad es signo de restricción y sujeción al dictamen del pasado. Si tuviésemos que interrogarnos acerca de la racionalidad a la que nos conduce la base epistemológica de la inclusión, me atrevería a afirmar que, es a través de su condición de apertura y dinamismo –otorgado por la exterioridad– que designa una conexión con el *giro acontecimental*. Lazzarato (2006) se inspira en Bajtín (1993) para fundamentar dicha categoría. Como tal, la intención analítica del cambio de perspectiva ligada a un acontecimiento, designa un efecto contrario, un efecto inesperado que cambia, altera y disloca la función reguladora de su propósito, es decir, si la intención consistía en agudizar la humillación social, o bien, las condiciones de desigualdad, al tiempo que su vector de regulación se emplea con una función y efecto contrario a tales propósitos, restituye poder e instala condiciones inimaginables en tanto mecanismo de respuesta ante tal evento. Concebida así, la inclusión devela dentro de su acción tropológica una cierta

[4] Según mi posición política y teórica, disfruto más de la noción de *transformación* que de *reforma*. Ésta última, opera en la interioridad de las estructuras hegemónicas de regulación social, mientras que, la transformación en tanto categoría de análisis, expresa una articulación por fuera del sistema instalado, cuyo móvil se orienta a la producción de nuevas formas interpretativas. La noción de novedad y acontecimiento se encuentran imbricadas en la noción de performatividad, concepto que en mi trabajo teórico denota un signo heterodoxo de movilización de otras formas de concebir la educación. En sí misma, la inclusión constituye un mecanismo de fractura y dislocación. Desde la filosofía analítica, particularmente, desde los planteamientos de Rorty (1990) explicita un giro, instala un cambio de perspectiva, destraba sus categorías y su actividad sígnica. Al concebir la inclusión como un dispositivo de transformación de todos los campos constitutivos de la Ciencia Educativa, reafirma la noción de doble acontecimiento y de dispositivo performativo.

proximidad con la noción bajtiniana de giro acontecimental, puesto que, su enunciación irrumpe el espacio con una fuerza de regulación que esculpe la realidad, encauzándola hacia otros rumbos –no siempre percibidos por sus interlocutores–. La trama argumental implicada en la coyuntura discursiva[5] de la Educación Inclusiva, denota un sentido estratégico y una fuerza arquitectónica en la comprensión/construcción del mundo. Recurriendo a la noción foucaultiana de tecnología, sostendré que, su naturaleza es eminentemente escultórica y proyectiva. En sí misma, es una *acción sobre acciones posibles*. La Educación Inclusiva es, ante todo, una teoría post-crítica y post-disciplinar.

Su enunciación discursiva se caracteriza por intervenir un conjunto de regulaciones sociopolíticas atravesadas multiaxialmente, por diversas expresiones del poder y patologías sociales crónicas, con el objeto de propender hacia un singular sistema de transformación. La inclusión delimita su ámbito de intervención en lo estructural, en lo relacional y en la cotidianeidad de lo sociopolítico. Reconfigura el espacio político ratificando una política ontológica de lo menor y una actividad sígnica denota una metáfora basada en el universo-mosaico. Como tal, instaura un espacio abierto, indeterminado, en permanente transformación. Se encuentra abierto al devenir de los acontecimientos. Por consiguiente, se convierte en un comentario performativo, cuyo efecto de doble intensidad reafirma su carácter dislocativo, alterativo y fracturador de la realidad y del pensamiento pedagógico. Su acción performativa devela un carácter provocativo y alterativo. Al enunciarse la naturaleza del concepto despliega al menos tres poderosas acciones interpretativas. La primera, referida a su *condición escultórica, proyectiva y arquitectónica*. La segunda, explicita su *condición de audibilidad y memoria social*. Finalmente, la tercera, asume que simplemente, *"lo que el concepto hace al enunciarse es provocar cambios epistémicos y políticos"* (Fernández, 2012, p.11).

¿De qué dependen las condiciones de enunciación performativas de la Educación Inclusiva? Preliminarmente, quisiera destacar que, el estudio de la noción de performatividad se inserta en el terreno designado como filosofía analítica. Si bien, la noción es introducida por J. L. Austin en 1962, en su legendaria obra: ¿Cómo hacer cosas con palabras?[6], resultado de diversas conferencias impartidas en Norteamérica durante 1955. Lo cierto es que, lo performativo no necesariamente corresponde a *"la expresión de una opinión ni describen una situación sino que "actúan sobre sus oyentes contribuyendo a la constitución social de aquellos a quienes se dirige"* (Bocardi, 2010, p.24). Articula un conjunto de acciones que *"decretan, establecen o reestablecen esta estructura de poder por la mera potencia de la palabra"* (Lazzarato, 2006, p.21). La performatividad encierra una fuerza de transformación del signo educativo, en sí, un signo de estatus y de valor heurístico de carácter heterodoxo, fundamentado en una política del desacuerdo. Su capacidad dialógica explicita un conjunto de mediaciones a través singulares mecanismos de convencionalidad. Lo performativo es clave en la transformación y reinvención del mundo y del pensamiento. Gracias a su lógica alterativa es posible destrabar y virar nuestras comprensiones hacia otros rumbos, que, históricamente, hemos elevado a un estatus de imposibilidad o irrealización –en materia de escolarización–. Lo performativo es sinónimo de movilización de la frontera, de otras lógicas de articulación de lo social, de lo político, de la escolarización y de la configuración del mundo. La Educación Inclusiva ciertamente traza directrices para un nuevo mundo, donde el adjetivo *'nuevo'*, no constituye un performativo absoluto, sino

[5] Establece una toma de posición permanente.
[6] Obra póstuma publicada como el resultado del conjunto de conferencias impartidas en 1955 en la Universidad de Harvard.

una herramienta de dinamización cultural y epistemológica. En sí misma, constituye una política de imaginación teórica. La noción de performatividad se encuentra implícita en la noción de acontecimiento. Posee la potencia política de actuar sobre los individuos.

Para el filósofo italiano, Maurizio Lazzarato, *"lo que permite transformar las palabras y la proposiciones de la lengua en una enunciación completa, en un todo, son fuerzas afectivas preindividuales y fuerzas sociales y ético-políticas que son externas a la lengua pero internas a la enunciación"* (Lazzarato, 2006, p.22). Todo acto performativo depende –previamente– de una estructura intencional. ¿De qué dependen sus condiciones de éxito? La performatividad centra su foco en la acción. Como tal, la inclusión devela una fuerza irruptora, devenida en un sistema de emancipación analítica. *"[Las prácticas] performadas y encarnadas logran que el 'pasado' esté disponible en el presente como un recurso político que posibilita la ocurrencia simultánea de varios procesos complejos y organizados en capas sucesivas"* (Lazzarato, 2006, p.105). Es a través de la misma práctica –proyección próxima a la noción filosofía de la praxis– que vehicula un poder de transformación, cuya capacidad de alterar nuestra comprensión de la realidad y del acto educativo, sus lenguajes, vocabularios y racionalidades. Su interés fundacional consiste en el develamiento de nuevas formas intelectuales y metodológicas que interroguen los modos de pensar, experimentar y practicar la Educación Inclusiva. En tanto dispositivo de interrogación coloca en tensión las posibilidades que proporcionan los marcos y vocabularios existentes, ante la heterotopicalidad de tensiones analítico-metodológicas que atraviesan su campo de producción. En efecto, es menester, disponer de tecnologías que permitan rastrear un corpus de nociones útiles implicadas en la formulación y/o exploración de la condición performativa de la Educación Inclusiva. Esta condición interroga la esencia de las categorías, que conllevan a una praxis social, cultural, política y educativa de corte esencialista y opresiva, articuladas en prácticas interpretativas de pseudo-inclusión. Analíticamente, desborda la multiplicidad de marcos disciplinarios.

¿Qué es la performatividad? En su sentido más amplio, la performatividad –concepto de carácter polisémico, actúa en términos de un dispositivo de intermediación e interrogación de la realidad– es sinónimo de afectación, alteración y transformación. La performatividad no es otra cosa que un conjunto de enunciados que movilizan el cambio, poseen la capacidad de alterar la gramática escolar, política, social, cultural y económica legitimada, produciendo modificaciones en los lenguajes, formas de hacer y percepciones de sus involucrados. Sus enunciados y sistemas de razonamientos operan en la acción, de naturaleza realizativa/alterativa. ¿Qué cristaliza realmente este discurso en la realidad?, ¿de qué manera sus condiciones de audibilidad movilizan, afectan, intervienen y transforman? Su capacidad escultórica traza *"una forma concreta de ser consciente y de entender el mundo"* (Butler, 2008, p.1). El concepto de inclusión devela una noción cargada de significado, en continua materialización de sus significantes. En tanto categoría de análisis, es concebida *"como el acto mediante el cual un sujeto da vida a lo que nombra, sino, antes bien, como ese poder reiterativo del discurso para producir los fenómenos que regula e impone"* (Butler, 2008, p.19).

Desde la perspectiva derridaniana, los enunciados performativos constituyen acciones repetitivas, legitimadas por una determinada convención social. En este punto, la comprensión de la naturaleza discursiva y objetual de la inclusión, se conecta con las disposiciones específicas de la memoria social, específicamente, con la historia de la

conciencia. Tal mecanismo de regulación es lo que determina la eficacia simbólica del discurso con fines alterativos, constituyendo

> [...] una repetición autorizada, una cita que depende del contexto en el que se produce. Así pues, según Derrida, las expresiones performativas remiten siempre a una convención, a un patrón de comportamiento autorizado que permite que las palabras y las acciones tengan el poder de transformar la realidad (Derrida, 1989, p.3).

La condición performativa –sinónimo de perturbación empática– de la Educación Inclusiva depende estrictamente de *"algo que resulta de lo que hacemos, de cómo nos posicionamos en el mundo y del efecto que los entornos sociales y culturales tienen sobre nosotros"* (Morales, 2014, p.4). De este modo, asigna a la multiplicidad de prácticas educativas mecanismos de autorización con la finalidad de alterar el orden dominante, restituyendo parte de su naturaleza cooptada por la lógica del capitalismo hegemónico. En la actualidad, coexiste una práctica de inclusión y justicia educativa y social alojada al interior del capitalismo. Acción que usurpa del dominio pedagógico la intención de la diferencia, el pluralismo, la educación en función de la naturaleza humana, la igualdad, la justicia, la ampliación de oportunidades, la coexistencia, etc. elementos intrínsecos al objeto y quehacer de la educación. Acciones que en la lucha por la inclusión son reinstalados sobre el objeto de la educación, que en sí mismo, es el objeto de la Educación Inclusiva. Bajo ningún punto de vista configura una práctica especializada como erróneamente se ha instalado en gran parte de la literatura especializada. Los enunciados de la inclusión se vuelven performativos al producir la generación de la realidad por transformación de la misma. Se constituye en un *vector de dislocación*, inaugurando un *contra-punto crítico* en la lecturación de la realidad, el fortalecimiento del bien común, abordando problemas complejos de la educación y de la vida sociopolítica. ¿Qué operaciones se colocan en juego realmente en dicha acción copulativa que instaura el sintagma Educación Inclusiva? *"Los actos performativos son formas del habla que autorizan emisiones que realizan una acción y a la vez otorgan a esa acción un poder vinculante que se establece y produce a través de la cita de una emisión previa autorizante"* (Morales, 2014, p.346). Agrega la investigadora que, *"la performatividad debe entenderse, ante todo, no como un acto singular y deliberado, sino como la* práctica reiterativa y referencial *mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra"* (Morales, 2014, p.346).

En tal caso, la performatividad en tanto categoría de análisis designa diversas clases de operatorias, entre ellas, la afectación, la alteración, la transformación y la capacidad escultórica de la realidad. Incorpora además, las estrategias y los mecanismos a través de los cuales son producidos determinados significados en torno a la idea de inclusión. Lo performativo nos conduce a un nuevo estado de las cosas. Al concebir el discurso –categoría ontológica– como horizonte teórico irrumpe sobre las articulaciones constitutivas de todo proceso de significación y cristalización de estrategias políticas, éticas y epistémicas implicadas en la construcción de un proyecto educativo complejo. A juicio de Howart (2005) *"el discurso es el horizonte teórico de constitución de todo objeto"* (p.345), es decir, todo objeto se constituye en la interioridad de una estructura discusiva. En tanto dispositivo de intermediación e interrogación de la realidad, la inclusión orienta su actividad a la re-escritura de la vida social y educativa. La construcción discursiva de la inclusión, no es otra cosa que, la *"construcción social y*

política en la que los elementos adquieren su identidad a partir de relaciones diferenciales, contextuales y contingentes" (Morales, 2014, p.341). Sólo así,

> [...] una expresión performativa "tiene éxito" en la medida en que tenga *por sustento y encubra* las convenciones constitutivas que la movilizan. En este sentido, ningún término ni declaración puede funcionar performativamente sin la historicidad acumulada y disimulada de su fuerza (Butler, 2008, p. 319).

La eficacia performativa de la Educación Inclusiva queda sujeta a la acción apelativa de una cita legitimada con anterioridad. Establece un poder regulativo que determina rumbos singulares en la constitución de su objeto. La condición performativa oscila entre la estabilidad y la ruptura. La iterabilidad –repetición– es lo que autoriza un determinado fenómeno, es aquello que va acompañada de una alteración, reafirma así, un significante y concepto en permanente transformación. Las condiciones de posibilidad de la acción performativa en el campo de la inclusión, quedan sujetas a la capacidad de decir algo nuevo, mediante una repetición de validación subversiva. En cada instancia de reiteración se renuevan ideas, desplazando sus significados hacia otros rumbos inimaginados. La condición performativa es sinónimo de *políticas de la imaginación*. Lo performativo posee una capacidad desviante, oblicua, de torsión del modelo sociopolítico y de la gramática escolar instalada en todos sus planos y dimensiones. La inclusión es sinónimo de viraje y dislocación de la arquitectura e ingeniería educativa.

Todo ello nos conduce a otras formas de mirar la experiencia. La inclusión se convierte así, en un mecanismo de emplazamiento, genera condiciones de legibilidad crítica sobre determinados problemas sociales que afectan y condicionan el devenir educativo –patología sociales crónicas–. Se convierte en un dispositivo de transformación de las diversas formas de subjetivación, de la diversidad de estrategias de reconocimiento del sujeto; elementos que desempeñan un papel significativo en la comprensión de su objeto y tarea crítica. Es el significante el que soporta la identidad del objeto de la inclusión, es inestable, encontrándose en permanente apertura. Los fenómenos que ésta se propone resolver o bien, su campo de lucha siguiendo los planteamientos de Laclau y Mouffe (2010) se encuentran inscritos en un sistema hegemónico que no posee un control absoluto de su significado. Lo performativo a juicio de Lazzarato (2006) establece una *acción sobre acciones posibles*, ambivalente, abierta, indeterminada y sujeta a la reacción de sus interlocutores. Es la acción sobre acciones posibles la conexión con la categoría filosófica de acontecimiento. En suma, articula *"un movimiento dinámico de modificación de lo real"* (Felman, 1980, p.104). Epistemológicamente, la naturaleza de la inclusión posee la capacidad de albergar las dos formas interpretativas de la performatividad, esto es, la *performatividad como dispositivo de creación de sentido* y la *performatividad en tanto definición de condiciones de regulación del mundo*. La condición de audibilidad de la inclusión devela un complejo carácter perlocusionario, al generar un movimiento de conciencia en sus oyentes, produce un conjunto de efectos sobre la consciencia de sus interlocutores. Es un discurso que produce efectos sobre la gente, filosóficamente, es un discurso de la efectuación e instauración. La inclusión en sí misma posee un valor determinable por medio de la experiencia.

REFERENCIAS

Austin, J.L. (1966). *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós.

Bajtín, M. (1993). "La Construcción de la Enunciación"; en: Silvestri, A. & Blanck, G. (Eds.). *Bajtin y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Anthropos: Barcelona. pp. 244-276.

Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las Humanidades. Una guía de Viaje*. Málaga: Cendeac.

Boccardi, F. (2010). "La performatividad en disputa: acerca de detractores y precursores del performativo butleriano". *Revista Internacional sobre Subjetividad, Política y Arte, 5*, (2), 24-30.

Butler, J. (2008). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"* (2da ed.). Buenos Aires: Paidós.

Derrida, J. (1989). "Firma, acontecimiento, contexto"; en: *Márgenes de la filosofía*. Madrid: Cátedra.

Felman, S. (1980). *Le scandale du corps parlant*. Paris: Seuil.

Fernández, A. (2012). "Editorial. *Usos performativos de las imágenes". Revista Revisiones, 2 (2), 1-5.*

Hite, K. (2016). *Pedagogía crítica, perturbación empática, y la política de los encuentros en los espacios de la memoria en Chile*. Colección Signos de la Memoria. Santiago: Museo de la Memoria y los Derechos Humanos.

Howath, D. (2005). *Aplicando la Teoría del Discurso: el Método de la Articulación*. Córdoba: Editorial Universidad Católica de Córdoba.

Laclau, E. & Mouffe, C. (2010). *Hegemonía y Estrategia Socialista*. (3raed.). Madrid: Siglo XXI.

Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficante de Sueños.

Montalbo, A. (s/r). *Performatividad y performance*. Recuperado el día 02 de julio de 2019 de: https://www.academia.edu/9802869/Performatividad_y_performance

Morales, M. V. (2014). "Discurso, performatividad y emergencia del sujeto: un abordaje desde el post-estructuralismo". *Athenea Digital*, 14(1), 333-354.

Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la Educación Inclusiva: un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento*. Granada: Ediciones Universidad de Granada.

Rorty, R. (1990). El giro lingüístico. Dificultades meta-filosóficas de la filosofía lingüística. Barcelona: Paidós.

Virno, P. (2003). *Gramática de la Multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Madrid: Traficantes de Sueños.

CAPÍTULO I

Acciones en Educación Inclusiva: América Latina

Karina Delgado Valdivieso
Universidad Tecnológica Indoamericana (UTI), Ecuador
Fundación de Apoyo al Desarrollo Sustentable del Ecuador (FADSE), Ecuador

«No tengo ganas de ir a la escuela», Andrés.
«No hay mejor escuela que un libro», Nicolás.
«Para que me sirve aprender matemáticas», Paula.
«Mi hijo no aprende igual que los demás» Cristina.
«Para que me sirve lo que estoy aprendiendo», Juan.
«Cómo atendemos a todos los estudiantes», Carmen.
«Porque no valoran las habilidades de Geovanny», Belén
«Mis delitos, alzar la voz por la educación y la paz», Malala.
¿Cómo trabajo con un estudiante que tiene discalculia?, Karina.
«Mi meta es ser deportista, pero también quiero estudiar», Matías.
«Ya alcanzó el bachillerato, pero no podrá salir en la universidad», Delia.
¿Cómo disminuir brechas de aprendizaje entre estudiantes que provienen de sectores económicamente más aventajados y estudiantes que pertenecen a grupos económicamente en desventaja y/o vulnerabilidad?, UNESCO.

Introducción

Este capítulo describe a la educación inclusiva como un servicio que equitativamente es para todos. Este estudio realizó con una investigación cualitativa, que describe los criterios adoptados en materia de educación inclusiva en los diferentes países de la región, y una investigación cuantitativa, que deriva variables en función de brechas según las condiciones que presenten los estudiantes. Los resultados evidencian las razones para hacer un trabajo de atención a la diversidad de estudiantes y muestran un modelo que describe las acciones para hacer una educación inclusiva.

Las opiniones e interrogantes, son manifestaciones de estudiantes, docentes, padres de familia, directivos y organizaciones que aún no han encontrado respuestas para lograr los aprendizajes dentro del sistema educativo.

Los países de América Latina a través de sus Estados, como intención, tienen la responsabilidad del derecho a través de la definición de instrumentos que buscan una equidad social. En las últimas décadas se han desarrollado declaraciones, cartas y convenciones que regulan obligaciones para cumplir con el derecho a la educación, además se muestra las normativas que describen un servicio para todos, mediante el planteamiento y adecuación de medidas legislativas para lograr una educación equitativa. Los países de América Latina, a través de sus Sistemas Educativos asumirán las responsabilidades de lograr los aprendizajes de todos los estudiantes, en los cuales se

busca hacer un trabajo en función de sus particularidades, es decir pasar de una atención de la homogeneidad a la heterogeneidad de los estudiantes. La heterogeneidad de los estudiantes se desarrolla desde una educación inclusiva.

La educación inclusiva es un servicio de atención a todos los estudiantes, garantiza su asistencia, participación y éxito académico (UNESCO, 2001). La inclusión realiza un servicio que equitativamente es para todos los habitantes de una sociedad. Una sociedad equitativa implica el planteamiento y aplicación del derecho, descritos internacional y localmente para todos los sectores que demandan (Meléndez, 2012). La educación inclusiva, como acciones, desarrolla su comprensión desde un nuevo enfoque que muestra una atención ante la diversidad de estudiantes.

En el marco de lo antes descrito se muestra las acciones dadas en materia de educación inclusiva en los países de América Latina, como un referente para el mundo, dado desde tratados, convenciones, y movimientos a nivel mundial y en países de la región, además, se incluye datos estadísticos sobre brechas relacionadas con la falta de acciones para lograr una educación al servicio de todos. Finalmente se desarrolla procesos para una educación inclusiva, vistos desde un modelo creado para el contexto latinoamericano, con el uso de acciones para una educación inclusiva.

Objetivo del estudio

La finalidad de este estudio es describir las acciones ejecutadas en materia de educación inclusiva en los países de América Latina, como un referente para el mundo, los objetivos perseguidos con el presente estudio son: i) caracterizar el marco normativo en materia de educación inclusiva, ii) describir razones que demandan un trabajo de educación inclusiva en los países de América Latina y iii) desarrollar un modelo que oriente el trabajo para hacer una educación inclusiva.

Método

Diseño de la investigación

La metodología utilizada para este estudio, se basa en i) investigación cualitativa, *"aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable"* (Taylor y Bogdan, 1996, p. 20). Para el propósito de esta investigación, los criterios adoptados se determinan considerando la realidad social implementada en los diferentes países de la región, y ii) investigación cuantitativa asociada al análisis de exactitud matemática, evitando la subjetividad de un trabajo para hacer aseveraciones efectivas, (Argimon, y Jiménez, 2004). Para este estudio se trabajó con variables que analógicamente constituyen las brechas dadas en función de las diferentes condiciones que pueden presentar los estudiantes.

Resultados

Comprender la educación inclusiva

Movimiento de educación para todos de UNESCO

Los movimientos han permitido generar espacios para analizar una atención según necesidades presentadas por diferentes agrupaciones. La Conferencia Mundial de Educación para Todos de Jomtien en 1990 realiza su análisis a partir de problemáticas como una educación limitada, la educación básica estaba centrada en alfabetización y los grupos marginales enfrentaban el riesgo de ser totalmente excluidos. Las problemáticas encontradas fueron evaluadas en su cumplimiento en el Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos de Ammán en 1996. El Foro Mundial de Educación para Todos de Dakar en 2000 realizó un análisis respecto a los procesos de exclusión que continúan experimentando los grupos desaventajados, incluyendo a los niños, niñas, jóvenes y adultos trabajadores que viven en áreas rurales, que están afectados por conflictos, por VIH/SIDA, hambre, mala salud y aquellos con necesidades especiales de aprendizaje.

Movimientos según particularidades de diferentes agrupaciones.

Los derechos a una educación inclusiva han sido reforzados según las particularidades de diferentes agrupaciones, incluyendo la Convención sobre eliminación de todas formas de discriminación contra la mujer en 1981, la Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares en 1990, la Declaración de Salamanca en 1994 desarrollada a través de la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales en 1994, la convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad en 2001, la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad en 2006, la Declaración universal sobre la diversidad cultural en 2002, y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas en 2006.

Normativas en el marco de la educación inclusiva

La región de América Latina muestra una descripción de las normativas que amparan un trabajo en educación inclusiva evidenciada en la Tabla 1.

País	Ley/cobertura	Contextualización de la educación inclusiva
Argentina	Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006)	Igualdad educativa, para asegurar las condiciones necesarias para hacer inclusión. Busca el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos/as los/as niños/as, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades, prioriza los niveles de educación obligatoria.

Bolivia	Ley de la Educación "Avelino Siñani - Elizardo Pérez" (2010)	Servicio a la diversidad de los grupos poblacionales y personas, ofrece una educación oportuna y pertinente a las necesidades, expectativas e intereses de todas y todos los habitantes del Estado Plurinacional, con igualdad de oportunidades y de equiparación de condiciones, sin discriminación alguna.
Brasil	Ley de Educación 9.304 (1996).	Educación escolar pública, dada mediante la garantía de una enseñanza fundamental, obligatoria y gratuita, incluso para los que a ella no tuvieron acceso en la edad propia. Garantiza la obligatoriedad y gratuidad dela enseñanza media, describe el desarrollo de programas integrados de enseñanza e investigación, para la oferta de educación escolar bilingüe e intercultural a los pueblos indígenas.
Chile	Ley de Inclusión Escolar, 2015 y Ley General de Educación (2017).	Acciones del sistema propenderán a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes, propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión.
Colombia	Ley General de Educación N° 115 (1994).	Servicio educativo equitativo, realiza una categorización a personas con limitaciones o capacidades excepcionales, así como educación según el contexto para grupos étnicos, campesinos y rurales, y para personas privadas de libertad.
Costa Rica	Ley Fundamental de Educación N° 2160 (2001).	Cita la educación especial, siendo un conjunto de apoyos y servicios a disposición de los alumnos con necesidades educativas especiales, ya sea que los requieran temporal o permanentemente.
Cuba	Ley de Nacionalización General y Gratuita de la Enseñanza (1961).	Cita una enseñanza a impartirse gratuitamente para garantizar el derecho a todos los ciudadanos a recibirla sin distinciones ni privilegios.
Ecuador	Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe (201).	Garantía del Estado hacia el acceso universal, impulsa políticas y programas especiales y dota de los recursos necesarios que faciliten la escolarización regular de las niñas, niños y adolescentes que, por inequidad social, presenten dificultades de inserción educativa, desfase escolar significativo o que por cualquier motivo demanden intervenciones compensatorias en razón de su incorporación tardía a la educación.
El Salvador	Ley General de Educación (2005).	Cita la educación especial como proceso de enseñanza aprendizaje que se ofrece, a través de metodologías dosificadas y específicas, a personas con necesidades educativas especiales, se ejercerá en instituciones especializadas y centros educativos regulares, de acuerdo a las necesidades del educando,

		con la atención de un especialista o maestros capacitados.
Guatemala	Ley de Educación Nacional. (1991).	Cita la educación especial, como un proceso educativo a través de programas para personas que presenten deficiencias en el desarrollo de el leguaje, lo intelectual, lo físico y lo sensorial y/o que den evidencia de capacidad superior a la normal. Cita en otros capítulos a la coeducación, la educación bilingüe y la educación por madurez (personas que no cursaron el nivel medio).
Haití	Constitución (1987). Niveles: básica y ciclo secundario.	Derecho y el acceso a la educación gratuita para todos, cuya responsabilidad es asumida por el Estado, en el caso de los niños, el Estado está obligado a favorecer la asistencia de todos sin distinción, bajo ningún pretexto.
Honduras	Ley Fundamental de Educación. (2012).	Servicio educativo en igualdad de condiciones, sin discriminación alguna, atiende las necesidades educativas como elementos centrales en el desarrollo de los estudiantes, reconoce, respeta y estimula las diferentes idiosincrasias e identidades culturales.
México	Ley General de Educación (1993).	Equidad educativa como la decisión de las autoridades para establecer condiciones para el ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso, tránsito y permanencia en los servicios educativos.
Nicargua	Ley General de Educación N° 582 (2006).	Proceso mediante el cual la escuela o servicio educativo alternativo incorpora a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, especialmente en el ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación, contribuyendo así a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades. Se propone responder a todos los estudiantes como individuos reconsiderando su organización y propuesta curricular.
Panamá	Ley Orgánica de Educación N°47 (1946). Ley 34. (1995).	Educación como un derecho y deber, se realizará sin distinción de edad, etnia, sexo, religión, posición económica, social o ideas políticas. De manera aislada define el servicio educativo para personas con Necesidades Educativas Especiales desarrollado con apoyo y supervisión de docentes especiales.
Paraguay	Ley General de Educación N° 1264 (1998).	Educación desde una compensación de las desigualdades, con la implementación de programas educativos especiales para grupos y regiones que enfrentan condiciones económicas, demográficas y sociales.
Perú	Ley General de Educación N°	Educación integral y de calidad, será democrática, solidaria e inclusiva, para compensar las

	28044 (2003).	desigualdades, derivadas de factores origen, etnias, género, idioma, religión, opinión, condición económica, edad, menores que trabajan, personas con problemas de aprendizaje o necesidades educativas especiales en todos los niveles y modalidades del sistema o de otra índole que afectan la igualdad de oportunidades en el ejercicio del derecho a la educación. Define especificaciones del servicio para pueblos indígenas.
República Dominica-na	Ley General de Educación N° 66-97 (1997).	Educación integral que permite el desarrollo de su propia individualidad y la realización de una actividad socialmente útil sin ningún tipo de discriminación por razón de raza, de sexo, de credo, de posición económica y social o de cualquier otra naturaleza, busca fomentar la igualdad de oportunidades de aprendizaje y la equidad en la prestación del servicio.
Uruguay	Ley General de Educación N° 18.437 (2004).	Diversidad e inclusión educativa, busca asegurar los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social.
Venezuela	Ley Orgánica de Educación (2009).	Educación democrática, participativa y protagónica con responsabilidad social e igualdad con todos los ciudadanos y ciudadanas sin discriminaciones de ninguna índole. Define especificaciones del servicio para la educación intercultural bilingüe y la educación en contextos de fronteras.

Tabla 1. Sistematización de políticas de educación inclusiva. Fuente: elaboración propia.

Comprender a la educación inclusiva

La educación inclusiva debe comprenderse, según nuevos retos de trabajo en función de las necesidades de aprendizaje de cada uno de los estudiantes. Estas no son etiquetadas en ningún momento por el docente, pero si son atendidas con diferentes acciones. Se dan en un ambiente de calidez para los docentes y estudiantes. Busca lograr en todos los estudiantes su presencia, participación y éxito académico en los diferentes niveles educativos (Delgado, 2017). La Tabla 2 categoriza la atención a la diversidad, permite orientar de mejor manera la terminología utilizada para hacer una educación inclusiva.

Su condición social	Su condición intercultural	Su condición personal
Lugar o situación de origen	Cultura	Identidad de género
Idioma	Diversidad	Orientación sexual
Situación de riesgo	Identidad	Problemas de aprendizaje
Religión e ideología		Problemas orgánicos
		Acoso escolar

Filiación política	Conducta
Pasado judicial	Dotación superior
Situación socio-económica	Deportista de alto nivel o rendimiento
Trabajo infantil	Adicciones
	Adolescentes embarazadas

Tabla 2. Categorización para atención a la diversidad de estudiantes en una institución educativa. Fuente: elaboración propia.

Razones que demandan un trabajo de educación inclusiva

Derecho a la educación

El derecho a la educación, dispone un servicio obligatorio en la educación primaria y en ciertos países en la educación secundaria. Con el fin de explicar el cumplimento del derecho a la educación como uno de los principales componentes relacionados con la educación inclusiva cuantifica la tasa promedio de matrícula en la educación primaria entre los años 2000 y 2010, evidenciada en la Figura 1. Las tasas descritas aun muestran brechas de matrícula, al año 2010 5.76 puntos, reflejan que, si bien el derecho a la educación primaria se está cumpliendo, pero existe un número alarmante de personas que no reciben este servicio UNESCO (2015).

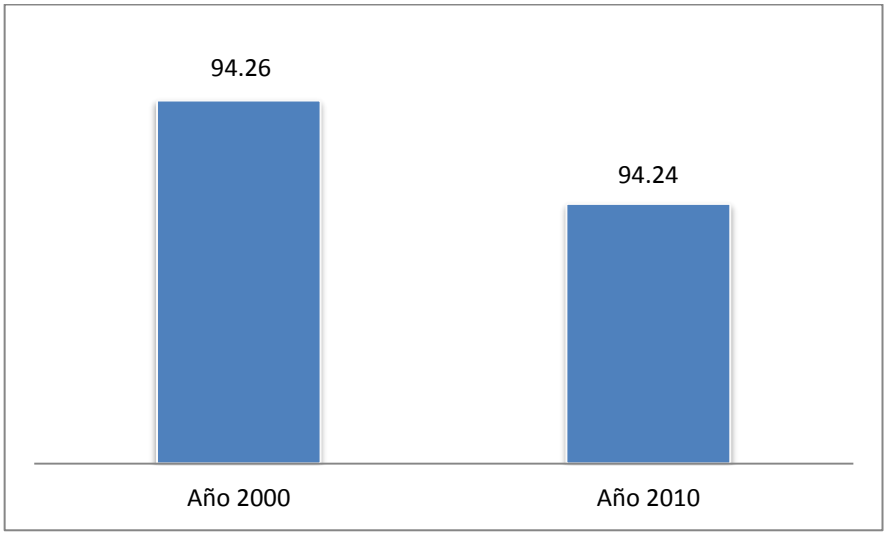

Figura 1. Tasa promedio de matrícula en la educación primaria entre los años 2010 y 2015 en los países de América Latina. Fuente. Adaptación de la autora, basado en datos de la UNESCO (2015).

El derecho a la educación también se puede analizar con el acceso y término del nivel de educación primaria, lo que se relaciona con porcentajes de repitencia. La repitencia en los países de la región según UNESCO en 2015 se relaciona con inicio tardío de la educación primaria o trabajo infantil, dados específicamente en sectores de menores ingresos, rurales o de pertenencia indígena. La repitencia demanda de un análisis a nivel intraescolar, entre los cuales influye el nivel de preparación y experiencia de los docentes, las relaciones y las expectativas que tienen sobre los estudiantes y el tiempo dedicado a la instrucción. Así mismo, dentro de estos factores se encuentran los

relacionados con la organización de la escuela, el calendario escolar, la relevancia y la pertinencia curricular, el tipo de evaluación y la promoción de los estudiantes, entre otros (CEPAL, 2010). La Figura 2 grafica las tasas de repitencia promedio entre los años 2000 y 2010.

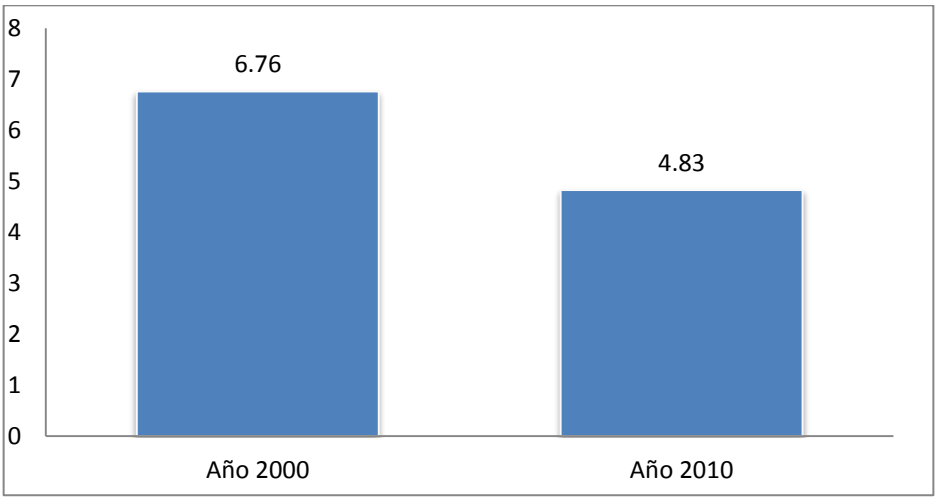

Figura 2. Tasa de repitencia en la educación primaria en los países de América Latina. Fuente: adaptación de la autora, basado en datos de la UNESCO (2015).

Las tasas de la figura que precede evidencian la existencia de un número alarmante de personas que posiblemente pasen a ser desertores del servicio educativo, llegan a constituir un gran número de personas que no han sido atendidos en función de casos de educación inclusiva por abandono escolar. La Figura 3 refleja la tasa de deserción en la educación primaria por cada uno de los países de la región al año 2010, cuya tasa promedio es de 8.31.

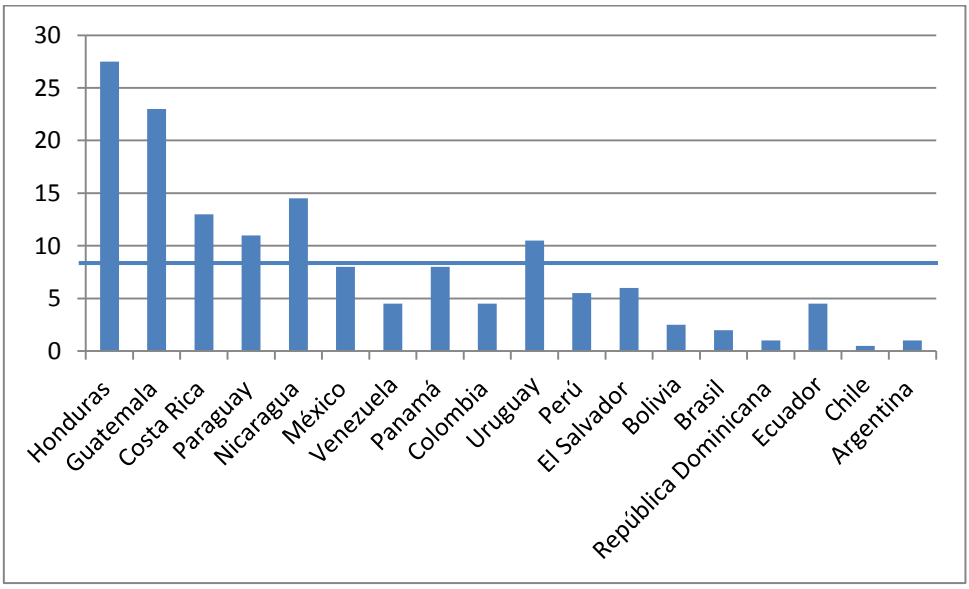

Figura 3. Porcentaje de deserción en la educación primaria al año 2010 por cada uno de los países de la Región. Fuente: adaptación de la autora, basado en datos de la CEPAL (2011).

Lo descrito en la Figura 3 muestra países de la región con altas tasas de deserción o que se los ha estratificado sobre la media promedio de deserción (sobre 8.1) siendo países como Honduras, Guatemala, Costa Rica, Paraguay, Nicaragua y Uruguay. Lo que a la vez ratifica en función de las normativas que si bien son países (exceptuando Nicaragua y Uruguay) que enfocan el derecho a la educación como una condición sine qua non para lograr una educación equitativa para todos, pero no han descrito un servicio en función de la inclusividad. Por tanto, esta descripción es importante para definir que las normativas en cierta medida influyen en el accionar de un país.

La educación secundaria si bien en la mayoría de países es obligatoria, resulta de gran importancia realizar un análisis en cuanto a las tasas de matrícula entre los años 2000 y 2010, evidenciada en la Figura 4.

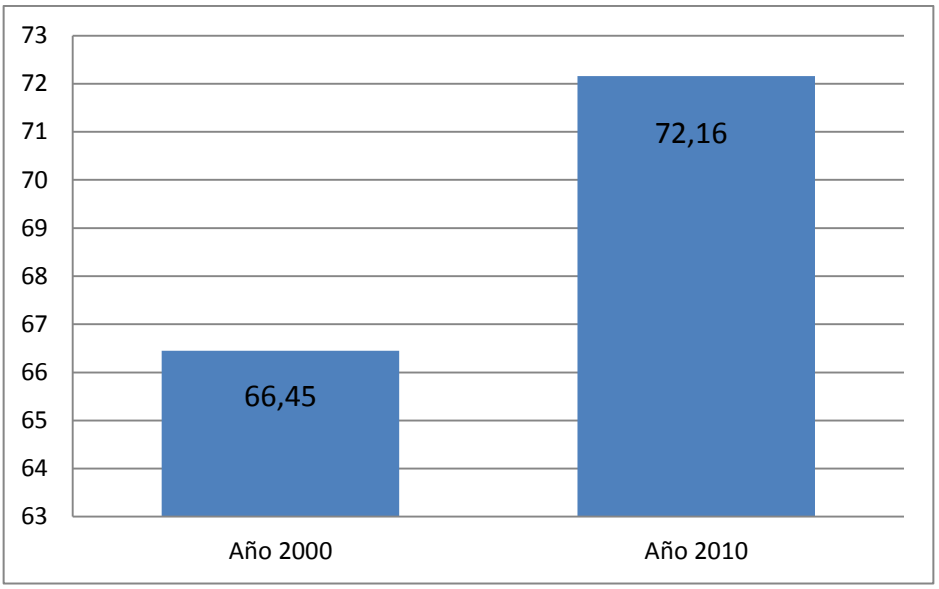

Figura 4. Tasa promedio de matrícula en la educación secundaria entre los años 2010 y 2015 en los países de América Latina. Fuente: adaptación de la autora, basado en datos de la CEPAL (2011).

Las tasas descritas en la Figura 4, muestran un alto incremento entre el año 2000 al 2010, con una tasa promedio de matrícula de un 69.31, lo que refleja que si bien el derecho a la educación secundara se está cumpliendo, pero existe un gran número de personas que no acceden a este servicio, cuya tasa oscila al año 2010 en 27.74 puntos. Si se realiza una comparación entre las tasas de matrícula de la educación primaria 94.25 puntos y la educación secundaria 69.31 puntos se observa que el acceso a la educación primaria evidencia casi una tendencia a la totalidad de la población lo que ratifica el cumplimiento a lo dispuesto en la totalidad de normativas sobre la universalización de la educación primaria, mientras que en la educación secundaria se observa una gran brecha de 40.69 puntos.

Lo descrito tomando como referencia el año 2010 genera un análisis de gran importancia que si bien la educación primaria es un servicio que garantiza una alfabetización de la población, pero los niveles de conocimientos son básicos, por lo que la universalización del servicio educativo debería llegar hasta una educación media completa. Además, cada uno de los países en función de la brecha de 27.84 puntos

deberá definir políticas de acción para lograr completar este servicio hacia aquella población que hoy en día si bien es una población adulta, deberá alcanzar un servicio de bachillerato o a la vez generar programas de una educación hacia la tecnicidad.

Sexo y género

La Entidad de Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres [ONU Mujeres] (2016) cita como estadística mundial que el 90% de niñas y niños en las regiones en desarrollo y el 96% en las regiones desarrolladas tienen la enseñanza primaria. La UNESCO (2015) en su estudio sobre equidad de género en la educación ratifica las estadísticas al describir la existencia de "índices comparativos muy satisfactorios de acceso de las niñas y jóvenes mujeres a la educación primaria y secundaria; más aún, en la enseñanza secundaria, muchos países presentan tasas de paridad de género que muestran una mayor exclusión de los hombres, quienes son también afectados por el trabajo infanto-juvenil, y problemas de disciplina y rendimiento que desembocan en deserción escolar" (p.29). La Figura 5, grafica el porcentaje de niños y niñas con una educación primaria.

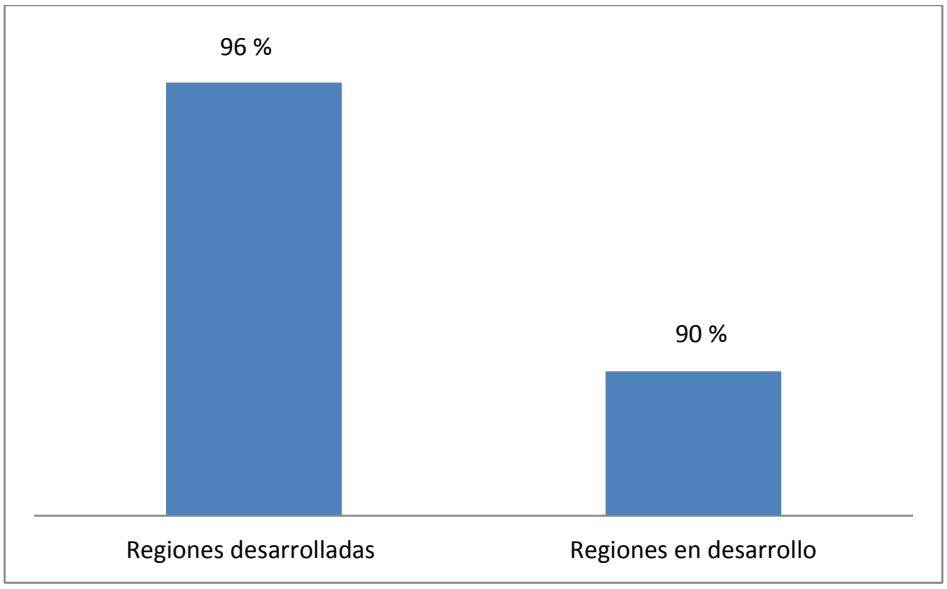

Figura 5. Estadísticas mundiales sobre la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres. Fuente: adaptación de la autora, basado en datos de la Entidad de Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres [ONU Mujeres] (2016).

Lo graficado evidencia la existencia de índices comparativos bastante satisfactorios, generándose otros análisis relacionados con el 10% del porcentaje que no ha recibido la educación primaria en las regiones en desarrollo como es el caso de este estudio, descrito a través del trabajo infantil y el desequilibrio en cuanto a oportunidades de estudios para los niños. Las políticas educacionales deben considerar la especificidad de los factores que inciden en la deserción escolar, de manera general el trabajo remunerado y problemas conductuales en el caso de los hombres, la maternidad y la colaboración con labores domésticas en el caso de las mujeres, siendo estereotipos culturales que han sido asentados y generan prácticas discriminatorias.

Complementando los antecedentes de poblaciones por características de sexo y género, es necesario abordar la identidad sexual opuesta que muestran ciertos estudiantes. El estudio sobre la educación para la diversidad sexual y de género, realizado por Cid (2015), describe que las instituciones educativas cuyos integrantes de la comunidad educativa evidencian su identidad sexual no hegemónica, exigen su derecho a ser reconocidos y validados por su comunidad. El estudio muestra a la identidad sexual como una condición que requiere análisis, siendo parte de un trabajo de atención desde una educación inclusiva, deberá ser abordado y definido como un componente más de atención.

Discapacidad

La Organización Mundial para la Salud y el Banco Mundial (2011) evidencia que más de un billón de personas viven con algún tipo de discapacidad, o sea, al rededor del 13% de la población mundial. El Informe Mundial sobre la Discapacidad (2011) señala, del total estimado de personas con discapacidad, 110 millones tienen discapacidades muy significativas de funcionamiento.

La Organización Panamericana para la Salud [OPS] (2014) señala que en América Latina y el Caribe existen aproximadamente 140 millos de personas con discapacidad. De estas personas en edad escolar se estima que únicamente el 25% asiste a la escuela y de ellos únicamente el 5% ha terminado la educación primaria. La Figura 6 muestra una visión gráfica del acceso al servicio educativa en la educación primaria de las personas con discapacidad.

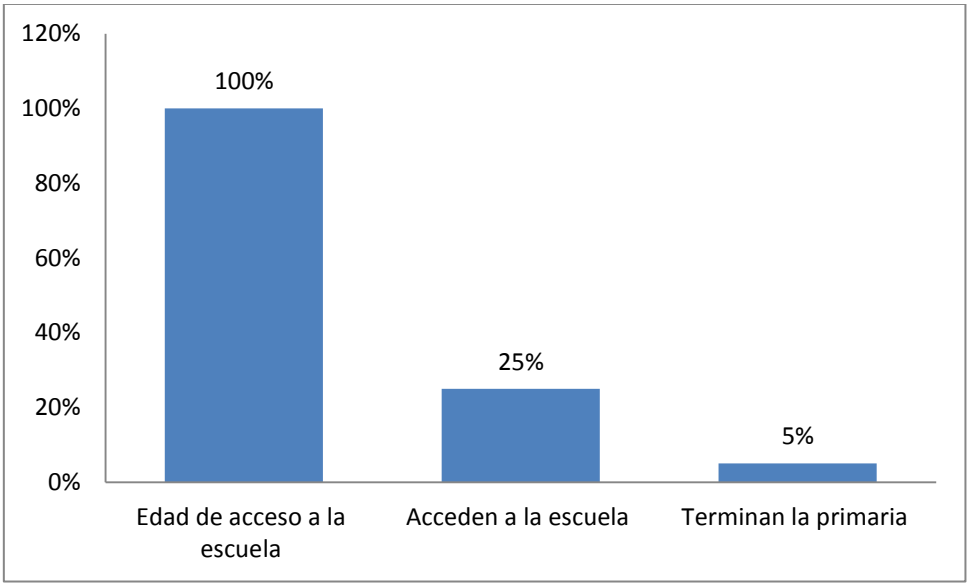

Figura 6. Relación porcentual de personas con discapacidad y su inserción y término de la educación primaria. Fuente: adaptación de la autora, basado en datos de la Organización Panamericana para la Salud (2014).

La Figura 6 evidencia la existencia de brechas en los países de América Latina, un 75% de niños y niñas no acceden a la escuela mientras que el 95% no termina la educación primaria. Las políticas educacionales deben considerar como medida prioritaria de acción la atención a este grupo de personas, serán estas políticas las que delimiten el trabajo de atención, sean estos en escuelas especiales o en casos de

educación inclusiva. Un dato de gran importancia a considerar es el descrito por la OPS sobre la prevalencia de discapacidad, dada por dificultades visuales, seguida de problemas de movilidad y auditivos.

Lo referenciado en cuanto a personas con discapacidad y su prevalencia de discapacidades, permite a los países de la región la definición de programas de atención que principalmente podrán ser atendidos desde una educación inclusiva.

Interculturalidad

El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] (2010) señala que aproximadamente 50 millones de habitante pertenecientes a pueblos y nacionalidades. La cifra descrita deriva la existencia elevada de una exclusión e inequidad para los alumnos pertenecientes a poblaciones indígenas en América Latina y el Caribe, tanto en el acceso como en la progresión y logros de aprendizaje en los diferentes ciclos escolares.

El Informe Regional de UNESCO (2012), señala grandes dispariedades en los diferentes países con diversidad cultural, debido a las dificultades de la población indígena para concluir la educación primaria, y los problemas de acceso y conclusión de la educación secundaria y terciaria. Datos de la CEPAL (2011), señalan que la población indígena ha aumentado aproximadamente en 30 millones de habitantes, ubicándose principalmente en Bolivia, Guatemala, México y Perú siendo reconocidos por los diversos Estados 642 pueblos y 860 idiomas (por variables dialectales).

Movilidad

La movilidad humana se presenta en cualquier persona, familia o grupo humano, quienes podrán establecerse temporal o permanentemente en un sitio diferente al de su origen o en el cual residió hasta el momento de su movilidad (Benavides y Rodas, 2009). Latinoamérica se encuentra entre las regiones de mayor fragilidad y vulnerabilidad ante los desastres naturales y cambio climático, datos de la Organización Internacional para la Migración [OIM] (2015), 1,5 millones de personas se desplazaron por las condiciones antes citadas.

Además, la región experimenta una movilidad social intergeneracional de clases hacia sociedades que muestran procesos de crecimiento económico acelerado, dada en función de dimensiones de escolaridad, ingresos, status ocupacional, prestigio, poder, etc. Al año 2010 los inmigrantes representaban un 1,3% de la población total de la Región equivalente al 7,6 millón, mientras que el número de los emigrados representa un 4,8%, que corresponde a 28,5 millones de personas, CEPAL (2017). Según datos de las Naciones Unidas, en la región los movimientos migratorios son heterogéneos en términos de nivel educativo, ya que existen inmigrantes de todos los niveles de calificación, lo que puede proyectar a patrones familiares en los cuales personas y sus familias que migran replicaran los niveles de formación de sus hijos en los lugares seleccionados para su nueva radicación.

Trabajo infantil

La Organización Internacional del Trabajo [OIT] (2017), lo describe como una actividad económica realizada por menores entre 5 y 17 años, existen numerosas formas de trabajo realizadas por niños catalogadas como difíciles y exigentes, otras peligrosas, e incluso reprobables desde la ética. El trabajo infantil priva a los niños de su niñez, su potencial y su dignidad, siendo perjudicial para su desarrollo físico y psicológico, por lo que alude que: es peligroso y prejudicial para el bienestar físico, mental o moral del niño, además interfiere con su escolarización puesto que les priva de la posibilidad de asistir a clases; les obliga a abandonar la escuela de forma prematura; o les exige combinar el estudio con un trabajo pesado y que insume mucho tiempo.

La OIT (2017), ha categorizado al trabajo infantil en el sector agrícola, industria y servicios. Además lo define como [ ] todas las formas de esclavitud o las prácticas análogas a la esclavitud, como la venta y la trata de niños, la servidumbre por deudas y la condición de siervo, y el trabajo forzoso u obligatorio, incluido el reclutamiento forzoso u obligatorio de niños para utilizarlos en conflictos armados; la utilización, el reclutamiento o la oferta de niños para la prostitución, la producción de pornografía o actuaciones pornográficas; la utilización, el reclutamiento o la oferta de niños para la realización de actividades ilícitas, en particular la producción y el tráfico de estupefacientes, tal como se definen en los tratados internacionales pertinentes, y el trabajo que, por su naturaleza o por las condiciones en que se lleva a cabo, es probable que dañe la salud, la seguridad o la moralidad de los niños.

Estudios realizados por la OIT (2016), muestran que, más de 40 millones de personas fueron víctimas de la esclavitud y 152 millones de niños entre 5 y 17 años son sometidos al trabajo esclavo infantil, de estos 11 millones corresponden a América Latina, las mujeres y las niñas son las más afectadas, representando 71% del total. Basados en la categorización por sectores queda concentrado principalmente en la agricultura (70.9%), sector de servicios (17.1%) e industria (11.9%). La Figura 7 evidencia una relación de porcentajes.

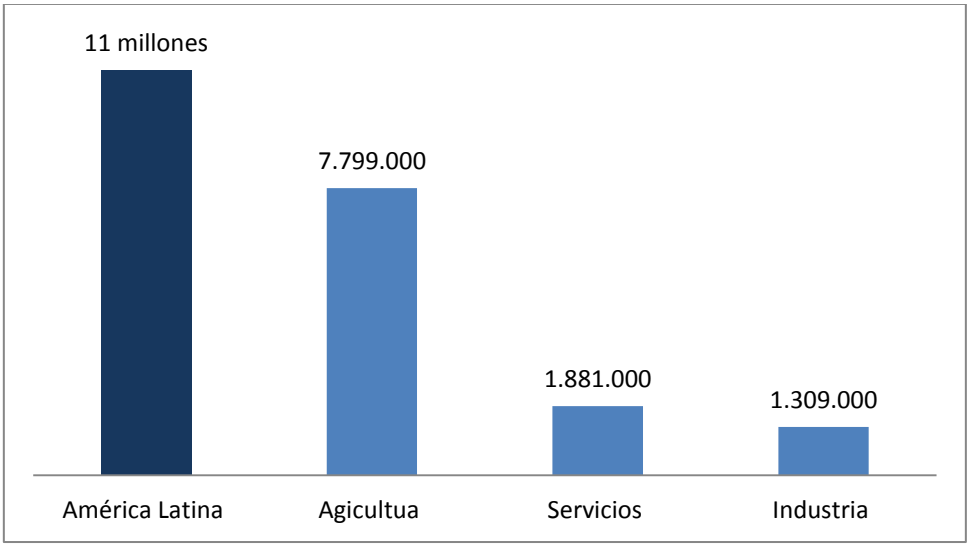

Figura 7. Relación porcentual de personas entre 5 y 17 años que sufren explotación en el trabajo infantil sectorizada. Fuente: adaptación de la autora, basado en datos de la Organización Internacional del Trabajo (2017).

Modelo con el uso de acciones para una educación inclusiva

La educación inclusiva descrita en función de este estudio valora como variables a ser alcanzadas: las condiciones sociales, interculturales y personales que podrán presentar los estudiantes. Un modelo educativo permite encaminar los procesos para hacer una educación inclusiva. Este material muestra el modelo que define acciones para una educación inclusiva, y referencia el trabajo a desarrollar dentro y fuera de los salones de clase.

Descripción del modelo

El modelo es planteado por la autora, describe el desarrollo de tres variables relacionadas con las políticas educativas dadas en materia de educación inclusiva, las condiciones que presentan los estudiantes, las cuales derivarán las diferentes acciones para hacer una educación inclusiva. La Figura 8 estructura lo citado.

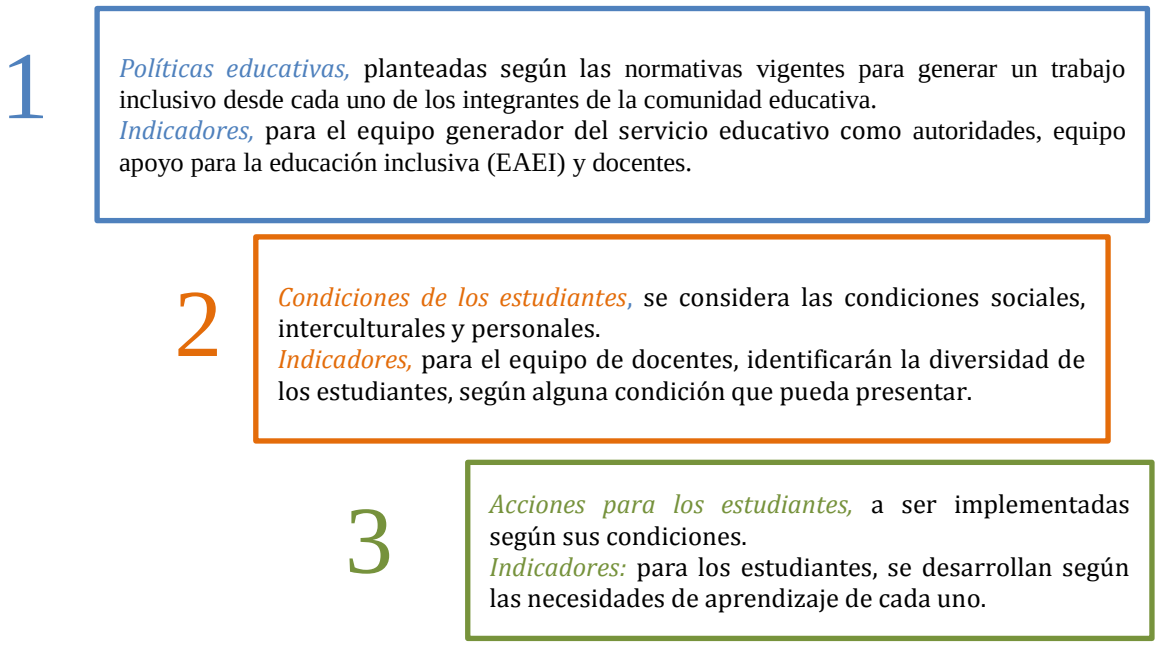

Figura 8. Relación de variables que describen la educación inclusiva. Fuente: elaboración propia.

Variable: políticas educativas

Se plantea según las normativas vigentes para generar un trabajo inclusivo desde cada uno de los actores y los diferentes contextos de los países de la región. Para el trabajo en los salones de clase los docentes buscarán definir su accionar en el marco de lo descrito en las normativas, los docentes contarán con el Equipo de Apoyo para la Educación Inclusiva (en adelante EAEI), siendo apoyos que orientan con estrategias específicas en casos que demanden procesos a mayor detalle de trabajo, pero bajo ninguna circunstancia se excluirá a ningún estudiante. Para el trabajo fuera del aula las autoridades, el EAEI y los docentes desarrollarán metodologías para alcanzar los aprendizajes con el uso de recursos del medio, además asumirán responsabilidades de atención con el fin de salvaguardar su integridad en todo momento. La Tabla 1 es un

referente sobre el planteamiento de las diferentes políticas definidas en cada uno de los países de la región. Las políticas considerarán precisiones en cuanto a un trabajo de atención según lo plantea todo el marco normativo en materia de educación inclusiva en cada uno de los países. La Figura 9 desarrolla dimensiones como un referente para ser implementadas según los diferentes contextos de acción.

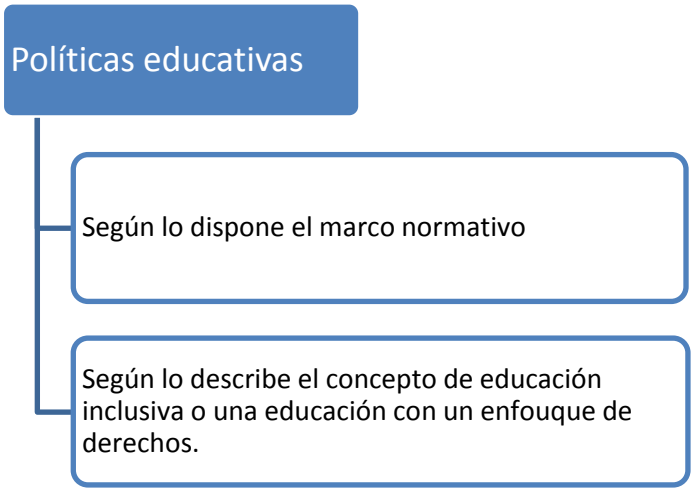

Figura 9. Descripción de dimensiones a ser desarrolladas en la variable de políticas educativas. Fuente: elaboración propia.

Variable: condiciones de los estudiantes

La variable condiciones de los estudiantes se plantea según las diferencias que pueda presentar cada uno de los estudiantes. Las condiciones de los estudiantes pueden ser sociales, interculturales y personales, se abordan según lo describe la Tabla 2. Las diferentes condiciones podrán ser identificadas por el docente, o con el apoyo de sus pares, o los padres de familia o representantes o por el EAEI. La Figura 10 desarrolla dimensiones como un referente para ser implementados según las diferentes condiciones que pueda presentar un estudiante como parte de un caso de educación inclusiva.

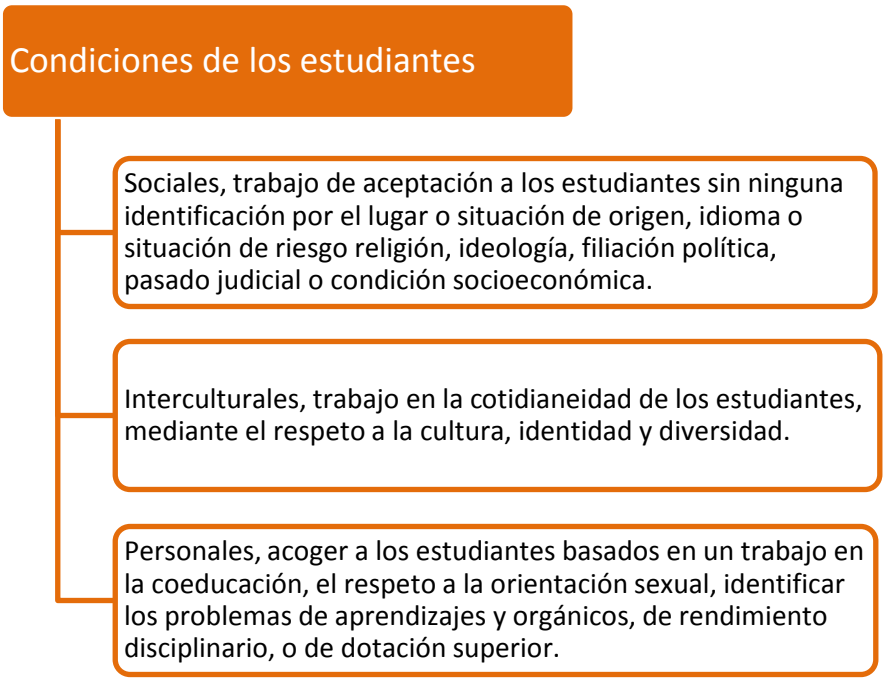

Figura 10. Descripción de dimensiones a ser desarrollados en la variable condiciones de los estudiantes. Fuente: elaboración propia.

Las condiciones serán atendidas dentro y fuera de los salones de clase mediante diferentes acciones que se detallan con la dimensión siguiente.

Variables: acciones para los estudiantes

La variable acciones para los estudiantes se plantea según las diferentes formas de abordar las condiciones que pueda presentar un estudiante. Las acciones se desarrollarán con el fin de conocer todo el trabajo a ser realizado como parte de los aprendizajes a alcanzar, se ampara según las diferentes condiciones que puedan presentar los estudiantes. Las acciones se evidenciarán en una planificación microcurricular. La variable de acciones para los estudiantes plantea cuatro dimensiones que se constituyen en un marco de referencia para el trabajo a desarrollar en cualquier institución educativa para los niveles básico, bachillerato y superior. La Figura 11 desarrolla dimensiones como un referente para ser implementados.

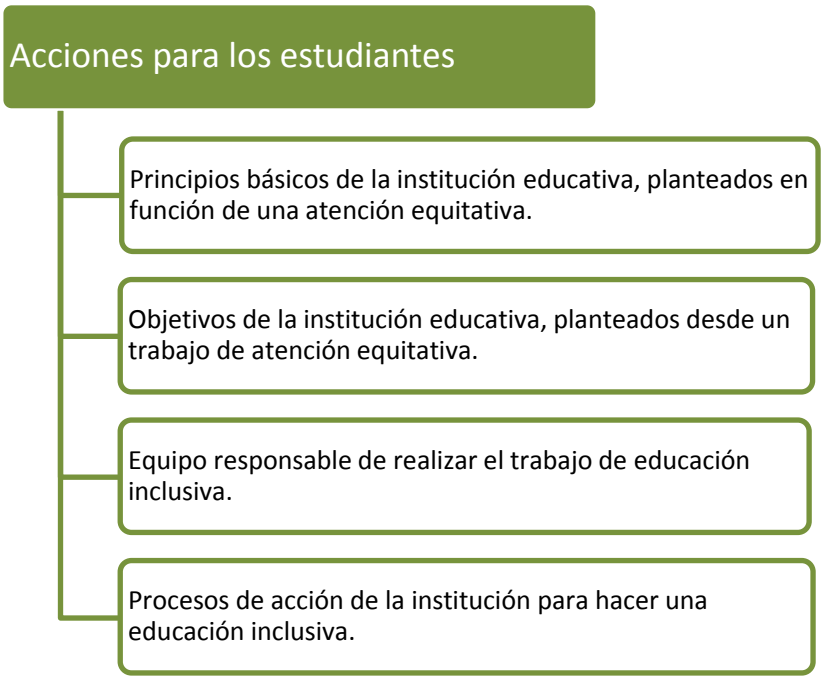

Figura 11. Descripción de dimensiones a ser desarrolladas en la variable acciones para los estudiantes. Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

Considerando lo descrito, es evidente la relevancia e importancia de la educación inclusiva en el escenario de los países de la región, lo que muestra como reflexiones finales:

Los derechos humanos, entre ellos el ejercicio del derecho a la educación, consagrado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se cita en las Constituciones y el conjunto de los instrumentos legales dados en cada uno de los países de la región. La educación vista como un derecho se constituye en el elemento esencial para definir políticas, planes, programas y proyectos en materia de un servicio educativo, se constituyen en un marco de referencia fundamental para la educación inclusiva que busca ser de calidad y estar al servicio de todos.

La educación inclusiva debe comprenderse, según nuevos retos de trabajo en función de las necesidades de aprendizaje de cada uno de los estudiantes, considerando sus condiciones sociales, interculturales y personales, estas no son etiquetadas en ningún momento por el docente; pero si son atendidas con diferentes acciones. Las acciones se dan en un ambiente de calidez para los docentes y estudiantes. La educación inclusiva busca lograr en todos los estudiantes su presencia, participación y éxito académico en los diferentes niveles educativos (Delgado, 2017).

Cada sistema educativo está llamado a actuar en la definición de condiciones para lograr un trabajo que atienda las particularidades de los estudiantes.

Las políticas educativas se van constituyendo en grandes intenciones y pasan a acciones educativas, es cuestión de tiempo, pero también de definir una cultura inclusiva, en la que todos los actores de la comunidad educativa y ciudadanía se responsabilicen y trabajen decididamente.

La educación inclusiva va más allá de tratados, convenciones internacionales y leyes, si bien es cierto, ellas legitiman los derechos que tienen las personas que presentan algún tipo de discapacidad o para ciertos grupos que están en alguna condición de vulnerabilidad. La educación inclusiva realmente demanda de un cambio de actitud hacia las personas diferentes, todos los integrantes de la comunidad educativa y ciudadanía se responsabilizan y trabajan decididamente por y para una educación inclusiva de calidad y para todos.

La educación inclusiva aún puede ser evidenciada como una educación segmentada por las grandes brechas descritas en función del derecho como tal, atención por sexo y género, discapacidad, interculturalidad, movilidad, trabajo infantil, entre otras.

Al abordar a la educación inclusiva se propone el manejo del modelo con el uso de acciones para una educación inclusiva, el cual desarrolla tres dimensiones i) las políticas educativas dadas en materia de educación inclusiva, ii) las condiciones que presenten los estudiantes, y iii) las acciones para hacer una educación inclusiva. Las dimensiones descritas plantean indicadores como un marco de referencia para el trabajo a desarrollar en esta materia.

El modelo con el uso de acciones para una educación inclusiva, se plantea como un referente para el trabajo de educación inclusiva, es de gran importancia considerar las variables y dimensiones descritas para llegar a plantear los detalles del trabajo a desarrollar.

El desarrollo de este artículo es un referente para el accionar diario en cualquier institución educativa. El EAEI es responsable de hacer un trabajo de atención a la diversidad de los estudiantes asumiendo retos de trabajo a ser alcanzado, pues queda la satisfacción del deber cumplido como parte de un proceso de formación de varias generaciones que son parte de la sociedad en la que convivimos.

REFERENCIAS

Argimon, J. y Jiménez, J. (2004). *Validación de cuestionarios*. Madrid: Elsevier.

Benavides, G. y Rodas, S. (2009). *Protocolo de asistencia integral a personas en movilidad.* Quito: OIM.

Cid, S. (2015). Educación para la diversidad sexual y de género. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10 (2), 15-18. Universidad Central de Chile.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe de las Naciones Unidas. (2010). Panorama social de América Latina. Santiago, Chile: CEPAL.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe de las Naciones Unidas. (2017). *Coyuntura Laboral en América Latina y el Caribe. La inmigración laboral en América Latina*. Santiago: CEPAL.

Delgado, K. (2017). *Propuesta de aplicación del enfoque de educación inclusiva en instituciones educativas pertenecientes a la Zona 9 del Distrito Metropolitano de Quito*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Meléndez, F. (2012). Instrumento internacional sobre derechos humanos aplicables a la administración de justicia. *Estudio constitucional comparado*. 8, 21-33.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2001). *Entender y atender las necesidades especiales en la escuela integrada*. París: UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2012). *Informe Regional de Monitoreo del Progreso hacia una Educación de Calidad para todos en América Latina y el Caribe EPT*. Santiago: UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015). Informe de Seguimiento de la Educación para todos en el mundo: Logros y desafíos. Paris: UNESCO.

Organización Internacional para las Migraciones. (2015). Informe sobre las migraciones en el mundo los migrantes y las ciudades: nuevas colaboraciones para gestionar la movilidad organización internacional para las migraciones. Recuperado de http://publications.iom.int/system/files/wmr2015_sp.pdf

Organización Internacional del Trabajo. (2017). Esclavitud moderna y trabajo infantil. 40 millones de personas víctimas de la esclavitud moderna y 152 millones de niños en trabajo infantil. Recuperado de http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_574731/lang--es/index.htm

Organización para las Naciones Unidas Mujeres (2016). *Mujeres en el Ecuador: Dos décadas ganadas 1995-2015*. Quito: ONU-M.

Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial. (2011). *Informe Mundial sobre la Discapacidad*. Ginebra: OMS-BM.

Organización Panamericana de la Salud. (2014). OPS: Solo el 3% de los discapacitados en América Latina tiene acceso a servicios de rehabilitación. Recuperado de https://news.un.org/es/audio/2014/10/1407291

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2010). *Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe 2010*. New York, Estados Unidos: PNUD.

Taylor, S. y Bogdan R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Madrid: Novagráfik.

Valenciano, G. (2009). Construyendo un Concepto de Educación Inclusiva: Una experiencia compartida. *Revista Aspectos clave de la Educación Inclusiva*, 13 - 24.

CAPÍTULO II

La emergencia de un nuevo terreno epistemológico: debates y contingencias en la construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva[7]

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

Introducción: la inclusión como estrategia analítica

Este capítulo se propone explorar las condiciones de producción epistemológicas de la educación inclusiva, con el objeto de identificar las estrategias que contribuyen a ensamblar un nuevo terreno intelectual, político, ético, educativo y cultural en esta materia. Epistemológicamente, la educación inclusiva expresa una naturaleza post-disciplinar, su articulación intelectual no se encuentra fija en ningún marco disciplinario e interdisciplinario, articula su actividad intelectual a través de un orden de producción basado en el diaspórismo y la dispersión, producto de ello, ratifica una construcción basada en el encuentro, en el movimiento y en la confluencia de una multiplicidad de objetos, teorías, disciplinas, discurso, territorios, interdisciplinas, influencias, métodos, objetivos, compromisos éticos y proyectos políticos. Configura así, un campo caracterizado por la heterotopicalidad. La construcción del conocimiento de la educación inclusiva, no suscribe a ninguna práctica teórica y metodológica particular, más bien, enfrenta el desafío de crear su objeto y método –dos de sus puntos más críticos y espinosos–, posicionando su actividad intelectual, en los intersticios de sus disciplinas confluyentes. Al constituir una epistemología del movimiento y del viaje, forja un saber propio del presente. El trabajo analiza aspectos claves, tales como: la inclusión como fenómeno estructural, los ejes centrales de la compresión epistemológica de la educación inclusiva, el encuadre cultural del concepto de inclusión, las filiaciones teóricas, la pregunta por el objeto y el método –de carácter post-disciplinar–, los elementos que apoyan la deconstrucción de su precariedad intelectual, los elementos que permiten describir la inclusión como dispositivo, red y metáfora. El trabajo finaliza analizando la producción de conceptos. Se concluye identificando la necesidad de cristalizar una gramática heterotópica, sustentada en la producción de herramientas conceptuales capaces de atender la complejidad del tiempo presente.

La educación inclusiva se perfila como un enfoque de futuro. Es la clave para la creación y consolidación de nuevas formas de pensar y practicar la educación. Sin

[7] Este documento corresponde a la conferencia impartida por invitación en el IV Seminario Internacional sobre Educación Superior Inclusiva para la Paz y la Reconciliación, celebrado en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Bogotá, Colombia, el día 14 de junio de 2018.

embargo, no posee una estructura de conocimiento clara, auténtica y pertinente a la naturaleza del fenómeno que alberga. Se funda en un conjunto de equívocos de interpretación, producto de la ausencia de un lenguaje analítico y un objeto claro, de un método propio. Al carecer de fundamentos claros y coherentes con su especificidad, sus conceptos tienden a distorsionar la comprensión y potencia de la autenticidad de su objeto. Sus preocupaciones fundamentales –teoría, campo de investigación, estrategia analítica y praxis crítica– constituyen tópicos no debidamente examinados. El principal problema de la educación inclusiva es sin duda, de carácter morfológico, es decir, de categorías. No es posible constituir un nuevo marco analítico para pensar la complejidad de una amplia variedad de temas educativos a través de las mismas categorías, es necesario encontrar los conceptos epistemológicos de la inclusión, que sin duda, son eminentemente políticos, es decir, intervienen, afectan e interpelan al espectador. En este trabajo me propongo explorar describir constructivamente, el problema epistémico, metodológico y morfológico que enfrenta la educación inclusiva, traducidos cada uno de ellos, en tanto formas analíticas deficitarias.

Gran parte de las agendas de investigación, los intereses de diversos segmentos políticos y los programas de formación a nivel de pre y post-graduación de los educadores, poco o nada dicen acerca de cómo movilizar nuevas racionalidades para concebir el aprendizaje, la escolarización, la diferencia, la gestión de la escuela, el diseño curricular, la construcción de otros mundos y creación de una política de inclusión articulada en torno a su dilema definitorio particular, es decir, participa de las relaciones de poder estructurales y de las representaciones culturales que interroga, etc., ante la multiplicidad de diferencias. En suma, las propuestas, las gramáticas y los lenguajes que sustentan la inclusión, concebida en términos de asimilación y acomodación, contribuyen a reproducir y avalar un sistema arbitrario y un pensamiento categorial, donde el ser diferente es sinónimo de diferenciación. Es necesario asumir un pensamiento relacional de tipo multinivel, para interpretar la producción y funcionamiento de las desigualdades múltiples, concebidas como dimensiones comunes y transversales a la experiencia educativa y social.

Epistemológicamente, la Educación Inclusiva, es concebida en términos de teoría sin disciplina y expresión post-crítica. Como teoría sin disciplina, reafirma su carácter post-disciplinar, esto es, articula la producción de su conocimiento movilizándose por una multiplicidad de disciplinas –no se encuentra fija en ninguna de ellas–, más bien, extrae lo mejor –en términos metodológicos, conceptuales, teóricos– con el objeto de crear nuevos cuerpos de saberes, herramientas metodológicas, gramáticas y léxicos, que permitan movilizar nuevas formas de desarrollo de la educación. Es un campo que no suscribe a ninguna práctica teórica y/o metodológica en particular, se interesa por trabajar en la cuestión metodológica de la crítica, redefiniendo y actualizando todos los campos y dimensiones que estructuran la Ciencia Educativa. De acuerdo con esto, si la Educación Inclusiva no suscribe a ninguna práctica teórica y metodológica particular, entonces, de dónde emergen sus saberes y metodologías de investigación. Una posible respuesta, consiste en afirmar que esta, articula su trabajo en los intersticios de las disciplinas y de la extracción de los aportes más relevantes de los métodos, objetos, teorías que confluyen en él. La creación de sus cuerpos de saberes auténticos, es afectada por un complejo proceso de ecologización de saberes, los que posteriormente, son sometidos a traducción científica.

El espacio epistemológico de la Educación Inclusiva puede ser analogizado al concepto de dispositivo –principal estrategia en el pensamiento de Foucault–, puesto que, deviene en la captura de elementos de diversa naturaleza que modelizan su campo de conocimiento y producción saberes, forjando una red analítica de líneas heterogéneas. En relación a su naturaleza post-crítica, la inclusión articula sus ejes de tematización, en conceptos, en su mayoría, de naturaleza post-estructural, tales como, diferencia, heterogeneidad, alteridad, resistencia, multiculturalismo, etc., todos ellos contenidos en el centro crítico de la multiplicidad, evitando circunscribir su objeto, acción política y lenguaje, a los presupuestos de la abyección, del individualismo metodológico y del esencialismo, capas interpretativas en las que el sujeto de inclusión es excluido silenciosamente de este discurso y de las oportunidades educativas y sociopolíticas que persigue.

En un primer momento, el lector, encontrará un conjunto de elementos que permiten comprender la inclusión como fenómeno estructural. Como tal, se interesa por comprender relacionalmente, cómo articular los formatos de justicia educativa ante la multiplicidad de diferencias. En un segundo momento, el sentido del texto, se ubica en el estudio de las condiciones epistemológicas de la Educación Inclusiva, resaltando una naturaleza post-disciplinar, tematizada y problematizada, en referencia a un espacio relacional de múltiples objetos, problemas, objetivos, métodos, disciplinas, interdisciplinas, discursos, conceptos, saberes, influencias y teorías –red y dispositivo–. El lector encontrará además, el listado de los principales conceptos epistemológicos que permiten acceder al estudio detallado de sus condiciones de fabricación. Se agregan además, la exploración de las filiaciones teóricas, la pregunta por el método y el objeto. El texto finaliza analizando los dilemas y complejidades del trabajo con conceptos, específicamente, ubica su atención en los ejes de producción del encuadre cultural, de las condiciones de importación, préstamo, migración y movilidad de conceptos. Finalmente, se analiza el concepto de inclusión, en términos de acontecimiento –transformación, sinónimo de dispositivo macro-educativo– y archivo.

Se concluye identificando que, el campo epistemológico de la Educación Inclusiva se encuentra caracterizado por un pensamiento temporal y relacional, consolidando una intelectualidad en permanente movimiento. El propósito central de esta comprensión epistemológica, no consiste en ubicar su objeto en lo especial, sino que, en la consolidación de herramientas teóricas y metodológicas –emergentes– que sean capaces de crear, simplemente, una gramática educativa basada en la justicia y en la capacidad de practicar y experimentar la educación de otra manera. Esto es, más cercana a la naturaleza del ser humana. Por todo ello, entenderemos la inclusión como creación de una 'alternativa' críticamente subversiva y alterativa de la realidad.

La inclusión como fenómeno estructural

Una de las razones por las que la 'inclusión' hoy no cumple su propósito, es, básicamente, por la debilidad para crear nuevos horizontes teóricos, políticos y educativos, como consecuencia de la nebulosa que afecta a la comprensión de su estructura teórica. En su acepción tradicional, su tarea es articulada en torno a un problema 'técnico'; sustentada en la imposición del modelo epistémico y didáctico tradicional de la Educación Especial –principal fracaso cognitivo–, en la convivencia de valores antagónicos que justifican y apelan su necesidad en la sociedad actual, al tiempo que desplazan su potencial crítico al interior del capitalismo hegemónico. Todo ello

demuestra dos cosas: a) la incapacidad de los investigadores para aproximarse a su real objeto, precedido por la nebulosa que condiciona su estructura de conocimiento y b) la incapacidad para entender el término. Incluso los nuevos movimientos sociales han sido incapaces de ofrecer temas y discusiones realmente que correspondan al tiempo presente; más bien, revisitan temáticas clásicas que son propias de otros campos del conocimiento, vinculados en alguna arista, a uno de los ejes de articulación de la historia de la conciencia, siendo su máxima expresión, la Educación Inclusiva. En su uso tradicional, inclusión significa apostar por la incorporación de quienes se encuentran en los márgenes de la escuela, la vida cívica, social y de la experiencia cultural, a las mismas estructuras gobernadas por diversas expresiones del poder, consagrando prácticas de acomodación y asimilación, sin efectuar ninguna transformación real, del complejo entramado de relaciones sociales, políticas, económicas, culturales y educativas que convergen en su tarea.

El discurso político dominante utiliza el término, a partir de una serie de equívocos de interpretación, imponiendo una visión técnica de inclusión, basada en la absorción de lo minoritario –concebido como lo extraño, lo abyecto, lo débil– a lo mayoritario –lo estable, lo legitimado por la hegemonía–, pretendiendo a través de un discurso políticamente extraño construir justicia para la totalidad –en bloque– de la población, agudizando las condiciones de opresión, mediante sistemas de clasificación donde la diferencia genera nuevas dinámicas de diferenciación. Se distribuye así, justicia, desde una perspectiva homogeneizadora, avalando la concepción política occidental, mediante la cual, se pretende dar a todos lo mismo. Esta visión de la totalidad se vuele universalizadora y homogeneizante. Lo correcto sería concebir la totalidad como multiplicidad de diferencias, cuya redistribución de derechos emerge del pluralismo crítico y la multiplicidad. De este modo, en el discurso político dominante, no es legítimo emplear la noción de inclusión en términos de transformación y emergencia de nuevos terrenos y espacialidades –ante lo desgastado de las estructuras societales y escolares–, que permitan consolidar un nuevo proyecto político y una gramática escolar y social, orientada a pensar lo común desde sistemas de razonamientos que digan concretamente cómo distribuir derechos y oportunidades reales, coherentes con las necesidades de cada colectividad.

La Educación Inclusiva concebida bajo éstos términos, sugiere atender tal como indica Young (2002) a *"las prácticas cotidianas de una bien intencionada sociedad liberal"* (p.74), así como, al conjunto de impedimentos sistemáticos que afectan transversalmente a la multiplicidad de diferencias –universo mosaico– que compone la totalidad. Concebida así, la inclusión, se convierte en un fenómeno estructural, lo que confirma lo señalado por Young (2002) respecto que, no sería *"el resultado de elecciones o políticas de unas pocas personas"* (p.74). La Educación Inclusiva y la inclusión como fenómeno estructural se dirige a intervenir en los formatos del poder, en las normas, marcos de valores, símbolos, sistemas de relación y mediación político-cultural que modelizan su tarea y discurso. En suma, es una transformación de las reglas institucionales que trazan el funcionamiento de la sociedad.

En un sentido estructural amplio, la inclusión refiere a la creación de sistemas intelectuales que permita intervenir en cada uno de los ejes que generan profundas injusticias, es una forma de modelizar las fuerzas de desarrollo estructural. En suma, es un esfuerzo por intervenir en el funcionamiento de las relaciones estructurales bajo esta racionalidad, creando armas específicamente metodológicas, para comprender cómo *"las*

opresiones son sistemáticamente reproducidas en las más importantes instituciones económicas, políticas y culturales" (Young, 2002, p.75), incluso a través de la enseñanza y la gestión del currículo. Reflexionar en torno a los objetivos analíticos de la 'inclusión estructural', sugiere atender a las relaciones entre los grupos desde el pluralismo crítico y la multiplicidad, un análisis multinivel de las condiciones de interseccionalidad que atraviesan a la totalidad concebida como singularidades múltiples. Un análisis con estas características, requiere aclarar el concepto de grupo social –problema interpretativo de la filosofía analítica–, el conjunto de condiciones ontológicas que inciden en él. La inclusión como fenómeno estructural, es sinónimo de una práctica ciudadana y educativa de las múltiples singularidades y de una ontología pluralista (Ocampo, 2018c) del espacio social, político, económico, cultural y escolar.

Consolidar un proyecto político, educativo, económico, social y cultural orientado a la inclusión, la justicia social y la emancipación a través de la diferencia, sugiere atender a las debilidades analítico-metodológicas que atraviesan el concepto de grupo social, especialmente, cuando desde la filosofía política y analítica, son estudiados metodológicamente en términos individualistas, reforzando el pensamiento categorial, el esencialismo liberal y estratégico. Como medida de superación, propongo reemplazar su comprensión por pensamiento relacional, de carácter dinámico y heterogéneo, que contribuya a estudiar la producción de múltiples desigualdades, desde la metáfora de la red, permitiendo entender desde un examen multinivel, cómo las diversas expresiones del poder atraviesan transversalmente a la totalidad de ciudadanos, concebidos como singularidades múltiples. La desigualdad, la exclusión, la opresión, la dominación, entre otras, se convierte en dominios comunes de la experiencia social. Para Young (2002), la opresión[8] se opera en un conjunto de trabas que afectan al autodesarrollo de cada múltiple singularidad, mientras que, la dominación[9], repercuten en las condiciones de autodeterminación. Razón por la cual, el pensamiento de la relación otorga elementos metodológicos para intervenir en los patrones y procesos inter-institucionales sistemáticos que impiden –obstáculos complejos– que las personas pueden construir destinos sociales más vivibles.

El pensamiento categorial es una empresa destinada a reforzar imperceptiblemente la política de neutralización del sujeto, cosificándolo a una experiencia particular al interior de un grupo determinado. Su influencia conlleva a la proliferación de procesos de diferenciación producto de las diferencias específicas de tales grupos. En cambio, el pensamiento relacional –¿a qué tipo de relacionalidad nos conduce?– se propone asumir una nueva manera de pensar el mundo y sus ámbitos de interpretación, a fin de repensar las relaciones estructurales y sociales que sustentan dicha ontología social de los grupos sociales. El pensamiento relacional es clave en el diseño de políticas sociales y educativas, puesto que, permite examinar cómo operan las estructuras sociales –de carácter dinámicas y en permanente movimiento–, que al fin y al cabo, modelizan la tarea educativa y trazan dispositivos de arrastre a los márgenes del derecho 'en' la educación.

[8] Constituciones sistemáticas que restringen a las personas usar sus habilidades, anulando sus capacidades para actuar y transformar el mundo.

[9] Para Young (2002), la dominación en tanto formato del poder, puede estudiarse en términos estructurales como condiciones –performáticas y regenerativas– institucionales que limitan las matrices de participación de cada persona o grupo social, en la determinación de sus propias acciones.

¿Cómo entender el papel de la 'emancipación' a través de la política de la diferencia?, para responder a ésta interrogante, recurriré a la contribución de Young (2002). La Educación Inclusiva como fenómeno estructural, es decir, experiencia transversal del desarrollo humano, articulará su política en referencia al 'valor distributivo', es decir, transita desde el liberalismo y afirma su actividad en el pluralismo político, cultural, social y educativo y en la multiplicidad. En esta visión, no se eliminan las diferencias –son inherentes a la naturaleza humana– de cada grupo social, más bien, se propone un cambio ideológico en la manera de concebir la igualdad, rechazando la noción de universalidad y totalidad, pues, reconoce en ellas, acciones de homogenización al pensar lo común. Es una igualdad compleja, caracterizada por la infinidad de oportunidades, coherentes con la singularidad de cada persona y colectivo al que pertenezcan. Es una igualdad concebida en términos de singularidades múltiples, esto es, una praxis política que organiza el conjunto de patrones institucionales en referencia a un universo mosaico. La redistribución de los derechos, emerge de la pregunta: ¿qué significa re-distribuir un derecho?, es decir, un bien no-material, que permita transformar las vidas de las personas, asumiendo que, los derechos son relaciones no cosas (Young, 2002). El interés de redistribución no sólo ha de crear condiciones más esperanzadoras para la multiplicidad de diferencias que componen el universo social, sino que, asegurar un efecto de legitimidad y legibilidad sobre cada uno de los diversos grupos sociales, deshaciendo previamente, la necesidad de asumirlos en términos del individualismo metodológico.

Un proyecto social y político orientado a construir justicia –social y educativa– se opondrá al interés asimilacionista de inclusión, basado en la mera incorporación y/o absorción de colectivos minoritario a las mismas estructuras de funcionamiento social, justificada mediante la metáfora: 'se incluye a lo mismo'. El interés asimilacionista, maquilla la realidad y con ello, contribuye a negar la desventaja y la opresión, volviéndose adaptativa. En esta visión, el derecho a la educación se torna ciego, puesto que, es incapaz de comprender relacionalmente las diferencias de un grupo, respecto de la materialización de nuevas oportunidades educativas. Su interés consiste en que determinados grupos sociales –históricamente oprimidos–, continúen siendo oprimidos a través de tecnologías imperceptibles, estando junto a otros, que no son afectados tan duramente por dichas variables. En esta lógica, dichos grupos son concebidos en términos de desventaja, otredad y diferenciación, restringiendo las fuerzas de redefinición social. Es necesario liberar los significados de justicia y transformación institucionalizados a través del capitalismo hegemónico y el imperialismo, puesto que, contribuyen en este tipo de discusiones, se encuentre presente el paternalismo, el rechazo, el trato autoritario y lo más peligroso, el esencialismo liberal y estratégico. En efecto, todas éstas, son manifestaciones de medios y razonamientos que ignoran la diferencia.

Young (2002) comenta que, la ceguera hacia la diferencia se expresa mediante acciones que se dirigen a colocar a diversos colectivos de personas en situación de desventaja, en colectivos cuya experiencia social y capacidades sociales difieren de dichos grupos, aumentando de esta forma, nuevas condiciones de injusticia y opresión, a través de la puesta en marcha de proyectos socialmente justos. Otra manifestación de los sistemas de ignorancia de la diferencia, consiste en las prácticas de asimilación, tal como indique en párrafos anteriores, contribuyen al funcionamiento de las estructuras sociales y educativas sin transformación alguna, más bien, se convierte en un sistema de legitimación y reproducción de las reglas sociales que crean y garantizan la división del mundo y sus múltiples miserias sociales. Para Wasserstron (1980), el ideal de asimilación

refuerza el ideal de diversidad, esto es, articula un sistema de arbitrariedad que pone en evidencia la multiplicidad de desventajas que atraviesan la experiencia subjetiva de un grupo particular. Es una especie de arbitrariedad a juicio de Young (2002), de *"clasificaciones agregativas como razón para no conceder especial atención a los grupos"* (p.78). Producto de comprensiones de esta naturaleza, la arbitrariedad de la asimilación refuerza una idea ambigua de justicia e igualdad, en la que el conjunto de limitaciones que enfrenta una persona o un determinado grupo, se deben a la ausencia de un significado social sobre cada una de éstas tensiones. Situación que afecta directamente al propio concepto de inclusión. Lo correcto sería atender a la diferencia sin que proliferen nuevas acciones de diferenciación, consagrando así, un espacio social, político y educativo en el que cada singularidad pueda desarrollar sus capacidades, esto es, un espacio de lo uno y lo múltiple.

Los argumentos presentados anteriormente, reafirman la existencia de un ideal de liberación concebido en términos esencialistas, de asimilación y eliminación de las diferencias. Frente a esto, me pregunto: ¿en qué medida hoy, la inclusión, va en contra de la opresión y la dominación?, la verdad es que los precarios sistemas intelectuales que la justifican, son incapaces de responder a ésta pregunta, especialmente, si consideramos que, no dicen nada acerca de cómo entender metodológicamente la opresión y la dominación, o bien, crear otros horizontes políticos, sociales y educativos. Por lo que afirmaré que, hoy, es incapaz de asumir esto. Con lo cual, se refuerza que los discursos que han justificado la defensa de la Educación Inclusiva, conducen a la cristalización de una 'inclusión ficticia y diferencial'. Frente a éstas tensiones, se observa que, es el propio significado de la diferencia social (Brah, 2011), lo que se encuentra en disputa. Tal como indica Young (2002), los *"grupos sociales no son entes que existen independientemente de los individuos, pero tampoco son simples clasificaciones arbitrarias de individuos de acuerdo con atributos externos o accidentales respecto de su identidad. Admitir la realidad de los grupos sociales no nos compromete con la cosificación de las colectividades, como podría sugerirse"* (p.79).

En efecto, es menester suscribir a una concepción de diferencia que no sea analogable con una focalización de la diferencia que conduzca a la propagación de una alteridad absoluta o restringida, una visión de lo común en términos de homogenización u oposición excluyente. Sino que posea la capacidad de especificar tres dimensiones cruciales en la organización del espacio político de la Educación Inclusiva: a) acontecer, b) variar-diferir y c) heterogeneizar. En este marco, suscribe a un conjunto de referencias de simultaneidad que no se reducen a cuestiones únicamente de identidad. En la visión tradicional, la alteridad queda definida por dos condiciones: a) ausencia de condiciones de reciprocidad y b) por adscribir a un significado donde la diferencia es concebida en términos de opresión. Ambos niveles de análisis configuran un terreno epistemológico, una práctica de eticidad y una espacialidad educativa que esencializa, estigmatiza, en vez de ser concebida como condición de variación. Sobre este particular, Young (2002) y Brah (2011) insisten en la necesidad de concebir la diferencia como 'ficción de comparación', al sustentarse en un pensamiento que haga desaparecer los atributos de un grupo, sino que, únicamente puntualiza en el conjunto de relaciones de los grupos, impulsando, donde las diferencias serán más o menos notorias según el lente como el que sean evaluadas y con la especificidad del grupo al que se comparen. Por esta razón, insisto en la necesidad de disponer de un 'pensamiento relacional multinivel' para aproximarnos a la comprensión de las condiciones de injusticia, puesto que, la

categorización conduce a nuevas prácticas de especialización, al tiempo que las normas universales restringen la elaboración de una especificidad compleja de cada grupo social.

Bordes críticos de la Educación Inclusiva

El campo de Educación Inclusiva es un terreno fundamentalmente disputado por una multiplicidad de disciplinas, teorías, objetos, métodos, territorios, sujetos, influencias, modos de análisis, conceptos, saberes, compromisos éticos y proyectos políticos. Construye un espacio *no-disciplinar*; no fijo en ninguna disciplina y en ninguno de los aportes antes indicados. Más bien, viaja permanente y no-linealmente, por cada uno de ellos, en cada nuevo aterrizaje extrae lo más relevante y significativo de cada recurso epistemológico, con el propósito de fabricar un nuevo objeto y saber.

La 'inclusión' como categoría de análisis enfrenta un problema definitorio particular, participa de las relaciones de poder estructurales y de las representaciones culturales que interroga. Sin embargo, la comprensión de las condiciones que hacen su conocimiento comprensible desde la autenticidad del fenómeno, constituye junto a su objeto –qué– y método –cómo–, uno de sus puntos más álgidos y espinosos. Al reconocer que la inclusión participa de las relaciones que interpela, atiende al conjunto de acciones que la sitúan como reflejo de las relaciones de poder a nivel estructural y de su micro-práctica. La educación inclusiva como proyecto intelectual construye una estrategia de resistencia epistémica –micropolítica epistémica–, analiza cómo determinados cuerpos de conocimiento se colocan al servicio de la dominación y opresión –por ejemplo, la empresa que alberga la propuesta del esencialismo liberal–, o bien, cómo el conocimiento influencia la configuración de las relaciones de poder (Hill Collins, 2015). Por norma, los sistemas de razonamientos hegemónicos significados como parte de la educación inclusiva, tienden a omitir un examen que aborde la inclusión situada dentro de las estructuras de poder y de las representaciones culturales, ambos temas clave en su vinculación con la justicia. Desconoce las formas de (re)articulación de los diversos discursos sobre inclusión, imponiendo un significante univoco que pone en desmedro el encuentro con la multiplicidad de diferencias o singularidades múltiples, ni el conjunto de relaciones en las que se inscriben sus significados. La multiplicidad de expresiones del poder, constituyen dominios de opresión y dominación históricamente construidos, cuyo poder organiza a determinados grupos al interior de las estructuras de escolarización, invisibilizando la presencia de obstáculos complejos y tecnologías de cooptación de determinados estudiantes a las fronteras del derecho 'en' la educación.

El estudio sobre las condiciones de dinamismo de los formatos del poder –diversas expresiones del mismo, de carácter regenerativo y performativo– organizan a determinados colectivos de ciudadanos atravesados por diversas experiencias de exclusión, discriminación, desigualdad y freno al autodesarrollo, entre otras, en patrones específicos del poder. Sin duda, este punto constituye un núcleo analítico clave para examinar por qué razón, determinados grupos o instituciones educativas, enfrentan obstrucciones en la construcción de su tarea educativa, en la gestión de la enseñanza y del currículo. Cada una de estas dimensiones, operan a través de patrones específicos del poder. Esta dimensión remite a un examen que tendrá como misión redescubrir las reglas de funcionamiento del sistema educativo, atendiendo al tipo de formación social específica en el que han sido alojadas.

La formación ficticia, esencialista y opresiva de la inclusión, consciente del problema ontológico que afecta a la comprensión de los grupos sociales, atiende al efecto opresivo que asigna a la noción de 'diferencia' en tanto mecanismo de devaluación y alteridad restringida y absoluta, que avala una lógica profundamente arraigada de segregación, ahora, con un cambio retórico que débilmente impacta en la trasformación del mundo. El discurso que instala dicha formación social, impone un sistema de razonamiento y un argumento institucionalizado para la comprensión del mundo y su transformación. La transformación institucional, es decir, un sistema de alteración sin soporte e intervención en el mundo, puede asemejarse a la idea de performativo absoluto, impone diversas formas de novedosidades y falsas políticas de deconstrucción. Este punto, será retomado en páginas posteriores. La formación ficticia, esencialista y opresiva de la inclusión constituye una operatoria aplicada a múltiples dimensiones constitutivas de las estructuras sociales y las representaciones culturales. Lo interesante es que cada uno de estos planteamientos se desplaza coordinativamente entre sí. Si bien, unos se imponen sobre otros, sus coordinadas de regulación del mundo social, de las articulaciones de las estructuras educativas y las trayectorias del estudiantado, operan relacionalmente[10]. ¿Existen proyectos intelectuales diversificados al interior del campo de la educación, elaborados por comunidades interpretativas o colectividades específicas? Efectivamente, se observan diversos proyectos intelectuales, sin embargo, sus objetos de análisis, tienden a superponerse nublando la especificidad de cada proyecto, debido a la utilización de conceptos, estrategias de lectura e intervención en el mundo, etc. por consiguiente, lo que habita en el corazón del proyecto intelectual de la educación inclusiva, destaca la lucha por la construcción permanente de condiciones de justicia estructural, cultural y relacional, la persistente búsqueda de los sistemas de re-cognición para entender las operatorias y articulaciones de la multiplicidad de formatos del poder, así como, estrategias re-cognoscitivas sobre el sujeto a la luz de la multiplicidad, las estructuras sociales y de escolarización, la creación de un proyecto ciudadano crítico-complejo, etc. Sin embargo, la historia intelectual del campo, explicita débilmente un análisis contestatario en torno a las dimensiones estructurales del poder, específicamente, de la opresión, la dominación, la desigualdad educativa. Sus articulaciones se encuentran más próximas a la filosofía de la denuncia. La estrategia definitoria de su centro crítico, se interroga permanentemente, acerca del tipo de proyectos significados bajo el adjetivo 'inclusiva', se legitiman, instalan y desaparecen en determinadas formaciones específicas.

Al constituir la inclusión un campo en permanente movimiento y una expresión del pensamiento relacional, su espacio de producción –diaspórico– alberga una amplitud de proyectos intelectuales procedentes de sus principales campos de confluencia que crean y garantizan la producción de su saber, en su mayoría, responsables de la apertura de su estructura disciplinaria de carácter falsificada. El aporte que transfiere cada uno de estos campos, exigen trabajo de traducción y rearticulación de sus aportes, de lo contrario, la producción de un nuevos saber sobre educación inclusiva, corre el riesgo de operar bajo la recurrente estrategia del aplicacionismo. La construcción del conocimiento de la educación inclusiva opera en la permanente rearticulación de sus elementos, su espacio de construcción –en adelante diaspórico–, posibilita dicha empresa al instaurar una tecnología de exterior constitutivo, es decir, alcanza su eficacia en el redoblamiento y la apertura constante. Sin embargo, la profundidad, la contextualidad y la pertinencia de diversos proyectos intelectuales más relevantes y críticos que confluyen y participan de la producción de saber auténtico de la educación inclusiva, muchas veces, no son bien

[10] ¿A qué tipo de relacionalidad conduce el análisis inclusivo?

recibidos y comprendidos por académicos, investigadores y educadores. En las estructuras académicas institucionales, sus contenidos no alcanzan el estatus de canon legitimado por su intelectualidad hegemónica de a educación inclusiva, que mayoritariamente, expresa una operación abductiva de carácter liberal, colocándose al ritmo de los tiempos, que no necesariamente, lleva implícito un compromiso político, ético y epistémico con los axiomas teóricos de la educación inclusiva. Se convierte en una expresión de moda política y académica.

El dispositivo teórico de carácter post-crítico que configura la educación inclusiva, ofrece diversos beneficios, particularmente, a través de diversos proyectos intelectuales críticos que participan de su ensamblaje, explica la transformación que puede tener lugar en la instalación de otras formas de articulación de las estructuras educativas, las operatorias de regulación vinculadas a determinadas formaciones sociales de opresión, dominación y desigualdad, etc. presentes en la construcción de la enseñanza, del currículo y de la tarea educativa. ¿Por qué las diversas expresiones del poder, constituyen temas fundamentales en la comprensión teórica de la educación inclusiva? Fundamentalmente, proporciona un espacio intelectual y político de comprensión de la subordinación que afecta relacionalmente y de forma multinivel a un amplio espectro de ciudadanos albergados bajo la categoría de multiplicidad de diferencias. ¿Qué encuentran tales grupos dentro de la teoría de la educación inclusiva? Básicamente, estrategias de oposición a las desigualdades estructurales que afectan sin distinción a un amplio espectro de colectivos en la etapa escolar. Su fuerza teórica reside, particularmente, en el establecimiento de formas específicas de relacionamiento entre una amplia variedad de proyectos de conocimientos específicos que circulan no-linealmente en un espacio diaspórico de producción, respecto de relaciones de poder históricamente construidas.

La educación inclusiva en tanto estrategia analítica y política, articula su poder de intervención en el mundo, se emplea para abordar las diversas formas de desigualdad que estructuran los procesos de escolarización, especificando, cómo determinados saberes o proyectos políticos educacionales contribuyen silenciosamente a reproducir desigualdad haciendo uso de algunos de los principios más elementales propuestos por este campo. Analiza críticamente, qué proyectos de conocimiento sirven a la desigualdad, la opresión y a la dominación. Sin duda, proliferan argumentos vinculados a la multiplicidad de formas del esencialismo y del individualismo metodológico, sistemas de razonamientos en los que el sujeto queda estratégicamente excluido de proyectos significados como 'en resistencia'. La inclusión encuentra su campo de actividad más allá de un análisis mono-sistema, se propone introducir un mayor nivel de complejidad en el estudio de los problemas educativos, abandona el estudio de la desigualdad desde un punto de vista mono-categorial, su razón, en parte, dedica su actividad analítica a examinar las formas sociales en las que cada formato del poder tiene lugar, sugiriendo un análisis más profundo, complejo y matizado, respecto las (re)articulaciones entre las estructuras sociales y las representaciones culturales (Hill Collins, 2015).

La educación inclusiva instala una nueva forma de organizar y plantear los principios, contenidos y sistemas de razonamientos de la educación del siglo XXI. Se convierte en un vector de dislocación, alteración y transformación de la base intelectual de la teoría educativa contemporánea, en tanto paragua general, describe la constelación y la permeabilidad en permanente movimiento, al entrar en contacto cambian en relación entre sí –mediante complejas condiciones de rearticulación–. Los problemas de

definición de la educación inclusiva acontecen en la 'y-cidad'[11] del espacio intelectual, ético y político. Al reconocer que es una expresión teórica de lo post-, articula una estrategia analítica que fomenta la utilidad de su objeto, dominio y cuerpo de saberes, para examinar cómo la realidad social y educativa se informan a través del análisis crítico. La teoría de la educación inclusiva cristaliza un factor crítico, cuya performatividad en las estructuras académicas demuestra un trabajo altamente significativo a nivel de promoción, sensibilidad, formación e investigación, sin acuerdo sobre lo que realmente lo qué es.

El desarrollo de la literatura académica, si bien, evidencia altos niveles bibliométricos, su mayoría, se encuentra referido a la imposición del modelo epistémico y didáctico de educación especial, lo que impone un signo de falsificación del campo y de sus saberes. A pesar de esto, son escasos –por no decir nulos– los trabajos que abordan su objeto en términos de paradigma, concepto, marco, dispositivo heurístico y teoría. Es muy frecuente encontrarse con trabajos que articulan un pensamiento débil en torno a sus ejes de tematización, movilizan su actividad intelectual entre preocupaciones ligadas a las barreras que enfrentan los estudiantes en su proceso de escolarización, a las dificultades de la convivencia escolar, a la creación de comunidades, políticas y prácticas 'inclusivas', a la formación del profesorado a partir de saberes y tensiones heurísticas que escapan a los desafíos epistemológicos del enfoque, esto es, inscriben su fuerza analítica en una formación para el individualismo metodológico, el esencialismo liberal, el esencialismo y una visión reduccionista de la justicia, la equidad y la igualdad. La construcción teórica de la educación inclusiva tiene lugar mediante complejas operatorias diaspóricas, apoyadas en el principio de heterogénesis, favorece la constelación de elementos de diversa naturaleza, dando cuenta de un campo de carácter dinámico. La operación indisciplinar instala la necesidad de especificar interrogantes, preocupaciones y diversas clases de análisis en torno a su campo de conocimiento y objeto de investigación, ámbitos analíticos espinosos al día de hoy, precedido por un conjunto de equívocos de aproximación al término y al fenómeno. Un ámbito relevante en su construcción se orienta a la examinación de las prácticas de teorización que sustentan parte significativa de sus ideas, es decir, se interesa por cómo se crean y usan sus ideas y circulan las ideas en las estructuras académicas formales o no-formales.

Comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: herramientas intelectuales y encuadre cultural

La epistemología de la Educación Inclusiva desde su surgimiento (Ocampo, 2017a) ha sido tematizada y problematizada en referencia a un espacio relacional de múltiples objetos, problemas, métodos, objetivos y teorías que, mayoritariamente, estudian y se interesan por la comprensión del devenir humano y sus problemáticas endémicas –en sí mismas, patologías sociales crónicas de la humanidad–, enmarcadas sobre un eje crítico-transformativo del pensamiento. Temática invisibilizada por los investigadores y sus agendas, un tema no discutido con la debida pertinencia en las propuestas, políticas y programas de formación del profesorado a nivel de pre y post-graduación en el mundo, producto de un amplio espectro de equívocos de interpretación y aproximación a su objeto, mediados por una extraña política intelectual. El conocimiento de la Educación Inclusiva expresa una naturaleza diaspórica, reticular, micropolítica –analítica y epistémica–, post-disciplinar; es sinónimo de transformación –construye su cuerpo de saberes y actúa por fuera del modelo dominante–,

[11] Forma conjuntiva, alude a la lógica de y.

deconstrucción y creación de otros mundos. Es una expresión post-crítica y de la monada.

Emerge desde un pensamiento temporal, que va definiendo sus lugares –topografía y topología epistémica– de configuración –fases de periodización y gramáticas– y producción de sentido –dimensión hermenéutica–, a través de patrones de movimiento y desplazamiento –surgidos en un espacio de tipo diaspórico y rizomático, es decir, un campo de conocimiento con múltiples entradas, para comprender la autenticidad del objeto, deben expresar complejas condiciones de rearticulación –compuesto por principios metodológicos tales como: a) funcionamiento diaspórico, b) el viaje como recurso comprehensivo, c) la heterogeneidad y multiplicidad de sus cuerpos, disciplinas e influencias, d) la elasticidad y el conexionismo, e) la constelación, el movimiento y el encuentro, f) el énfasis en la exterioridad, g) interseccionalidad epistémica, h) multiplicidad, i) ruptura/emancipación, j) cartografía y orientación, etc.–. Sus desplazamientos se ensamblan bajo la lógica del dispositivo, confluyendo en un espacio de encuentro denominado por Pratt (1992) como *zona de contacto* y posteriormente, sometiendo dichos cuerpos de saberes e influencias organizativas a *traducción científica* y a *examen topológico*. Es decir, vertidos en un batido centrífugo desde el cual se depuran nuevas unidades intelectuales y conceptuales. ¿Cuáles son los objetos, los métodos y las teorías entre las cuales se moviliza y opera la comprensión epistémica de la Educación Inclusiva?, ¿bajo qué formas metodológicas, se expresa la Educación Inclusiva, en tanto, eje de movilización de las fronteras configurantes de la Ciencia Educativa?, o bien, ¿mediante qué elementos, se dibuja el pensamiento fronterizo de la Educación Inclusiva?

De acuerdo con esto, es posible afirmar que, el pensamiento epistemológico de la Educación Inclusiva es el *'pensamiento de la relación'* (dispositivo-ensamblaje), del *'movimiento epistémico de saberes, conceptos y métodos'* (diáspora epistémica) y del *'encuentro'* (zona de contacto y producción de lo nuevo). El ensamblaje y su arquitectura epistémica, operan mediante la movilización de las fronteras de las disciplinas, confluyendo en una zona de contacto, cuya interrelación fabrica una *'frontería epistémica'*, es decir, una zona de indeterminación, de apertura, de creación, de un tercer espacio, denominado por Ocampo (2016b), *'heterotópico'*, coherente con su naturaleza post-disciplinar. Es un espacio social, educativo y político de la monadología. La construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva, se orienta a la superación de las estrategias de aplicacionismo epistémico, que devienen en la institucionalización de mecanismos de fijeza, anquilosando los saberes, los métodos y las disciplinas al dictamen del pasado y con ello, al círculo de reproducción. El conocimiento auténtico de la Educación Inclusiva –de naturaleza post-disciplinar– apela a la ruptura de los límites de las disciplinas, trabaja en la producción de lo nuevo, razón por la cual, la tematización y localización de sus saberes constituye una tarea compleja y de amplio alcance. La complejidad de su objeto queda definida entonces, por su naturaleza post-disciplinar, encontrando su organicidad y eficacia en un saber que no le pertenece a nadie, enfatizando en la producción de lo nuevo. Un desafío metodológico consiste en determinar los *medios de configuración de su objeto auténtico* y los *medios de orientación*[12] en el tipo de pensamiento intelectual que ésta forja.

[12] Véase el capítulo de la conferencia magistral de inauguración impartida en el VI Seminario Internacional de Epistemología, Investigación y Educación, celebrado en la Universidad Nacional del Centro del Perú, Huancayo, Perú, titulado: "Comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: constelaciones, movimientos, encuentros y plasticidades", p. 82 págs.

De acuerdo con esto, la comprensión y construcción epistemológica de la Educación Inclusiva, exige movilizar las fronteras de la Ciencia Educativa. En efecto, todas estas discusiones puntualizan en el estudio de los ejes de estructuración del *'espacio diaspórico de la inclusión'* –en tanto arquitectura epistémica–. Recurriendo a la metáfora propuesta por Ocampo (2016b y 2017a) *"el conocimiento de la Educación Inclusiva se construye diaspóricamente"*, es decir, a través de una dispersión creciente de saberes que posibilitan su ensamblaje epistémico, operando mediante un conjunto de *'movimientos'*, *'desplazamientos'* y *'encuentros'* particulares entre diversas disciplinas, influencias teóricas, campos de conocimiento y geografías epistémicas. La diáspora epistémica (Ocampo, 2016b) –referida a las operatorias del saber– posibilita la determinación de una multiplicidad de tipos de movimientos –claves en la configuración de su campo de conocimiento–, mediante los cuales se diversifican los saberes, y se insertan en un nuevo mecanismo de ensamblaje. Para ello, es menester comprender la multiplicidad de temporalidades que confluyen en dicha espacialidad, insertándose en determinados períodos y forjando una gramática particular –rejilla de ideas–. En suma, el saber de la Educación Inclusiva es propio de la *historicidad del presente*.

El conocimiento de la Educación Inclusiva, claro está, no pertenece, ni encuentra su legado en la imposición epistémica y pragmática de la Educación Especial –donde está última, carece de una comprensión epistémica, a pesar de evidenciarse numerosos esfuerzos reflexivos al respecto, no hay claridad sobre su origen y naturaleza en relación a su conocimiento- constituye uno de los fracasos cognitivos (Spivak, 2008) más evidentes; además, de promover un efecto de hibridación y falsificación de sus cuerpos de saberes, lenguajes y condiciones pedagógicas e interpretativas. Por el contrario, si los investigadores han redundado en este error, ha sido única y exclusivamente, por su incapacidad para aproximarse a su real objeto –y objetos específicos–, deviniendo en la consolidación de una extraña política de producción intelectual que fundamenta este campo, así como, de una falsa política de transformación del mundo y deconstrucción del conocimiento, incapaz de responder a la pregunta: ¿en qué sentido la Educación Inclusiva es para todo el mundo? La comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva se concibe en términos de un sistema de actualización y transformación permanente del conocimiento estructurante y estructurador de la Ciencia Educativa. Por esta razón, ha sido denominada como un dispositivo macro-educativo (Ocampo, 2017b) o avance en la reinvención de la teoría educativa contemporánea. Su interés se posiciona en el estudio de las condiciones de producción y/o fabricación del conocimiento, es un saber que deambula, viaja, recorre y transita por una amplia multiplicidad de campos del conocimiento, surge del encuentro, de la constelación, del movimiento, de la conexión y de la producción de lo nuevo. Su naturaleza indisciplinar, manifiesta la necesidad de avanzar en la construcción de sus saberes auténticos, es decir, superar el efecto falsacionista e hibrido que afecta a sus cuerpos de conocimientos empleados en la actualidad.

¿Cuáles son las innovaciones que plantea la epistemología de la Educación Inclusiva?, una primera aproximación consiste en afirmar el tipo diferente de objeto que construye, además de develar la naturaleza de éste, desde una perspectiva post-disciplinaria, concebido como un campo adverso a los enfoques educativos tradicionales. Posee la capacidad de articular un repertorio metodológico que emerge desde lo mejor de cada una de las disciplinas que confluyen en su organización. Por otro lado, contribuye a reconocer que la 'inclusión' y la 'Educación Inclusiva', expresan un carácter programático. La centralidad de las innovaciones que plantea esta comprensión

epistemológica, consiste en acceder a la realidad educativa mediante conceptos que permitan operativizar la construcción de una nueva espacialidad y formatos de justicia educativa. Asume la cuestión metodológica como una tarea central en este enfoque, desafía las disciplinas y los marcos disciplinarios heredados, intentando producir algo nuevo, a pesar de no encontrarse fijo en ninguna disciplina, se refugia en la combinación de la multiplicidad de métodos, objetos, teorías, objetivos, influencias, sujetos y territorios, a fin de aflorar algo nuevo –performatividad de lo rearticulatorio–. Si bien es cierto, la producción de lo nuevo es central en ésta comprensión epistemológica, no obstante, su fuerza analítica se orienta a ofrecer una mejor comprensión del fenómeno a nivel político, teórico, metodológico, ético y pedagógico, con la finalidad de comprender mejor su objeto –de carácter post-disciplinar–.

Quisiera insistir en el reconocimiento sobre la complejidad que afecta a la definición del campo de la inclusión –en sus diversas dimensiones–, lo mismo ocurre con la comprensión de su objeto y método. Este es un campo que propicia el encuentro entre varios métodos, disciplinas, saberes, teorías y objetos.

Epistemología de la Educación Inclusiva: una construcción basada en el diaspórismo, la diseminación y la constelación de saberes

La construcción epistemológica de la Educación Inclusiva (Ocampo, 2017a), expresa un patrón de funcionamiento basado en el *encuentro* y en el *movimiento*, cuyo ensamblaje –a través de la lógica del dispositivo (Foucault, 1973; Deleuze, 1990; Agamben, 2006)–, constituye en palabras de Bal (2016) un *pensamiento temporal* que emerge en el movimiento. Por tanto, afirmar que, la Educación Inclusiva es una teoría sin disciplina, no sólo refiere a su naturaleza *post-disciplinar* y a la producción de *lo nuevo*[13], sino más bien, al conjunto de mecanismos de re-organización de la Ciencia Educativa y de la pedagogía, desde las afueras de las disciplinas. Esto es, un saber que no le pertenece a ninguna disciplina, que debe avanzar en la configuración de la autenticidad de su objeto y de sus cuerpos de conocimientos, así como, ofrecer respuestas al problema del método. En suma, la epistemología de la Educación Inclusiva es la epistemología de la Ciencia Educativa en el siglo XXI, puesto que, moviliza un conjunto heterogéneo de transformaciones en cada una de sus disciplinas configurantes –las refunda–. A este sistema de actualización permanente –pensamiento temporal– lo he denominado *'dispositivo macro-educativo'* (Ocampo, 2017b). Metodológicamente, es un conocimiento que emerge de la extracción de los aportes más significativos –diaspóricos y viajeros– de sus campos de conocimientos y objetos confluyentes, cuya operación constituye la clave para avanzar en la construcción de sus saberes auténticos. Su naturaleza *'in-disciplinar'* –no fija en ninguna disciplina– exige también, la creación de nuevos modos de lectura y producción en el abordaje de sus fenómenos.

¿Es la Educación Inclusiva una disciplina? Como aproximación preliminar, afirmaré que no, puesto que, su objeto no puede ser delimitado en los paradigmas actuales de ninguna disciplina. No pertenece a la región de Educación Especial, si se ha establecido su relación, es básicamente por la incapacidad del campo y de sus investigadores para comprender sus objetos. La incomprensión de su objeto es influenciado por el significado establecido por la Educación Especial, convirtiéndose en

[13] Refiero a la capacidad de producir sus saberes auténticos, mediante los cuales es posible transformar los modos de análisis y praxis de la educación a través de una nueva espacialidad.

un significante erróneo o bien, que instrumentalizan e inscriben su actividad. Continuar concibiendo la Educación Inclusiva como Educación Especial, sería condenada a repetir el mismo fallo. A pesar de no presentar estatus disciplinario, fabrica un objeto ambivalente, complejo y multidimensional, de carácter, eminentemente, fronterizo y post-disciplinar, articulando cuestiones específicas en torno a este objeto, vinculadas esencialmente a la educación, pudiendo ser aplicado en términos sociales, políticos, culturales, etc. Concebida así, configura un objeto abierto, utilizándose de diferentes maneras. La falta de claridad sobre la naturaleza de su dominio continúa siendo uno de los puntos más críticos de su teoría. Una interrogación con estas características instituye una reflexión programática sobre el sentido y alcance de su trama epistemológica. ¿Por qué la Educación Inclusiva concierne a la educación en general?[14]

Al concebir la inclusión como un pegamento epistémico-metodológico y analítico, se convierte en un entramado gramatical complejo, resulta de la asociación de múltiples predicados concebidos como recursos epistemológicos heterogéneos. De modo que, el campo de la inclusión *"requiere ser analizado a partir de conceptos que provienen de ámbitos y autores diversos"* (Virno, 2003, p.75). La formación del campo epistemológico de la Educación Inclusiva se convierte en una estructura de conjunción compleja. Al conformar *"un espacio plural puede la disciplina diferenciar sin subordinar lo que es diferido y, sin establecer, una jerarquía de lo qué es y no legítimo con base en una supuesta objetividad cuyo soporte es implícito e incomunicable"* (Suescún, 2002, p.197). Como tal, es un fenómeno que viaja y se moviliza por intensas y complejas singularidades epistemológicas, concebidas como herramientas analíticas que permiten abordar una compleja multiplicidad de aspectos de la realidad. Forja un espacio de disposición de disciplinas y una disposición histórica específica de verdad (forma de saber). ¿Qué es, entonces, lo que este estilo de investigación y análisis que propongo haría al interior de la Ciencia Educativa y la pedagogía en general?, ¿qué cosas no podría hacer si continúa operando dentro del marco analítico y conceptual tradicional? En efecto, es

> [...] en el doble sentido de la deconstrucción, en dónde encontramos un modelo para construir el espacio no disciplinar. Uno de los caminos para liberarse de los modelos disciplinares y disciplinarios totalizantes es el que nos lleva a reconocer las fronteras de la disciplina y sus límites, el papel que ésta juega en la construcción de sus objetos de estudio; la responsabilidad que tiene con el conocimiento que éste produce (Suescún, 2002, p.196).

La afirmación: *'la Educación Inclusiva es una teoría sin disciplina'*, no sólo refiere al conjunto de elementos que participan de su circunscripción intelectual y de sus ámbitos de formalización académica, sino que iluminan su función y apertura de su estructura disciplinaria a partir de contribuciones provenientes de lo anticolonial, lo post-colonial, la corriente interseccional, el feminismo, la filosofía política, de la diferencia, los estudios visuales, la teoría crítica, los estudios queer, de género, de la mujer, la interculturalidad crítica, la física, los estudios de la subalternidad, el pragmatismo, etc. convirtiéndose en una *categoría analítica de intermediación.* Si ésta no se encuentra fija en ninguna disciplina, ¿de qué manera es posible circunscribir el dominio de su objeto? Tradicionalmente, los dominios disciplinares son definidos a partir de sus objetos de estudios, pero, ¿qué sucede cuando éste rebasada los límites disciplinarios históricamente aceptados y legitimados?, construye su saber por fuera de cada uno de sus aportes que son capturados en una malla de conexión, posibilita la resolución de problemas ante una

[14] Para profundizar en la respuesta a esta interrogante, véase el artículo que por nombre adopta la presente interrogante.

variedad de temáticas –heterotopicalidad[15]–, instala una nueva manera de pensar y asumir los problemas educativos. La Educación Inclusiva como práctica crítica otorga respuestas complejas. Al respecto, Bal (2004) indica que

> [...] el estatus de tal movimiento dentro del pensamiento y la organización académica. La respuesta a si nos estamos enfrentando con una disciplina o con una interdisciplina dependerá de cuál sea su objeto. Si el dominio de su objeto consiste en el conjunto de materiales consensuadamente categorizados, alrededor de los cuales han cristalizado ciertas hipótesis o aproximaciones, estaríamos tratando con una disciplina (p.12-13).

La configuración de la estructura intelectual relacional de la Educación Inclusiva, no surge por vía de acumulación de disciplinas o disposición de un conjunto de éstas organizadas en torno a un tema, más bien, dicha opción deviene en una empresa estéril en la construcción de un campo y objeto de conocimiento. Su dimensión post-disciplinar consiste en crear un objeto que no le pertenece a nadie. Sobre este particular, insiste Bal (2004) agregando que, *"la idea de crear un objeto nuevo que no pertenezca a nadie hace imposible definir su dominio como una agrupación de elementos"* (p.13). Emerge por vía de desarticulación y rearticulación de cada uno de sus elementos, en la discontinuidad y en el vuelco, forja una estructura de conocimiento que sigue la lógica hegeliana de *totalidad dinámica*, cuyas posiciones y elementos de confluencia –objetos, métodos, teorías, influencias, sujetos, territorios, marcos teóricos y políticos mediante los cuales se moviliza la categoría de inclusión– se entrelazan y engendran unos con otros. Al afirmar que, epistemológicamente, la Educación Inclusiva emerge de un conjunto de enredos genealógicos de dispersión, refiero a una estructura dinámica de entrelazamiento discontinuo, la cual, consagra una *práctica analítica y metodológica abierta*.

En suma, afirmaré que esta construcción epistemológica emerge desde una amplia y extensa constelación de ideas, saberes, preocupaciones, métodos, sujetos, territorios, teorías e influencias intelectuales y metodológicas –no visibilizadas y comprendidas hoy por sus investigadores–, conformando un espacio diaspórico de producción y análisis, ratificando la necesidad de avanzar en la construcción de una *metodología de saberes auténticos* del enfoque[16] –ejes gravitantes en la creación del nuevo marco de sustentación teórica exigida por el campo de conocimiento auténtico de ésta –. Confluyen en esta espacialidad analítica una multiplicidad de saberes, métodos, objetos, teorías y temporalidades. De ahí, que ésta sea una epistemología de la heterocronía. La construcción epistemológica de la Educación Inclusiva ofrecida por Ocampo (2015, 2016b y 2017b) no puede ser examinada sin referir a la *'experiencia migratoria'* y los *'ejes de movilidad y des/reterritorialización'* que afectan a sus saberes y principales geografías epistémicas que participan en el ensamblaje de su campo de conocimiento auténtico –de naturaleza post-disciplinar–.

De acuerdo con esto, es menester señalar que, a pesar de existir una serie de problemáticas por parte de los investigadores para aproximarse al real objeto de la Educación Inclusiva y de la omisión permanente de su historia intelectual, es posible observar tres grandes campos de conocimiento en su incipiente desarrollo teórico –

[15] Principal característica de su campo de investigación.

[16] Para profundizar sobre este objetivo intelectual, véase el documento de trabajo 3 titulado: *"Epistemología de la Educación Inclusiva: una exploración sobre las estrategias de producción del conocimiento"*, editado por el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva.

determinados según períodos particulares–. Tales campos son: a) *falsificado*[17] (configurado predominantemente a la partir de la insistencia por el esencialismo y del individualismo metodológico, la imposición del modelo epistémico y didáctico tradicional de la Educación Especial, metáfora de mayor operatividad procedimental –invisible y omitida en los debates intelectuales– *inclusión a lo mismo*[18] y los esfuerzos acomodacionistas en términos teóricos, políticos y prácticos), b) *mixto*, *hibrido* o *travestizado*[19] (articulado por fuerzas que determinan la elasticidad del campo, la convergencia de una amplia multiplicidad de influencias, aportes teóricos y opciones metodológicas que operan mediante un funcionamiento diaspórico, es decir, saberes y fragmentos de información repartidos por distintos campos intelectuales y disciplinas, el cruce epistemológico cuya examinación se posiciona desde el aplicacionismo epistémico y en desconocimiento de la demanda teórico-epistemológica auténtica de este campo y, la ambigua demanda teórica asociada al enfoque –eminentemente travestizada–) y *auténtico* (estructurado a partir de los supuestos y axiomas epistemológicos centrales otorgados por la episteme de la inclusión, surge desde el reconocimiento de su naturaleza post-disciplinar, la creación de una metodología de examinación crítica de los desplazamientos y viajes de sus instrumentos conceptuales y el interés metodológico por la creación de saberes propios del enfoque).

Cada uno de los tópicos aquí tematizados, no pueden ser concebidos como unidades aisladas, más bien, surgen, operan analíticamente y organizan la realidad y la praxis educativa insertándose en una periodización particular del pensamiento educativo. Con ello, no quisiera afirmar que, el estudio de las periodizaciones y la formación de sus respectivas gramáticas, se reducen a una operatoria de carácter lineal, sino más bien, estriada, resultando coherente un examen sobre sus patrones de temporalidad y de sus condiciones de heterocronicidad.

En párrafos posteriores, aludiré a los ejes y a las estrategias de configuración de los múltiples campos de conocimiento que he identificado en el estudio de las rutas intelectuales de la Educación Inclusiva. Tanto experiencia migratoria, movilidad de fronteras epistémicas y funcionamiento diaspórico, zona de contacto, movimiento y encuentro, se convierten en estrategias cruciales para examinar las trayectorias, itinerarios, rutas y viajes que emprenden cada uno de los conceptos y saberes centrales que participan de la organización y funcionamiento del campo de producción auténtico de la Educación Inclusiva, así como, de las nociones analíticas claves requeridas para introducirse en la comprensión de su episteme, que al listarlas –versión ampliada–, he constatado que son alrededor de 259 nociones que permiten comprender y estudiar la epistemología de la Educación Inclusiva. En efecto, conceptos que posibilitan el desarrollo de su debate y análisis epistémico.

La tabla que se presenta a continuación, resume las categorías estructuradoras del corpus de acceso analítico a la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva. Cada una de las nociones aquí expuestas, no debe fetichizarse a un mero listado de

[17] Corresponde al campo hegemónico, dominante y celebratorio, cuya particularidad encierra su funcionamiento y objetivos analíticos y de lucha en el centro del capitalismo. De ahí que, el autor de este documento en otros de sus trabajos afirmará que existe una visión de inclusión alojada al interior del capitalismo, el imperialismo y el colonialismo.
[18] Metáfora explicativa identificada por Ocampo (2017a), descrita en el documento: *"Micropolítica de la Lectura: aproximaciones desde la Epistemología de la Educación Inclusiva"*, la cual consiste en el desarrollo de propuestas críticas y retóricas que operan sin producir un cambio en las estructuras educativas y societales, las que funcionan en referencia a las operaciones propias de los formatos del poder.
[19] Corresponde al momento intelectual actual de la Educación Inclusiva.

herramientas de acceso a tal comprensión epistemológica, sino más bien, profundizar en su contribución contextual y en sus componentes procedimentales de examinación crítica en la construcción de su campo intelectual auténtico.

1.-Diáspora epistémica 2.-Mecanismos de diasporización 3.-Elasticidad del campo 4.-Trabajo de Traducción 5.-Zona de contacto 6.-Ecología de saberes 7.-Autenticidad de saberes 8.-Naturaleza del conocimiento 9.-Dispersión de saberes 10.-Viajes de saberes 11.-Conceptos viajeros 12.-Palabras de la Educación Inclusiva 13.-Conceptos de la Educación Inclusiva 14.-Post-disciplinar 15.-Hibridez del campo 16.-Campo auténtico 17.-Travestización discursiva y de saberes 18.-Saberes dinámicos 19.-Falsificación de saberes 20.-Saberes Auténticos 21.-Memorias epistémicas 22.-Campos de confluencia e influencias epistémicas 23.-Poética epistémica 24.-Mecanismos de interacción del saber y de los conceptos con el objeto 25.-Legados epistémicos 26.-Provincialización epistémico-metodológica 27.-Interdiscurso 28.-Permeabilización de las fronteras 29.-Geografías epistémicas 30.-Fronteras epistémicas	62.-Micropolítica epistémica 63.-Micropolítica analítica 64.-Exterioridad epistémica 65.-Interioridad epistémica 66.-Metodología de construcción de saberes auténticos de la Educación Inclusiva 67.-Lenguaje analítico 68.-Estrategias de construcción del conocimiento 69.-Periodizaciones 70.-Convergencia, superposición y entrecruzamiento de múltiples y heterogéneos objetos de conocimiento 71.-Hermenéutica de la sospecha 72.-Ficciones epistémicas y políticas 73.-Heurística y método 74.-Performatividad del saber 75.-Dispositivo macro-educativo 76.-Educación inclusiva como dispositivo 77.-Políticas de deconstrucción 78.-Anacronismo analítico y metodológico 79.-Investigación crítica del conocimiento educativo 80.-Violencias epistémicas y	119.-Objetivos epistemológicos 120.-Campo de la Educación Inclusiva 121.-Circunscripción intelectual de la Educación Inclusiva 122.-Teorías por las que transita la fabricación del conocimiento de la Educación Inclusiva 123.-Reinvención el conocimiento educativo 124.-Epistemologías de las ausencias y de los olvidos 125.-Epistemologías de las emergencias y de lo mismo 126.-Examen topológico 127.-Hermenéutica diatópica y analógica 128.-Hermenéutica pluritópica 129.-Fijeza disciplinaria 130.-Aplicacionismo epistemológico 131.-Encapsulamiento en las disciplinas 132.-Multiplicidad de objetos de conocimiento 133.-Cercanías epistémicas 134.-Campo auténtico del conocimiento 135.-Campo falsificado del conocimiento 136.-Naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva 137.-Identidad científica de la Educación Inclusiva 138.-Axiomas	177.-Multiplicidad de tradiciones epistémicas 178.-Transmigración epistémica 179.-Análisis epistémico 180.-Construcción epistemológica 181.-Marcos de especificación analíticos de la Educación Inclusiva 182.-Hibridación 183.-Inclusión como categoría de análisis 184.-Contextualismo 187.-Forclusión 185.-Formatos de justicia social 186.-Metáforas de la Educación Inclusiva 187.- Recursos analítico-metodológicos de la Educación Inclusiva 188.-Fuerza analítica y teórica 189.-Palabras-conceptos 190.-Círculo de reproducción 191.-Núcleos epistémicos 192.-Conjuntos de saberes 193.-Conjuntos de conceptos 194.-Metáfora: el conocimiento de la Educación Inclusiva se construye diaspóricamente 195.-Dominios conceptuales 196.-Alteración de dominio 197.-Metodología de examinación de conceptos y saberes 198.-Dispositivos de re-evaluación de conceptos, saberes y disciplinas, campos de confluencia 199.-Capacidad de producción 200.-Capacidad de

31.-Fronterías epistémicas 32.-Coyuntura intelectual 33.-Rejillas de enunciación 34.-Dispositivo 35.-Gramática 36.-Movimiento 37.-Desplazamiento 38.-Encuentro 39.-Zona de dislocación 40.-Indisciplinamiento 41.-Pensamiento fronterizo y rizomático 42.-Movilización de fronteras 43.-Modos de lectura 44.-Temporalidad 45.-Historicidad del presente 46.-Focalización 47.-Estrategia 'mirar con recelo' 48.-Saberes visibles invisibles 49.-Espacio diaspórico 50.-Espacio heterotópico o no-lugar 51.-Totalidad concebida como singularidades múltiples 52.-Pensamiento de la relación, del movimiento y del encuentro 53.-Experiencia migratoria de saberes y heterocronismo 54.Desterritorialización de saberes 55.-Pensamiento temporal 56.-Análisis inclusivo 57.-Fracasos cognitivos 58.-Multiplicidad de accesos a su campo de conocimiento 59.-Polisemia y paráfrasis 60.-Teoría sin disciplina 61.-Crisis de los límites	subyugación de saberes 81.-Producción de lo nuevo 82.-Programa científico de la Educación Inclusiva 83.-Análisis estructural 84.-Espacio político, discursivo, pedagógico y epistémico 85.-Formas condicionales 86.-Formatos del poder 87.-(Des)relaciones entre discursos 88.-(Des)filiaciones teóricas 89.-Coyuntura intelectual 90.-Mecanismos de enunciación por geografías epistémicas 91.-Educación inclusiva sinónimo de deconstrucción permanente 92.-Saberes en movimiento y temporales 93.-Movimiento poli-angular 94.-Intersecciones epistémicas 95.-Desplazamientos epistémico-metodológicos 96.-Contextualismo epistémico de la Educación Inclusiva 97.-Política de Educación Inclusiva 98.-Fabricación de consciencia crítica de la Educación Inclusiva 99.-Condiciones de producción del conocimiento de la	epistemológicos de la Educación Inclusiva 139.-Relaciones con otros elementos, saberes y conceptos 140.-Estrategias de focalización 141.-Sistemas de razonamientos 142.-Entrecruzamiento de razones epistémicas 143.-Categorías de inteligibilidad 144.-Estrategias de producción de nuevas categorías 145.-La forma del conocimiento de la Educación Inclusiva 146.-Patrones de movilidad 147.-Patrones de ensamblaje 148.-Vocabulario y lenguaje analítico de la Educación Inclusiva 149.-Rutas epistemológicas 150.-Memorias y legados epistémicos 151.-Ejes de determinación de la relevancia y sus grados 152.-Transferencias de saberes 153.-Condiciones de traducción e inconmensurabilidad 154.-Representación e interpretación distorsionada del saber 155.-Formación de estrategias 156.-Contradicciones epistémicas 157.-Disciplinas ausentes y subalternizadas 158.-Límites de interpretación y representación 159.-Instrumentos	proyección 201.-Capacidad de organización de fenómenos 202.-Difusión del significado y del saber 203.-Estrategias de reutilización de saberes y conceptos 204.-Mecanismos de despojamiento del concepto 205.-Fuerza conceptualizadora 206.-Fuerza epistemológica 207.-Definición de objeto 208.-Modalidad discursiva 209.-Tráfico de saberes y disciplinas 210.-Cruce de disciplinas 211.-Campo de multiplicidad de objetos 212.-Desnaturalización de las auto-evidencias otorgadas por las geografías epistémicas 213.-Centro de emergencia de saberes 214.-Centro de emergencia de conceptos 215.-Mecanismos de fijación 216.-Orden epistemológico (establece las limitaciones y las ubicaciones(posiciones) de los campos) 217.-Obstáculo pragmático 218.-Orden visual (establece las limitaciones) 219.-Herramientas epistemológicas heredadas 220.-Herramientas lingüísticas heredadas 221.-Herramientas epistemológicas de la Educación Inclusiva 226.-Herramientas lingüísticas de la Educación Inclusiva 227.-Mecanismos de expresión de sus contenidos críticos

	Educación Inclusiva 100.-Culturas epistémicas 101.-Mecanismos que crean y garantizan el conocimiento 102-Mecanismos y estrategias de fabricación del conocimiento de la Educación Inclusiva 103.-Estudios sobre Educación Inclusiva 104.-Campo de investigación de la Educación Inclusiva 105.-Formaciones discursivas 106.-Estrategias de transferencias de conocimientos 107.-Incompletud, movimiento y dislocamiento 108.-Micro-campos de confluencia del conocimiento 109.-Dispositivo de análisis 110.-Lugar de la interpretación 111.-Estrategia de orientación del pensamiento 112.-Políticas del acontecimiento 113.-Otra especificación 114.-Ejes de tematización 115.- Sistema de validación de saberes 116.-Estatus epistemológico y metodológico 117.-Dispositivo de transformación 118.-Espacio 119.-Topois y koras 120.-Distancias epistemológicas 121.-Renovación	conceptuales 160.-Historia intelectual 161.-Mecanismos de falsificación del conocimiento 162.-Criterios de autenticidad 163.-Formas de focalización 164.-Mecanismos de propagación 165.-Mecanismos de dispersión 166.-Mecanismos de dislocación 167.-Superposición de saberes y conceptos 168.-Cruce epistemológico 169.-Epistemología confusa 170.-Epistemología productiva 171.-Multi e interdisciplinariedad confusa 172.-Préstamos epistémicos 173.-Reciclajes epistémicos 174.-Migración epistémica 175.-Injertos epistémicos 176.-Acopios epistémicos	228.-Recuperación de saberes 229.-Red/es epistémica/s (vinculada al dispositivo) 230.-Movimiento epistémico de tipo fractal 231.-Estrategia de localización de saberes 232.-Aspectos formales y estructurales del objeto auténtico de la inclusión 233.-Los saberes de la Educación Inclusiva ofrecen un recorrido no lineal –mapas de la Educación Inclusiva– 234.-Mecanismos de enmarcación del saber 235.-Examinación de los campos de confluencia a partir de su aproximación ideológica y los ejes de definición y posicionamiento de cada campo (focalización) respecto del fenómeno 236.-Permeabilidad 237.-Plasticiad 238.-Criterios transcientíficos 239.-Heterotopicalidad 240.-Heteroformismo 241.-Constelación 242.-Entrecruzamiento de recursos metodológicos 243.-Cross-disciplinary 244.-Joint-disciplinary 245.-Overlapping 246.-Dispositivo de concatenación 247.-Multiplicidad de uniones 248.-Construcción del saber por concatenamiento continuo 249.-universo mosaico 250.-Diferentes modalidades de conexión 251.-Estrategia 252.-Nuevo terreno 253.-Conjunto de relaciones particulares y

	epistemológica por fuera de las disciplinas		específicas 254.-Pensamiento de la relación 255.-Nomadología epistémica 256.-Devenir del saber 257.-Conocimiento polifónico 258.-Espacio abierto 259.-Devenir epistémico

Tabla 1: Nociones estructuradoras claves en el acceso, organización y comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva. Fuente: Ocampo, 2018a.

El interés por identificar los elementos organizativos que sustentan la construcción epistemológica que ofrezco en este trabajo, consiste, por un lado, en contribuir al distanciamiento de los macro-modelos empleados por la filosofía de la ciencia y, por otra, puntualizar en los mecanismos de construcción del conocimiento auténtico de ésta; aspecto de gran invisibilidad en las construcciones epistemológicas efectuadas desde las Ciencias de la Educación, que en su mayoría, contribuyen al dictamen del pasado, encapsulando un determinado fenómeno en los marcos de valores de una multiplicidad de macro-modelos de interpretación de la realidad, reduciendo sustantivamente su potencial de transformación. En suma, cada una de las nociones expuestas anteriormente, no sólo encuentran aplicaciones directas en este campo, sino que su riqueza, ofrece transferencias a múltiples campos del conocimiento que requieran superar un estatus de ambigüedad, o bien, promover nuevos escenarios para su re-organización –ejemplo de ello, es el campo Psicopedagógico–. ¿Bajo qué condiciones se define el grado de adecuación de las nociones organizativas de la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva?, ¿de qué dependen sus mecanismos de reconocimiento y legitimidad? Los 259 conceptos que organizan la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva ofrecen un examen sobre la capacidad de adecuación de sus fuerzas constructivas, proponen marcos de organicidad contextual para situar el estudio de sus fenómenos en su naturaleza epistemológica, evitando caer en la simple proyección de ideas. Los conceptos ofrecen la capacidad de pensar las condiciones de producción, al tiempo que según Bal (2002) ofrecen la opción metodológica de (re)fundar un determinado campo de conocimiento. Un concepto mal empleado contribuye a distorsionar un objeto de conocimiento, mientras que, al emplearse coherentemente con la naturaleza del fenómeno, permite comprender adecuadamente el contexto analítico y metodológico del objeto. La lista de conceptos clave implicados en la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva, no se considera acabada, sino más bien, en constante redefinición.

¿Qué supone el trabajo con conceptos en el contexto de la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva?, una primera precisión consistiría en afirmar que los conceptos otorgan inteligibilidad a un determinado campo de estudio, evitando confusiones y travestizaciones –lo que es independiente del carácter diaspórico y rizomático de un determinado campo–, promueven diálogo y el entendimiento. Una segunda precisión, se orienta al enfrentamiento de la capacidad interpretativa, lo que para Bal (2002), confieren a los conceptos la capacidad de convertirse en teorías en miniaturas. Según esto, los conceptos son una representación abstracta de los objetos (Bal, 2002). En este caso, ofrecer una lista de conceptos, contribuye a controlar la

imaginación y la capacidad interpretativa del modelo epistémico propuesto, así como, cada uno de ellos, se convierte en un medio de orientación en el pensamiento de la inclusión. Se abre por primera vez, el trabajo con los conceptos epistemológicos de la Educación Inclusiva. La crisis de las disciplinas y, especialmente, de sus límites, realza la importancia del trabajo con conceptos, puesto que, nos obliga a pensar las condiciones en las que un determinado objeto produce significados –contextualismo epistémico–. Si bien, este tipo de trabajo debe buscar sus fundamentos heurísticos y metodológicos, específicamente, los conceptos listados en este documento, no se encuentran fijos al interior del campo de la inclusión. Debido a la complejidad que atraviesa el objeto de la inclusión real, es decir, de naturaleza post-disciplinar, particularmente, a la determinación de su dominio, sugiere Bal (2002) emplear los conceptos como una opción interpretativa entre el investigador y el objeto.

En síntesis, la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva sienta las bases de la educación y la pedagogía del siglo XXI y define en torno a ello, una espacialidad de tipo heterotópica, realidad relacional que opera desde la exterioridad epistémica, es decir, hace florecer lo nuevo. De modo que, el fenómeno de la *'inclusión'* expresa un carácter abarcativo y es en sí misma, una nueva forma de abordar, investigar y comprender los fenómenos educativos. En efecto, la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva apela a la ruptura de los límites de las disciplinas, al reconocimiento de sus saberes claves que permiten tematizar un nuevo marco intelectual. De acuerdo con esto, afirmaré inicialmente que el sintagma Educación Inclusiva expresa desde su campo auténtico una naturaleza sinónimo de *transformación, conexión, movimiento, ensamblaje, deconstrucción y micropolítica*, circunscrita a los modos de teorizar, investigar y modelar la praxis educativa y su consciencia crítica.

Uno de mis recientes intereses de investigación que abordo en esta ocasión, refiere a la examinación de los patrones de producción conceptual –a la luz de cada uno de los campos de conocimiento identificados en la historia intelectual del enfoque, según periodizaciones particulares– es decir, profundizo en las formas de producción y funcionamiento de sus conceptos estructurantes. Para ello, recurro a la 'metáfora del viaje' propuesta por Bal (2002), a la 'metáfora de la diáspora' epistémica (Ocampo, 2016b), a la experiencia migratoria, de 'constelación' y 'desterritorialización', a los ejes de 'propagación', 'síntesis' y 'dislocación', para comprender las trayectorias e itinerarios que enfrentan en sus desplazamientos por múltiples campos del conocimiento. En cada uno de ellos, ningún instrumento conceptual permanece inmutable. Los conceptos implicados en el campo de producción e investigación de la Educación Inclusiva expresan un carácter diaspórico y rizomático, caracterizado por el movimiento y el encuentro, es decir, viajan a través de una multiplicidad de disciplinas. Su *genealogía* procede de fuerzas externas al propio interés educativo.

Las formas constructivas de su conocimiento, inspiradas en un funcionamiento diaspórico, permiten reconocer en términos de Deleuze y Guattari (1970) y Bal (2002) la capacidad de propagación de sus cuerpos conceptuales y saberes, atravesados por un patrón de constelación y movimiento. Metodológicamente, trasciende la experiencia de migración, analiza las condiciones de funcionamiento de la desterritorialización de saberes, sus ejes de alteración de sus dominios y sus patrones de transformación. En suma, los conceptos implicados en la configuración epistemológica de la Educación Inclusiva, son claves en la reorganización del fenómeno y en la determinación de la fuerza analítica y conceptualizadora de sus conocimientos. Si el propósito consiste en

acceder a la racionalidad auténtica de la Educación Inclusiva, el estudio de sus instrumentos conceptuales se convierte en una pieza crucial en la fundación de un nuevo objeto, con saberes y categorías bien definidas. ¿De qué depende está capacidad fundacional?, ¿qué consecuencias teóricas y prácticas se observan a partir de la utilización de instrumentos conceptuales escasamente coherentes con el campo epistémico auténtico de la Educación Inclusiva?, ¿cómo superar el efecto de 'moda' que afecta a sus principales unidades conceptuales y de qué depende la capacidad para re-utilizar cada uno de ellos? Finalmente, cabría preguntarse, ¿cómo avanzar hacía una ecología conceptual que permita redefinir las prácticas educativas con el objeto de incrementar las formas de construcción de justicia educativa?

El estudio de los conceptos organizativos del campo epistemológico de la Educación Inclusiva se conciben como nociones fundacionales de su nueva intelectualidad, contribuyen a la construcción y definición de su objeto, establecen las directrices de organización y funcionamiento de su campo de conocimiento, la naturaleza de la praxis que configuran, contribuyen a determinar los dispositivos de operación de su nueva espacialidad –de tipo heterotópica– y sus conceptos organizativos. La capacidad que ofrecen los conceptos en la configuración de un nuevo campo intelectual implica visibilizar las nuevas formas de ordenación de sus fenómenos y sus nuevos énfasis en la consolidación de una agenda de investigación coherente con sus principios epistemológicos. El descubrimiento del objeto de conocimiento auténtico de la Educación Inclusiva –a pesar de afirmar que no le pertenece a ninguna disciplina; un esfuerzo teórico con estas características, constituye una tarea clave en la transformación de la Ciencia Educativa–, profundiza en la capacidad proyectiva y de propagación de sus saberes, en la negociación entre sus disciplinas, etc. La construcción de dicho objeto, supone la unión e intersección de su praxis epistemológica y científica. Con el objeto de ofrecer una respuesta estratégica a estos requerimientos metodológicos, emerge la necesidad de comprender las operatorias del movimiento de disciplinas y la dispersión de saberes, su potencial y los usos desmedidos. Un análisis con estas características analiza el grado de filiación de dichos saberes e instrumentos conceptuales a determinadas geografías del conocimiento, identifica los conceptos y saberes claves en la organización y comprensión de su nuevo objeto, sus centros de emergencia –legados y memorias–, las estrategias de filiación que emplean, sus patrones de separación-aglutinación, el papel de las intersecciones epistémicas, etc.

El estudio de los *saberes* de la Educación Inclusiva expresa entonces una doble tarea. La primera de ellas, consiste en avanzar en la construcción de una *'metodología de fabricación'* de sus saberes auténticos, mientras que la segunda, se dirige al desarrollo de una metodología de *'examinación crítica'* de aquellos cuerpos de saberes que participan en el ensamblaje de sus diversos campos –falsificado, mixto/hibrido y auténtico–. La metodología de examinación crítica de conceptos se empleará previamente a la examinación de los saberes auténticos del enfoque. Una metodología de examinación crítica de conceptos contemplará los siguientes ámbitos de trabajo: a) estudio y caracterización de sus ejes de formación, b) las rutas, los itinerarios, legados y tradiciones, c) los ejes de configuración de la experiencia de migración y sus grados de afectación de cada concepto, d) los fuerzas de movilidad, transformación y dislocación, e) las estrategias de activación requeridas por cada concepto según la naturaleza y las lógicas de funcionamiento de cada geografía del conocimiento, f) la capacidad de cada concepto para crear significados de múltiple alcance en su paso por diversos campos del conocimiento y g) los mecanismos de focalización que participan de la fuerza

conceptualizadora en cada uno de sus itinerarios, etc. Los ámbitos analíticos contenidos en esta metodología, expresan la capacidad de aplicarse a cada uno de los campos de conocimiento determinados en diversas periodizaciones de su pensamiento –campo *falsificado, mixto, hibrido y travestizado* y *auténtico*–, con objeto de analizar las condiciones de ambigüedad que afectan a los conceptos organizativos de cada campo. En términos epistemológicos este examen se orienta a develar la fuerza *'analítica'* y *'teórica'* de la Educación Inclusiva. Este es un campo de la polifonía conceptual, metodológica y epistémica.

Las condiciones de producción epistemológicas de la Educación Inclusiva pueden ser descritas como un conjunto heterogéneo de circunstancias que crean y garantizan la especificidad de su dominio, constituyendo el contexto socio-histórico –periodizaciones, formación de gramáticas particulares[20] y modos de acceso a dichos objetos–. A nivel epistemológico y discursivo, las memorias expresan sus propias características, especialmente, cuando éstas son analizadas en referencia a un determinado discurso, propagado en una periodización particular del pensamiento educativo. No obstante, dichas condiciones de producción, exigen de la descripción del interdiscurso que configura la diáspora de disciplinas –localizadas bajo una política de multiaxialidad[21]– en la producción de un espacio discursivo y epistémico con características peculiares. Se convierte de este modo, en un conjunto de tecnologías para investigar los diversos legados de la inclusión. Este espacio es caracterizado por la dispersión, por el movimiento y el encuentro, es tierra de nadie –incluso alberga objetos de estudio que no podrán ser del todo develados–, caracterizado por la *experiencia migratoria*. ¿Cuáles son las formas de migración que pueden ser identificadas en este campo de producción? En el espacio diaspórico de la inclusión, se observa un entrecruzamiento de saberes, conceptos y métodos, así como, un enredo de genealogías.

Éstas, remiten al estudio del interdiscurso, es decir, al conjunto de decires previos. Gracias al interdiscurso es posible reconocer si los temas que actualmente convergen en sus agendas de investigación, son temas nuevos, o bien, clásicos, permanentes y transversales entre diversos campos de estudio. De acuerdo con esto, el conjunto de temáticas que hoy convergen, tanto en la variante crítica como acrítica de la inclusión, no constituyen temáticas nuevas, sino que, revisitan y retoman discusiones clásicas de la Filosofía, la Política, la Ética y de otros campos. Es un saber atrapado en el dictamen del pasado. Razón por la cual, el examen topológico y la traducción científica juegan un papel determinante.

El interdiscurso en el contextualismo epistémico de la Educación Inclusiva remite a lo ya-dicho, a los saberes que proliferan y se propagan por cada campo de

[20] Rejillas de ideas.

[21] Permiten estudiar los movimientos y desplazamientos que experimentan múltiples disciplinas, conceptos y saberes en la configuración del conocimiento de la inclusión. Es el estudio de los desplazamientos y proximidades, operan en estrecha relación con el examen topológico. La multiaxialidad establece un análisis de las posiciones de cada uno de los campos de conocimiento que crean y garantizan el saber de la inclusión, examinado en distintos niveles de análisis sus posiciones y funciones. Es propia de la diáspora epistémica y de la experiencia migratoria de saberes, conceptos, objetos, métodos y teorías. Por tanto, en esta comprensión atraviesa analíticamente todos los elementos antes señalados. Las políticas de localización multiaxial de saberes, disciplinas, conceptos, etc., pueden emplearse en el interior y exterior del campo de producción de la inclusión, son un recurso clave en el ensamblaje de los Estudios sobre Educación Inclusiva, ya que, permiten estudiar en varios planos los movimientos y posiciones de una determinada disciplina. Al interior del espacio diaspórico, es decir, de dispersión, se identifican diversas trayectorias de saberes, métodos, objetos, teorías, conceptos, que progresivamente van confluyendo en este campo, para conocer su posición relacional recurrimos al examen topológico y multiaxial. En síntesis es el estudio de las posiciones. Tanto saberes como disciplinas, se ubican en este campo a través de múltiples dimensiones de diferenciación.

conocimiento en relación al objeto –auténtico– y a sus objetivos intelectuales. Es menester recordar que, en el texto "*Las políticas de la mirada y la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: ¿en qué sentido la Educación Inclusiva es para todo el mundo?*", explico que, tanto objeto como conocimiento en este campo, no le pertenece a nadie, pues, es un saber que surge del movimiento, del encuentro y de la constelación, imbuido en un flujo cada vez mayor de saberes, objetos, teorías, campos y métodos que confluyen en su organización auténtica, previa traducción científica. A pesar de afirmar que la naturaleza de este campo de conocimiento expresa un carácter *'post-disciplinar'*, emerge el desafío metodológico de develar su propio objeto y cuerpos de conocimientos, reconociendo que estos últimos, no se encuentran fijos en ninguna disciplina. De allí la necesidad de extraer lo mejor de ellos.

Metodológicamente, la concepción del interdiscurso, en tanto, memorias de constitución, forja una estrategia para acceder a la redes de sentido y a los patrones de localización, centralización, dislocación de ciertos saberes, disciplinas, métodos y campos que progresivamente, crean y garantizan el conocimiento del enfoque aquí discutido. Tomando como referencia a Kant (2005), las nociones de *'interdiscurso'*, *'diáspora epistémica'*, *'experiencia migratoria'*, *'zona de contacto'*, *'examen topológico'* y *'dispositivos de multiaxialidad'*, etc., se convierten en ejes de tematización relevantes en la comprensión de los medios de orientación en el pensamiento epistemológico de la Educación Inclusiva (Ocampo, 2018a).

Por tanto, el estudio de las redes de sentido, es el estudio de los sistemas de constelación del pensamiento intelectual de la Educación Inclusiva. La red de sentido, en tanto, recurso analítico-metodológico, es atravesado por múltiples concepciones, procesos históricos, intereses socio-políticos, perspectivas éticas, etc., a fin de explicitar sus medios de relación con la naturaleza del saber. Es en sí mismo, un eje de movilización de sentido de la inclusión. ¿Cómo se movilizan las relaciones de sentido, de constitución, de transformación y producción de lo nuevo al interior de cada campo de la Educación Inclusiva y en especial, de su campo auténtico? Epistemológicamente, el interdiscurso es el orden del saber, devela los medios de inscripción y relación de determinados flujos de saberes y campos con los objetivos propios de la Educación Inclusiva. El orden de producción de este enfoque, se cristaliza en la diseminación. De ahí, su componente diaspórico. Abordaré la caracterización de los *'medios de inscripción'* de la inclusión recurriendo a los aportes de Canguilhem (1980) desde la *'relación a'* y desde Derrida (2000) desde la metáfora *'saber visible invisible'*.

Los sistemas de *'relación a'* remiten desde el interdiscurso a la coyuntura intelectual de la Educación Inclusiva, definida en términos de Ocampo (2016a) como campos de confluencia que modelizan su conocimiento en una época particular. Ambas nociones no pueden ser examinadas sin referir a los ejes analítico-metodológicos que atraviesan su campo de producción. En este contexto, las *'políticas de multiaxialidad'*, el *'examen topológico'* y los sistemas de *'relación a'*, permiten estudiar las intersecciones epistémicas producidas a través de la movilización, la constelación, el encuentro, la colisión y la transformación de determinadas regiones intelectuales. Los sistemas de *'relación a'* remiten al corpus de filiaciones teórico-metodológicas del campo.

La Educación Inclusiva en referencia a su campo auténtico forja un nuevo terreno para teorizar y practicar la educación, de acuerdo a la especificidad de cada tiempo histórico, razón por la cual, su saber es inacabado, en permanente movimiento, es decir,

fruto de la historicidad del presente. Las políticas de multiaxialidad –orientadas a comprender los patrones de movimiento, los ejes de localización de los cuerpos de conocimientos más relevantes que circulan, constelan y confluyen en la organización del campo–, la examinación topológica, la des-territorialización de saberes –diáspora epistémica–, las estrategias de movimiento de cada una de sus disciplinas y campos del conocimiento, así como, la multiplicidad de vías de acceso a cada uno de los campos identificados en el desarrollo de la historia intelectual, junto a los medios de orientación en su pensamiento, constituyen el *corpus analítico-metodológico de su episteme*. Los medios de orientación en el pensamiento de la Educación Inclusiva, pueden concebirse primariamente como pequeñas constelaciones sobre clases de saberes de naturaleza heterogénea, es decir, puntos de interpretación de gran relevancia en la constitución de su campo de conocimiento auténtico.

Sobre las filiaciones teóricas en la emergencia de la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: los sistemas de 'relación a'

Las filiaciones teóricas remiten al estudio de los dominios disciplinares que participan de la creación y ensamblaje del conocimiento de la inclusión. Es menester destacar que, en cada uno de los campos –falsificado, mixto y auténtico– identificados en el desarrollo intelectual de ésta, se observan filiaciones teóricas particulares, de modo que, en este apartado, abordo los medios en que son constituidas las cuestiones creadas por la relación de los dominios disciplinares del campo auténtico de la inclusión –de naturaleza post-disciplinar–. En efecto, la Educación Inclusiva, tal como ha sido indicado anteriormente, trabaja en y a través de temáticas ya abordadas por una amplia multiplicidad de campos, representados de mejor manera por la Filosofía, demandando la necesidad de crear sus propios ejes de tematización, a fin de cumplir con su propósito de transformar el mundo y la escuela y, producir nuevos saberes. Ello, reafirma el carácter elástico, rizomático y viajero del campo de conocimiento de la inclusión.

La Educación Inclusiva presupone el legado de la filosofía deleuziana y derridaniana, es decir, entiende que existe una multiplicidad de tópicos que tienen que ser deconstruidos, asume la construcción del campo en términos del rizoma y adopta la noción de diferencia no como algo raro o sujeto del diferencialismo; sino más bien, como la capacidad de diferir y alterar el orden dominante.

En cuanto a la Pedagogía Crítica, es capaz de posicionar en un lugar central, argumentos marxistas que ofrecen la capacidad de concebir la inclusión como una teoría contra la sociedad, es decir, contra las barbaries de diversa naturaleza. Además, ésta posee la capacidad de permear y rescatar la comprensión sobre la inclusión diferencial, es decir, a través de múltiples desigualdades. Los estudios sobre Marxismo y la Pedagogía Crítica, visibilizan el problema técnico de la inclusión, así como, su visión alojada al interior del capitalismo. Desde la Lingüística, específicamente, a través de la corriente discursiva francesa, es posible acceder al conjunto de decires previos, es decir, el interdiscurso que modela los legados y las memorias epistémicas del enfoque, así como, sus condiciones de producción, olvidos y ejes de configuración de su estructura discursiva.

Desde los Estudios Culturales se revisitan cuestiones relativas a la estructuración de los Estudios sobre Educación Inclusiva, sus ejes de tematización, la experiencia migratoria, las disposiciones organizativas de la diáspora, entre otras. Desde la Filosofía y

la Política se reviven temáticas relativas a la justicia social, a la creación de condiciones sobre diferencia y redistribución, se replantean las viejas discusiones sobre igualdad de oportunidades y derechos humanos, al tiempo que, poco o nada, se diversifican los aspectos sobre la condición humana. A esto se agrega, el interés por el universalismo que deviene en nuevas formas –cada vez más silenciosas– de homogenización. Un aspecto clave consiste en redefinir la política desde el valor distributivo que enfatiza en la multiplicidad de opciones y no, en la totalidad concebida en bloque, es decir, es un error dar a todos lo mismo. La clave de la redistribución es la multiplicidad. De acuerdo con esto, el derecho en la educación, asume un valor distributivo, es decir, se organiza en torno a la multiplicidad, lo que en el contexto educativo supone ofrecer en una misma experiencia diversas opciones de desarrollo. Para Lazzarato (2006) esto supone un conjunto de *'cada unos'*, se interesa por los diversos modos de ser uno. De esta forma, se pueden establecer múltiples *'medios de relación'* con cada uno de los campos y micro-campos del conocimiento que crean y garantizan este saber, descrito en los textos: a) Comprensión epistemología de la Educación Inclusiva: constelaciones, movimientos, encuentros y plasticidades (2018), b) Gramática de la Educación Inclusiva: ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico (2016) y c) Aproximaciones y descripciones generales sobre el objeto de la Educación Inclusiva (2016).

Por esta razón, el abordaje de la totalidad concebida como singularidades múltiples, rechaza: a) concebir la inclusión únicamente como el incremento de matrículas como condición de aseguramiento del derecho a la educación, pues, en esta lógica se ofrece a todos lo mismo y b) crea una mismidad basada en patrones de fijeza, que trabaja en la interioridad epistémica –reproducción–, restringiendo la producción de subjetividades revolucionarias, etc.

La comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva y los Estudios sobre Educación Inclusiva (Ocampo, 2018a), si bien, organizan su actividad intelectual en la confluencia de diversos marcos disciplinarios, no obstante, su actividad intelectual se forja en la irrupción de las fronteras de cada disciplina, especialmente, en la emergencia de nuevas racionalidades, metodologías de investigación y saberes; tienen lugar en las intersecciones (entrecruzamientos) de cada una de éstas. A través del recorte de disciplinas, va aproximándose paulatinamente a la constitución de un nuevo objeto que afecta progresivamente a esas formas de conocimiento en su conjunto. El nuevo objeto que constituye es coherente con su campo auténtico. En suma, gran parte de las discusiones que hoy integran las agendas críticas y funcionales de la Educación Inclusiva, así como, los tópicos estructuradores del campo, deviene en la revisitación de temáticas abordadas, permanentes y clásicas por su diáspora disciplinaria. Las filiaciones teóricas de la Educación Inclusiva se caracterizan por la heterotopicalidad y la contingencia de su objeto y de las categorías que lo configuran.

Esto exige asumir la inclusión como campo, la Educación Inclusiva como circunscripción intelectual y los Estudios sobre Educación Inclusiva como sistema de formalización académica. La figura que se presenta a continuación sintetiza de mejor manera estas ideas.

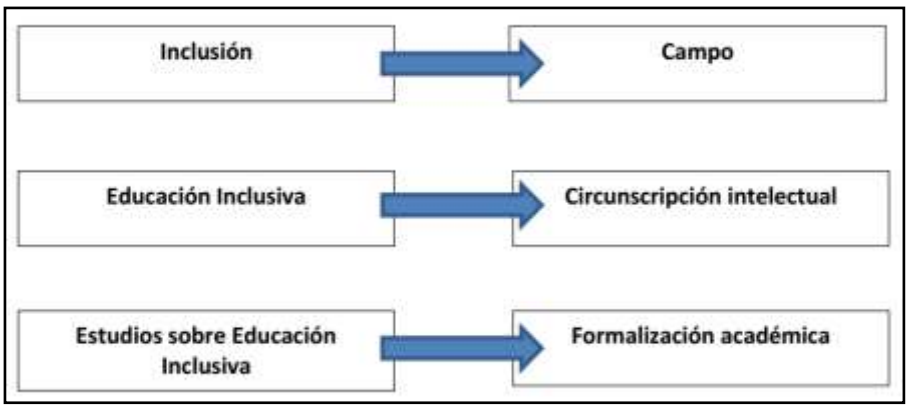

Figura 1: Niveles de comprensión implicados en la formalización académica de la Educación Inclusiva. Fuente: Ocampo, 2018a.

Los Estudios sobre Educación Inclusiva son considerados la formalización de su estructura académica, en tanto, campo de conocimiento de carácter emergente, con fuerte énfasis en la construcción de un saber del presente. ¿Qué son los Estudios sobre Educación Inclusiva?, una respuesta a ésta interrogante, convergerá en torno a la naturaleza y autenticidad del campo. Una primera aproximación, consistiría en afirmar que, es un campo complejo y contingente, de carácter provisional, flexible, viajero, fronterizo, diaspórico y móvil. En suma, es el resultado de un complejo sistema de articulación, des-articulación y re-articulación de discursos, objetos, métodos, teorías, sujetos, historias, territorios, influencias, conceptos y saberes que confluyen en su organización diseminalmente, procedentes de marcos disciplinarios, interpretativos y metodológicos ajenos y externos –vinculados en mayor o menor medida a sus objetivos analíticos– a su naturaleza, modelizando una comprensión parcial acerca de su sentido y alcance. Por esta razón, sugiero en éste y en otros trabajos, someter tal confluencia a traducción, es decir, a un proceso de examinación, depuración y extracción de sus unidades más relevantes para promover el ensamblaje del campo, la circunscripción intelectual y la instauración académica de naturaleza post-disciplinar de la inclusión.

Los Estudios sobre Educación Inclusiva no constituyen una disciplina académica en el sentido tradicional de ésta, puesto que, no estructura su trabajo en torno a un objeto claramente delimitado, atravesado por una nebulosa que afecta al ámbito de constitución y descripción de su dominio, específicamente, éste, no se encuentra organizado en torno a un *"conjunto de materiales consensuadamente categorizados, alrededor de los cuales han cristalizado ciertas hipótesis o aproximaciones"* (Bal, 2004, p.13). Razón por la cual, no constituyen una disciplina académica, sino más bien, un proceso de creación crítica *'en'*, *'desde'* y *'a través'* las intersecciones de las disciplinas –lo que más adelante denomino intersecciones epistémicas–, concebidas como zonas indeterminadas, cuya heterotopicalidad, posibilita la construcción de nuevos saberes. Específicamente, favorece las redes de hibridación entre relaciones académicas y políticas de diversa naturaleza. Los Estudios sobre Educación Inclusiva, articulan y configuran su campo de producción y acción intelectual desde los intersticios de las disciplinas.

La naturaleza del conocimiento de la inclusión y los Estudios sobre Educación Inclusiva, expresan un carácter post-disciplinar, esto es, organiza su campo de producción y funcionamiento a través de un viaje –sin rumbo fijo– por una multiplicidad de métodos,

disciplinas, campos de conocimiento, objetos, influencias, saberes, teorías, conceptos, entre otras. Es un campo en permanente movimiento y transformación, es una expresión del presente, rechaza el anquilosamiento de las disciplinas, no se encuentra fijo en ninguna de ellas, se interesa por la producción de nuevos conocimientos y conceptos que contribuyan a superar la vaguedad teórico-conceptual y metodológica, que actualmente, expresa el campo de la inclusión.

Los Estudios sobre Educación Inclusiva, articulan su trabajo intelectual en la exterioridad epistémica, es decir, en la producción de lo nuevo, se interesan por contribuir con nuevos ejes de tematización, cristalizando nuevas opciones teóricas y metodológicas, en rechazo a la estructuración de su trabajo desde temas ya abordados por la Filosofía, los Estudios sobre Democracia, la Ética, la Filosofía de la diferencia, los Estudios de Género, los Estudios Queer, las teorías Postcoloniales, la Psicología, la Antropología, el Feminismo, por mencionar algunos. Esto último, permite reconocer cómo los énfasis en las agendas de investigación y, especialmente, de la formación de los educadores, han reforzado el dictamen al pasado y la escaza imaginación epistémica para pensar y practicar la Educación Inclusiva a través de otras temáticas. Con ello, refuerzo la necesidad de crear nuevos ejes de tematización, más coherentes con el ser humano del siglo XXI, las complejidades multiversales de la sociedad donde este se emplaza. Si bien es cierto, el problema no consiste en volver a revisitar las temáticas clásicas y permanentes emprendidas por los campos antes citados, sino, de qué manera es posible destrabar los grandes problemas que afectan a la educación. Por ésta y otras razones, la naturaleza del conocimiento de la inclusión expresa una dimensión post-disciplinar, es decir, crea un saber más allá de las disciplinas.

Sobre la contingencia que define el objeto de la Educación Inclusiva: ¿es posible su definición, si éste, no se encuentra fijo en ninguna disciplina?

En este apartado, me propongo analizar el problema del *'objeto'* de la Educación Inclusiva. Como puntapié inicial, afirmaré la existencia de un problema fundacional que afecta a la especificidad de su dominio, en tanto, campo de conocimiento. Específicamente, se observa un efecto de ininteligibilidad respecto de la naturaleza de su dominio, lo cual, continúa siendo un punto crítico en la elaboración de cualquier propuesta teórica y/o epistemológica. El problema del objeto se vuelve relevante en este campo de trabajo, ya que, permite responder a la interrogante acerca del carácter disciplinar o no-disciplinar de la inclusión, así como, abordar la cuestión del método. De esta forma, objeto y método se convierten en dimensiones cruciales en la configuración del campo de conocimiento. En este caso, no es fácil determinarlo, particularmente, al ser un campo problemático, contingente y complejo que se moviliza por una multiplicidad de métodos, objetos, teorías y objetivos, deviniendo en un cruce poliangular estriado. ¿Cuál es el objeto de la Educación Inclusiva?, ¿qué tipo de análisis requiere el adjetivo 'inclusivo'? Al ser la Educación Inclusiva una teoría sin disciplina, es decir, no fija en ningún marco (inter)disciplinario, exige reconocer la nebulosa que afecta a su objeto y dominio, así como, la multiplicidad de objetos que constelan y colisionan en la formación de su espacio epistemológico. A su vez, la pregunta por el objeto, se torna más crítica aún, puesto que, la naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva –proyecto de conocimiento de resistencia– es compleja, diaspórica, viajera y contingente, no recurre a un único método para investigar la multiplicidad de fenómenos que se entrecruzan en este campo de conocimiento. De acuerdo con esto, si el objeto y método definen el

campo, sería plausible afirmar, entonces que, éste, opera en referencia al entrecruzamiento de múltiples recursos metodológicos.

¿Qué ocurre entonces, con el campo de investigación de la Educación Inclusiva?, ¿se trata de una nueva especialización?, o bien, ¿no es más que un conjunto de problemáticas abordadas por la Filosofía, la Filosofía analítica, de la diferencia, la Hermenéutica, las epistemes subalternas, la justicia social, los Estudios sobre Feminismo, Anti y Post-colonialidad, los Estudios de Género, Subalternidad, Queer, entre otras? Una primera idea consiste en afirmar que el objeto de la Educación Inclusiva, no le pertenece a nadie, debido a su naturaleza post-disciplinar. No obstante, asume el desafío de develar su propio objeto –coherente con las disposiciones del campo auténtico–. La Educación Inclusiva como circunscripción intelectual se cristaliza en la contingencia y en la complejidad, asumiéndose como un producto complejo, que se desenvuelve por un entramado de diversas relaciones, tales como, sociales, políticas, culturales, económicas, educativas, preferentemente. Frente a esto, el epistemólogo deberá responder a las siguientes interrogantes: ¿cómo se manifiesta este objeto?, ¿cuáles son los objetos que permiten acceder a éste?

El campo de conocimiento de la Educación Inclusiva es sinónimo de mutación y movimiento permanente, ninguno de los elementos que participan de su ensamblaje poseen una naturaleza fija y estática. Metodológicamente, es un campo sin métodos propios, enfrentando la tarea de buscarlos y/o construirlos. Producto de ello, es apropiado afirmar que su objeto no se construye a través de un método fijo. La complejidad del objeto de la Educación Inclusiva, va configurándose a partir de conceptos procedentes de otras disciplinas confluyentes, al tiempo que la circulación de sus categorías entran en tensión y conflicto, pues, las discusiones de este campo trascienden los límites de las disciplinas, avanzan hacia la invención de lo nuevo. Se fortalece de esta manera, su carácter *'transcientífico'*. De acuerdo con ello, la construcción de los fundamentos epistémico-metodológicos de la investigación de la Educación Inclusiva (Ocampo, 2018a), se hará desde y a través de las disciplinas. El conjunto de elementos descritos hasta este momento, ratifican que la situación actual de la Educación Inclusiva conduce a la visualización de un pensamiento pobre, ingenuo y neutral, caracterizado por la *vagancia epistemológica*.

La primera pregunta sería: ¿cuál es el objeto de la Educación Inclusiva?, formular una respuesta contundente en torno a esta interrogante, supone atender al conjunto de problemáticas que afectan a la comprensión del dominio de su objeto de estudio. Esta cuestión, nos lleva a preguntarnos por el estatus del pensamiento y de la organización académica. La definición de lo disciplinar, interdisciplinar y postdisciplinar queda circunscrita a la naturaleza del objeto; reconociendo que en la configuración de las disciplinas, el objeto juega un rol clave. En efecto, al expresar la Educación Inclusiva una naturaleza post-disciplinar, es decir, la construcción del conocimiento resulta de la extracción de los aportes más significativos de cada uno de sus marcos disciplinarios heredados, con el objeto de producir lo nuevo, es decir, reinventar el saber; es plausible afirmar que este campo, su objeto y método, no puede ser delimitado dentro de los marcos y paradigmas de ninguna disciplina. Por todo ello, afirmar que la Educación Inclusiva es una disciplina conduce a un error –fracaso cognitivo–, puesto que, ésta no articula su tarea intelectual en referencia a un objeto específico, desarrollando cuestiones particulares alrededor de este. Más bien, confluyen en su ensamblaje una multiplicidad de objetos, métodos, disciplinas y teorías, de las que se extrae lo mejor con la finalidad de

producir un nuevo saber –interés del campo auténtico–. En este campo, debido a los reiterativos fracasos de aproximación al objeto, sentido y alcance de la Educación Inclusiva, no existe claridad sobre la especificidad y naturaleza del dominio.

¿Por qué la Educación Inclusiva no posee un estatus disciplinar?, algunos elementos que permitan abordar la complejidad de esta interrogante son: a) la ausencia de materiales organizativos y categorizados, aceptados y validados por una determinada comunidad científica, en torno a una hipótesis y b) la presencia de un dominio claro sobre la especificidad de su objeto. Estos elementos no se cumplen al examinar sus condiciones de producción. Emerge de este modo, la necesidad de crear el dominio del objeto, específicamente, esto coincide con la búsqueda del campo auténtico de la Educación Inclusiva. En este campo de conocimiento, el dominio debe ser creado, es decir, puedo ofrecer en este trabajo, una aproximación inicial al fenómeno. El objeto de la Educación Inclusiva no le pertenece a nadie, no se encuentra fijo en ninguna disciplina. No es suficiente listar el conjunto de disciplinas que participan en la formación de objeto de estudio, a esto, se deberá agregar una explicación en detalle acerca del tipo de objeto que construye cada disciplina en torno a la inclusión. En él, confluyen, circulan y constelan diversos tipos de objetos, métodos, intereses, teorías e influencias, etc. El desafío es entonces, develar el campo específico de cada una de las disciplinas que participan de su análisis, lo cual, implica *"resaltar que el objeto de estudio requiere de su análisis dentro del conjunto de todas estas disciplinas"* (Bal, 2004, p.14). En esta confluencia, cada disciplina contribuye con elementos metodológicos limitados, cuyas alianzas hacen emerger problemáticas particulares dentro del conjunto de la totalidad –infinita– de disciplinas involucradas en su configuración, por sobre una lista de posibles influencias disciplinarias y de problemáticas.

Una consideración epistémico-metodológica para aproximarse al real objeto de la inclusión, podrá efectuarse desde el trabajo en las intersecciones de las disciplinas, es decir, en zonas indeterminadas, donde colisionan, se cruzan, entrecruzan, permean y penetran diversas disciplinas interesadas en torno a un fenómeno común. Gracias a las intersecciones epistemológicas es posible profundizar en el tipo de confluencias, devaluaciones, negociaciones, etc., que establecen diversos cuerpos disciplinares, reforzando la *'heterotopicalidad'* que define el campo de conocimiento de la Educación Inclusiva. El trabajo en las intersecciones es sinónimo de producción de lo nuevo, de exterioridad epistémica. La pregunta metodológica por la creación del objeto auténtico de la Educación Inclusiva, es una interrogante de gran envergadura que ocupa un lugar central en mi actual trabajo de investigación. Avanzar en su develamiento, sugiere definir su dominio en términos de una agrupación divergente de elementos (Bal, 2002), ratificando así, la metáfora: *"el conocimiento de la educación inclusiva se construye diaspóricamente"* (Ocampo, 2016b).

¿Cómo se crea un nuevo objeto en el contexto de la Educación Inclusiva?, el sentido post-disciplinar, es decir, un saber no fijo en ninguna disciplina, hace que su objeto sea afectado y atravesado por condiciones de delimitación sobre su dominio. El principal problema en la ininteligibilidad de su objeto, pasa por las debilidades metodológicas interpretativas de su dominio. El dominio del objeto de la Educación Inclusiva refuerza la idea de la construcción diaspórica, puesto que, su configuración se concibe en términos de agrupación de elementos. Para analizar la pertenencia de cada uno de sus elementos confluyentes será necesario retomar la idea de *'ensamblaje'* propuesta por Latour (2008). En suma, alude al tipo de alianzas que son establecidas en

este campo de conocimiento. Lo descrito anteriormente, no insiste en ofrecer una descripción sobre la diversidad de clases de objetos que participan en la configuración de este, sino más bien, el desafío consiste en construir el objeto auténtico de la Educación Inclusiva, su ámbito de definición, sus estrategias de agrupamiento, estatus y funcionamiento educativo. ¿Cómo se expresa el dominio de su objeto?, ¿con qué estrategias es posible develarlo?, ¿puede el dominio del objeto de la Educación Inclusiva consistir en objetos específicos? Un recurso metodológico plausible para responder a estas tensiones sería la traducción. Así como, los medios de encuadre de su objeto.

Coherente con el sentido de *'anarquía de las disciplinas'* que caracteriza la naturaleza del campo de producción de la Educación Inclusiva, es menester, indagar en elementos que permitan adentrarse en la autenticidad de su objeto. Una respuesta teóricamente oportuna, consistiría en asumir lo que Bal (2002) propone, es decir, reconocer que cada unidad conceptual posee vida propia, es decir, trascienden los métodos y son capaces de funcionar más allá de éstos. Para Bal (2002), son los conceptos los que pueden considerarse como objetos de estudios, puesto que, propician el encuentro entre varios métodos, los que a su vez, participan del objeto. En este caso, refiero a conceptos que participan del ensamblaje epistemológico de la Educación Inclusiva. Bal (2002) en *'Conceptos Viajeros en las Humanidades: una guía de viaje'*, explica que los conceptos tienen la capacidad de fundar un campo de conocimiento, además, poseen la potencia de facilitar el entendimiento entre los distintos campos de confluencia, marcos disciplinarios heredados, objetos, métodos, influencias y teorías. La comprensión del objeto auténtico de la Educación Inclusiva, ha de interrogarse por el conjunto de opciones interpretativas que este ofrece y que a su vez, por los materiales disciplinarios y metodológicos disponibles para aproximarse a éste. ¿Cuáles son las principales perspectivas de análisis implicadas en la comprensión teórica auténtica de la Educación Inclusiva?, ¿cuáles son los problemas más frecuentes que confluyen en este campo? Al ser este objeto tierra de nadie, es posible identificar objetos más problemáticos que difícilmente podrán ser abordados en términos de marcos disciplinarios específicos. Con ello, emerge una vez más, la crisis de los límites. Por todo ello, el campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, no se limita a una finalidad específica –ratifica un carácter abarcativo que permea todos los dominios de la Ciencia Educativa–, su objeto no se construye a través de un método fijo, tampoco se reduce a los límites de especificidad de cada una de las disciplinas que crean y garantizan su conocimiento.

La comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva es atravesada por herramientas metodológicas de diversa naturaleza, algunas de ellas, procedentes de campos que, en ocasiones, la educación no sabe interpretar, especialmente, en términos pragmáticos. Refiero a aportes procedentes desde los Estudios Postcoloniales, la Historia Social, Cultural, de las Ideas, la Teoría Anarquista, el Marxismo, los Estudios sobre Feminismo Negro y contemporáneo, el movimiento de la Interseccionalidad, la Filosofía, la Filosofía de la diferencia, la Filosofía Política, la Geografía brasileña, la Geometría del poder, los Estudios sobre Democracia, las Ciencias Políticas, la Antropología, los Estudios Culturales, la Historia Intelectual y Conceptual, los Estudios Visuales, el Análisis Cultural, los Estudios de Performance, entre otras. Por todo ello, es un campo contingente en el que circulan, dialogan, se movilizan y constelan objetos de diversa naturaleza.

La comprensión del objeto de la Educación Inclusiva, a modo de síntesis, analiza los siguientes aspectos: a) la configuración de su dominio a partir de un eje de funcionamiento diaspórico, es decir, una dispersión de saberes que van confluyendo en un espacio determinado, b) la experiencia migratoria y las políticas de localización multiaxial se convierten en recursos analíticos claves para la comprensión del dominio desde la reunión de fragmentos de información de diversa naturaleza y c) las formas de encuadre y focalización y d) la construcción del método.

La comprensión del objeto real y auténtico de la Educación Inclusiva, permite subvertir la adopción de políticas y retóricas que justifican y dan continuidad al esencialismo liberal, así como, reducir la utilización de nociones y conceptos acríticos que devienen en la distorsión de éstos, muchas veces considerados como conceptos centrales para referir a la Educación Inclusiva. Ejemplo de ello, consiste en la aplicación de conceptos procedentes del campo falsificado estructurado a través del lente de la Educación Especial.

La tabla que se expone a continuación sintetiza las principales dimensiones analíticas implicadas en el estudio de la Educación Inclusiva.

SÍNTESIS ESTRUCTURAL DE DIMENSIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	
Concepto[22]	Concibo el sentido más intrínseco de la Educación Inclusiva como una estrategia de transformación de todos los campos de la educación. Me inclino más por el sentido de una 'educación' y una 'pedagogía' transformadora, más que alternativa. Lo alternativo da paso a la configuración de modalidades especializadas para responder a problemáticas particulares. Lo transformador alberga lo alternativo. La inclusión constituye un concepto clave para el análisis de los fenómenos educativos contemporáneos. La elasticidad del término permite emplearlo para una variedad de proyectos intelectuales, políticos, éticos y pedagógicos. Epistemológicamente, su elasticidad configura una estructura teórica abierta y heterogénea. Como he señalado en diversos trabajos, presenta un ámbito ininteligible sobre su historia intelectual. No obstante, el uso del término inclusión surgió en diversas latitudes del mundo, siendo empleado por educadores, padres de familias, activistas, colectivos intelectuales, centros de formación e investigación, estructuras universitarias para lidiar con el problema de la injusticia social y educativa que afecta relacionalmente y en magnitudes diferenciales a un amplio conglomerado de personas. Por tanto, no es propiedad de ningún grupo. ¿Qué es lo que realmente examina la inclusión y la Educación Inclusiva?, ¿qué lente analítica construye? La inclusión constituye una forma y estrategia de investigación, así como, una práctica crítica que articula de forma novedosa una variedad

[22] Esencialmente, concibo el concepto de Educación Inclusiva como un término polémico, complejo, multidimensional y flotante. Expresa un carácter de actualización y transformación de todos los campos y dimensiones de la educación y la vida social. Posee un carácter activador y alterativo que interviene en la realidad de forma escultórica, forjando una nueva subjetividad más próxima a la naturaleza humana. La Educación Inclusiva es sinónimo de *creación de lo posible*. La educación en sí misma es una práctica ciudadana.

	de temas, ofreciendo respuestas educativas complejas, deviene en la proliferación de un campo sintagmático. Establece nuevas orientaciones crítico-culturales-pedagógicas. La *inclusión* y la *Educación Inclusiva* expresan funcionalidades diferentes[23]. La primera, corresponde al proceso y en términos epistemológicos, alude al campo. El sintagma[24] Educación Inclusiva por su parte, corresponde a la circunscripción académica, es decir, a los ejes de formación intelectual. Constituye la base de su estructura teórico-metodológica de carácter post-disciplinario. La naturaleza abierta de la Educación Inclusiva establece que puede ser utilizada de diversas maneras. Es sinónimo de una estructura y práctica indeterminada. La inclusión se convierte en un pegamento conceptual y metodológico, posee la capacidad de adherir elementos de diversa naturaleza que dan vida a su estructura de conocimiento. En ella, tienen lugar la confluencia de diversos objetos, métodos, influencias, disciplinas, discursos, compromisos éticos, proyectos políticos, sujetos, territorios, etc. sometidos a condiciones de traducción, rearticulación y desarticulación. La inclusión es un concepto eminentemente relacional y estructural. Nos permite entender nuestra ubicación en las relaciones de poder. La Educación Inclusiva constituye una teoría educativa crítica, una expresión de la transformación, de lo post-crítico y de la creación de lo posible. Su naturaleza constituye un *acontecimiento*[25]. Si el saber de la Educación Inclusiva se encuentra en permanente movimiento, entonces, se encuentra en permanente transformación. Tal propiedad, permite asumir la Educación Inclusiva en tanto teoría educativa crítica en permanente construcción. Como tal, posee la capacidad de redefinir los fundamentos de la *Teoría educativa contemporánea*. Al concebir la Educación Inclusiva como una teoría educativa crítica en permanente construcción, sus contornos teóricos exigen estudiarla en términos de *metáfora*, *dispositivo heurístico* y *paradigma*. El primero, es concebido como una malla de conexión, una epistemología de la dispersión, en la que elementos de diversa naturaleza son albergados modelando un nuevo entendimiento sobre el quehacer educativo. Esto define además su carácter viajero y diaspórico, a través de las cuales es posible configurar un mapa crítico demostrando los usos y las formas de emplear el término que efectúan diversos campos que participan de la fabricación de su saber. Como *dispositivo heurístico* entrega herramientas para la resolución de problemas ante una variedad de temáticas. Se interesa por explicar su posición a través de una multiplicidad de recursos epistemológicos. Finalmente, como *paradigma* –lo que me parece complejo, pensarla en estos términos, debido a su déficit epistemológico y metodológico– forja una nueva

[23] Para mayores detalles véase: *"La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias"*.
[24] Refiere a cadena de palabras.
[25] Aquello que irrumpe, que disloca, que interviene para trasformar.

	manera de asumir los problemas y el quehacer educativo. Supone un desafío significativo al saber pedagógico. Su naturaleza abierta permite utilizarla de diferentes formas, encontrando aplicaciones para una diversidad de proyectos.	
Objeto	El objeto de la Educación Inclusiva puede describirse como un fenómeno complejo que puede ser entendido de varias maneras. Sin embargo, su foco se encuentra en la educación, lo que invita a la construcción de un nuevo objeto y saber a través de los presupuestos que persigue. Debido a la complejidad de configuración de su objeto, este puede ser descrito como un *objeto en fuga*. El objeto de la Educación Inclusiva configura un objeto complejo, multidimensional y fronterizo. Es, eminentemente, *anti/post*-disciplinar.	
Método	Práctica metodológica abierta. A pesar de presentar un déficit teórico y metodológico significativo opera a través de entrecruzamientos de diversa naturaleza. Es menester, crear su propio método. Comparto con Bal (2009) la premisa de reemplazar los métodos por los conceptos, frente a la ausencia de un método claro, como es el caso aquí discutido. La configuración del método de la Educación Inclusiva, consolida una estrategia empírica conectada con una multiplicidad de fenómenos sociales y educativos.	
Ámbitos	Todos los ámbitos de la educación, es *transversal*, afecta, condiciona y permea todos sus ámbitos y dimensiones. Bajo ningún punto de vista forja una práctica educativa especializada, reconfigura el sentido de la praxis educativa. En tanto sistema de razonamiento relacional atraviesa y permea todas las dimensiones del desarrollo social: lo político, lo económico, lo jurídico, lo cultural, lo social, etc.	
Dimensiones	***Política***	La fundamentación política de la Educación Inclusiva articula una praxis abierta. En ella tienen lugar diversas luchas, tales como la lucha antirracista, anti-opresiva, anti-patriarcal y anti paternalista, anti-capitalista, etc. Vista así, se concibe en un espacio de revolución. Forja un espacio político y pedagógico de lo menor.
	Ontológico	Uso ontológico de lo singular, lo molecular y lo menor.
	Epistémica	Antidisciplinario/post-disciplinario.
	Ética	Ética del encuentro y de la exterioridad.
	Pedagógica	Pedagogía de lo menor y de la multiplicidad infinita de diferencias.

Tabla 2: Síntesis de principales dimensiones teórico-metodológicas de la Educación Inclusiva. Fuente: Ocampo, 2018.

Los supuestos que aparecen a continuación poseen la capacidad de enfocar el ámbito de investigación a través de los niveles[26] de comprensión epistémico-metodológicas implicados en el estudio y formalización de la Educación Inclusiva.

Niveles de comprensión	Pregunta analítica clave	Descripción clave en la comprensión del método de la Educación Inclusiva
Supuestos ontológicos	*¿Cuál es la naturaleza de la realidad?*	Ontología de lo menor
Supuestos epistemológicos	*¿Cuál es la relación entre el investigador y aquello que investiga?* *¿Cuál es su base epistemológica?*	Base epistemológica de naturaleza *post/anti*-disciplinaria
Supuestos axiológicos	*¿Qué papel juegan los valores en la investigación?*	Reconstrucción de marcos de valores
Supuestos metodológicos	*¿Cuáles son los procedimientos que se utilizan para construir la evidencia empírica, y cómo se relacionan lógicamente con el resto de las etapas del diseño?*	Metodología post-disciplinar
Supuestos que sustentan su universo conceptual	*¿Qué características sustentan la gramática de la Educación Inclusiva?*	Gramática de la multiplicidad

Tabla 3: Niveles de comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva. Fuente: Ocampo, 2018.

Sobre la pregunta por el método: ¿posee un método o más bien, es el entrecruzamiento de herramientas metodológicas de diversa naturaleza?

La pregunta por el método, sino, es una de las cuestiones más complejas que atraviesan este campo de producción, cuyas especificidades he mencionado en torno a la exploración de su objeto. Es menester recordar que este campo no le pertenece a ninguna disciplina en particular, sino más bien, extrae lo mejor de cada una de ellas, sometiéndolos a traducción científica y creando saberes, conceptos y metodologías coherentes con su naturaleza epistémica. Reflexionar en torno al método de la Educación Inclusiva, deviene en un interés analítico complejo, puesto que, tradicionalmente, los métodos han sido concebidos por la filosofía de la ciencia como divisiones disciplinarias. En términos filosóficos cabría preguntarse por el alcance negativo y/o positivo en la ausencia de un método para este campo. No quisiera pecar de ingenuo y afirmar con ello, la ausencia de este. Creo más bien, necesario explorar los medios que lo harían emerger, de manera que, cada uno de los 258 conceptos que participan de la comprensión epistemológica de la inclusión, se convierten en herramientas metodológicas de este campo.

[26] También denominados sustentadores de la actividad científica. Como sostenes paradigmáticos poseen la capacidad de regular no sólo los procesos de investigación, sino también las prácticas de enseñanza, la configuración de la tarea docente, la comprensión de la realidad, del sujeto pedagógico, etc.

Debido a las tensiones propias de la naturaleza epistémica de la Educación Inclusiva, la tarea intelectual e investigativa de ésta, no depende de un sólo método, ya que esto contribuiría al establecimiento de divisiones entre las disciplinas. Al expresar una naturaleza post-disciplinar, es decir, no fija en ninguna disciplina y método –a pesar de enfrentar la necesidad de buscar el suyo propio–, recurre a la aplicación de varios métodos, expresando un carácter analógico. Frente a ello, emerge la pregunta, ¿cómo trabajar en torno a la reunión de varios métodos –efecto típico del post-modernismo–. En tal caso, la inclusión, en tanto campo de conocimiento, enfrenta la difícil tarea de no ser sometida a la mezcla inconsciente de objetos, influencias, conceptos, teóricas y métodos, pues con ello, corre el riesgo de encapsularla en la hibridez. No obstante, la combinación de recursos metodológicos es la antesala para alcanzar la post-disciplinariedad, puesto que, cada dimensión metodológica entrará en interacción en una zona de contacto, luego constelarán en un mecanismo de traducción y depuración de nuevas herramientas metodológicas. Una pregunta intelectual plausible a este nivel de análisis sería: ¿cuáles son las interrogantes que permiten acceder al método coherente con la naturaleza epistémica de la Educación Inclusiva? La comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva debe ofrecer una respuesta estratégica en torno a los medios de interacción de los métodos que convergen en ella, o bien, a través de los cuales está se moviliza. Esto es, reconocer formas de pensar, de promover la emergencia de preguntas metodológicas específicas y las condiciones de adecuación que establecen los medios de *'relación a'*, etc.

Si bien es cierto, diversos autores señalan que la dimensión indisciplinar no emplearía métodos para llevar a cabo su actividad, es necesario a su vez, reconocer la exigencia de avanzar en su creación, a objeto de evitar la hibridez y la travestización, característica presente en el campo falsificado y mixto de este enfoque. Emerge así, la necesidad de caracterizar el léxico de este repertorio metodológico, así como, el corpus de elementos que definen sus herramientas metodológicas. Queda de esta forma, pendiente la pregunta por los medios de estructuración de su método.

La cuestión metodológica que abordo en este apartado, dedica especial atención a los mecanismos de configuración de lo que he denominado como *'intersecciones epistémicas'* (Ocampo, 2016b), es decir, proliferación de espacios indeterminados o no-lugares, producto del encuentro, la confluencia y la constelación de saberes, objetos e intereses como resultado de la movilización de las disciplinas. Las intersecciones epistémicas se convierten en procedimientos analíticos claves en la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva, puesto que, ofrecen al epistemólogo, la posibilidad de trabajar *'en'* y *'a través'* de los límites de las disciplinas. Metodológicamente, el entrecruzamiento de las disciplinas, favorece el reconocimiento de temáticas y tópicos de interés que transversalizan la actividad científica de cada campo –previamente condicionada por la naturaleza de sus objetos–, al tiempo que desarrollan mecanismos de negociación, proximidad, distanciamiento e intercambio entre ellas. El trabajo intelectual en las intersecciones epistémicas es clave en la producción de nuevos conocimientos –propósito analítico-metodológico central desde la post-disciplinariedad–, favorece además, el carácter fronterizo de la actividad intelectual que forja la Educación Inclusiva. En efecto, si la naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva expresa un carácter post-disciplinar, ésta, no suscribe a ninguna práctica teórica o metodológica particular –más bien se interesa por crear una propia–, sino que la construye a través del movimiento, el encuentro, la plasticidad, la permeabilidad y la constelación de saberes, métodos, objetos y teorías, configurando un pensamiento temporal para problematizar el

conjunto de fenómenos educativos más trascendentales desde los límites de cada una de sus disciplinas confluyentes.

¿Es posible hablar de deconstrucción de la Educación Inclusiva?

Ofrecer una respuesta seria y contundente epistemológicamente a esta interrogante, implicaría superar la vagancia epistemológica que atraviesa el campo de producción de la Educación Inclusiva. Por 'deconstrucción' (Culler, 1998; Palti, 2002; Spivak, 2010; Navarro, 2010; Derrida y Caputo, 2009; Derrida, 1967 y 2000) se entiende a la operación y acto de crítica al concepto de estructura ofrecido por el estructuralismo (De Mussy y Valderrama, 2009). El interés por la deconstrucción apunta a la organización de estrategias para la transformación en la estructura de sentido que justifica la tarea y los sistemas de razonamientos de la Educación Inclusiva; convirtiéndose de esta forma, en la confrontación del orden instituido a nivel intelectual, gramatical, léxico y pedagógico.

La deconstrucción en términos derridanianos es concebida como 'estrategia', su interés consiste en la apertura de nuevas rutas y caminos que permitan aclarar el significado de la Educación Inclusiva. Como estrategia, la deconstrucción, se concibe en términos desarticulación de las influencias intelectuales que restringen el potencial de redescubrimiento de la autenticidad de este enfoque; convirtiéndose de esta forma, en un sistema de des-sedimentación y dis-locación de un conjunto de fuerzas intelectuales que elaboran un corpus de significados haciendo otra cosa que, confirmar aquello que no es la inclusión –imposición de un campo, gramática y lenguaje falsificado–. Es el ámbito de lo no pensado, es una estrategia que rompe con los límites fijos y estables de los sistemas de razonamientos que convergen en ella. La deconstrucción sólo puede existir en la compleja relación dialectal entre el pensamiento del adentro y del afuera. Sobre este particular, Derrida (2000) comenta que,

> [...] la operación mediante la cual se debe producir este "afuera" del discurso filosófico tradicional –la deconstrucción– no puede ser entendida como un tránsito desde un interior a un exterior. Excede el discurso de la filosofía, que siempre se ha ceñido a asegurar el dominio del límite, no puede significar dar un paso fuera de la clausura, porque el afuera pertenece a las categorías del adentro (p. 30).

Frente a esto, insiste, señalando que,

> [...] no hay una transgresión si se entiende por eso la instalación pura y simple en un más allá de la metafísica, en un puno que sería también, no lo olvidemos, y, en primer lugar, un punto del lenguaje o de escritura... Por el trabajo que se hace de una y otra parte del límite, el campo interior se modifica y se produce una transgresión que, por consiguiente, no está en ninguna parte presente como un hecho consumado (Derrida, 2000, p.19).

Derrida (2000) plantea dos formas de deconstrucción. En su pensamiento, es concebida como una estrategia aplicada sobre la estructura de un texto –adscripción al sentido ideológico– con el fin de cuestionarlo y transformarlo, no así, como comúnmente los círculos críticos en educación lo emplean, banalizándolo y situándolo en una simple destrucción de lo existente, o aquello que no da respuesta a la complejidad de los nuevos fenómenos. Esta visión, señala Derrida (2000) asume una connotación metafórica de

naturaleza arquitectónica, adscribiendo a un significado negativo, únicamente, dirigido a desmontar algo. A efectos de este trabajo, adscribo a una visión deconstruccionista que se propone desenmascarar el conjunto de contradicciones que enfrenta este discurso. Ofrece un sistema de desarticulación sobre el enredo de genealogías, conceptos, métodos objetos, teorías, saberes e influencias que modelizan dicho campo de producción. Se inscribe así, como una relectura, un sistema de transformación, reformulación y dislocación de lo existente.

La deconstrucción sólo puede existir en la medida que emerja una gramática coherente con sus disposiciones epistemológicas; puesto que, se reconoce que ésta, no tiene nada que ver con la aniquilación o destrucción de algo. Ejemplo de ello, es el fracaso cognitivo que plantea aniquilar la Educación Especial, afirmando que es altamente excluyente y segregadora. Sin duda, los investigadores que caen en este tipo de argumentos, se aproximan erróneamente al objeto de lo 'especial' y lo 'inclusivo'.

La deconstrucción como herramienta de examinación epistemológica, otorga herramientas para entender cómo se han construido o bien, de qué manera han sido cristalizados determinados dispositivos de interpretación y significación asociados al campo de producción de la Educación Inclusiva, identificando las posibilidades para su reconstrucción. La reconstrucción sólo es posible a través de la 'des-sedimentación' y la 'dis-locación'. Transfiriendo el conjunto de sistemas de razonamientos antes citados, al terreno epistemológico de la Educación Inclusiva, es posible afirmar que, 'encuadre cultural', 'condiciones de posibilidad', 'condiciones de producción', 'orden de producción' y 'ensamblaje epistemológico', constituirían ámbitos cruciales para emprender una empresa deconstruccionista.

¿Si la deconstrucción no es un análisis, un método, entonces qué es? En palabras del propio Derrida (1967), *"la deconstrucción no se ajusta ni a códigos ni a metalenguajes preestablecidos y regulados, aunque ciertamente opera desde un cierto punto fuera de la filosofía. Por eso se suele decir que extrametodicidad es casi uno de sus a priori"* (p. 84). La cuestión del método de la Educación Inclusiva, es un tema que abordo y profundizo en este trabajo. No obstante, tal como indiqué en páginas anteriores, ésta no posee un método fijo, más bien, es un campo de se configura a partir de múltiples herramientas metodológicas. A pesar de reconocer la necesidad de encontrar sus propios métodos. La problemática sobre el método en el campo de la deconstrucción, se orienta a restringir la proliferación de instrumentos conceptuales, que tienen como propósito desvirtuar la emergencia de nuevos significados.

Derrida (2000) plantea dos modalidades estratégicas de la deconstrucción. El peligro de esta empresa, consiste en hacer emerger falsas salidas sobre el sentido, alcance y trabajo de la inclusión. La primera estrategia deconstruccionista identificada por Derrida (2000), es denominada, 'salir del sistema, tratar de deconstruirlo, pero, sin cambiar el terreno' y, la segunda, consiste en 'cambiar el terreno tomando posiciones fuera del sistema, proclamando la ruptura y la diferencia absoluta. Asumiendo el propósito de este trabajo, dirigido a comprender la emergencia de un 'nuevo' terreno epistemológico para la Educación Inclusiva, afirmaré que, la primera opción descrita por Derrida (2000) no apoya dicha empresa, puesto que, en parte, conduce a la reproducción de un conjunto de valores, razonamientos, conceptos y contenidos implícitos que llevan a confirmar aquello que 'no es' la Educación Inclusiva. En otras palabras, se convierten en una extensión más del campo falsificado e hibrido que sustenta actualmente los ejes de

producción de la Educación Inclusiva; confirmando de manera más profunda, su objeto de deconstrucción.

Por su parte, la segunda estrategia, apoya de forma más coherente, la empresa orientada a la emergencia de nuevo terreno, condición propia de la inclusión concebida en términos de acontecimiento y exterioridad. Su condición de ruptura es lo que hace que emerjan nuevos patrones de encuadre cultural. Es imperioso cautelar la ubicación de los nuevos sistemas de razonamientos en un simple más allá, es necesario a juicio de Derrida (2000) *"solicitar las estructuras, es decir, 'remover' y 'dislocar' todo"* (p.45).

La interrogante que organiza este apartado, se articula sobre la posibilidad –condición plural– de asumir una condición deconstruccionista sobre la Educación Inclusiva. En primer lugar, quisiera señalar que, al no existir claridad sobre el objeto y la estructura de conocimiento de la Educación Inclusiva –en referencia a su autenticidad–, entonces, qué se piensa deconstruir. Si bien, este es un campo compuesto por múltiples influencias, debe atenderse con cautela, las justificaciones intelectuales que confirman aquello que no es la inclusión –vía negativa–, así como, la falsificación de saberes que afectan a este campo. En efecto, la Educación Inclusiva se caracteriza por ser terreno de lo nuevo, de la emergencia de saberes, de la creación. Por tanto, ¿qué habremos de deconstruir? La deconstrucción que debiese ser asumida, no es, la deconstrucción del terreno epistemológico auténtico de la inclusión –en proceso–, sino más bien, los elementos que conducen a una estructura de falsificación. En otras palabras, es condición para la emergencia de un programa científico coherente con su naturaleza epistemológica. Finalmente, quisiera sostener que, no es posible afirmar una empresa deconstructiva sobre el terreno intelectual designado por la inclusión, puesto que, devela un déficit epistémico y metodológico, lo que circula es una estructura de conocimiento falsificada. Sólo se observa un conjunto de complejas influencias, no un terreno consolidado. Por esto, es preferible hablar de traducción y rearticulación de la multiplicidad de cuerpos de saberes, con el objeto de crear algo nuevo.

La Educación Inclusiva como dispositivo

La noción de dispositivo (Foucault, 1985; Delezue, 1990; Agamben, 2006; Bussolini, 2010; García Fanlo, 2011) puede ser para muchos una de las estrategias intelectuales más controvertidas del pensamiento de Foucault (1970, 1985). A efectos de este trabajo, la definiré como una categoría problemática, contingente, en constante movimiento y, ante todo, productiva en el pensamiento epistémico de la relación. La pregunta: ¿es la Educación Inclusiva un dispositivo?, por supuesto que sí. La positividad de la afirmación, no refiere a un marco cerrado de interpretación, sino más bien, reafirma dos claves analíticas: a) la metáfora de la diáspora en la construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva y b) la captura, movilización, encuentro y sistemas de relación entre diversos métodos, objetos, teorías, saberes, conceptos, influencias, por las que esta transita. Es menester recordar que, este es un campo que no se encuentra fijo en ninguna disciplina, más bien, extrae lo mejor de cada uno de ellos, a objeto de fabricar nuevos saberes. Es, en este complejo entramado de relaciones, que emerge su naturaleza heterogénea, permitiendo describirla en términos de dispositivo.

La Educación Inclusiva concebida como dispositivo, es la captura de diversos discursos, teorías, influencias, métodos, objetos, conceptos, disciplinas que crean, garantizan y modelizan el conocimiento auténtico de ésta, así como, trazan directrices de

diversa naturaleza, conformando una red de relaciones diferenciales denominada como campo de conocimiento caracterizado por la 'heterotopicalidad'. La noción de dispositivo aparece tras la publicación de *La Voluntad del Saber* publicada en 1977. Para Foucault (1985), un dispositivo se define como

> [...] un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: Los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos (Foucault, 1985, p.12).

Tomando con referencia la definición aportada por Foucault (1985), el ensamblaje epistemológico de la Educación Inclusiva y, particularmente, su orden de producción, se cristalizan en la dispersión y en la relación de elementos de diversa naturaleza. De allí que, Ocampo (2018b), afirmara que, este es un campo de lo múltiple. El dispositivo se convierte en una forma de delimitar los objetos de conocimiento, pues, proporciona técnicas, sistemas de clasificación, formas de complemento, etc. Se convierte así, en un campo entrecruzado por hebras de diversa naturaleza y magnitud, un conjunto multilineal de aportes, legados y memorias. Sus itinerarios disciplinarios heredados sólo pueden ser concebidos en red o madeja. La metáfora: 'la Educación Inclusiva es un dispositivo', permite reconocer cómo éste, puede ser concebido como un artefacto construido históricamente, volviendo a insistir en el potencial de la periodización como eje central en la construcción de toda forma de conocimiento. El campo de conocimiento de la Educación Inclusiva se convierte así, en una red de elementos de naturaleza heterogénea, en un espacio relacional caracterizado por intensas relaciones y entrecruzamientos.

Sintetizando, afirmare que, la Educación Inclusiva concebida en términos de dispositivo, se convierte en una herramienta metodológica que posee la capacidad de capturar elementos de diversa naturaleza. Este es un campo caracterizado por la confluencia de múltiples objetos, métodos, influencias, teorías, objetivos, lo que por sí mismos, son incapaces de develar la autenticidad epistemológica de este enfoque. Razón por la cual, requieren traducción científica, es decir, de un proceso multilineal y multiaxial capaz de favorecer la depuración de nuevas herramientas epistemológicas. La simple convergencia no permite hacer emerger su condición de objeto y método, por ejemplo. Un aspecto interesante que he venido enunciando en trabajos anteriores, reafirman la naturaleza performativa de la Educación Inclusiva, al existir ésta, a través del acontecimiento –transformación permanente– y la capacidad de reorganización de todos los campos y dimensiones de la trama societal y educativa. En tal caso, la multiplicidad de objetos, métodos, teorías, influencias, etc., así como, la experiencia migratoria de saberes y disciplinas por las que transita, previa zona de contacto, ecología de saberes, examen topológico y traducción –condiciones de legibilidad– favorecen la redefinición de las prácticas sociales, políticas, educativas y culturales. A esto, denominare inspirado en Beuscart y Peerbaye (2006): *"la Educación Inclusiva se convierte en un dispositivo performativo"*[27].

[27] Principal ámbito de afectación: prácticas educativas, previa configuración de un espacio educativo otro o un no lugar, denominado como 'espacio heterotópico'.

La performatividad del dispositivo se caracteriza por la *"capacidad de los dispositivos de (re)configurar los actores y sus prácticas y los espacios de negociación y de juego que ellos abren"* (Beuscart y Peerbaye, 2006, p.4). La reconfiguración que ofrece la Educación Inclusiva a través de sus medios de captura se expresa mediante la creación de nuevos mundos y saberes, fomentan la transformación como condición básica de la praxis educativa y social. De esta forma, la performatividad modeliza la propensión de actos, favoreciendo que las cosas ocurran.

Desde la perspectiva de García Fanlo (2011), inspirado en los planteamientos de Foucault (1985), la inclusión como dispositivo enfrentaría tres niveles de problematización. El primero, alude a la emergencia de una red, el segundo, describe los procedimientos de conformación de la naturaleza de dicha red –en este caso analítica– y, el tercero, como artefacto. Tal como he indicado, la red, es conformada por elementos de heterogénea naturaleza –en este caso, alude a los legados, filiaciones y memorias epistémicas, las importaciones conceptuales, metodológicas, de saberes, etc.–. En este caso, la red es modelizada por la heterotopicalidad de elementos, cuya naturaleza, queda representada de la mejor manera, en la expresión de lo múltiple. En relación a la naturaleza de la red, cabe señalar que, encuentra su funcionalidad en analogía al orden de producción basada en la diseminación y en la dispersión. Tomando prestada de Derrida (2000) y Canguilhem (1980) la expresión 'trabajo en el terreno', sinónimo de dispositivo, es condición básica para la emergencia y ensamblaje de un nuevo terreno para articular la tarea educativa de la inclusión. En otras palabras, una educación cuyos principios rectores o redes de configuración se basen en la justicia. De modo que, la educación en sí misma, una red y un dispositivo. Este es un campo caracterizado por la presencia de herramientas que ofrezcan la capacidad de superar los 'secuestros' de diversa naturaleza sobre la multiplicidad. Pensar en términos de dispositivo el campo de producción y ensamblaje de la Educación Inclusiva, sugiere atender a las curvas de enunciación, visibilidad y de fuerza que propician nuevas modalidades de acontecimiento. En palabras de Lazzarato (2006), es un acontecimiento que opera en lo menor. De allí, la necesidad de consolidar un terreno ontológicamente pluralista y una praxis de lo menor.

En suma, pensar la Educación Inclusiva en términos de dispositivo, es el espacio epistémico caracterizado por el entrecruzamiento de una multiplicidad de relaciones, grados de unidad, maneras heterogéneas de forjar la emergencia de su conocimiento.

Educación Inclusiva: una teoría post-crítica y sin disciplina

Al preguntarnos por la naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva, es decir, el conjunto de condiciones de producción que determinan la autenticidad de su saber, sólo es posible contestar a ésta interrogante, afirmando su dimensión post-disciplinar. La condición de post-disciplinariedad, es decir, aquello que se encuentra más allá de las disciplinas, articula su actividad intelectual trascendiendo la contribución anquilosada de los marcos disciplinarios heredados que confluyen en la organización de dicho campo. Si bien, epistemológicamente, la Educación Inclusiva no se encuentra fija en ninguna disciplina, es decir, recoge los aportes de una multiplicidad de campos y disciplinas, atravesándolos y extrayendo lo mejor de cada uno de ellos. Esta condición indisciplinar, reafirma la metáfora del viaje y de la dispersión. Así como, su condición de transcientificidad.

Concebir la Educación Inclusiva en términos de post-disciplinariedad sugiere reconocer que ésta, no atiende a un único objeto –fijo, estable y específico–, articulando cuestiones específicas en torno a éste. Es la especificidad de su objeto a la luz de su tránsito por diversas disciplinas y proyectos políticos, éticos e intelectuales, es lo que complejiza la naturaleza de dicho dominio. La pregunta por el objeto, es entonces, lo primero y lo más relevante en la organización de cualquier campo de estudio.

Por otra parte, al estudiar las condiciones de tematización de la Educación Inclusiva y, específicamente, la naturaleza que entrecruza su universo conceptual y respectivas gramáticas, se constata en su mayoría, que sus instrumentos conceptuales surgen del post-estructuralismo. La Educación Inclusiva en esencia es una teoría post-crítica, interesada en lo multicultural, la diferencia, las sexualidades no-normativas, la subjetividad y la multiplicidad de diferencias. Se inscribe de esta forma, como una línea de fuga y desterritorialización sobre los marcos intelectuales heredados de la pedagogía. Como teoría post-critica atiende al estudio de condiciones analítico-metodológicas sobre el poder, la identidad, la diferencia. Como expresión post-crítica, su terreno prolifera de una herencia significativa procedente desde la post-crítica y el post-estructuralismo. La post-crítica es un campo centrado en las condiciones intersubjetivas que atraviesan cualquier proyecto político, social, cultural, económico y educativo. Se convierte en un espacio de divergencia analítica. Como consecuencia de ello, la inclusión en tanto proyecto de conocimiento en resistencia, construye un modelo que va más allá de lo post-crítico.

Si bien es cierto, desde el surgimiento de los primeros planteamientos acerca de una educación más inclusiva, la tradición crítica ha estado presente en ella, a través de un orden de producción diaspórico y diseminal. A pesar de estas valiosas contribuciones, localizadas en la dispersión del campo, es menester cuestionar, cómo el discurso de la diversidad y la diferencia, contribuye a la reproducción de condiciones opresoras. Esta visión, ubica su centro analítico como parte de un fenómeno estructural. El sentido crítico de la Educación Inclusiva se materializa mediante una interpelación a las fuerzas estructurales que restringen o limitan la creación de proyectos de vida más vivibles. Particularmente, convergen en él, la necesidad de crear sistemas metodológicos –no fijos en ninguna disciplina– que permitan interrogar la realidad. Sus ámbitos de tematización, en tanto, expresión de la post-crítica, puntualizan en la consolidación de un proyecto societal y educacional de corte anti-racista, anti-opresivo, anti-esencialista, multicultural revolucionario, que recoge e integra incidencias marxistas, ámbitos de cuestionamiento de las bases estructurales de la sociedad en la que vivimos, etc.

La Educación Inclusiva como expresión 'post-crítica', plantea los siguientes objetivos analíticos: a) creación de formatos metodológicos que permitan comprender internamente la naturaleza de las múltiples expresiones –cada vez, más performativas– del poder, sus modos de afectar y cooptar a determinados grupos –pensamiento relacional multinivel–, convirtiéndolos en poblaciones oprimidas. b) El estudio de las estrategias organizativas de la transformación educativa, la organicidad de un espacio político y económico de 'lo menor', de la multiplicidad y de la monada. c) Sentar condiciones para examinar cómo determinados formatos, gramáticas y dispositivos empleados en la educación, tienden a la perpetuar la asimilación, la dominación y la opresión, a través de la implementación de procesos de justicia social y educativa. Por tanto, la Educación Inclusiva como expresión de las teorías post-críticas, organiza su actividad intelectual, a través del estudio de la diferencia, la capacidad de diferir y de acontecer de los sujetos

educativos, de la transformación y la exterioridad del saber, la raza, la propagación de nuevas formas de resistencia, la educación de la multiplicidad de diferencias, la valorización del legado queer, del feminismo, de la interseccionalidad, de la historia de las mentalidades, etc. Sin embargo, sus desarrollos teóricos no han sabido ser interpretados, posicionados y articulados en la construcción de una espacialidad educativa y política otra, capaz de albergar tales intereses.

El sentido post-crítico de la Educación Inclusiva, otorga elementos para diversificar la práctica crítica de la teoría educativa en general, pues asume que, la Educación Inclusiva, no es otra cosa que una educación a secas. Reconocer las limitaciones que enfrentan los medios de formulación de los teóricos frente a la celebración de la diferencia, así como, la estipulación de los límites de la aceptación del todo vale, como parte de la configuración de una agenda social que atienda a la multiplicidad de diferencias. Se enfrenta de este modo, la necesidad de avanzar en la proposición de herramientas que permitan *"comprender las marginaciones y exclusiones que puedan fomentar estas perspectivas"* (Healy, 2000, p.87). El propósito central de lo post-crítico en la comprensión teórica de la Educación Inclusiva es, *"cambiar el mundo y no simplemente en redescribirnos o reinterpretar el mundo una vez más"* (Hartsock, 1990, p.172).

El orden de producción de la Educación Inclusiva: una epistemología de la dispersión y de la constelación

En "Gramática de la Educación Inclusiva: ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico", afirmé por primera vez que, el orden de producción de la Educación Inclusiva, opera en el desorden, en la dispersión, en una red de diseminación. Para ello, incorporé la metáfora: *'el conocimiento de la Educación Inclusiva se construye diaspóricamente'*, esto es, mediante una dispersión de saberes, de diversa naturaleza, repartidos por diversas regiones y geografías del conocimiento, conformando una red caracterizada por la permeabilidad, la constelación, la plasticidad, el encuentro y el movimiento de saberes, conceptos, metodos, teorías, proyectos intelectuales, éticos y políticos, etc., cuya red configura lo que he denominado una 'diáspora epistémica', conformada por un conjunto heterogéneo de influencias y corrientes que van modelizando dicho campo de producción. Hasta aquí, es factible afirmar que, el corpus de temáticas que conforman los temas actuales de la Educación Inclusiva, no constituyen ámbitos analíticos propios del campo, al tiempo que, se convierten en discusiones clásicas abordadas por diversos campos que confluyen, crean y garantizan sus ejes de producción. En efecto, la metáfora referida al conocimiento diaspórico (Ocampo, 2016b) de la Educación Inclusiva, ofrece la capacidad para verificar cómo determinados ámbitos temáticos se entrecruzan en el mismo espacio, debido a coincidencias, convergencias e intersecciones. Por esta razón, es factible recuperar la proposición que he venido planteando en varios trabajos anteriores, acerca de someter dichos legados a traducción científica, es decir, primariamente, efectuar un proceso de ecología de saberes (Sousa, 2009) y posteriormente, un depurado que, articulando dicho proceso analítico, en los intersticios de las disciplinas, haga emerger nuevos cuerpos de saberes. Si bien, el ensamblaje del campo de producción de la Educación Inclusiva, encuentra su expresión en la dispersión, es plausible afirmar que, en él, se entrecruzan aportes de diversa naturaleza, conformando así, un análisis topológico y topográfico de sus marcos disciplinarios confluyentes. En suma, es una epistemología de las relaciones espaciales, de los movimientos y de las relaciones que en él, tienen lugar.

Afirmar que, la epistemología de la Educación Inclusiva, expresa un orden de producción basado en la dispersión, remite al reconocimiento que ésta, en tanto modelo teórico, no suscribe a ninguna práctica teórica y/o metodológica particular, sino más bien, asume el reto de encontrar sus propias herramientas hermenéuticas, técnicas metodológicas coherentes con la naturaleza y especificidad de su objeto –siempre en movimiento– y de su estructura teórica, ámbitos ininteligibles y de gran contingencia al interior de este campo. Tal como he afirmado en anteriores trabajos, la complejidad que atraviesa el objeto de la Educación Inclusiva, no es delimitada únicamente, por ser un saber que no se encuentra fijo en ninguna disciplina particular, o bien, por movilizar sus fuerzas intelectuales entre una gran multiplicidad de métodos, teorías e influencias, sino que, por conformar un espacio epistemológico donde convergen múltiples objetos de conocimiento, muchos de los cuales, se tornan incompatibles y develan un cierto grado de distancia, respecto de la especificidad y alcance real de la inclusión. Este es un objeto en permanente movimiento y transformación, de ahí que, el saber epistemológico de la Educación Inclusiva, cristalice un saber del presente. En efecto, 'ecología de saberes', 'rearticulación' y 'traducción científica', se convierten en herramientas epistemológicas claves para el develamiento de las fuerzas estructurantes que delimitan la emergencia de su objeto.

Un orden de producción basado en la dispersión, desafía los modos tradicionales de construcción del conocimiento, específicamente, aquellos basados en el aplicacionismo epistémico y en los modos lineales de lectura de la realidad. Un orden de producción basado en la dispersión, es una expresión propia del trabajo en los intersticios de las disciplinas, pues, remite a un examen topológico, es decir, cuyas fuerzas permiten estudiar el conjunto de relaciones y procedimientos que emplean al interseccionar dos o más disciplinas en la comprensión de un determinado fenómeno, comprendiendo determinados mecanismos de devaluación, negociación, aceptabilidad, exclusiones, entre otras, producto de los puntos de conexión implicados en la emergencia de nuevos saberes y metodologías de investigación emergentes. Frente a esto, cabe preguntarse: ¿qué noción de epistemología plantea la Educación Inclusiva?, la complejidad de esta interrogante, remite a dos dimensiones cruciales. La primera, al carácter de complejidad y transcientificidad y, la segunda, al efecto de relación y movimiento permanente que converge en este campo. Tal como he explicado en trabajos anteriores, la especificidad de la Educación Inclusiva en su dimensión auténtica, se caracteriza por la confluencia de diversos objetos, métodos, teorías, influencias, territorios, etc. Por esta razón, afirmaré que, cristaliza un espacio epistemológico diaspórico, interesado por las transformaciones que afectan a sus unidades confluyentes, saberes, herramientas metodológicas e instrumentos conceptuales. Un orden epistemológico basado en el pensamiento de la relación, del encuentro y del movimiento, focaliza sus esfuerzos en la descripción de los sistemas de razonamientos que en una singular periodización modifican determinados regímenes intelectuales, convirtiéndose en palabras de Derrida (2000) como sistemas de dislocación y emergencia de nuevas gramáticas, es decir, rejillas de ideas que operaran como sistemas de referencias válidos para un período particular del pensamiento educativo.

El estudio de las gramáticas resulta crucial, puesto que, permiten develar el tipo de ideas y conceptos con los que se ingresa a la realidad y los medios de inscripción y orientación en el pensamiento sobre Educación Inclusiva en una periodización particular. Intentando responder a la pregunta: ¿qué noción epistemológica plantea la inclusión?, es posible afirmar que, ésta es una episteme concebida como unidad relacional,

caracterizada por la experiencia migratoria, el diaspórismo, el encuentro, el movimiento, el pensamiento de la relación, la convergencia de múltiples discusiones, las intersecciones y las convergencias disciplinarias, metodologías, objetuales, conformando una red analítica en una determinada época. Razón por la cual, periodización y gramática se convierten en ejes de examinación analítica e interpretativa del formato epistemológico de la Educación Inclusiva. Esta visión sobre las condiciones de constructividad del conocimiento, reconoce como características centrales de esta comprensión: a) espacio diaspórico, b) campo abierto y c) unidad relacional de lo infinito y de la relación.

El orden de producción a juicio de Foucault (1970), explica las leyes de funcionamiento, o bien, el modo particular de producir un determinado sistema intelectual. De acuerdo al conjunto de especificidades antes mencionadas, es posible afirmar que, el orden de producción de la Educación Inclusiva, sólo existe en la configuración de una red, permitiendo reconocer cómo han sido posibles determinados conocimientos, métodos y teorías. De acuerdo con esto, el orden de producción, en el caso específico de este campo, queda sujeto a una opción histórica y la positividad que han permitido la emergencia de ideas particulares, muchas de ellas, de contra-intelectualidad a los regímenes falsificados que hoy modelizan las principales agendas de investigación y programas de formación en este terreno. De acuerdo con Gabilondo (1990), el orden de producción se encuentra en estrecha relación con las condiciones de posibilidad. Éstas últimas, en palabras de Canguilhem (1975), determinan el encuadre cultural de un fenómeno específico, es decir, el conjunto de valores, mediaciones históricas, influencias políticas, dimensiones culturales, ámbitos sociales a través de los cuales se va tejiendo la comprensión de un determinado fenómeno. La epistemología de la Educación Inclusiva, explicitada por Ocampo, (2017a y 2018b), es el producto de un complejo sistema de interrelaciones, configurada por la confluencia de saberes, objetos, teorías, métodos, conceptos e influencias, que expresan una historicidad particular, es decir, un conjunto de temporalidades que se cruzan en la articulación de un nuevo saber. A esto, he denominado el factor heterocrónico de su episteme. De esta forma, su coyuntura intelectual –específicamente, sus memorias y legados epistémicos–, no operan en referencia a sistemas de concatenación teórica (Lecourt, 1970), puesto que, muchos de ellos, no necesariamente podrán establecer sistemas de conexión. Emerge así, una disputa dialéctica en torno a las fuerzas de continuidad –sucesión– y discontinuidad –no-sucesión– que modelizan dicho campo de producción. Este es un orden basado en el rizoma y en la estratificación.

En efecto, la epistemología de la Educación Inclusiva configura un nuevo espacio para el saber, caracterizado como una unidad relacional de fuerzas analíticas voluminosas y abiertas, es decir, basada en la exterioridad, mediante la cual se establecen diversos tipos de relaciones, cuya existencia, sólo es reconocible al posicionarse en los intersticios de sus disciplinas configurantes. Su orden de producción, emerge desde el movimiento infinito, orientado a la producción de lo nuevo, explicitando la irrupción de un nuevo espacio epistemológico, definiendo nuevos sistemas de relaciones en la fabricación del saber auténtico de la inclusión, esto es, coherente con su naturaleza post-disciplinar.

La epistemología de la Educación Inclusiva según Ocampo (2018) configura un espacio propio de la dispersión, un campo abierto indefinidamente descriptible de sus sistemas de relaciones, caracterizados por un conjunto de sucesivos desfases. Por esta razón, sus ámbitos de constructividad y comprensión, se expresan como un terreno de lo múltiple, es decir, a una multiplicidad de ámbitos analíticos y conexiones metodológicas.

De acuerdo con Gabilondo (1990), un examen epistémico con estas características, puntualiza en un conjunto de relaciones que en una periodizaciones y gramática particular, configuran un orden de producción, y el tipo de prácticas discursivas que dan lugar a una figura constructiva particular del conocimiento. Para Gabilondo (1990), la epistemología no debe ser concebida o fetichizada como una forma de conocimiento o racionalidad, más bien, consiste en la comprensión de un conjunto de relaciones de diversa naturaleza que forman un ensamblaje intelectual propio de un periodo particular. Desde la perspectiva de Foucault (1968 y 1970), la episteme no es otra cosa que un conjunto de prácticas discursivas, cuya potencia posibilita el develamiento de las condiciones de fabricación específicas de la Educación Inclusiva, en un período particular del pensamiento educativo.

La Educación Inclusiva como red y metáfora

El estudio de las condiciones de producción de la Educación Inclusiva, develan una naturaleza reticular, diseminal y diaspórica, cuyas fuerzas analíticas modelizan una red (Ruivo, 2000; Musso, 2001; Mercklé, 2012), concebida como una metáfora privilegiada en la construcción del conocimiento científico del enfoque en discusión. Si bien, en páginas anteriores he señalado que, la condición de dispositivo de este enfoque, no sólo, se particulariza en la captura de una multiplicidad de influencias, métodos, objetos, teorías, configurando una red analítica. Por tanto, el espacio epistémico de la Educación Inclusiva es conformado por la metáfora de la red, es decir, el conjunto de relaciones heterogéneas, compuesta por 'puntos de captura', 'ejes de conexión', 'zonas de visibilidad', 'ámbitos de legitimidad', '(re)articulaciones', 'intersecciones'. En suma, la red como espacio de construcción epistemológica, exige de un examen topológico y topográfico de sus fuerzas confluyentes. La red se encuentra implicada en la noción de dispositivo, es decir, son interdependientes y explicitan una relación dialectal.

La red designa un conjunto de elementos entrelazados entre sí, configura una malla de conexión, conformando así, una representación de totalidad conformada por una multiplicidad de elementos –múltiples influencias, métodos, objetos, teorías, conceptos, saberes, etc.– tejido y malla de conexión, se convierte en metáforas claves para comprender los medios de ensamblaje de su campo, campo de conocimiento e investigación. Para Musso (2001), el tejido sólo existe en la continuidad, en la circulación, la relación, el encuentro y el movimiento. Como artificio (Mercklé, 2012), posee la capacidad de reorganizarse, sin embargo, sus fuerzas constituyen un objetivo analítico a develar.

Metodológicamente, la red, posee un potencial altamente atractivo en la organización de campos de conocimiento y en la construcción de conceptos. ¿Qué implica pensar la Educación Inclusiva en términos de metáforas?, ¿cuál es el papel que desempeña en la construcción de este saber? Las metáforas a juicio de Lakoff y Johnson (2009), se convierten en herramientas claves en la construcción del conocimiento, puesto que, *"nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica"* (Lakoff y Johnson, 2009, p. 39).

Black (1962) distingue en dos elementos claves de la metáfora en tanto recurso de construcción de conocimiento: a) 'principal' y b) 'subsidiario'. La metáfora posee la capacidad de apelar a un conjunto de implicaciones, deviene en un complejo sistema de influencias que modelizan un campo de producción. Su aplicación a la exploración del

campo intelectual de la Educación Inclusiva, sugiere atender al objeto y a las cargas imaginativas y semánticas que participan de él.

Las metáforas (Ankersmit, 2003) poseen la capacidad de transportar un conjunto de significados de una aceptación a otra, liberándola y otorgando la posibilidad de dislocar sus significantes. Pensar la Educación Inclusiva en términos de metáfora, sugiere reconocer cómo las fuerzas propias del campo falsificado de ésta, tuvieron la capacidad de transportar o transferir un significado erróneo a la formulación de un campo de conocimiento, cuyo objeto y práctica, difiere diametralmente, con los propósitos de la Educación Especial. Una posible respuesta, a los medios de ecologización e inscripción de lo especial como parte de lo inclusivo –específicamente, ante la inexistencia de un saber pedagógico–, consistiría en la importación explicita de contenidos de un campo a otro. A través de esta metáfora, es incapaz de develar los medios de inscripción de su auténtica estructura de conocimiento. La visión travestizada de la Educación Inclusiva, según esto, consistiría en la sustitución de una palabra por otra. Caso concreto de los cambios retóricos en los que han inquirido las políticas públicas, los programas de formación de los educadores y las agendas de investigación. Cambio sin fondo, esencialmente, en la vagancia de un significado de una palabra a otra, negando su contextualismo epistémico y lingüístico. Configura de esta forma, un proceso de constitución, desplazamiento y sustitución propio de la vagancia intelectual.

Las metáforas articulan su actividad a través de 'analogías, es decir, poseen la capacidad de transferir el sentido de una palabra a otra. Ésta acción, se describe a juicio de Lakoff y Johnson (2009) como 'tropos', sustitución que tiene la capacidad de dislocar el significado y contenido original de un concepto, atribuido por semejanza. Para Rivadulla Rodríguez (2006), el papel analógico de las metáforas, operan mediante un patrón que

> [...] asimilan fenómenos de una clase (objeto que hay que explicar) a fenómenos de otro tipo cuya legalidad es mejor conocida (objeto modelo). La metáfora y la analogía suponen cierta selectividad y simplificación, pues siempre se consideran solo algunos rasgos del objeto modelo y del objeto a explicar. Asimismo, entre las propiedades seleccionadas, se da un conjunto de relaciones formales a modo de sintaxis o conjunto de reglas, que el intérprete deberá descodificar (Vercellino, 2011, p.3).

Las metáforas juegan un papel clave en la determinación y constitución de determinadas prácticas científicas, posibilitando el uso de conceptos particulares. Tomando como referencia a Ricouer (2001), tienen la capacidad de rescribir la realidad, dislocando sus significantes y fuerzas conceptuales, convertidas en dispositivos de interpretación. Las metáforas juegan un papel crucial en la elaboración de opciones interpretativas y teóricas, específicamente, a través del trabajo con conceptos.

Trabajo con conceptos, encuadre cultural y emergencia de una gramática heterotópica

¿A qué tipo de epistemología conduce la Educación Inclusiva?, podrá parecer al lector algo reiterativo esta interrogante, considerando la diversidad de los argumentos expuestos a lo largo de este trabajo. No obstante, se convierte en una invitación para reflexionar de cerca, sobre la naturaleza de su conocimiento, las condiciones de posibilidad que participan de su ensamblaje y articulación y delimitan sus sistemas de encuadre cultural. Metodológicamente, la epistemología de la Educación Inclusiva, se convierte en una explicación acerca de las condiciones de producción de su conocimiento, de los sistemas de relación e inscripción de sus campos de confluencia. Este es un espacio del encuentro, de la relación no-lineal, del movimiento rizomático y fractal. En suma, es un saber en permanente transformación, de naturaleza eminentemente sociopolítica. ¿Cómo se construyen y legitiman las nociones epistemológicas de la Educación Inclusiva?, ¿qué determina sus condiciones de emergencia y aceptabilidad?, ¿existe relación entre dichas categorías y las herramientas metodológicas que posibilitan su intervención en la realidad social y educativa? Un aspecto clave consistirá en reconocer el corpus de elementos que definen la práctica científica de la Educación Inclusiva y su estructura de conocimiento, así como, el conjunto de sus categorías epistemológicas. Ofrecer cualquier tipo de respuestas a éstas interrogantes, observa la necesidad de rectificar conceptos, a objeto de enriquecer su propia praxis científica y transformar sus marcos disciplinarios heredados, pues, es menester recordar que, la concepción epistemológica ofrecida en este trabajo, adscribe a la necesidad de actualizar las disciplinas configurantes que crean y garantizan su campo de producción.

¿Existe alguna distancia analítico-metodológica entre la epistemología de la Educación Inclusiva y la Epistemología de la Educación?, en primer lugar, quisiera señalar que, hablar de una educación con adjetivo inclusivo, es redundar en el conjunto de errores de aproximación a su real objeto –mediante el calco de lo especial–. La centralidad del adjetivo, direcciona al investigador a tematizar su itinerario en un conjunto de fracasos cognitivos, entre ellos, la cristalización de acciones duales o de absorción de colectivos minoritarios a las mismas estructuras, prácticas o culturas de escolarización que históricamente, han operado en un cronosistema y de múltiples símbolos de homogenización. No se observa una transformación real de la espacialidad educativa para construir condiciones que favorezcan a la multiplicidad de diferencias. Por esta razón, es impreciso, vago y erróneo justificar el sentido y alcance de este enfoque, como una práctica compensatoria, adaptativa, acomodacionista, dual y técnica, pues su objeto no recae en lo inclusivo, sino que, en la educación, lo cual permite afirmar que, hablar de Educación Inclusiva no es otra cosa que, hablar de la gramática requerida por la educación del siglo XXI. En suma, los principios y fundamentos epistemológicos que propongo a lo largo de este trabajo, no hacen otra cosa que convertirse en sistemas de traducción y elementos de configuración del dispositivo macro-educativo, es decir, recursos que permiten actualizar y transformar cada uno de los campos constitutivos de la Ciencia Educativa. La epistemología que ofrezco en este trabajo, se entenderá como las bases de la educación del siglo XXI, pues, ambas, comparten un mismo orden de producción: la dispersión.

La comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva (Ocampo, 2017b) se orienta a la construcción de una nueva práctica científica que no sólo devele las

condiciones de producción y/o fabricación de su conocimiento, sino que además, tenga la potencia de facilitar la emergencia de un nuevo terreno, que no sólo plantee reivindicaciones en sus instrumentos conceptuales, sino que su fuerza analítica permita modelizar prácticas educativas coherentes con sus fundamentos, esto es, la cristalización de fuerzas que definan un nuevo proyecto societal, político, económico, jurídico, cultural que, inspirado en dicha episteme, sea capaz de construir un mundo más justo y esperanzador. Es menester permear de esta racionalidad, todos los campos y dimensiones del desarrollo humano. En lo educativo, se observa la necesidad de consolidar una espacialidad de naturaleza heterotópica, concebida como un no-lugar, una unidad relacional no-existente, que permita albergar una praxis educativa de la monada, es decir, una ontología pluralista del espacio social y educativo. Con el objeto de materializar dichas acciones, la comprensión epistemológica asume la necesidad de explorar otro ámbito desconocido y de gran nulidad en las agendas de investigación de la Educación Inclusiva, como es trabajar con conceptos, lo que remite a una examinación detallada de sus filiaciones teórico-metodológicas que conforman una gramática coherente con la naturaleza post-disciplinar del enfoque, así como, al conjunto de conceptos que organizan la inclusión como praxis social, política, cultural, económica y educativa, preferentemente.

El trabajo con conceptos constituye una de las tareas críticas más álgidas y complejas en la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva (Ocampo, 2015, 2016, 2017 y 2018). De igual forma que el estudio de las condiciones que crean y garantizan el conocimiento auténtico de la Educación Inclusiva, constituyen un tema inexplorado por los investigadores y, en especial, por las agendas de investigación y formación. El análisis que propongo en este capítulo se inspira en la contribución de Canguilhem (1966 y 1975), Derrida (1967), Foucault (1968 y 1970), Lecourt (1970), Gabilondo (1990), Dummas (1996), Bal (2002) y Navarro (2010). En efecto, el 'trabajo con conceptos' devela su potencia en la capacidad de ingresar en la realidad, estableciendo modos particulares de lectura, lo que sin duda, exige un análisis multiaxial sobre cada uno de ellos, puesto que, son concebidas como herramientas intersubjetivas que facilitan el diálogo y constituyen mecanismos de representación de los objetos.

Uno de los propósitos implícitos que persigue el trabajo con conceptos, consiste en la configuración y consolidación de una nueva gramática, concebida como una rejilla de ideas que emerge en una determinada periodización, estipulando modos particulares de acceso a dicho objeto que propone. Desde otra perspectiva, el trabajo con conceptos, inquiere en el estudio de los mecanismos de significación articulados al interior del campo de producción de la Educación Inclusiva, particularmente, ofrece herramientas para examinar críticamente el complejo de relaciones conceptuales que convergen y modelizan campo de producción. La Educación Inclusiva, en tanto, campo de investigación y conocimiento, se caracteriza por una naturaleza diaspórica (Ocampo, 2016), con múltiples entradas, inspirada en la red (Ruivo, 2000; Musso, 2001; Mercklé, 2012) y en el dispositivo (Foucault, 1985; Deleuze, 1990; Agamben, 2006; Bussolini, 2010; García Fanlo, 2011). La examinación de su arquitectura conceptual remite no sólo al estudio de los mecanismos de filiación, de 'relación a', de desplazamientos, préstamos, importaciones y viajes de conceptos por diversas disciplinas, en un marco temporal particular. Más bien, ofrecen la posibilidad de atender a los ejes que determinan la crisis de representación y el tipo de determinaciones estructurales que condicionan la producción de su conocimiento especializado. En suma, el estudio de los conceptos, es concebido como herramientas de organización de un campo de conocimiento.

A juicio de Bal (2002) los conceptos poseen la capacidad de fundar un campo de conocimiento. Así, el análisis de los conceptos que participan del ensamblaje epistémico-metodológico de la Educación Inclusiva, cristalizan diversas opciones interpretativas, facilitando a juicio de Bal (2002) el análisis de objetos, teorías y situaciones. Considerando la notable contribución de Palti (2002), el trabajo con conceptos, propende al análisis meta-teórico de éste campo y circunscripción intelectual. El giro lingüístico que propongo en este trabajo, expresa elementos problemáticos, al inquirir en una crisis sobre los modos de concebir y conceptualizar la tarea de la Educación Inclusiva, específicamente, invita a la reorganización del campo intelectual y a demostrar los errores que comúnmente incurren los investigadores para aproximar al real objeto de la Educación Inclusiva, lo que a juicio de Valderrama y De Mussy (2009) supone la disociación y dislocación de las unidades e influencias de producción y organización de ésta. Tal como he explicado en "Comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: constelaciones, movimientos, encuentros y plasticidades", este es un campo elástico, rizomático y compuesto por múltiples entradas e influencias, las que no siempre siguen un sistema de concatenación.

El trabajo con conceptos se convierte en una manera de hacer epistemología, lo que a juicio de Gabilondo (1990), implica atender al carácter diseminal, diaspórico y viajero que plantea la Educación Inclusiva, puesto que, en la formación de un concepto, sugiere la demostración de las estructuras de enunciación y representación de la inclusión. Para Gabilondo (1990) inspirado en alguno de los aportes de Foucault (1970) y Canguilhem (1975), supone reconocer la indiferencia del concepto teórico respecto del contextualismo analítico en el que se empleado, demostrando así, una polivalencia temática. El trabajo con conceptos y la magnitud de los fenómenos estudiados llevan a la descripción de las filiaciones inesperadas, al establecimiento de nuevas periodizaciones analíticas y funcionales, sufren cambios inesperados, son objetos de desórdenes cronológicos. En suma, inquiere en una reflexión sobre la historia del saber, puesto que, los instrumentos conceptuales tienen la capacidad de modelizar un orden intelectual y teórico particular, inspirado en modelos teóricos y disciplinas de diversa naturaleza.

La potencia del trabajo con conceptos no puede obviar la crisis de representación que afecta a la comprensión de la Educación Inclusiva –concebida como un proyecto intelectual sin desarrollo teórico auténtico–, permitiéndome afirmar en palabras de Giddens (1994), una crisis estable en la comprensión de sus fuerzas intelectuales. En palabras de Valderrama y De Mussy (2009) existe una estrecha relación entre la 'crisis estable' y la 'crisis de representación'. ¿Cómo entender este período al interior del campo de producción de la Educación Inclusiva?, tradicionalmente, la crisis en la historia de las ideas y, en particular, de los movimientos intelectuales, ha sido conceptuada como una oportunidad de cambio, especialmente de revisión de los marcos disciplinarios heredados, muchos de los cuales, se convierten en una limitante, al explorar las convergencias y aportes disciplinarios en un terreno epistemológico caracterizado por la experiencia migratoria, la diáspora epistémica, la zona de contacto, las políticas de localización multiaxial, el viaje, el pensamiento de la relación, del encuentro, el movimiento no-lineal de saberes, objetos, sujetos, territorios, métodos, teorías e influencias, la traducción científica, la ecología de saberes, etc.

La crisis de representación que intento referenciar en este trabajo, consiste en demostrar cómo ciertos modelos teóricos, epistemológicos, herramientas conceptuales, paradigmas, influencias, entre otras, se convierten en recursos intelectuales desgastados,

es decir, que son incapaces de crear nuevos horizontes teóricos y metodológicos para situar la tarea de la Educación Inclusiva en este nuevo siglo. Se entenderá en este trabajo, como 'crisis de representación' al desgaste del conjunto de mecanismos de interpretación de la tarea educativa en la búsqueda de condiciones que permitan construir justicia educativa. En síntesis, corresponde al agotamiento de los mapas cognitivos que justifican y sustentan la hibridación del campo de conocimiento de la Educación Especial como parte de la Educación Inclusiva, lo cual, constituye uno de sus principales fracasos cognitivos. En este sentido, el trabajo con conceptos, permite identificar qué instrumentos conceptuales favorecen a esta imbricación, así como, organizan un programa científico que focaliza en un travestismo discursivo que niega la potencia de la diferencia y de la diversidad, enfatizando en un espacio de abyección e individualismo metodológico. De esta manera forma una gramática mediante conceptos que llevan a la sujeción del sujeto.

Los conceptos poseen una capacidad central, puesto que, expresan un carácter programático y otorgan condiciones de legibilidad en torno a un determinado fenómeno. En este caso, el trabajo con conceptos, plantea que una de sus aristas, consiste en estipular mecanismos que regulen lo 'enunciable' y 'audible' al interior del espacio intelectual de la inclusión, concebido como una unidad relacional no fija en ninguna disciplina, la cual, articula su tarea intelectual en los intersticios de las disciplinas, puesto que, no suscribe a ninguna práctica teórica y metodológica particular (Ocampo, 2018b), más bien, trabaja en la cuestión metodológica de la 'crítica' sobre cada uno de los proyectos intelectuales, debates culturales, políticos, éticos, epistémico y pedagógicos que se entrecruzan en dicho campo de producción. Por otra parte, la Educación Inclusiva, en tanto, campo de circunscripción intelectual y formalización académica, se propone trabajar en los intersticios de las disciplinas creando metodologías de investigación, sistemas de actualización de las disciplinas confluyentes, lenguajes y contenidos analísticos emergentes. Es plausible afirmar, frente a este contexto, la necesidad de reformular las categorías que organizan su carácter programático y las formas que organizan sus condiciones de representación. Su aparato categorial queda definido por categorías fluidas, inestables, contingentes y de gran potencia política.

Trabajar con conceptos supone la configuración de una gramática que sea capaz de especificar la naturaleza del lenguaje analítico, epistémico, ético, político de la Educación Inclusiva, en tanto, mecanismo de 're-organización' de todos los campos y dimensiones de la Ciencia Educativa. Para ello, es necesario discutir sobre las mutaciones, transformaciones, permeabilidades, constelaciones, plasticidades que tienen lugar en su incipiente comprensión, en tanto, historia intelectual. Todo ello, demanda la consagración de un vocabulario capaz de aprender sobre los cambios y transformaciones que ésta expresa. La inclusión, en términos teóricos, exige la necesidad de elaborar y crear conceptos capaces de dar cuenta de las estrategias de transformación que afectan al desarrollo escolar y social. Es tarea del trabajo con conceptos, forjar nuevas herramientas conceptuales. ¿Qué operaciones metodológicas demarcan la creación de nuevas herramientas conceptuales?, el trabajo con conceptos en el contexto de la Educación Inclusiva, opera a través de formas aporéticas. Cada instrumento conceptual forja un contratiempo, un contra-pensamiento y un contra-espacio. Los conceptos son formas distintivas de constitución de una nueva gramática, se convierten en no-lugares del pensamiento que ésta comprensión epistemológica intenta ofrecer, de otra práctica. En sí, constituye una alternativa teórica.

El trabajo con conceptos a través de las herramientas hermenéuticas de la inclusión, puede leerse como un dar la espalda una visión de 'inclusión ficticia y artificialista' que poco y nada dice acerca de cómo construir un mundo más justo, más esperanzador, etc. La potencia del trabajo con conceptos resalta la necesidad de construir un nuevos vocabularios, especialmente, orientado al abandono del pensamiento categorial –estructurador de la visión acrítica y funcional– reemplazándolo por un pensamiento relacional, es decir, una racionalidad del encuentro, de las intersecciones. El pensamiento relacional se caracteriza por la heterogeneidad, por reconocer cómo ciertas patologías sociales crónicas se convierten en experiencias comunes a todas las personas, su dinamismo y movilidad permiten ofrecer un análisis multiaxial y multinivel de las desventajas sociales que afectan a diversos colectivos. El trabajo con conceptos tiene como misión explicitar la emergencia de una nueva gramática y de un nuevo vocabulario que opere sobre un nuevo terreno, cuya potencia permita responder a los desafíos del presente. Metodológicamente, el trabajo con conceptos, opera dialécticamente entre el espacio del adentro y del afuera. En suma, sí no se crea un nuevo espacio, terreno, gramática, el redescubrimiento y la transformación de las unidades de significación de cada concepto, no tendrán sentido e impacto en el ingreso a la realidad. Los conceptos, modelizan la realidad, hacen ingresar y tomar posición a determinados sujetos, implica *"una nueva forma de pensar constituida y organizada a través de una práctica paradigmática, que tenga por objeto hacer inteligible una serie de fenómenos cuyo parentesco se encuentra fuera"* (Valderrama y De Mussy, 2009, p.41) de la visión dominante de inclusión.

Respecto de la preocupación por la significación de la Educación Inclusiva, es menester señalar que, éste ha sido un ámbito analítico no discutido, su interés demanda la necesidad de ofrecer nuevas alternativas para construir otras herramientas conceptuales capaces de leer la realidad desde aquello que se necesita. En otras palabras, esto supone *"elaborar un pensamiento que busque responder en todo momento a las exigencias que impone la constitución política-epistemológica del presente"* (Valderrama y De Mussy, 2009, p.40). La epistemología de la Educación Inclusiva en palabras de Ocampo (2018a) forja un saber del presente, es decir, en permanente movimiento y transformación.

Uno de los objetivos analíticos que plantea el trabajo con conceptos, se orienta a examinar críticamente el complejo de relaciones que va articulando un sistema de significación en torno a la tarea crítica de la Educación Inclusiva. Ello, reafirma el vínculo existente entre uno de los objetivos claves de la tarea crítica de la inclusión, su *epistemología* y el *trabajo con conceptos*. Epistemológicamente, propone una nueva forma de escritura sobre el quehacer educativo, inscribiendo sus fuerzas como parte del giro teórico y epistemológico que esta requiere. El trabajo con conceptos, recurriendo a la noción de periodización, inquiere en el desafío de explorar y visibilizar las prácticas y los dispositivos que participan de cada campo de conocimiento identificado por Ocampo (2018) en *"Las políticas de la mirada y la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: ¿en qué sentido la educación inclusiva es para todo el mundo?"* De esta forma, el trabajo con conceptos, convierte al carácter meta-teórico como un proyecto tropológico. ¿Qué implica esto?, básicamente, atender a las metáforas y a las imágenes.

El trabajo con conceptos permite atender metodológicamente a la crisis categorial que explicita la Educación Inclusiva a través de la precaria intelectualidad que la sustenta. En su comprensión epistemológica, he afirmado que su pensamiento es propio de la relación, creando nuevas modalidades de representación. El trabajo con conceptos se

dirige a crear condiciones metodológicas para crear categorías conceptuales que permitan asumir los cambios en curso de la educación y de las prácticas sociopolíticas orientadas a la crear un nuevo espacio y un conjunto de relaciones sociales, políticas, económicas y culturales destinados a distribuir procesos de justicia social y educativa, así como, la proliferación de nuevos formatos de justicia.

Sintetizando, afirmaré que: a) trabajar con conceptos implica la configuración de una nueva gramática –problema morfológico–, b) la emergencia de un universo conceptual, c) de un conjunto de relaciones pedagógicas propias del no-lugar, d) permite concebir la inclusión como acontecimiento y archivo, e) comprende que los conceptos epistemológicos no sólo poseen un alcance teórico, sino más bien, práctico, pues, redefinen la realidad, nos entregan lineamientos para ubicarnos en ella y fortalecen las herramientas hermenéuticas de cada fenómeno. El estudio de los instrumentos conceptuales de la Educación Inclusiva, se interesa por dar cuenta de las mutaciones, viajes, tránsitos, movimientos de las principales influencias históricas, filosóficas, políticas, metodológicas. Para ello, es necesario consolidar un vocabulario que dé cuenta de los procesos metodológicos implicados en dicha fabricación. Según esto, como se piensan las problemáticas analíticas que conforman su agenda de trabajo, ante la nulidad de su método. Se enfrenta de esta forma, la construcción de un método compuesto por múltiples herramientas metodológicas, las que deben ser sometidas a traducción. En mi propuesta epistemológica, no adscribo a la comprensión de los métodos, en tanto, divisiones disciplinarias. Más bien, quisiera insistir en la afirmación que la Educación Inclusiva no suscribe a ninguna práctica metodológica en particular, a pesar de enfrentar la necesidad de crear sus propias herramientas metodológicas y analíticas.

¿De qué depende la creación de nuevas categorías?, lo primero consistiría en establecer que la Educación Inclusiva es, en sí misma, una categoría contingente y compleja. Ofrecer una respuesta viable a dicha interrogante, supone atender al encuadre cultural en el que se inscribe cada concepto, el conjunto de mutaciones, aperturas, permeabilidades, formas alternativas e innovadoras de contagio que experimenta cada concepto en el viaje de un campo a otro, etc. En *"La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias"*, explico que cada instrumento conceptual, en su paso y alberge por diversas disciplinas, puede ser objeto de conjugaciones disciplinarias, entrecruzamientos y procesos de hibridación. Acorde con estas últimas características, el trabajo de los conceptos, no puede, sino, ser concebido en términos de una red. ¿Qué papel juega la red como metáfora en la comprensión de los conceptos epistemológicos que estructuran el funcionamiento de la Educación Inclusiva y, que definen diversas modalidades de trabajo con ellos?

Coincidiendo con Canguilhem (1975), es en el movimiento que cada concepto configura su historicidad. Trabajar con conceptos, deviene en una modalidad interpretativa entre el investigador y el objeto, ofreciendo opciones de denominación (la definición), definición (proporción que fija el sentido) y función de interpretación (observaciones y aplicaciones). En relación a la función de interpretación, cabe señalar que, ésta, fija las condiciones de aplicabilidad y su poder heurístico. Su potencial radica en la capacidad de explicar y justificar observaciones de diversa naturaleza. De acuerdo con Vásquez (1984), un buen concepto se caracteriza por poseer óptimas condiciones de definición y denominación, otorgándole la capacidad de aplicarlos en diversos terrenos. El trabajo con conceptos y su relevancia en la comprensión epistemológica de la

Educación Inclusiva, consiste en el fortalecimiento de las condiciones heurísticas de sus nociones estructurantes, es a través de ellas, que determinan sus condiciones de aplicabilidad –procedentes de diversos terrenos– a la consolidación de una gramática coherente con esta comprensión, lo cual, exige atender a las condiciones de cada noción, con el objeto de explorar los medios que determinan su aplicación, así como, el tipo de transformaciones de las que serán objeto para servir a un nuevo campo de interpretación (Lecourt, 1970; Canguilhem, 1975; Vásquez, 1984). En tanto instancia teórica, los conceptos, se convierten en una herramienta explicativa, *"que permite integrar y comprender un conjunto de observaciones dispersas. En la medida en que el concepto permite explicar teóricamente los fenómenos, es un útil fenomenológico; en tanto que puede producirlos, es una herramienta fenomenotécnica"* (Vásquez, 1984, p.56).

La configuración de una gramática conceptual y de un vocabulario coherente con la naturaleza epistémica de la Educación Inclusiva, depende del cambio de experiencia, pues, reconoce en ella, una estrategia clave para la estructuración de un universo conceptual y simbólico. A juicio de Canguilhem (1975), la emergencia de nuevas condiciones heurísticas queda sujeta al campo de las experiencias; agrega que, los conceptos son en sí mismos, modelos de interpretación y estructuración de la realidad. Sobre este particular, Bal (2002), explica que, los conceptos poseen la capacidad de fundar un campo de conocimiento, son útiles tal como indica Vásquez (1984) para producir objetos científicos. Canguilhem (1975), por su parte, propondrá la diferencia entre teoría y contexto teórico. En palabras de este epistemólogo francés, la 'teoría', refiere a las condiciones de aplicación del concepto, mientras que, el 'contexto teórico', se convierte en un dispositivo de fijación de las condiciones interpretativas de cada instrumento conceptual. La interrogante, consiste en develar como se fijan las condiciones interpretativas de los conceptos organizativos del campo auténtico de la Educación Inclusiva, en sus dimensiones históricas, políticas, culturales, sociales, económicas, así como, de los conceptos epistemológicos que participan del ensamble de la propuesta presentada en este trabajo. ¿Cuáles son los aspectos diferenciales que permiten distinguir metodológicamente entre los conceptos organizativos de la Educación Inclusiva y los conceptos epistemológicos de ésta?, una primera aproximación consistiría en reconocer si, dichas unidades, poseen estatus metodológico, así como, condiciones de aplicabilidad de cada uno de ellos.

Los conceptos expresan la capacidad de ir más allá de las teorías, dependen del dominio de la experiencia –determinan las condiciones de aplicación adecuadas–, sobreviven a las refutaciones de las teorías. No obstante, sus principales tensiones emergen desde los desplazamientos, préstamos, sustituciones, etc. (Vásquez, 1984). Un problema clave en la comprensión de los instrumentos conceptuales de la Educación Inclusiva consiste en la debilidad de sus condiciones de denominación y definición, las que en palabras de Canguilhem (1968) configuran su ensamblaje heurístico.

En lo referido a la formación de cada concepto, Canguilhem (1968 y 1975) ofrece la noción de 'acontecimiento teórico' y 'encuadre cultural', ambas se convertirán en ejes analíticos cruciales para la examinación de sus condiciones genealógicas, heurísticas y metodológicas. El acontecimiento teórico a juicio de Canguilhem (1975) favorece el estudio de los 'campos de formación' o de las 'tramas de relación' que participan en la configuración de un determinado concepto. Metodológicamente, atiende a las formas de vinculación de los argumentos científicos y sus respectivas condiciones de posibilidad. El encuadre cultural por su parte, devela el conjunto de incidencias ideologías, políticas,

económicas, culturales, técnicas e incluso lingüísticas que determinan las condiciones de inteligibilidad de un determinado concepto. El encuadre cultural se encuentra en estrecha relación con la noción de periodización –concebida en este trabajo, como eje analítico-metodológico–, de modo que, periodización y encuadre cultural, se convierten en elementos claves para la determinación de las condiciones interpretativas que afectan a cada unidad conceptual, producto de sus constantes mutaciones, desplazamientos, injertos, rupturas, etc. En tal caso, es posible afirmar que, las condiciones que determinan el encuadre cultural de la inclusión, en tanto concepto, así como, de sus conceptos epistemológicos, constituye un tema que poco o nada se ha explorado. Frente a lo cual, es posible afirmar que, son conceptos que no son propios de la Ciencia Educativa, sino que, se movilizan por diversos campos, manteniendo su sustrato de origen, lo cual, limita el conjunto de comprensiones exigidas por la naturaleza post-disciplinar de este enfoque. Asimismo, se observan contradicciones y escasas elaboraciones metodológicas en torno a éstos. El estudio y comprensión de los conceptos que organizan el campo de producción de la Educación Inclusiva –en referencia a su autenticidad epistemológica– sugiere el reconocimiento de la convergencia de diversos órdenes y leyes intelectuales que participan de la configuración de su red analítica y semántica. Por otra parte, sugiere atender al conjunto de importaciones –imágenes, ideas y cargas ideológico-semánticas– de diversa naturaleza que condicionan el funcionamiento y la pertinencia de cada uno de sus instrumentos conceptuales.

El acontecimiento científico puede concebirse análogamente como el campo de emergencia y creación de un concepto. El acontecimiento puede entenderse metodológicamente como una red o conjunto de hebras –de diverso espesor–. Los sistemas de entrecruzamientos son claves en la emergencia de un determinado suceso teórico. El conjunto de series delinea el campo de formación de un determinado concepto: campo lingüístico y campo práctico.

El campo lingüístico y práctico: su potencia en el trabajo con conceptos

Para Canguilhem (1980), el proceso de elaboración de un concepto queda sujeto a un campo lingüístico y práctico. En el primero, cada instrumento conceptual es atravesado por fuerzas imaginarias, ideológicas y metafóricas, mientras que, el segundo, responde a las estructuraciones del encuadre cultural, específicamente, a los medios de formación y rectificación del mismo. A juicio de Vásquez (1984), involucra el conjunto de técnicas experimentales e instrumentales, así como, las incidencias de los proyectos políticos y sociales que modelizan las fuerzas de una época particular. En el campo lingüístico se inscriben las fuerzas según Pêcheux (1975) que participan de la inscripción de un vocabulario en una determinada periodización intelectual. Por su parte, el campo práctico es el terreno de lo extradiscursivo, integrado por técnicas instrumentales, a través de los cuales, se definen las prácticas las condiciones de inserción, celebración, aprobación o rechazo de un determinado concepto en la singularidad de una determinada práctica científica. En otras palabras, las técnicas instrumentales y experimentales se convierten en estrategias en relaciones de ingreso de un concepto en un determinado campo de conocimiento.

El estudio de los conceptos estructurantes del campo epistemológico de la Educación Inclusiva, sugieren metodológicamente atender a las siguientes dimensiones: a) los medios y estrategias desplazamiento de su significado, b) los sistemas de filiaciones y legados que permiten acceder a sus sustratos genealógicos, las estrategias de importación

de una disciplina a otra, o bien, las mutaciones que enfrenta en su viaje por una amplia multiplicidad de campos del saber, experimentando mutaciones, reivindicaciones, limitaciones, etc., c) las estrategias de vinculación de con otros campos, leyes de producción y formación de gramáticas especializadas.

Los conceptos como objeto de estudio en el terreno emergente y naciente de los Estudios Epistemológicos de la Educación Inclusiva (Ocampo, 2018b), enfrentan el desafío analítico-metodológico de atender a los ejes de producción del acontecimiento científico concebido como el comienzo de una disciplina, campo de conocimiento, incluso, de un concepto. Las filiaciones según Canguilhem (1980) alude a los legados que se inscriben en un determinado instrumento conceptual, mientras que, las importaciones, describen los movimientos y transformaciones al viajar, aterrizar y estacionar un concepto en diversos dominios teóricos. Sobre este particular, Vásquez (1984) comenta que, la importación se convierte en un tipo especializado de filiación entre campos científicos de diversa naturaleza. La importación es una empresa caracterizada por un sentido relacional, dinámico y en permanente movimiento, que deviene en la transformación del sentido de cada instrumento conceptual, mediante el establecimiento de *"una relación de coherencia interna con otros conceptos distintos a los de su campo originario"* (Vásquez, 1984, p.71).

El trabajo con conceptos aplicado al estudio de las condiciones de producción y/o fabricación del conocimiento de la Educación Inclusiva, se interesa por develar por el tipo de las operaciones que contribuyen a la emergencia de una prácticas científicas de esta naturaleza, específicamente, acerca del tipo de influencias, métodos, teorías, incidencias, relaciones y prácticas confluyen en dicha configuración. Considerando la contribución de Canguilhem (1980) afirmaré que, la examinación de cada concepto debe efectuarse a partir de métodos específicos elaborados por cada campo, lo que en el caso particular de la Educación Inclusiva, se hace imposible, ya que no existe un método propio, sino el cruce, la abducción y la convergencia de herramientas metodológicas de diversa naturaleza, considerando el estudio de las condiciones de posibilidad y el conjunto de condiciones particulares de emergencia de cada concepto. Asimismo, el estudio de la materialidad histórica y de las condiciones que participan de la fabricación del universo conceptual de la Educación Inclusiva, se convierten en claves analíticas. Canguilhem (1980) señala que, un intento por definir un concepto, no es otra cosa que, definir un problema, es decir, determina el conjunto de condiciones que hacen formulable el problema de análisis. En suma, las condiciones de posibilidad.

Tanto el estudio como el trabajo con conceptos, enfrenta constantes procesos de reorganización, rupturas y mutaciones, emergen puntos críticos que conllevan a su devaluación, exclusión, aceptabilidad y transformación. Lo clave es, atender al tipo de relaciones sociales, ideológicas, políticas, culturales, etc., puesto que, se reconoce en ellas, un factor clave de modelización del significado y la agencia social e intelectual de cada concepto. En lo referido al contexto de la Educación Inclusiva, es posible afirmar que, no existen comprensiones significativas sobre los itinerarios que conforman su universo conceptual –en cada uno de los campos identificados en el desarrollo intelectual de ésta–, de los profundos procesos de elaboración e incidencias que las diversas disciplinas y geografías del conocimiento, el tipo de aplicaciones que han tenido y las sutiles y débiles transformaciones de las que han sido objeto. En suma, sobre éstos aspectos no existe claridad. Si bien, en trabajos anteriores he insistido que, dichos instrumentos conceptuales no podrían asumir un estatus de conceptos, puesto que, carecen de estatus

metodológico, convirtiéndose a juicio de Bal (2002) en simples palabras, es decir, sometidas a la moda. La relevancia de los conceptos no sólo se reduce a las estrategias de ingreso y toma de posición en la realidad, sino que, poseen la capacidad de deformar, distorsionar e incluso, alterar la comprensión de un determinado objeto de estudio.

El trabajo con conceptos según Bal (2002), se convierte en la comprensión de herramientas intersubjetivas, en sistemas de representación de los objetos de estudio, y ante todo, otorga la capacidad para enfrentar opciones interpretativas. Esta última dimensión, permite preguntarnos acerca de la potencia y productividad de los conceptos. A lo que Bal (2002) agrega que, los conceptos tienen la capacidad de manipular las condiciones de interpretación, determinar vías particulares, amplias y diversas de comprensión de un determinado fenómeno, determinan sus condiciones de entendimiento. Uno de los principales problemas que enfrentan los conceptos que actualmente se emplean como parte de la Educación Inclusiva –específicamente, procedentes de su campo falsificado e hibridizado– expresan un conjunto de equívocos de interpretación y utilización, perdiendo su fuerza operativa. Un concepto bien empleado, se convierte según Bal (2002) en una fuerza de interacción entre el objeto de estudio y el investigador, preferentemente. Finalmente, quisiera insistir en la potencia de la noción de periodización, de modo que, el uso y el significado de cada concepto son determinados al interior de ésta. El estudio de las periodizaciones permite atender al tipo de prácticas de inclusión que se legitiman y sancionan a partir de determinados conceptos.

Las periodizaciones a su vez, se convierten en mecanismos de regulación y comprensión temporal de las fuerzas interpretativas de cada noción, forjando una gramática particular. La periodización incide en las formas en que las disciplinas adoptan o rechazan un determinado concepto, de ello, depende en parte, la flexibilidad del concepto. Si bien, tal como he afirmado en párrafos anteriores, cada concepto opera de forma diferente en cada una de las disciplinas que crean y garantizan el conocimiento de la Educación Inclusiva, a su vez, cada una de éstas, se ensamblan mediante conceptos particulares, que definen las manifestaciones de sus tradiciones intelectuales, que en oportunidades, tienden a la deformación de los conceptos –lo que Canguilhem (1980) denomina procesos de importación–. En este marco de actuación, los conceptos se tornan flexibles y mutantes, condiciones básicas para crear una nueva metodología de examinación del universo conceptual que sustenta la tarea epistemológica de la Educación Inclusiva.

Por todo ello, es posible afirmar que, el campo de la Educación Inclusiva en la actualidad, es constituido por la performatividad préstamo, estrategias de injertos, sistemas de mutaciones y, especialmente, por un efecto de superposición parcial, extensa y heterogénea de múltiples conceptos –empleados en su mayoría por diversas disciplinas–, tornándose confusos, al intentar aplicarlos al campo mixto y auténtico. Emerge de esta forma, la necesidad de someter a traducción las fuerzas analíticas y las herramientas que definen metodológicamente cada de éstos concepto. Efecto de ello, deviene en una confusa visión interdisciplinaria poco productiva (Bal, 2002). En lo relativo al significado de 'Educación Inclusiva', se observa un concepto ambiguo, con un alcance demasiado grande, empleándose a menudo como si su significado, inscripción epistémica y estructura teórica fuesen dimensiones inteligibles, –lo son, en la versión falsificada, que es donde se ampara la mayoría de investigaciones, aportes teóricos, etc.–. Esto, permite reconocer que los modos de utilización del concepto, son banalizados, empleándose

como algo vago, impreciso y común, propio de un lenguaje sometido a la moda. Otro fracaso cognitivo u equívoco de interpretación (Ocampo, 2017a), consiste en la emergencia de investigaciones y programas referidos al estudio de las condiciones que definirían un lenguaje más inclusivo. En tal caso, sólo se orientan sutilmente, a un cambio retórico, que intenta quitar la carga opresiva de sus significaciones y cargas semiológicas, al tiempo que, no ofrecen ninguna matriz reflexiva en torno a las condiciones de producción de dichos conceptos.

La complejidad del trabajo con conceptos, depende en gran medida, del encuadre cultural y la periodización que inscribe al sujeto que utiliza un determinado concepto, así como, el campo y las convergencias disciplinarias en las que fue formado el investigador y, lo más relevante, la naturaleza que inscribe dicho objeto (Bal, 2002). Un universo conceptual y epistemológico se torna ininteligible, en la medida que, sus instrumentos organizativos se acercan al lenguaje común, es decir, carecen de estatus metodológico y se utilizan de manera ligera. A juicio de Bal (2002) esta situación conduce a dos inconvenientes metodológicos. El primero, caracterizado por la utilización ligera de la noción, es decir, incapaz de discutir sobre su significado. El segundo, por su parte, consiste en presentar un uso demasiado extendido. Con el objeto de subvertir éstas condiciones, es necesario, el conjunto de condiciones que participan de fabricación de un determinado significado, específicamente, los cuatro identificados por Bal (2002), estas son: a) intención, b) origen, c) contexto y d) contenido semántico. Emerge así, el desafío de aprender a elegir los significados de cada significado, a objeto de superar el conjunto de superposiciones que generan nuevos niveles de ininteligibilidad a nivel del objeto social y teórico y del lenguaje teórico y común.

Uno de los objetivos básicos que enfrenta el trabajo con conceptos, consiste en develar la centralidad de la reflexión conceptual de la Educación Inclusiva, además de operar sobre el dinamismo, el pensamiento de la relación y la flexibilidad. Sobre este particular, cabe insistir que, *"el lenguaje proporciona a la práctica científica la posibilidad de concretar sus conceptos en palabras, cargadas de vinculaciones imaginarias (metáforas, analogías) que le suministran modelos fecundos o presentan obstáculos que retardan su desarrollo. [De ahí la necesidad de atender] al elemento verbal empleado en la construcción, rectificación y desplazamiento de los conceptos científicos"* (Vásquez, 1984, p.79). Metodológicamente, el trabajo con conceptos comprende según Bal (2002) el estudio y caracterización de sus ramificaciones, tradiciones e historias, así como, de la multiplicidad de aspectos que modelizan sus condiciones de denominación definición y función de interpretación.

Finalmente, es menester señalar que, el trabajo con conceptos no se reduce al estudio de las condiciones de desplazamiento e importación que sufre en su tránsito por diversas disciplinas, si bien esto es relevante y necesario; su potencia reside en la gestación de condiciones que delimiten los ámbitos de legibilidad e interpretación coherente con la naturaleza epistemológica de la Educación Inclusiva: de naturaleza post-disciplinar. Entonces, la interrogante que emerge es, ¿cómo se determinan las condiciones de cientificidad de los conceptos organizativos del campo de la Educación Inclusiva, y en particular, de su universo epistemológico? Atender a esta pregunta, sugiere reconocer la nebulosa que afecta a su objeto y estructura de conocimiento auténtico, pues, en cierta medida, las condiciones de cientificidad surgen de un campo y de una práctica científica específica –contextualismo epistémico y analítico–. Otro de los objetivos que persigue el trabajo con conceptos consiste en la creación de posibilidades teóricas heterológicos. En

la medida que el concepto es capaz de articular nuevas posibilidades teóricas es que cambia la lectura de la realidad y se modifica el encuadre cultural, puesto que, los conceptos se convierten en formas de focalización de la realidad.

De acuerdo a la naturaleza diaspórica y en permanente movimiento que expresa la Educación Inclusiva, es posible afirmar que, a través de este sintagma se pronuncia un viaje filosófico, epistemológico, analítico, metodológico, político, ético, social, económico y cultural, cuyo itinerario, converge en lo múltiple como punto de intersección. Forja una fractura del pensamiento pedagógico contemporáneo.

La inclusión como acontecimiento

La interrogante sobre si la inclusión puede ser pensada en términos de acontecimiento, no sólo inscribe un potencial analítico relevante, sino que remite a pensar sobre el qué del enfoque, es decir, su naturaleza. Pareciera extraño preguntarse por el qué de las cosas en tiempos post-metafísicos. No obstante, la respuesta que puede ser ofrecida no tiene el interés de redundar en la emergencia de una respuesta normativa, que fije un significado único y estable, sino que, ofrezca condiciones para interpretar su tarea en términos de acontecimiento, cuya fuerza política y agencia, manifiestan un sentido oculto de transformación. Pensar la inclusión como acontecimiento sugiere atender a su capacidad realizativa y performativa, en otras palabras es algo que emerge de lo ocurrido, en lo que está presente. Para De Mussy y Valderrama (2009), un acontecimiento *"es algo que actúa en un hecho"* (p.43), ese algo que actúa alude al carácter performativo, a la capacidad realizativa de cambios y transformaciones, acciones implícitas en la naturaleza de la Educación Inclusiva. Acontecimiento y trasformación se encuentran estrechamente ligados. La transformación sólo puede existir y ser materializable a través del acontecimiento. El acontecimiento desde la perspectiva derridaniana, alcanza su existencia en aquello que está por venir, es decir, en aquello que expresa la potencia de ser realizado.

Una de las manifestaciones epistemológicas de la Educación Inclusiva, es su condición micropolítica[28] –específicamente, de tipo analítica y epistémica–, coincidiendo de esta forma, con la noción de acontecimiento, en la medida que, por fuera de lo establecido, su devenir sólo alcanza su existencia en la exterioridad. Performativamente, es un discurso que en su naturaleza, expresa una capacidad realizativa. Por tanto, la inclusión como acontecimiento, sólo existe en el pensamiento del afuera, demarca una fuerza de alteración del orden dominante, de subversión y cambio. Un cambio concebido sólo a partir de la emergencia de un nuevo terreno, de una espacialidad heterotópica, constituida en sí misma, como un no-lugar, que se abre a la materialización de nuevas ideas y prácticas. La condición micropolítica constituye uno de sus bordes críticos más relevantes.

El acontecimiento en tanto herramienta epistemológica, se concibe como un modo de pensar las cosas que pasan (Deleuze, 1969), convirtiéndose de esta forma, en una categoría de análisis (Ocampo, 2018c). De acuerdo con Žižek (2014) el acontecimiento, puede ser concebido como el establecimiento de algo nuevo, coincidiendo con la necesidad epistemológica de creación de un nuevo espacio. La Educación Inclusiva como modelo teórico posee implícitamente la capacidad de

[28] Proyecto de conocimiento en resistencia.

transformación –naturaleza performativa–. En otras palabras, el acontecimiento es condición de su autenticidad epistemológica, pues ésta, sólo opera en la producción de lo nuevo. Concebida en términos de acontecimiento, posee la capacidad de dislocar, de subvertir o evitar la reproducción implícita de valores y contenidos, específicamente, dirigidos a comprender lo que no es la inclusión. Posee la capacidad de irrumpir el funcionamiento natural de las cosas, esto es, de crear nuevos terrenos, de movilizar nuevas racionalidades para concebir el aprendizaje, el desarrollo humano y social, los proyectos societales y políticos, etc. En suma, un acontecimiento es "*un cambio del encuadre mismo a través del cual percibimos el mundo y nos vinculamos con éste*" (Žižek, 2014, p.12).

Si analizamos la noción de 'acontecimiento' desde la perspectiva heideggeriana, prolifera la necesidad de creación de un nuevo mundo y espacialidad, reafirmando uno de los objetivos analíticos más relevantes de este enfoque, junto a su capacidad de re-encuadres permanentes de la realidad. La conciencia crítica y el pensamiento de la Educación Inclusiva se cristalizan en el acontecimiento, esto es, en la creación de lo nuevo, apoyado en el pensamiento relacional, ofrece posibilidades para transformar la realidad y los modos de practicar la educación y la justicia por fuera de los límites de las categorías y sistemas de razonamientos tradicionales. De esta forma, el acontecimiento como eje estructurador de lo nuevo, es concebido como un

> [...] movimiento no histórico, es un devenir no histórico, es una singularidad sin modelos o esencia presupuesta; pues la originalidad de todo acontecimiento resulta ser el movimiento a partir del cual lo nuevo emerge, lo no previsto irrumpe en la realidad y escapa de los límites de la historiografía porque en todo acontecimiento hay un resto no histórico, inaprehensible, que excede los límites discursivos (Esperón, 2014, p.287).

¿Cuáles son las implicaciones de la noción de acontecimiento, en tanto, herramienta de comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva?, ¿qué tipo de novedad(es) se vislumbran en la consolidación en la emergencia de un nuevo terreno para problematizar y situar las luchas educativas?, una primera idea consistiría en reconocer el carácter contingente del acontecimiento. La apelación que efectúa la Educación Inclusiva a través de su epistemología, específicamente, de producción de lo 'nuevo', se convierte en un pensamiento pedagógico de la novedad y del pensamiento heterológico. En "La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias", afirmé que, la Educación Inclusiva al constituirse como un dispositivo macroeducativo, se convierte en una empresa destinada a la movilización de nuevas racionalidades para problematizar y articular la tarea educativa. La inclusión como acontecimiento es condición de devenir permanente, convirtiéndose en condición básica en la construcción de un nuevo espacio educativo, *"un plano que haga posible, para una época particular, llevar sus fuerzas hasta el extremo de lo que pueden, es decir, que hagan posible la creación"* (Esperón, 2014, p.288). De esta forma, la inclusión se convierte en un mecanismo de irrupción en la realidad, *"un movimiento no histórico, una línea de fuga que desterritorializa para reterritorializar nuevamente"* (Esperón, 2014, p.291).

El acontecimiento desde la perspectiva deleuziana, reafirma su naturaleza en la actualización, la transformación y la producción de lo nuevo. En efecto, el dispositivo macro-educativo descrito por Ocampo (2017a), es decir, el conjunto de mecanismos implicados en la transformación y actualización de todos los campos de la Ciencia

Educativa se convierte de esta forma, en una expresión del acontecimiento, concebida como herramienta epistemológica de la inclusión. El acontecimiento como propiedad filosófica transfiere elementos de análisis al trabajo con conceptos, los cuales, enfrentan la compleja misión de ingresar y tomar posición en la realidad, así como, (de)fabricar nuevas opciones teóricas e interpretativas. Los conceptos son en sí mismos acontecimientos, convirtiéndose en ambos de intersección entre el pensamiento y la realidad (Esperón, 2014).

La inclusión como archivo

Pensar la Educación Inclusiva en términos de archivo, supone atender al conjunto de registros, legados, memorias, medios de 'relación a', que crean, garantizan y modelizan el conocimiento auténtico de ésta. Se convierte de esta forma, en una especie de depósito de saberes, métodos, objetos, influencias, teorías, conceptos, etc., conformando una trama caracterizada por la heterotopicalidad, convirtiéndose en una especie de escritura en términos de Ricoeur (2002). El funcionamiento de un archivo articula condiciones de producción, específicamente, en las formas de almacenamiento de la información. Estas condiciones de producción en el contexto de la Educación Inclusiva, obedecen a la metáfora de la construcción diaspórica, de la relación, del movimiento y del encuentro. Bajo ningún punto de vista, la inclusión como archivo aspira o puede ser descrita como un mero recuento de saberes, conceptos, métodos, objetos y teorías, más bien, ofrecen elementos para el análisis de la información. A tal propósito, el archivo se convierte en *"un sistema de relaciones que se construye a partir de lo dicho y lo no-dicho, como un espacio finito y posible enunciación histórica"* (De Mussy y Valderrama, 2009, p.48), determina las condiciones de *"aparición, actualidad y transformación de un enunciado"* (De Mussy y Valderrama, 2009, p.48) en una periodización y gramática particular. El archivo en este sentido delimita la condición de significación, constituyendo una estrategia clave en la creación de opciones teóricas e interpretativas, específicamente, en el trabajo con conceptos, cuando éstos se interesan por los conceptos que definen la práctica post-disciplinaria de la naturaleza epistemológica de la Educación Inclusiva.

Conclusiones

La emergencia de un nuevo terreno epistemológico sobre Educación Inclusiva enfrenta complejos dilemas, entre los cuales destacan: a) la necesidad de reconocer el estatus de precariedad intelectual y metodológica que atraviesa su campo de producción y b) superar las propuestas que intentan construir nuevos conceptos y significados, pero que, no hacen otra cosa, que confirmar lo que no es la inclusión. La emergencia de un nuevo terreno para problematizar y articular la tarea de la Educación, es clave, pues, exige de la presencia de una realidad relacional que permita hacer florecer el corpus de nuevas ideas, principios y herramientas conceptuales para leer el presente. Este es un terreno de lo múltiple, organiza su actividad a través de una política de lo menor y de una ontología pluralista del espacio educativo, social, económico y cultural.

El interés por las condiciones que apoyan la emergencia de un nuevo terreno epistemológico, no sólo se orienta a la comprensión de la naturaleza de su saber, sino más bien, se convierte en condición previa para trazar las especificidades de cada dimensión de este. Para lo cual, es necesario des-sedimentar y dis-locar la multiplicidad de influencias que participan de su constitución. Este es un pensamiento pedagógico del afuera, caracterizado por sacudir las fuerzas intelectuales dominantes y disponibles. Se

propone crear salidas alternativas a problemas persistentes en la historia de la conciencia, como son, las problemáticas propias de la exclusión, la opresión y la dominación. En suma, es la emergencia de un terreno estructural del no-lugar.

El principal problema que enfrenta la emergencia de un nuevo terreno, consiste en el círculo de reproducción que afecta a la investigación, lo cual, a pesar de evidenciar altos volúmenes de producción vinculado al campo de la Educación Inclusiva., en su mayoría, no hacen otra cosa que, repetir lo implícito de sus objetivos y contenidos que conducen a una aproximación técnica, asimilacionista y errónea sobre lo qué es la inclusión. Tal emergencia reclama la equilibración de diversas formas de des-sedimentación y dis-locación. Todo ello, no es otra cosa que, la transgresión del saber sin caer en falsas salidas, o bien, como expliqué en lo referido a las metáforas, puede ser afectado por cambios de dirección en sus significados y procedimientos, sin un terreno donde hacer emerger dichas proposiciones. El principal problema que enfrenta la Educación Inclusiva consiste en ubicar erróneamente el objeto en lo especial, desvirtuando el contenido de la Educación Especial como parte de un modelo centrado en la multiplicidad.

Se observa así, una estrategia de sustitución retórica, que organiza su campo de actividad cognitiva en el aire y en la vagancia epistemológica –ausente de teoría y método– conducen al desplazamiento, sustitución y ampliación de sentido, en omisión de la transformación del saber que, como he demostrado a lo largo del texto, éste opera en la exterioridad y expresa una naturaleza basada en el acontecimiento. Así, los procesos de sustitución, ampliación y desplazamiento, operan erróneamente, reproduciendo y confirmando implícitamente aquello que no es. Razón por la cual, es un campo que parece albergar una serie de equívocos de interpretación, producto de su carácter emergente y contingente.

REFERENCIAS

Agamben, G. (2006). ¿Qué es un dispositivo? Recuperado el 12 de febrero de 2018: http://ayp.unia.es/r08/IMG/pdf/agamben-dispositivo.pdf

Ankersmit, F. (2003). *Historia y tropología. Acenso y caída de la metáfora*. México: FCE.

Bal, M. (2002). "Conceptos viajeros en las humanidades", Estudios visuales. Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo, 3, 28-77.

Bal, M. (2004). "El esencialismo visual y el objeto de los Estudios Visuales", Estudios visuales. Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo, 2, 11-50.

Bal, M. (2016). *Tiempos trastornados. Análisis, historias y políticas de la mirada*. Madrid: Akal.

Bussolini, J. (2010), "What is a Dispositive?", *Foucault Studies*, 10, 85-107.

Beuscart, J. S., Peerbaye, A. (2006), "Histoires de dispositifs", *Terrains & Travaux*, 11, 3-15.

Black, M. (1962), *Models and Metaphors*. Ithaca, New York: Cornell University Press.

Brah, A. (2011). *Cartographies of Diaspora, Contesting Identities*. Madrid: Traficante de Sueños.

Canguilhem, G. (1975). *La formation du concept de réflexe aux XVIIe et XVIIIe siècles*, París: PUF.

Canguilhem, G. (1980). *Le cerveau en la pensé*. Paris: MURS.

Culler, J. (1998). *Sobre la deconstrucción. Teoría y crítica después del estructuralismo*. Madrid: Cátedra.

Deleuze, G. (1990). "¿Qué es un dispositivo?", VV.AA. Michel Foucault Filosofo. Barcelona: Gedisa.

Deleuze, G., Guattari, F. (1970). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Ediciones Pre-Textos.

Deleuze, G. (1969). *La lógica de sentido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Derrida. J. (1967). *Gramatología*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Derrida. J. (2000). *Dar la muerte*. Barcelona: Paidós.

Derrida. J., Caputo, D. J. (2000). *Deconstrucción en una cascara de nuez*. Buenos Aires: Prometeo.

De Mussy, L., Valderrama, M. (2009). *Historiografía postmoderna: conceptos, figuras y manifiestos*. Santiago: RIL/Universidad Finnis Terrae.

Esperón, (2014). El acontecimiento y la diferencia en la filosofía de Gilles Deleuze, 4 (4), 286.314.

Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. Ciudad de México: FCE.

Foucault, M. (1973). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.

Foucault, M. (1985). *Saber y verdad*. Madrid: Editorial Piqueta.

Gabilondo, A. (1990). *El discurso en acción. Foucault y una ontología del presente*. Madrid: Antrhopos.

García Fanlo, Luis (2011), "¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben", *A Parte Rei: revista de filosofía*, 74, 8pp.

Giddens, A. (1994). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.

Hartsock, N. (1990): "Foucault on power: a theory for women?", en: L. NICHOLSON (ed.), Feminism/postmodernism. Londres, Routledge, págs. 157-175.

Hill Collins, P. (2015). *Intersectionality. As critical social theory*. Duke: Duke University Press.

Healy, K. (2000). *Trabajo Social: perspectivas contemporáneas*. Madrid: Ediciones Morata.

Kant, I. (2005). *Cómo orientarse en el pensamiento*. Buenos Aires: Cuadrata.

Lakoff, G., Johnson, M. (2009), *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficante de Sueños.

Lecourt, D. (1970). *Para una crítica de la epistemología*. México: Siglo XXI editores.

Mercklé, P. (2012), "Les réseaux: un nouveau concept, une vieille histoire. Sociologie des réseaux sociaux", *in Portail des Sciences Economiques et Sociales*.

Musso, P. (2001), "Génesis y crítica de la noción de red", *in* Daniel Parrochia (org.), *Penser les réseaux*. Seyssel: Editions Champ Vallon, 194-217.

Navarro, J. (2010). *Cómo hacer filosofía con palabras. A propósito del desencuentro entre Searle y Derrida*. Ciudad de México: FCE.

Ocampo, A. (2015). "Fundamentos de la Educación Inclusiva en el siglo XXI y su desarrollo en el Latinoamérica", en: Ocampo, A. (Coord.). Lectura para Todos. El aporte de la fácil lectura como vía para la equitación de oportunidades. Málaga: AECL-CELEI, pp. 13-49.

Ocampo, A. (2016a). "Aproximaciones y descripciones generales sobre el objeto de la Educación Inclusiva", en: Ocampo, A. (Coord.). Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. 1. Los Rumbos de la Educación Inclusiva en el siglo XXI. La necesidad de modernizar el enfoque. Ediciones CELEI: Santiago, 24-89

Ocampo, A. (2016b). "Gramática de la Educación Inclusiva. Ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico", en: Ocampo, A. (Coord.). Ideología, Invisibilidad y Dominación. Los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica. Ediciones CELEI: Santiago, 73-159.

Ocampo, A. (2017a). *Epistemología de la Educación Inclusiva: un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento*. Granada: Ediciones Universidad de Granada.

Ocampo, A. (2017b). "Educación Inclusiva crítica y exploración del espacio de exclusión: revelando el potencial crítico de la decolonialidad epistémica y los Estudios de Performance como ejes analíticos", en: Pérez, A. (Coord.). Perspectivas críticas acerca de la discapacidad. Aportes de la Filosofía y de las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Universidad Nacional de Avellaneda. (En prensa).

Ocampo, A. (2018a). *Epistemología de la Educación Inclusiva*. Santiago: Ediciones CELEI. (En prensa).

Ocampo, A. (2018b). Editorial. Las políticas de la mirada y la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva: ¿en qué sentido la Educación Inclusiva es para todo el mundo?" Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva (e-ISSN: 0719-7438). Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Vol.2, Num.1, págs. 15-51. Edición disponible en red: http://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/80

Ocampo, A. (2018c). "Educación Inclusiva: una teoría post-crítica y una expresión didáctica de la monadología". Revista Casa de la Cultura Núcleo de Chimborazo (CCNCH), Riobamba, Ecuador. 22 págs. En prensa.

Palti, E.J. (2002). "Deconstruccionismo", en: Altamirano, C. (dir.). *Términos críticos de sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.

Pêcheux, M. (1975). *Les vérités de la palice*. Paris: Maspero.

Pratt, M.L. (1992). *Imperial Eyes: writing and transculturation*. Routledge: London.

Ricoeur, P. (2001), *La metáfora viva*. Madrid: Ediciones Cristiandad y Editorial Trotta.

Ricoeur, P. (2002). *La memoria, la historia y el olvido*. Madrid: Trotta.

Rivadulla Rodríguez, A. (2006), "Metáforas y modelos en ciencia y filosofía", *Revista de filosofía*, 31(2), 189-202.

Ruivo, F. (2000), *Um Estado labiríntico. O poder relacional nas relações entre poderes central e local em Portugal*. Porto: Afrontamento.

Sousa, B. (2009), *Una epistemología del sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social*. Mexico: Siglo XXI/Clacso.

Spivak, G. (2008). "Estudios de la Subalternidad. Deconstruyendo la historiografía", en: Mezzadra,S., Spivak, G., Tapadle, Ch., Sota, E., Hall, S. Chakrabarty, D., Mbembe, A., Young, R., Puwar, N. y Róala, F. *Estudios Postcoloniales. Ensayos fundamentales.* Madrid: Traficante de Sueños, 33-68.

Spivak, G. (2010). *Crítica de la razón postcolonial. Hacia una historia del presente evanescente*. Madrid: Akal.

Vásquez, F. (1984). *La teoría de la historia de las ciencias de Georges Canguilhem. (Tesis de Grado).* Sevilla: Edit. Universidad de Sevilla.

Vercellino, S. (2011). La metáfora de la red en el concepto foucaultiano de dispositivo. Documento 425, Oficina Centro de Estudos Sociais, Universidade do Coimbra. ISSN: 2182-7966, pp.1-18.

Wasskrstrom, R. (1980). "On Racism and Sexism", en: *Philosophy and Social Issues*, Notre Dame: Notre Dame University Press.

Young, I.M. (2002). *Justicia y Política de la Diferencia*. Valencia: Cátedra.

Žižek, S. (2014). *Acontecimiento*. Ciudad de México: Sexto Piso.

CAPÍTULO III

Análisis de las normas principales colombianas en educación inclusiva a personas con diversidad funcional y sus aportes hacia una política pública de liberación para la justicia social

José Rafael Palacio Ángulo
Universidad Minuto de Dios, Colombia.

Yeincy Paola Carrascal Agudelo
Asesora ejecutiva en Investigación de Ambiente.com

Introducción

La educación en América Latina ha operado como un aparato de la reproducción de poder de las elites dominadoras al servicio del imperialismo del Nuevo Orden Mundial, asimismo se ha excluido históricamente a los grupos vulnerables de una educación de calidad en detrimento de la justicia social.

Entre los grupos excluidos del sistema educativo se encuentra las personas con diversidad funcional, que Agustina Palacios y Javier Romañach (2006), definen como personas que funcionan de manera diferente o diversa de la mayoría de la sociedad, destacando que el concepto de diversidad funcional propone un cambio hacia una terminología no negativa, ni basada en la capacidad y esa propuesta parte exclusivamente de las mujeres y hombres con diversidad funcional, planteando que la diversidad funcional es algo inherente al ser humano y que, en muchas ocasiones, puede ser de carácter transitorio o circunstancial, por lo que aflora su carácter de conflicto social que, de forma directa, indirecta, transitoria o definitiva, alcanza a todos los seres.

No obstante, en América Latina ha existido iniciativa de políticas públicas con el objetivo de aumentar la justicia social, en las cuales propende hacia una educación inclusiva, que engloba temas como la calidad, la equidad, el acceso, la diversidad, la participación (Rico, 2017).

Políticas Públicas

Si el objetivo de la sociedad es aumentar los sentimientos de bienestar de las personas, el crecimiento económico en sí mismo no hará el trabajo. Es necesario políticas públicas que garanticen el pleno empleo y una red de seguridad social generosa e integral las cuales aumentan la felicidad. Es posible argumentar que estas políticas son asequibles

no solo en los países de mayores ingresos, sino también en los países que representan la mayor parte de la población del mundo menos desarrollado (Easterlin, 2013).

Asimismo, la formulación de políticas implica la existencia de problemas previos, los cuales pueden ser solucionables por organizaciones específicas en un campo de acción particular. Por lo que el diseño de políticas, no puede existir aparte de una solución propuesta, y una voluntad para actuar (Wildavsky, 2018).

Política Pública de Liberación

La sociedad actual latinoamericana se encuentra en un proceso de dominación, que es el acto de presión, de fuerza por el que se coacciona al otro a participar en el sistema que lo aliena y se le obliga a cumplir actos contra su naturaleza, contra su esencia histórica, por lo cual el hombre tiene como primer deber pensar en la liberación de su comunidad (Dussel, 2011).

Comprendiendo la liberación como un proceso abierto de superación de todas las sumisiones; el cual es un anhelo terrenal de los seres humanos, al hacer hombres y mujeres nuevos, creadores de un nuevo mundo. Transformándose así la liberación en la bandera de todos los que han tomado conciencia de opresiones específicas (Boff, 1988).

Debido a lo anterior, desde un enfoque liberador, las políticas públicas deben ser formuladas de manera vinculada al contexto de realidades sobre el cual actúan; sin necesidad de caer en el particularismo, las políticas públicas deben responder a las características del lugar desde el cual emergen y para el cual se piensan, haciéndose por lo tanto fundamental una política pública critica o de liberación que vele porque aquellos que no tienen acceso al habla lo tengan, asegurando espacios de argumentación que sean simétricos (Gómez, 2013).

Según Barnes (1998), la discapacidad es una opresión a las personas con diversidad funcional o en situación de discapacidad, que puede datarse desde los orígenes de la sociedad occidental, donde la cultura greco-romana creó el mito de la perfección corporal o el ideal del cuerpo capacitado.

Por lo cual la discapacidad se manifiesta como un sistema social de opresión en sus modelos de prescindencias, de rehabilitación y los sociales que mantienen el énfasis en la medicalización de la población con diversidad funcional, siendo en realidad sistemas ideológicos de alienación, que surgen para justificar y legitimar el sistema social de opresión y el sistema económico explotador donde se desenvuelve la misma, donde se instaura un sistema de dominación total (Palacio, 2013), lo cual se hace necesario que las normatividades referente a la población con diversidad funcional tiendan hacia una política pública de liberación hacia esta población.

El modelo ISAÍAS

Dentro de las propuestas recientes a la gerencia pública de los entes territoriales hacia una política pública de liberación, surgida desde las organizaciones civiles en asocio con la academia, se encuentra el modelo ISAÍAS, Inclusión Social basada en la Accesibilidad Integral y en la Autonomía del Ser, (Palacio, 2013) el cual propende

favorecer el proceso de liberación de las personas con diversidad funcional, desde el campo de las ciencias sociales, para contribuir al cambio de una Nueva Alternativa Local.

El principal objetivo del modelo ISAIAS es la inclusión social, comprendida esta como la posibilidad real y efectiva de disfrutar o participar de todos los servicios, productos, o escenarios sociales, culturales, políticos y económicos en igualdad de oportunidades y de forma libre y digna, a base del eje transversal de la diversidad funcional inherente a todo ser humano y bajo el principio de la liberación para desvelar las cargas simbólicas dominantes y la asunción del compromiso de transformarlas, empoderando a la población con diversidad funcional de poder político, cultural y económico, creando así comunidades de entornos inclusivos.

Metodología

En la presente investigación tiene como objetivo analizar las normas principales colombianas en educación inclusiva a personas con diversidad funcional y sus aportes hacia una Política Publica de Liberación para la justicia social, para lo cual se utilizó el método cualitativo con análisis documental basado en el instrumento de Miles, Huberman y Saldaña, modificado por la investigación conjunta UNIMINUTO – UCLA (Aguirre et al., 2017), que consta de los siguientes pasos:

- Información descriptiva
- Nombre del documento:
- Autor:
- Fecha de recopilación:
- Fecha de publicación:
- Bibliografía:
- ¿Es este un documento nacional o regional (específico del sitio)?
- Formato:
- ¿Cuál es la información más importante que aprendiste del documento?

Significado

Identificar cómo este documento está relacionado con el estudio de los siguientes códigos. Elija todas las que apliquen.

- Inclusión educativa
- Liberación
- Justicia Social
- Política Pública

Códigos Emergentes

Aplicándose el anterior instrumento a las siguientes normas colombianas: Constitución Política de Colombia de 1991, Ley estatutaria 1618 del 2013, Conpes 166 del 2013: "por el cual se define la Política Pública Nacional de discapacidad e inclusión

social." y el Decreto 1421 del 2017: "Por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad bajo un enfoque inclusivo."

Discusión

Análisis de la Constitución Política de Colombia de 1991

- Información descriptiva
- Nombre del documento: Constitución Política de Colombia de 1991
- Autor: Asamblea Nacional Constituyente de Colombia.
- Fecha de recopilación: 8 de agosto de 2017
- Fecha de publicación: 4 de julio de 1991
- Bibliografía: Asamblea Nacional Constituyente de Colombia (1991). Constitución Política de Colombia de 1991. Bogotá, Colombia.
- ¿Es este un documento nacional o regional (específico del sitio)?: Nacional
- Formato: Físico

¿Cuál es la información más importante que aprendiste del documento?:

En el artículo 1, de la Constitución Política de Colombia de 1991, de la Asamblea Nacional Constituyente de Colombia (1991) declara que Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general.

Es importante resaltar que el artículo 2 de la Constitución Política de Colombia de 1991 expresa que los fines esenciales del Estado: servir a la comunidad, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución; facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación; defender la independencia nacional, mantener la integridad territorial y asegurar la convivencia pacífica y la vigencia de un orden justo.

Asimismo, en el artículo 13 de la Constitución Política de Colombia de 1991 establece que el Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados. El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan.

Y en su artículo 47 promulga que el Estado adelantara una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieran.

También expresa en su artículo 54 expresa que es obligación del Estado y de los empleadores ofrecer formación y habilitación profesional y técnica a quienes lo requieran. El Estado debe propiciar la ubicación laboral de las personas en edad de

trabajar y garantizar a los minusválidos el derecho a un trabajo acorde con sus condiciones de salud.

En el artículo 67 dispone que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, en cual el Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación. Corresponde al Estado garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

Y en el artículo 68 expresa que la erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado.

Significado

Identificar cómo este documento está relacionado con el estudio de los siguientes códigos. Elija todas las que apliquen.

- ☒ Inclusión educativa
- ☒ Liberación
- ☒ Justicia Social
- ☒ Política Publica

Códigos Emergentes

Acceso y permanencia en el sistema educativo
Capacidades excepcionales
Circunstancia de debilidad
Convivencia pacifica
Derecho a un trabajo
Dignidad humana
Disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos
Educación de personas con limitaciones
Efectividad de los principios, derechos y deberes
Erradicación del analfabetismo
Estado social de derecho
Formación y habilitación profesional y técnica
Grupos discriminados o marginados
Igualdad
Independencia nacional
Integridad territorial
Minusválidos
Orden justo
Participación de todos
Prevalencia del interés general
Previsión, rehabilitación e integración social
Promover la prosperidad general
República democrática, participativa y pluralista
Sanción de los abusos o maltratos

Servicio Público
Servir a la comunidad
Solidaridad

Análisis de la Ley Estatutaria 1618 del 2013 "Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad"

Información descriptiva

Nombre del documento: Ley Estatutaria 1618 del 2013 "Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad"

- Autor: Congreso de la República de Colombia.
- Fecha de recopilación: 7 de septiembre del 2017.
- Fecha de publicación: 27 de febrero del 2013.
- Bibliografía: Congreso de la Republica de Colombia. Ley Estatutaria 1618 del 2013 "Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad". Bogotá, Colombia.
- ¿Es este un documento nacional o regional (específico del sitio)? Nacional.
- Formato: Físico.

¿Cuál es la información más importante que aprendiste del documento?

La Ley Estatutaria 1618 del 2013, expedida por Congreso de la Republica de Colombia (2013), establece en su artículo 1, que su objetivo es garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad.

En el artículo 2 de la Ley 1618 del 2013 realiza definiciones de Personas con y/o en situación de discapacidad, inclusión social, acciones afirmativas, acceso y accesibilidad, barreras actitudinales, barreras comunicativas, barreras físicas, rehabilitación integral, enfoque diferencial, Redes nacionales y regionales de y para personas con discapacidad.

Las personas con y/o en situación de discapacidad, en la presente ley como aquellas personas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a mediano y largo plazo que, al interactuar con diversas barreras incluyendo las actitudinales, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás; y la inclusión social es definida como un proceso que asegura que todas las personas tengan las mismas oportunidades, y la posibilidad real y efectiva de acceder, participar, relacionarse y disfrutar de un bien, servicio o ambiente, junto con los demás ciudadanos, sin ninguna limitación o restricción por motivo de discapacidad, mediante acciones concretas que ayuden a mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad.

En el artículo 3 de la ley 1618 del 2013, se rige por los principios de dignidad humana, respeto, autonomía individual, independencia, igualdad, equidad, Justicia,

inclusión, progresividad en la financiación, equiparación de oportunidades, protección, no discriminación, solidaridad, pluralismo, accesibilidad, diversidad, respeto, aceptación de las diferencias y participación de las personas con discapacidad.

Posteriormente en el artículo 5 de la ley 1618 del 2013, responsabiliza a las entidades públicas del orden nacional, departamental, municipal, distrital y local, en el marco del Sistema Nacional de Discapacidad, de asegurar que todas las políticas, planes y programas, garanticen el ejercicio total y efectivo de los derechos de la población con discapacidad.

Asimismo, el título IV de la ley 1618 del 2013, ordena medidas garantía del ejercicio efectivo de los derechos de los niños y niñas con discapacidad, acompañamiento a las familias, derecho a la habilitación y rehabilitación integral, derecho a la salud, derecho a la protección social, derecho al trabajo, derecho al acceso y accesibilidad, derecho al transporte, derecho a la información y comunicaciones, derecho a la cultura, derecho a la recreación y deporte, facilitación de las prácticas turísticas, derecho a la vivienda, acceso a la justicia y derecho a la educación.

Referente a las medidas de derecho a la educación en preescolar, básica y media la ley 1618 del 2013 establece que el Ministerio de educación debe:

a) Crear y promover una cultura de respeto a la diversidad desde la perspectiva de los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, como sujetos de derecho, específicamente su reconocimiento e integración en los establecimientos educativos oficiales y privados;

b) Garantizar el derecho de los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales a una educación de calidad, definida como aquella que "forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Una educación competitiva, que contribuye a cerrar brechas de inequidad, centrada en la Institución Educativa y en la que participa toda la Sociedad";

c) Definir el concepto de acceso y permanencia educativa con calidad para las personas con discapacidad, y los lineamientos en el marco de la inclusión;

d) Garantizar la asignación de recursos para la atención educativa a las personas con discapacidad, de conformidad con lo establecido por la Ley 715 de 2001, el Decreto número 366 de 2009 o las normas que lo sustituyan;

e) En el marco de la Comisión Intersectorial para la Atención Integral a la Primera Infancia, desarrollar Programas de Atención Integral a la Primera Infancia (AIPI) que promuevan la inclusión, así como los pertinentes procesos de detección, intervención y apoyos pedagógicos relacionados con el desarrollo de los niños y las niñas. En este marco, se deben promover programas de educación temprana que tengan como objetivo desarrollar las habilidades de los niños y niñas con discapacidad en edad preescolar, de acuerdo con sus necesidades específicas;

f) Diseñar en el término de dos (2) años a partir de la entrada en vigencia de la presente Ley un programa intersectorial de desarrollo y asistencia para las familias de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad;

g) Acompañar a las entidades territoriales certificadas para la implementación de las estrategias para el acceso y la permanencia educativa con calidad para las personas con discapacidad, en el marco de la inclusión, tanto para las personas en edad escolar, como para los adultos;

h) Realizar seguimiento a la implementación de las estrategias para el acceso y la permanencia educativa con calidad para las personas con discapacidad, en el marco de la inclusión, tanto para las personas en edad escolar, como para los adultos.

i) Asegurar en todos los niveles y modalidades del servicio público educativo, que todos los exámenes y pruebas desarrollados para evaluar y medir la calidad y, cobertura, entre otros, así como servicios públicos o elementos análogos sean plenamente accesibles a las personas con discapacidad;

j) Incluir dentro del programa nacional de alfabetización metas claras para la reducción del analfabetismo de jóvenes, adultas y adultos con discapacidad, para garantizar su inclusión, teniendo presente la importancia que tiene para la educación de los niños y las niñas que padres y madres sepan leer y escribir;

k) Garantizar la enseñanza primaria gratuita y obligatoria de la educación secundaria, así como asegurar que los jóvenes y adultos con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos, la educación para el trabajo y el aprendizaje durante toda la vida, sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás; en todo caso las personas con discapacidad que ingresen a una universidad pública pagarán el valor de matrícula mínimo establecido por la institución de educación superior;

Referente a las medidas de derecho a la educación en preescolar, básica y media la ley 1618 del 2013, las entidades territoriales certificadas en educación deberán:

a) Promover una movilización social que reconozca a los niños y jóvenes con discapacidad como sujetos de la política y no como objeto de la asistencia social. Los niños, niñas y adolescentes con discapacidad tienen todos los derechos de cualquier ser humano y, además, algunos derechos adicionales establecidos para garantizar su protección;

b) Fomentar en sus establecimientos educativos una cultura inclusiva de respeto al derecho a una educación de calidad para las personas con discapacidad que desarrolle sus competencias básicas y ciudadanas;

c) Orientar y acompañar a los establecimientos educativos para la identificación de las barreras que impiden el acceso, permanencia y calidad del sistema educativo de los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales de su entorno;

d) Orientar y acompañar a sus establecimientos educativos para identificar recursos en su entorno y ajustar su organización escolar y su proyecto pedagógico para superar las barreras que impiden el acceso y la permanencia con calidad para las personas con discapacidad, en el marco de la inclusión.

e) Garantizar el personal docente para la atención educativa a la población con discapacidad, en el marco de la inclusión, así como fomentar su formación, capacitación permanente, de conformidad con lo establecido por la normatividad vigente;

f) Emprender o promover la investigación y el desarrollo, y promover la disponibilidad y el uso de nuevas tecnologías, incluidas las tecnologías de la información y las comunicaciones, ayudas para la movilidad, dispositivos técnicos y tecnologías de apoyo adecuadas para las personas con discapacidad;

g) Garantizar el adecuado uso de los recursos para la atención educativa a las personas con discapacidad y reportar la información sobre uso de dichos recursos, de conformidad con lo dispuesto por el Ministerio de Educación Nacional;

h) Reportar la información sobre atención educativa a personas con discapacidad en el Sistema Nacional de Información de Educación, de conformidad con lo dispuesto por el Ministerio de Educación Nacional;

i) Fomentar la prevención sobre cualquier caso de exclusión o discriminación de estudiantes con discapacidad en los establecimientos educativos estatales y privados;

j) Proveer los servicios de apoyo educativo necesarios para la inclusión en condiciones de igualdad de las personas con discapacidad. Estos servicios incluyen, entre otros: intérpretes, guías-intérpretes, modelos lingüísticos, personal de apoyo, personal en el aula y en la institución.

Referente a las medidas de derecho a la educación en preescolar, básica y media la ley 1618 del 2013, los establecimientos educativos estatales y privados deberán:

a) Identificar los niños, niñas y jóvenes de su entorno susceptibles de atención integral para garantizar su acceso y permanencia educativa pertinente y con calidad en el marco de la inclusión y conforme a los lineamientos establecidos por la Nación;

b) Identificar las barreras que impiden el acceso, la permanencia y el derecho a una educación de calidad a personas con necesidades educativas especiales;

c) Ajustar los planes de mejoramiento institucionales para la inclusión, a partir del índice de inclusión y de acuerdo con los lineamientos que el Ministerio de Educación Nacional establezca sobre el tema;

d) Realizar seguimiento a la permanencia educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales y adoptar las medidas pertinentes para garantizar su permanencia escolar;

e) Reportar la información sobre atención educativa a personas con discapacidad en el sistema nacional de información de educación, de conformidad con lo dispuesto por el Ministerio de Educación Nacional;

f) Implementar acciones de prevención sobre cualquier caso de exclusión o discriminación de estudiantes con discapacidad en los establecimientos educativos estatales y privados;
g) Contemplar en su organización escolar tiempos y espacios que estimulen a los miembros de la comunidad educativa a emprender o promover la investigación y el desarrollo, y promover la disponibilidad y el uso de nuevas tecnologías, incluidas las tecnologías de la información y las comunicaciones, ayudas para la movilidad, dispositivos técnicos y tecnologías de apoyo adecuadas para las personas con discapacidad;

h) Propender por que el personal docente sea idóneo y suficiente para el desarrollo de los procesos de inclusión social, así como fomentar su formación y capacitación permanente;

i) Adaptar sus currículos y en general todas las prácticas didácticas, metodológicas y pedagógicas que desarrollen para incluir efectivamente a todas las personas con discapacidad.

Referente a las medidas de derecho a la educación superior de la ley 1618 del 2013, el Ministerio de Educación Nacional deberá:

a) Consolidar la política de educación inclusiva y equitativa conforme al artículo 24 de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la ley general de educación y los lineamientos de educación para todos de la Unesco;

b) Diseñar incentivos para que las instituciones de Educación Superior destinen recursos humanos y recursos económicos al desarrollo de investigaciones, programas, y estrategias para desarrollar tecnologías inclusivas e implementar el diseño universal de manera gradual;

c) Asegurar en todos los niveles y modalidades del servicio público educativo, que todos los exámenes y pruebas desarrollados para evaluar y medir la calidad y, cobertura, entre otros, así como servicios públicos o elementos análogos sean plenamente accesibles a las personas con discapacidad;

d) El Ministerio de Educación Nacional acorde con el marco legal vigente, incorporará criterios de inclusión educativa de personas con discapacidad y accesibilidad como elementos necesarios dentro de las estrategias, mecanismos e instrumentos de verificación de las condiciones de calidad de la educación superior;

e) Incentivar el diseño de programas de formación de docentes regulares, para la inclusión educativa de la diversidad, la flexibilización curricular y en especial, la enseñanza a todas las personas con discapacidad, que cumplan con estándares de calidad;

f) Asegurar, dentro del ámbito de sus competencias, a las personas con discapacidad el acceso, en condiciones de equidad con las demás y sin discriminación, a una educación superior inclusiva y de calidad, incluyendo su admisión, permanencia y promoción en el sistema educativo, que facilite su vinculación productiva en todos los ámbitos de la sociedad; en todo caso las personas con discapacidad que ingresen a una universidad pública pagarán el valor de matrícula mínimo establecido por la institución de educación superior;

g) Las instituciones de educación superior en cumplimiento de su misión institucional, en armonía con su plan de desarrollo propugnarán por aplicar progresivamente recursos de su presupuesto para vincular recursos humanos, recursos didácticos y pedagógicos apropiados que apoyen la inclusión educativa de personas con discapacidad y la accesibilidad en la prestación del servicio educativo de calidad a dicha población;

h) El Ministerio de Educación Nacional mediante el concurso de las instancias y organismos que participan en la verificación de las condiciones de calidad de los programas académicos de educación superior, verificará que se incluyan propuestas de actividad física, la educación física, la recreación y el entrenamiento deportivo para las personas con discapacidad;

i) Las instituciones de educación superior deberán promover la sensibilización y capacitación de los licenciados y maestros en todas las disciplinas y la inclusión del tema de discapacidad en todos los currículos desde un enfoque intersectorial;

j) Priorizar la asignación de recursos financieros suficientes para ofrecer capacitación continua, presencial y a distancia, de los directivos y docentes de todos los niveles educativos y de otros profesionales vinculados a la temática de la discapacidad, que favorezcan la formulación y el normal desarrollo de las políticas de inclusión, con énfasis en el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales, como parte del plan territorial de formación docente;

k) Asignar recursos financieros para el diseño y ejecución de programas educativos que utilicen las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, para garantizar la alfabetización digital de niños, niñas y jóvenes con discapacidad, y con el fin de garantizar un mayor acceso a las oportunidades de aprendizaje, en particular en las zonas rurales, alejadas y desfavorecidas;

Significado

Identificar cómo este documento está relacionado con el estudio de los siguientes códigos. Elija todas las que apliquen.

- Inclusión educativa
- Liberación
- Justicia Social
- Política Publica

Códigos Emergentes

- Accesibilidad
- Acceso
- Acceso y permanencia educativa
- Acciones afirmativas
- Aceptación de las diferencias
- Adaptación de currículos
- Alfabetización
- Atención educativa a las personas con discapacidad
- Autonomía individual
- Barreras actitudinales
- Barreras comunicativas
- Barreras físicas
- Cultura de respeto a la diversidad
- Cultura inclusiva
- Deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales
- Derechos humanos
- Dignidad humana
- Discriminación
- Dispositivos técnicos y tecnologías de apoyo
- Diversidad
- Educación competitiva
- Educación de calidad
- Educación en preescolar, básica y media
- Educación inclusiva y equitativa
- Educación para el trabajo
- Educación superior
- Enfoque diferencial
- Equidad
- Equiparación de oportunidades
- Establecimientos educativos oficiales
- Establecimientos educativos privados
- Evaluaciones accesibles
- Exclusión
- Flexibilización curricular
- Guías-intérpretes
- Igualdad
- Igualdad de condiciones
- Inclusión

- Inclusión educativa de la diversidad
- Inclusión social
- Independencia
- Intérpretes
- Justicia
- Libertades fundamentales
- Mismas oportunidades
- Modelos lingüísticos
- Movilización social
- Necesidades educativas especiales
- No discriminación
- Oportunidades de aprendizaje
- Participación de las personas con discapacidad
- Participación plena y efectiva en la sociedad
- Personal de apoyo
- Personal docente idóneo
- Personas con y/o en situación de discapacidad
- Pluralismo
- Posibilidad real y efectiva
- Programas de educación temprana
- Progresividad en la financiación
- Protección
- Proyecto pedagógico para superar las barreras
- Redes nacionales y regionales de y para personas con discapacidad.
- Rehabilitación integral
- Respeto
- Restricción por motivo de discapacidad
- Solidaridad
- Sujetos de derecho
- Tecnologías de la información y las comunicaciones

Análisis del Conpes 166 del 2013 "Por el cual se define la Política Pública Nacional de discapacidad e inclusión social".

- Información descriptiva
- Nombre del documento:
  Conpes 166 del 2013, "Por el cual se define la Política Pública Nacional de discapacidad e inclusión social."
- Autor: Departamento Nacional de Planeación de Colombia.
- Fecha de recopilación: 15 octubre del 2017.
- Fecha de publicación: 9 de diciembre del 2013.
- Bibliografía: Departamento Nacional de Planeación de Colombia (2013). Conpes 166 del 2013 "por el cual se define la Política Pública Nacional de discapacidad e inclusión social." Bogotá, Colombia.
- ¿Es este un documento nacional o regional (específico del sitio)? Nacional.

- Formato: Físico.

¿Cuál es la información más importante que aprendiste del documento?

El Documento Conpes del 2013, elaborado por el Departamento Nacional de Planeación de Colombia (2013), busca definir los lineamientos, estrategias y recomendaciones que con la participación de las instituciones del Estado, la sociedad civil organizada y la ciudadanía, permitan avanzar en la construcción e implementación de la Política Pública de Discapacidad e Inclusión Social - PPDIS, que se basa en el goce pleno en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las Personas con Discapacidad, como lo establece la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unida.

El documento Conpes 166 del 2013, expresa que aunque se han hecho avances en la jurisprudencia del país de Colombia en el tema de discapacidad, aun se identifica un estancamiento en aspectos relacionados con la oferta de servicios, políticas poco estables y acciones sectoriales fragmentadas, razón por la cual no se conoce la verdadera magnitud de la oferta y el impacto de la misma.

Asimismo, el documento también resalta que en Colombia existe un Sistema Nacional de Discapacidad (SND), entendido como el conjunto de orientaciones, normas, actividades, recursos, programas e instituciones que permiten la puesta en marcha de los principios generales de la discapacidad, el cual actúa como mecanismo de coordinación de los diferentes actores que intervienen en la integración social la población con discapacidad.

El documento utiliza la definición de discapacidad, como es concebido por la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad, el cual reconoce que *"La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás"* (ONU, 2006).

También el documento, establece que la Política Pública de Discapacidad e Inclusión Social, se desarrollara bajo el Enfoque de derecho, el Enfoque diferencial, el Enfoque territorial y el Enfoque de Desarrollo Humano.

El documento en su diagnóstico indica que el 6,3% del total de la población de Colombia eran personas con discapacidad, según el último censo del DANE en el año 2005 y que en relación a los países de la Comunidad Andina de Naciones, ocupa el primer lugar en prevalencia de discapacidad.

Debido a lo anterior el documento plantea el objetivo general de garantizar el goce pleno, y en condiciones de igualdad, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales de las Personas con discapacidad, a través del fortalecimiento de la implementación de la Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social y dentro de sus objetivos especifico destaca el de generar un cambio en la conciencia de las familias, la sociedad y el Estado, frente al reconocimiento de las personas con discapacidad como parte de la diversidad humana y su dignidad inherente, retomando los

principios del respeto por la diferencia y la accesibilidad universal, en busca de una sociedad incluyente y construida para todos y todas.

El documento para cumplir su objetivo general determina 5 estrategias: la estrategia para la transformación de lo público, la estrategia para la garantía jurídica, la estrategia para la participación en la vida política y pública, la estrategia para el desarrollo de la capacidad, la estrategia para el reconocimiento a la diversidad.

Dentro de la estrategia para el desarrollo de la capacidad, el documento determina acciones para fortalecer el acceso a educación, como modificar los currículos educativos para incluir orientaciones sobre actividad física, educación física incluyente y deporte paralímpico en conjunto con federaciones, ligas paralímpicas, organizaciones de y para personas con discapacidad y entidades territoriales del deporte y la recreación. Establece que el ICBF construirá e implementará un programa de atención a familias de personas con discapacidad en situación de vulnerabilidad. Así mismo, se implementará el Programa Nacional de Alfabetización para personas con discapacidad, incluyendo la formación de docentes, también se garantizarán los apoyos necesarios para la inclusión educativa durante todo el año lectivo y se definirán estrategias para la participación de Niños, Niñas y Adolescentes excluidos del sistema educativo en razón de su discapacidad.

La vigencia de la Política Pública de Discapacidad e Inclusión Social – PPDIS, concertada con los actores que intervinieron en su realización, es para el periodo del año 2013 a año 2022.

Significado

Identificar cómo este documento está relacionado con el estudio de los siguientes códigos. Elija todas las que apliquen.

- ☒ Inclusión educativa
- ☒ Liberación
- ☒ Justicia Social
- ☒ Política Pública

Códigos Emergentes

- Accesibilidad universal
- Barreras
- Cambio en la conciencia
- Derechos humanos
- Desarrollo de la capacidad
- Dignidad inherente
- Discapacidad,
- Diversidad humana
- Enfoque de derecho
- Enfoque de Desarrollo Humano
- Enfoque diferencial

- Enfoque territorial
- Garantía jurídica
- Igualdad de condiciones
- Libertades fundamentales
- Participación en la vida política y pública
- Participación plena y efectiva en la sociedad
- Personas con deficiencias
- Personas con Discapacidad
- Política Pública de Discapacidad e Inclusión Social
- Reconocimiento a la diversidad
- Respeto por la diferencia
- Sistema Nacional de Discapacidad
- Sociedad civil organizada
- Sociedad incluyente
- Transformación de lo público

Análisis del Decreto 1421 del 2017 "Por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad bajo un enfoque inclusivo."

- Información descriptiva
- Nombre del documento: Decreto 1421 del 2017 "Por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad bajo un enfoque inclusivo."
- Autor: Ministerio de Educación de Colombia
- Fecha de recopilación: 1 noviembre del 2017.
- Fecha de publicación: 29 de agosto del 2017.
- Bibliografía: Ministerio de Educación de Colombia (2017). Decreto 1421 del 2017 "Por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad bajo un enfoque inclusivo.". Bogotá, Colombia.
- ¿Es este un documento nacional o regional (específico del sitio)? Nacional
- Formato: Físico

¿Cuál es la información más importante que aprendiste del documento?

En el Artículo 2.3.3.5.2.1.1 del Decreto 1421 del 2017 "Por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad bajo un enfoque inclusivo.", Ministerio de Educación de Colombia (2017), reglamenta la ruta. El esquema y las condiciones para la atención educativa a la población con discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media.

Además, en su artículo 2.3.3.5.2.1.3 expresa que la atención educativa a la población con discapacidad se enmarca en los principios de la educación inclusiva: calidad, diversidad, pertinencia, participación, equidad e interculturalidad, además de los principios de la Convención de los Derechos de las personas con discapacidad, incorporada al derecho interno mediante la Ley 1346 de 2009, como orientadores de la acción educativa en las diferentes comunidades educativas, a saber: i) el respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas; ii) la no discriminación; iii) la

participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad; iv) el respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas; v) la igualdad de oportunidades; vi) la accesibilidad; vii) la igualdad entre el hombre y la mujer; viii) el respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.

Asimismo, en su artículo 2.3.3.5.1.4 define los siguientes conceptos: Accesibilidad, Acceso a la educación para las personas con discapacidad, Acciones afirmativas, Ajustes razonables, Currículo flexible, Diseño Universal del aprendizaje (DUA), Educación inclusiva, Esquema de atención educativa, Estudiante con discapacidad, Permanencia educativa para las personas con discapacidad y Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR).

Importante resaltar el concepto que expresa de Educación inclusiva entendiéndola como un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo.

Entre los conceptos novedoso en el país se encuentra el Diseño Universal del aprendizaje (DUA), concebido como diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. En educación, comprende los entornos, programas, currículos y servicios educativos diseñados para hacer accesibles y significativas las experiencias de aprendizaje para todos los estudiantes a partir de reconocer y valorar la individualidad. Se trata de una propuesta pedagógica que facilita un diseño curricular en el que tengan cabida todos los estudiantes, a través de objetivos, métodos, materiales, apoyos y evaluaciones formulados partiendo de sus capacidades y realidades. Permite al docente transformar el aula y la práctica pedagógica y facilita la evaluación y seguimiento a los aprendizajes.

Otro concepto importante recalcar es Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), que se admite como una herramienta utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, basados en la valoración pedagógica y social, que incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos, entre ellos los curriculares, de infraestructura y todos los demás necesarios para garantizar el aprendizaje, la participación permanencia y promoción. Son insumo para la planeación de aula del respectivo docente y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), como complemento a las transformaciones realizadas con base en el DUA.

También el artículo 2.3.3.5.2.2.1 determina que el Ministerio de Educación Nacional promoverá la prestación de un eficiente y oportuno servicio educativo en el sector oficial a la población en situación de discapacidad con los recursos que se giran a través del Sistema General de Participaciones por la atención a cada estudiante reportado en el sistema de matrícula SIMAT.

Además, en el artículo 2.3.3.5.2.2.3 establece que las instituciones educativas privadas que presten el servicio público de educación de preescolar, básica y media deberán garantizar la accesibilidad, los recursos y los ajustes razonables para atender a los estudiantes con discapacidad.

En el artículo 2.3.3.5.2.3.1. se asignan responsabilidades al Ministerio de Educación Nacional, a las secretarías de educación o la entidad que haga sus veces en las entidades territoriales certificadas, a los establecimientos educativos públicos y privados, para garantizar una educación inclusiva y de calidad, y cumplir con las obligaciones establecidas en el artículo 11 de la Ley 1618 de 2013.

Posteriormente el artículo 2.3.3.5.2.3.2. Procura organizar la oferta educativa que responda a las características de las personas con discapacidad a través: de la oferta general, la oferta bilingüe bicultural para población con discapacidad auditiva y la oferta hospitalaria/domiciliaria, la oferta de formación de adultos.

Importante recalcar el artículo 2.3.3.5.2.3.10, el cual establece ningún establecimiento educativo podrá rechazar la matrícula de un estudiante en razón a su situación discapacidad, ni negarse a hacer los ajustes razonables que se requieran. Cualquier proceso de admisión aportará a la valoración pedagógica y a la construcción del PIAR. Así mismo, no podrá ser razón para su expulsión del establecimiento educativo o la no continuidad en el proceso.

El artículo 2.4.6.3.3. establece que los cargos docentes son de tres tipos: docentes de aula, docentes líderes de apoyo y docentes de apoyo pedagógico, teniendo estos últimos función principal acompañar pedagógicamente a los docentes de aula que atienden estudiantes con discapacidad, para lo cual deberán: fortalecer los procesos de educación inclusiva a través del diseño, acompañamiento a la implementación y seguimiento a los Planes Individuales de Apoyos y Ajustes Razonables (PIAR) y su articulación con la planeación pedagógica y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI); la consolidación y refrendación del Informe Anual de proceso pedagógico o de competencias; el trabajo con familias; la sensibilización y formación de docentes y los ajustes institucionales para garantizar la atención pertinente a esta población.

Adicionalmente en el artículo 2.5.3.3.3.1. promulga que el Ministerio de Educación Nacional promoverá, que las instituciones de educación superior, en el marco de su autonomía fomenten la incorporación de los lineamientos de política de educación superior inclusiva y motiven la fijación progresiva de su presupuesto para adelantar investigación e implementar estrategias de admisión, evaluación y desarrollo de currículos accesibles, la vinculación y formación de talento humano, el fortalecimiento de los recursos didácticos, pedagógicos y tecnológicos apropiados, garantizando la accesibilidad y permanencia en los programas de educación superior para las personas con discapacidad; y prioricen en los procesos de selección, admisión, matrícula y permanencia a la población con discapacidad.

Para garantizar el cumplimiento de lo anterior establecido, el articulo Artículo 2.3.3.5.2.3.14. expresa que con el propósito de promover la transparencia y participación democrática en la educación, todas las instancias que intervienen en la implementación de la presente sección deberán informar y explicar a la comunidad educativa, en las actividades programadas de rendición de cuentas, acerca de las decisiones y acciones

adelantadas, la gestión de los recursos (humanos, físicos, financieros y tecnológicos) asignados para la atención a la población con discapacidad, los resultados obtenidos y el contexto en el que se desarrollaron.

Además, las organizaciones de la sociedad civil, las de personas con discapacidad y las familias ejercerán sus funciones de veeduría al cumplimiento de lo ordenado para las diferentes entidades.

Significado

- Identificar cómo este documento está relacionado con el estudio de los siguientes códigos. Elija todas las que apliquen.

☒ Inclusión educativa
☒ Liberación
☒ Justicia Social
☒ Política Publica

Códigos Emergentes

- Accesibilidad
- Acceso a la educación para las personas con discapacidad
- Acciones afirmativas
- Aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas
- Ajustes razonables
- Atención educativa a la población con discapacidad
- Autonomía individual
- Calidad
- Currículo flexible
- Dignidad inherente
- Diseño Universal del aprendizaje (DUA)
- Diversidad
- Educación inclusiva y de calidad
- Educación preescolar, básica y media
- Educación superior inclusiva
- Entidades territoriales
- Equidad
- Esquema de atención educativa
- Estudiante con discapacidad
- Igualdad de oportunidades
- Igualdad entre el hombre y la mujer
- Independencia de las personas
- Instituciones de educación superior
- Instituciones educativas privadas
- Instituciones educativas sector oficial

- Interculturalidad
- Libertad de tomar las propias decisiones
- No discriminación
- Oferta bilingüe bicultural para población con discapacidad auditiva
- Oferta de formación de adultos
- Oferta general
- Oferta hospitalaria/domiciliaria
- Organizaciones de la sociedad civil
- Participación
- Participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad
- Permanencia educativa para las personas con discapacidad
- Pertinencia
- Plan de Mejoramiento Institucional (PMI)
- Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)
- Prestación de un eficiente y oportuno servicio educativo
- Rendición de cuentas
- Respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad
- Respeto por la diferencia
- Situación de discapacidad
- Valoración pedagógica
- Veeduría

Conclusiones

Al analizar las principales normas colombianas de inclusión educativa, se considera el reconocimiento de las barreras actitudinales, barreras comunicativas, barreras físicas, circunstancia de debilidad, discriminación, exclusión, restricción por motivo de discapacidad y necesidades educativas especiales que enfrenta la población con diversidad funcional.

Aun así, en las principales normas colombianas de inclusión educativa, se puede observar que al momento de referirse a la población con diversidad se hace desde la óptica de la capacidad o deficiencia al utilizar términos como personas con deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, estudiante con discapacidad, grupos discriminados o marginados, minusválidos, personas con deficiencias, personas con y/o en situación de discapacidad.

No obstante, en las principales normas colombianas de inclusión educativa, se analiza que se progresa camino al principio de diversidad humana, a través del enfoque diferencial, el reconocimiento a la diversidad, el respeto por la diferencia y la inclusión educativa de la diversidad.

Asimismo, se determina que la atención de la población con diversidad funcional en Colombia se basa principalmente en el Modelo de enfoque de derechos en discapacidad el cual instituye que la personas con diversidad funcional ante que todos son personas sujetas de derechos humanos universales y de derechos específicos para su población, lo cual implica que tiene que entrar a participar activamente en la política pública de discapacidad e inclusión social, donde unos de sus principales pilares es la educación inclusiva para propender a un orden justo y la justicia social.

Además, se destaca que el énfasis de educación inclusiva que hace el Estado colombiano es en el nivel preescolar, básica y media, el cual determina un Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), como una herramienta para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, basados en la valoración pedagógica y social, que incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos, entre ellos los curriculares, de infraestructura y todos los demás necesarios para garantizar el aprendizaje, la participación permanencia y promoción. Son insumo para la planeación de aula del respectivo docente y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), como complemento a las transformaciones realizadas con base en el Diseño Universal del aprendizaje (DUA).

Aunque se observa muy poco los esfuerzos legislativos en el nivel de educación superior, al dejar en el marco de la autonomía de la Instituciones educativas superiores, el fomento de la incorporación de los lineamientos de política de educación superior inclusiva y motiven la fijación progresiva de su presupuesto para adelantar investigación e implementar estrategias de admisión, evaluación y desarrollo de currículos accesibles, la vinculación y formación de talento humano, el fortalecimiento de los recursos didácticos, pedagógicos y tecnológicos apropiados, garantizando la accesibilidad y permanencia en los programas de educación superior para las personas con discapacidad.

Es importante destacar que el control social por parte de las organizaciones de la sociedad civil, redes nacionales y regionales de y para personas con discapacidad, sociedad civil organizada y veeduría, es un principio rector en las principales normas colombianas de inclusión educativa, además se exige a las instituciones del Estado e instituciones privadas, a la rendición de cuenta en lo referente a sus obligaciones frente a la educación inclusiva.

Igualmente se infiere que los principios de derechos humanos y libertades fundamentales son fuertes en las principales normas colombianas de inclusión educativa, lo que es importante para avanzar en una política de liberación con justicia social para la población con diversidad funcional.

REFERENCIAS

Asamblea Nacional Constituyente de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia de 1991*. Bogotá, Colombia.

Aguirre, C., de Pretelt, C., Martinez-Barrios, Jones, C., Huerta, A., Dueñas, F., Palacio, J. y Allen, W. (2017) Higher Education In Post-Conflict Colombia: Social Inclusion And Academic Excellence, *ICERI2017 Proceedings*, pp. 6545-6546.

Barnes, C. (1998). "Las teorias de la discapacidad y los origenes de la opresion de las personas discapacitadas en la sociedad occidental", en: Barton, L. *Discapacidad y Sociedad* (págs. 59 - 76). Madrid: Ediciones Morata.

Boff, L. (1988). Libertad y Liberacion. Puntos de contacto y Friccion en el primer y tercer mundo. *Revista Latinoamericana De Teologia (Uca), V*(14), 187 - 204.

Congreso de la Republica de Colombia. Ley Estatutaria 1618 del 2013 "Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad". Bogotá, Colombia.

Departamento Nacional de Planeación de Colombia (2013). Conpes 166 del 2013 "por el cual se define la Política Pública Nacional de discapacidad e inclusión social." Bogotá, Colombia.

Dussel, E. (2011). *Filosofía De La Liberacion.* Mexico: Fondo De Cultura Economica.

Easterlin, R. (2013) Happiness, growth, and public policy. *Economic Inquiry, 51* (1), 1-15.

Gómez, F. (2013). Políticas públicas críticas para y desde América Latina. *Política y cultura*, (40), 79-98.

Ministerio de Educación de Colombia (2017). Decreto 1421 del 2017 "Por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad bajo un enfoque inclusivo.". Bogotá, Colombia.

Palacio, J. R. (2013). El modelo ISAÍAS (inclusión social basada en la accesibilidad integral y en la autonomía del ser) para el abordaje de las personas con diversidad funcional o personas con y/o en situación de discapacidad para su liberación. En J. R. Palacio (Ed.), *ISAIAS.* Barranquilla: Ambiente.com Editores: 135-171.

Palacios, A. y Romañach, J. (2006). El modelo de la diversidad. La Bioetica y los Derechos Humanos como herramienta para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. Madrid: Ediciones Diversitas.

Rico, A. P. (2017). Políticas de educación inclusiva en América Latina Propuestas, realidades y retos de futuro. Revista de educación inclusiva, *3*(2), 125-142.

Wildavsky A. (2018) Policy Analysis Is What Information Systems Are Not. En: Peters B. (ed) *The Art and Craft of Policy Analysis.* Cham: Palgrave Macmillan: 7-23.

CAPÍTULO IV

Las políticas de los organismos internacionales sobre la inclusión educativa en universidades públicas

Delia Arrieta Díaz
Universidad Juárez del Estado de Durango, México

María Leticia Moreno Elizalde
Universidad Juárez del Estado de Durango, México

Introducción

En el ámbito internacional, la educación inclusiva inició en los años setentas, preparando a las universidades y normales, promovieron investigación en la temática inclusiva y construyeron la plataforma educativa inclusiva. Países como Inglaterra, España, Francia, Italia, Estados Unidos y Canadá fueron precursores de este avance en la educación.

En los últimos años se ha incluido en las agendas gubernamentales la educación con enfoque inclusivo; en las políticas de desarrollo social, se debe contener la inclusión social y la educativa como el combate a la pobreza, la desigualdad social, etc., desde una perspectiva multisectorial, de desarrollo y bienestar de la sociedad.

La cultura ciudadana, la ideología y los enfoques educativos respecto a la forma de abordar la diversidad presentan diferencias importantes entre las regiones y los países; todo esto influye de una manera determinante en la conceptualización de la inclusión. La inclusión social y educativa contribuyen sustantivamente al logro de sociedades cohesionadas e inclusivas, derivado de ello se dice que es un binomio indisoluble indispensable para el desarrollo social, puesto que la inclusión social contextualiza y legitima la educación inclusiva y la educación inclusiva es un principio para la sustentar la inclusión social.

La UNESCO sabedora de este binomio indisoluble necesario para el desarrollo y bienestar social, mencionó que los países comprometidos con la educación inclusiva, tendrían los siguientes apoyos: 1) coordinar los organismos de financiamiento multilaterales y bilaterales, las organizaciones no gubernamentales, sector privado y organizaciones de la sociedad civil, 2) se proporcionará asesoría especializada para formular y desarrollar los planes de acción. Los países se comprometieron a: 1) formular políticas educativas de inclusión, 2) establecer los marcos legales necesarios para establecer la educación inclusiva, 3) la inclusión en la educación orientada al

mejoramiento de la calidad de vida, 4) se establece el principio de equidad como un medio de integración social.

Ante este lineamiento internacional, México realizó diversas acciones normativas encaminadas a la educación inclusiva como: modificar el artículo 3º. Constitucional, publicar en el Diario Oficial de la Federación las leyes ordinarias relacionadas con la inclusión e incluirla en el Plan Nacional de Desarrollo.

La educación superior enfrenta varios retos ante la educación inclusiva, cada universidad a través de sus facultades debe: 1) incorporar en su mapa curricular una visión de inclusión que promueva la conciencia sobre las necesidades de la población con discapacidad; 2) capacitar a sus docentes para atender a los estudiantes con discapacidad que aspiran a superarse en el ámbito profesional; 3) adaptar las instalaciones escolares y flexibilizar el curriculum educativo.

Aún son pocas las universidades que han incursionado en la inclusión educativa, hay mucho por hacer para generar la aceptación de la educación inclusiva y lograr una educación equitativa de calidad.

La política educativa nacional debe ser congruente con el marco normativo de nuestro país, debe establecer lineamientos claros para la gestión de los recursos y los apoyos del personal administrativo y de los profesores con una perspectiva de enseñanza de diversidad e inclusión.

Los retos en la educación inclusiva universitaria pública son muchos, entre ellos que: 1) los grupos son en promedio de 40 alumnos; 2) los docentes son profesionistas especializados más no de formación docente egresado de la normal; 3) la mayoría de los docentes carecen de formación en inclusión; 4) la mayoría de las instalaciones requieren más que adaptación de las instalaciones, ya que nunca se consideró la posibilidad de que asistieran alumnos con capacidades diferentes; 5) actualizar los currículums académicos; 6) promover la educación inclusiva a través de un programa especializado con los alumnos y los padres de familia; 6) Los profesores deben ser flexibles, creativos, innovadores y sin temor al cambio; 7) deben tener la capacidad de trabajar en equipo; 8) contar con un departamento de apoyo y atención a los estudiantes que presenten algún problema de inclusión; 9) gestionar recursos financieros para las mejoras a las instalaciones y para implantar los programas de inclusión en las facultades.

La inclusión educativa descansa en un pilar importantísimo los profesores, y requieren estar preparados para todo tipo de inclusión o para todo tipo de discapacidades entre ellas las mentales, sicológicas, emocionales y físicas.

Una de las debilidades de las universidades es que la mayoría de sus profesores son de tiempo parcial y pocos docentes de tiempo completo, lo cual implica que es difícil capacitarlos a todos en el tema de inclusión y unificar los criterios necesarios para lograr una educación inclusiva.

Los organismos internacionales y la sociedad en general están pugnando y presionando para que las universidades otorguen un servicio educativo con equidad, justicia e inclusivo. Y que tengan un mayor compromiso social con la comunidad a la cual pertenecen. De la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, en el Objetivo 4 de

Educación menciona las metas a las cuales aspiran las Naciones Unidas; de este objetivo organismos internacionales como UNESCO y CEPAL han establecido lineamientos para lograr las metas en cada uno de los países.

Este capítulo tiene como objetivo realizar un análisis del impacto que tienen los lineamientos de los organismos internacionales en la normatividad educativa y en los programas, con la intención de determinar la congruencia de los lineamientos y su aplicabilidad en el ámbito educativo universitario.

Se puede concluir que aún falta mucho por hacer y desarrollar en la inclusión educativa, que las universidades públicas aun requieren de mucho apoyo para solventar los requerimientos de los alumnos potenciales; a pesar de la presión social, de los organismos internacionales y de las modificaciones legales.

Las políticas internacionales

El derecho a la educación se estableció en la Declaración Universal de Derechos Humanos (UNESCO, 1948); en el artículo 26 se menciona que: a) Toda persona tiene derecho a la educación; b) La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; c) Los padres tendrán derecho a escoger el tipo de educación para sus hijos. Este derecho se reafirma, en la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (1989).

A través de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se confirmó que todas las personas de todas las edades tienen derecho a la educación (UNESCO, 1990); indicando la necesidad de abatir las desigualdades y discriminaciones en cuanto a los niños pobres, de la calle, trabajadores, indígenas, refugiados, que viven en zonas lejanas y rurales.

En la Conferencia de Salamanca, se estableció el principio de la integración de los niños con necesidades educativas especiales para efectos de construir una sociedad integradora (UNESCO, 1994).

La educación es clave del desarrollo sostenible, de la paz y estabilidad en cada país, es un derecho humano fundamental, así lo ratifica la UNESCO (1990, 2000) y es indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI.

Posteriormente en el Marco de Acción de Dakar, se menciona la inclusión en reiteradas ocasiones (UNESCO, 2000), donde indica que: 1) Para lograr las estrategias para el EPU (Educación Primaria Universal) antes del 2015, se deberá considerar la inclusión de los niños con necesidades especiales o pertenecientes a minorías étnicas desfavorecidas, poblaciones migrantes, comunidades remotas y aisladas, así como de otros excluidos de la educación. 2) Con vistas a una mayor eficiencia, eficacia y armonía entre los sexos, se fortalecerá la capacidad institucional y profesional en los planos regional, nacional y local. 3) La sociedad civil, incluidas las organizaciones no gubernamentales, el sector privado y los organismos religiosos militarán en pro de la inclusión de grupos hasta ahora marginados, en particular los pobres y los desfavorecidos: los huérfanos, los discapacitados, los detenidos, los refugiados y las personas desplazadas

dentro de su propio país. 4) Los países se comprometen a formular políticas educativas de inclusión, de acuerdo a las diferentes categorías de población excluida en cada país y a establecer los marcos legales e institucionales para hacer efectiva y exigible la inclusión como una responsabilidad colectiva. 5) La inclusión en la educación de contenidos y valores orientados a la solidaridad y al mejoramiento de la calidad de vida. 6) Se establece el principio de equidad, en el cual se menciona entre otros temas, la inclusión de alumnos con necesidades especiales, en particular las personas discapacitadas o con dificultades para aprender, en los programas educativos, como un derecho y un medio de integración social y de realización fundamental.

Es necesario mencionar que en la misma Declaración Dakar, se estipulan algunos lineamientos importantes: 1) ningún país que se comprometa con la Educación para Todos se verá frustrado por falta de recursos en su empeño por lograr esa meta; 2) la UNESCO coordinará a los organismos de financiamiento multilaterales y bilaterales, las organizaciones no gubernamentales, sector privado y las organizaciones de la sociedad civil; 3) Los Estados tendrán que consolidar o crear sus planes nacionales de acción desde ahora hasta el año 2002, a fin de lograr los objetivos de la educación para todos en el año 2015, a más tardar; 4) Se atenderá especialmente a la lucha contra el VIH SIDA, la primera infancia, la salud en la escuela, la educación de las niñas y las mujeres, la alfabetización de adultos y la educación en situaciones de crisis.

Para UNESCO (2004), la educación es un derecho básico que sustenta la sociedad más justa y equitativa, de aquí surge la educación inclusiva, la cual pugna porque haya una educación básica de calidad, habilitación y adaptación de las escuelas para que haya atención para los niños y las niñas de la comunidad educativa. La educación inclusiva presta especial atención a los tradicionalmente excluidos de las oportunidades educativas, tales como, discapacitados, niños de minorías étnicas y lingüísticas entre otras.

Tomando en consideración la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, en el Objetivo de Desarrollo Sostenible Número 4 de educación, menciona Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. En la meta 4.3 menciona asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria; en la meta 4a indica Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos (NU.CEPAL, 2018).

En general el objetivo 4 de educación, trata de garantizar la educación de calidad inclusiva, equitativa; enfatiza la inclusión y equidad.

Tomando en consideración los lineamientos establecidos en la Agenda 2030, se elaboró la Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación, en la cual se incluyen el análisis de 4 dimensiones conceptos, declaraciones sobre políticas, estructuras y sistemas, y prácticas; y tiene como finalidad analizar las políticas de inclusión y equidad (UNESCO, 2017).

UNESCO (2017) cita a UNESCO (2014), en que se menciona el derecho de los niños y las niñas a la educación que se contempla en tratados internacionales, y se ha confirmado en instrumentos tanto vinculantes como no vinculantes desde el punto de

vista jurídico. Por lo cual, los Estados tienen la obligación de respetar, proteger y cumplir el derecho de todos los alumnos a la educación.

Algunas aportaciones teórico-conceptuales sobre la inclusión

La problemática de la inclusión es tan compleja y multifactorial que se requiere en primera instancia, conocer el concepto de inclusión, ya que en algunas ocasiones se confunde integración, educación inclusiva, educación especial y atención a la diversidad. Entonces la inclusión se puede conceptualizar como:

Según la UNESCO (2008), es un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Así mismo la define como una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales como oportunidades para enriquecer el aprendizaje.

El Premio Nobel de Economía, Amartya Sen, también la define como: "*una experiencia social ampliamente compartida y la participación activa de una sociedad, por la igualdad generalizada de las posibilidades y las oportunidades de la vida que se ofrecen a los individuos en el plano individual, y por el logro de un nivel de bienestar elemental para todos los ciudadanos*" (Sen, 2001 citado en UNESCO 2008:p.6).

La inclusión educativa según Delgado (2007), es una estrategia que origina el desarrollo humano, para desarrollar los competencias y habilidades de los ciudadanos.

Torres (2011), menciona que la inclusión educativa puede considerarse como una actitud, una creencia y un valor que se deberá encontrar en la toma de decisiones del ser humano. Es una cuestión de derechos humanos que procure la no segregación de las personas.

La educación escolar que poco a poco se ha llamado inclusiva y apoyada de la exclusión de los alumnos llamados especiales, por razones de capacidad física o intelectual, procedencia, situación socioeconómica, se ha configurado como una aspiración para tratar de avanzar hacia una sociedad más cohesionada y justa (Sandoval et al., 2002).

Murillo (2017) cita a Blanco (2006) y comenta que la inclusión frecuentemente se asocia con necesidades educativas especiales. Sin embargo, es necesario tomar en cuenta a los grupos vulnerables y su acceso a la educación; así como analizar las variables, que pudieran limitar el derecho de una educación inclusiva para todos.

Booth y Ainscow, (2002), mencionan varias acepciones de la inclusión: a) Implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que atiendan a la diversidad del alumnado; b) Se refiere al aprendizaje y la participación de los estudiantes vulnerables; c) Implica a la mejora de las escuelas tanto para el personal docente como para el alumnado.

La inclusión es un término que surge en los años 90s y trata de sustituir al término integración. Se sustenta en que hay que modificar el sistema para responder a las

necesidades de los alumnos, en lugar de que los alumnos se adapten al sistema (Barrio, 2009). Así mismo comenta que es un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que se debe dar respuesta en la escuela a la diversidad.

Para la UNESCO (2008), la inclusión favorece la diversidad, busca el beneficio de todos los educandos ya que ofrece acceso igualitario a la educación. En síntesis es mejorar la calidad de la educación para todos los educandos.

La educación inclusiva está encaminada a que los maestros y estudiantes se encuentren satisfechos ante la diversidad y que la perciban como una oportunidad para mejorar y desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La problemática de la inclusión no es cuestión educativa sino de respeto a los derechos humanos, lo cual afecta directamente a las políticas educativas y generales de un país. La justicia social, la inclusión social y la educación inclusiva se vinculan claramente.

La diversidad y complejidad de la sociedad actual, requieren de un análisis profundo sobre el papel de la institución escolar y el de la educación en este nuevo contexto (Barrio, 2009).

La UNESCO (2014), cita a UNESCO (1994, p.iii), indica que la educación inclusiva implica "*habilitar a las escuelas para que sean capaces de atender a todos los niños y niñas*" Entonces, la inclusión significa desarrollar escuelas que protejan a los alumnos indistintamente de sus características, habilidades y cualidades, como dificultades y limitaciones.

Opertti (2009) cita a Shaeffer (2008), menciona que la inclusión educativa e inclusión social son inseparables, afirma que la inclusión social contextualiza, sostiene y legitima la educación inclusiva y la educación inclusiva es un principio para fundar y sostener la inclusión social.

También cita a UNESCO (2003, 2009) que aporta un concepto de educación inclusiva, "es un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes a través del aumento de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en el contenido y los enfoques, las estructuras y las estrategias bajo una visión común que abarca a todos los niños y niñas del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños y niñas" (Opertti, 2009:31).

La educación inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la EPT. Como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria" (UNESCO, 2009:4).

Moreno et al., (2016) citan a Stehr (1994), señalan que la educación superior tiene un papel relevante en la transformación social, ya que se genera conocimiento e

innovación y puede generar la apertura para los sectores marginados; para lo cual deberá adoptar enfoques inclusivos que promuevan la equidad, igualdad y justicia.

La inclusión es una necesidad social de equidad, justicia y calidad que conlleva la incorporación de todos los alumnos a las universidades indistintamente de las características físicas, mentales y emocionales; o de las capacidades y habilidades que tenga el estudiante.

Fundamentos normativos: la inclusión universitaria en México

Ante los lineamientos de los organismos internacionales, entre ellos la UNESCO, los países tienen que adaptar sus fundamentos legales para incluir los nuevos criterios establecidos.

En México en su Carta Magna, en las Leyes Ordinarias, así como en los reglamentos se deben estipular los lineamientos legales relacionados a la educación inclusiva. En la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, 2017), se tratan los derechos humanos para los ciudadanos mexicanos, se mencionan los relacionados con la educación y con las universidades.

Artículo 3o. Toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, las cuales serán obligatorias y gratuitas.

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

Este artículo constitucional es uno de los más importantes en México, en virtud de regular la educación con perspectivas de equidad, justicia, con calidad educativa, antidiscriminatoria, laica y gratuita; y sobre todo el Estado reconoce su obligatoriedad de proporcionar educación básica a la comunidad. Deja entrever la educación inclusiva sin embargo no la menciona con claridad.

Así mismo, menciona en los apartados:

V. Además de impartir la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos – incluyendo la educación inicial y a la educación superior– necesarios para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura;

VII. Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo

> con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio.

En este apartado Constitucional, se indica muy claramente que la universidad tiene derecho a gobernarse a sí misma y a realizar todas aquellas actividades académicas inherentes a su función educativa.

En el artículo 73 constitucional, en el cual detalla las facultades del congreso, en el apartado XXV, menciona muy brevemente que se buscará unificar y coordinar la educación en toda la República, y para asegurar el cumplimiento de los fines de la educación y su mejora continua en un marco de inclusión y diversidad.

De los lineamientos Constitucionales, se derivan las leyes ordinarias como la Ley General de Educación (2018), en algunos artículos menciona la inclusión, como en los siguientes:

> **7o.-** La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá, además de los fines establecidos en el segundo párrafo del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los siguientes:
>
> **VI.-** Promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, propiciar la cultura de la legalidad, de la inclusión y la no discriminación, de la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones, así como el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos.
>
> **VI Bis.-** Fomentar la valoración de la diversidad y la cultura de inclusión como condiciones para el enriquecimiento social y cultural.
>
> **Artículo 33.-** Las autoridades educativas en el ámbito de sus respectivas competencias llevarán a cabo las actividades siguientes:
>
> **II Bis.-** Desarrollarán, bajo el principio de inclusión, programas de capacitación, asesoría y apoyo a los maestros que atiendan alumnos con discapacidad y con aptitudes sobresalientes, en términos de lo dispuesto en el artículo 41.

Asimismo se derivó la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2015), que tiene como objeto reglamentar, el Artículo 1o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos estableciendo las condiciones en las que el Estado deberá promover, proteger y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, asegurando su plena inclusión a la sociedad en un marco de respeto, igualdad y equiparación de oportunidades.

En el Plan Nacional de Desarrollo (PND 2013-2018), se presentan los ejes rectores para las políticas públicas mexicanas: 1) México en paz, 2) México incluyente, 3) México con educación de calidad, 4) México próspero y 5) México con responsabilidad global.

En el objetivo 3.2 Garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo; en la estrategia 3.2.1. Ampliar las oportunidades de acceso a la educación en todas las regiones y sectores de la población, establece las siguientes líneas de acción: a) Establecer un marco regulatorio con las obligaciones y responsabilidades propias de la educación inclusiva; b) Definir, alentar y promover las prácticas inclusivas en la escuela y en el aula; c) Desarrollar la capacidad de la supervisión escolar y del Servicio de Asistencia Técnica a la escuela, para favorecer la inclusión educativa inclusiva; d) Impulsar el desarrollo de los servicios educativos destinados a la población en riesgo de exclusión; e) Ampliar las oportunidades educativas para atender a los grupos con necesidades especiales; f) Adecuar la infraestructura, el equipamiento y las condiciones de accesibilidad de los planteles, para favorecer la atención de los jóvenes con discapacidad; g) Garantizar el derecho de los pueblos indígenas a recibir educación de calidad en su lengua materna y con pleno respeto a sus culturas; h) Fortalecer la capacidad de los maestros y las escuelas para trabajar con alumnos de todos los sectores de la población.

En el objetivo 3.3. Ampliar el acceso a la cultura como un medio para la formación integral de los ciudadanos; en la estrategia 3.3.1. Situar a la cultura entre los servicios básicos brindados a la población como forma de favorecer la cohesión social; menciona la siguiente línea de acción: a) Organizar un programa nacional de grupos artísticos comunitarios para la inclusión de niños y jóvenes.

El PND menciona pocas veces la ES, pareciera que sólo es necesario especificar políticas para la educación básica y deja de lado la ES, tal vez apegándose al lineamiento constitucional en el cual indica, que las universidades pueden gobernarse a sí mismas realizando las funciones sustantivas de educar, investigar y difundir la cultura.

Del Plan Nacional de Desarrollo, se derivan los programas sectoriales y especiales, entre ellos se encuentra el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (SEP, 2002); en dicho programa se incluye un balance de la situación actual de la educación especial y de la integración educativa, los objetivos y líneas de acción y metas para lograr la inclusión en la República Mexicana.

De la Peña (2015) menciona que en 2010, se publicó el Plan Nacional de Acción para Fortalecer la Educación Inclusiva, en el que se establecieron acciones específicas para la transformación de los servicios de educación regular y especial con un enfoque de planeación georreferencial.

Consideraciones sobre la inclusión educativa en las IES: Programas y Estrategias

Conforme al Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (S244) de Educación Superior, en el cual se beneficiaron a 65 instituciones de educación superior (IES) con $149'796,000.00 en total en la República. (SEP, 2014); se inició la búsqueda de dichas instituciones con sus respectivos programas de inclusión, sólo se encontraron en la web, las siguientes:

El Tecnológico Nacional de México (TecNM), en su página www.tecnm.mx publicó el 22 de mayo 2017, que desde la perspectiva de Institución Socialmente

Responsable diseñó y desarrolló el Programa de Atención a la Diversidad, Educación Especial e Inclusiva (PADEEI).

Este programa se dirigió a estudiantes con necesidades educativas especiales, con talentos específicos, con discapacidad y de origen étnico. Se fundamentó en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 y en las Leyes: General de Educación, en materia de Educación Inclusiva, General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPD), Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y en la de Accesibilidad. Así como en el Plan Institucional de Innovación y Desarrollo (PIID 2013-2018) del TecNM, en el cual se menciona el objetivo 2 Incrementar la cobertura, promover la inclusión y la equidad educativa.

Con finalidad de implementar acciones para disminuir las brechas de desigualdad en apoyo a las personas en situación vulnerable; en consideración a la diversidad y con la finalidad de responder a los requerimientos de formación profesional de la población estudiantil.

La Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) implantó el Programa Universitario para la Inclusión Educativa de Personas con Discapacidad; el cual tiene como objetivo instrumentar las acciones pertinentes para asegurar la inclusión educativa de personas con discapacidad a la UAEM.

Para lograr su objetivo establecieron planes y programas estratégicos: a) Programa estratégico de accesibilidad y permanencia; b) Programa estratégico para el diseño de sistemas de orientación, movilidad y acceso a la información; c) Programa estratégico de accesibilidad académica a los programas educativos; d) Programa estratégico de orientación y apoyo académico/ administrativo; e) Programa estratégico de orientación y apoyo para realizar adecuaciones curriculares; f) Programa estratégico de vinculación con la sociedad. (UAEM, 2013).

La UAEM adquirió el compromiso de ofrecer condiciones idóneas para ejercer el derecho a la educación en la Universidad, de las personas que han sido objeto de exclusión, discriminación y estigmatización (UAEM, 2016).

La Universidad Tecnológica de Valle de Mezquital (UTVM), cuya función es la contribución al desarrollo social a través de la educación, implementó el Programa de Educación Superior Incluyente, el cual tiene los siguientes objetivos: a) ofrecer educación tecnológica de calidad a personas con discapacidad; b) favorecer la cultura de inclusión educativa en la comunidad universitaria; c) favorecer la vinculación con los sectores social y productivo para favorecer la inserción social. Con lo cual se incorpora a la Red de Universidades Tecnológicas de Educación Superior Incluyente (UTVM, 2015).

Para De la Peña (2015), menciona que la educación inclusiva debe iniciar en educación prescolar para asegurar el aprendizaje en condiciones de dificultad, ya sea por causas sociales, culturales, étnicas, emocionales o por alguna discapacidad que limite su acceso al aprendizaje. Una limitante importante es que los docentes se preparan en instituciones que no transmiten el enfoque de educación inclusiva, lo que impide generar una mayor conciencia de inclusión.

Indica con preocupación, que las escuelas normales y universidades se han mantenido al margen o rezagadas en la formación de docentes con enfoque de inclusión educativa, flexibilizar el currículo, adaptar los contenidos y procesos de enseñanza hacia la enseñanza diversificada y ajustar los esquemas de evaluación para que desde la justicia y equidad midan realmente el proceso de enseñanza aprendizaje.

Conclusiones

La afirmación contundente de la UNESCO de que la calidad de la educación no solo debe medirse por la adquisición de conocimientos sino por los derechos humanos y la equidad, es determinante para efectuar un cambio radical en la educación, para efectos de encaminarla a una mayor sensibilidad social regida por los derechos humanos, la equidad y la justicia.

La educación está incluida en los Derechos Humanos, sin embargo para garantizar la inclusión se debe contar con una adecuada y pertinente legislación y políticas educativas inclusivas; tomando en consideración los ámbitos y contextos nacionales, regionales, locales y sobre todo la realidad cultural de cada país.

Es necesario promover la inclusión integradora y justa en todos los países, en todas las actividades y sectores. Se requiere un cambio radical para dejar de ser excluyentes y discriminadores. Y la única forma de lograrlo es desarrollando acciones complejas desde políticas educativas, legislación inclusiva, formación de docentes incluyentes, escuela para padres incluyentes, currículos actualizados en inclusión, la infraestructura y finalmente educación incluyente para los alumnos. En síntesis se requiere un cambio de cultura ciudadana para poder tener éxito en la inclusión.

La formación docente, es uno de los problemas más fuertes, ya que la mayoría de las escuelas encargadas de la formación de profesores aún no los dirige lo suficiente hacia la inclusión. Y a los profesores egresados de las escuelas normales tiempo atrás, requieren un programa exhaustivo de formación en la inclusión.

La mayoría de las escuelas requiere modificaciones importantes en su infraestructura para poder captar alumnos con capacidades diferentes. Sin embargo para que haya estos cambios se deberá modificar los lineamientos de construcción de las instituciones oficiales encargadas de la construcción de las escuelas. Ya que deben construir escuelas que protejan a los alumnos indistintamente de las dificultades y limitaciones que presenten.

Se requiere habilitar las escuelas desde los materiales didácticos apropiados, equipo tecnológico, personal capacitado de apoyo, y mobiliario y equipo especializado.

Uno de los problemas para lograr la educación inclusiva es el lenguaje inclusivo, ya que existe mucho vocabulario altamente discriminatorio, excluyente, que ostenta la diferencia y realza las incapacidades del ser humano. Partiendo de esta situación todos los ciudadanos deberían de tener un acercamiento con la inclusión para efectos de dejar de lado la discriminación que tanto lacera la dignidad humana.

La educación inclusiva es un grito a la conciencia, al respeto, la responsabilidad y sensibilidad ciudadana para reducir la pobreza, la exclusión, la ignorancia, la impunidad,

la corrupción entre otros muchos requerimientos ciudadanos. Es como decía Delors en 1996, es un medio para un desarrollo humano armonioso y respetuoso.

Es curioso que las universidades a pesar de existir apoyo financiero para los programas de inclusión, sean pocas las que incursionan en este tema, pareciera que se están quedando rezagadas en el reto de recibir alumnos con capacidades diferentes.

Los retos en la educación inclusiva universitaria pública son muchos, entre ellos que: 1) los grupos son en promedio de 40 alumnos; 2) los docentes son profesionistas especializados más no de formación docente egresado de la normal; 3) la mayoría de los docentes carecen de formación en inclusión; 4) la mayoría de las instalaciones requieren más que adaptación de las instalaciones, ya que nunca se consideró la posibilidad de que asistieran alumnos con capacidades diferentes; 5) actualizar los currículums académicos; 6) promover la educación inclusiva a través de un programa especializado con los alumnos y los padres de familia.

La inclusión educativa descansa en un pilar importantísimo los profesores, y requieren estar preparados para todo tipo de inclusión o para todo tipo de discapacidades entre ellas las mentales, sicológicas, emocionales y físicas.

Los países se diferencian entre otras muchas cosas, por la organización del sistema educativo, la gestión de los recursos, por los valores que promueven, por la inclusión y el respeto ciudadano. México como país en desarrollo aún tiene muchos retos por cubrir en todos los aspectos de la educación inclusiva y antes tiene que contemplar el combate a la pobreza, la corrupción, la impunidad, la desigualdad e injusticia.

La educación para todos está lejos de ser una realidad y la educación inclusiva aún más, en virtud del cambio tan radical que se requiere para llevar a cabo estas modalidades, tanto en la educación básica, media superior y superior.

Para terminar, todos los seres humanos requieren educación inclusiva porque todos tienen diferentes capacidades, habilidades e inteligencia. Todos poseen discapacidades entonces la educación inclusiva se requiere para poder respetar en los demás las propias debilidades físicas, mentales, emocionales.

REFERENCIAS

Barrio, J. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación* 20 (1), 13-31. Recuperado de https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0909120013A/15360

Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.* España: Centre for Studies on Inclusive Education. Recuperado de http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=151

Delgado, W. (2007). Inclusión: principio de calidad educativa desde la perspectiva del desarrollo humano. *Revista Educación*, 31 (2), 45-58. Recuperado de https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/1243/1306

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2017). Publicada en el DOF el 5 de Febrero de 1917, última reforma publicada 15 septiembre de 2017 Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_150917.pdf

De la Peña, A. (2015). La Educación Inclusiva: responsabilidad de universidades y normales. Del Río, N. (comp.). *Políticas inclusivas en la educación superior de la ciudad de México*. (pp. 45-60). México: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. Recuperado de http://cdhdf.org.mx/wp-content/uploads/2015/06/Politicas-inclusivas.pdf

Ley General de Educación (2018). Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993; Última reforma publicada DOF 19-01-2018 Recuperada de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_190118.pdf

Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2015). Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de mayo de 2011; Última reforma publicada DOF 17-12-2015 Recuperada de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_171215.pdf

Sandoval, M., López, M., Miquel, E., Durán, D., Giné, C., Echeita, G. (2002). Index for inclusión. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos,* No. 5, 227-238, Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/498293.pdf

Moreno-Elizalde, M., Arrieta-Díaz, D., Figueroa-González, E. (2016) Una perspectiva de educación inclusiva en la educación superior: una dimensión psicopedagógica. En Ocampo, A. (Coord) *Cuadernos de Educación Inclusiva. Los rumbos de la educación inclusiva en Latinoamérica en los inicios del siglo XXI: Cartografías para modernizar el enfoque.* Chile: CELEI Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=655630

Murillo, G. (2017). La educación inclusiva para todos. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa,* 2 (1), Recuperado de http://132.248.9.34/hevila/Revistaelectronicadeinvestigacioneinnovacioneducativa/2017/vol2/no1/6.pdf

NU.CEPAL (2018). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago: CEPAL Recuperado de https://www.cepal.org/es/publicaciones/40155-agenda-2030-objetivos-desarrollo-sostenible-oportunidad-america-latina-caribe

Opertti, R. (2009). La Educación Inclusiva, perspectiva internacional y retos de futuro. XV Coloquio de Historia de la Educación – "La Educación Especial y Social del siglo XIX" Recuperado de www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Simposio_Pamplona-09_presentacion.pdf

Secretaría de Educación Pública (2002). Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Recuperado de: http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/ProgNal.pdf

Secretaría de Educación Pública (2014). Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (S244) de Educación Superior Publicación de resultados de la presentación de proyectos, de acuerdo a las Reglas de Operación. México. Recuperado de http://utescuinapa.edu.mx/multimedia/files/resultados_equidad_educativa.pdf

Torres-González, J. (2011). Psique: La inclusión educativa, la necesidad de transformación ante nuevas realidades. *Boletín Científico Sapiens Research,* 1 (1), 11-15 Recuperado de http://www.sapiensresearch.org/images/pdf/v1n1/V1N1_Psique.pdf

UAEM (2013). Programa Universitario para la Inclusión Educativa de Personas con Discapacidad. Recuperado de http://www.uaem.mx/sites/default/files/puiead/programa-universitario-para-la-inclusion-educativa.pdf

UEAM (2016). Prevalencia de la Discapacidad y la Diversidad Cultural en la UAEM. Recuperado de http://www.uaem.mx/sites/default/files/puiead/prevalencia-de-la-discapacidad-2016.pdf

UTVM (2015). Enfoque de inclusión educativa y laboral. Recuperado de http://www.utvm.edu.mx/wp-content/uploads/2015/07/Enfoque-de-inclusion-educativa-y-laboral-en-la-UTVM.pdf

UNESCO (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperado de http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre educación para todos: la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Tailandia: UNESCO Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf

UNESCO (1994). Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad. España: UNESCO Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf

UNESCO (2000). Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes. Francia: UNESCO Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf

UNESCO (2004). Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas. Chile: OREALC / UNESCO Recuperado de unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237so.pdf

UNESCO (2006). Orientaciones para la Inclusión: Asegurar el Acceso a la Educación para Todos, París: UNESCO.

UNESCO (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. La 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE). Ginebra: UNESCO Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf

UNESCO (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Francia. Recuperado de file:///C:/Users/Delia%20Arrieta/Desktop/inclusion%20univer/177849s.pdf

UNESCO (2015). Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperado de http://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf

UNESCO (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. Francia. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf

CAPÍTULO V

Relações de poder na educação de surdos brasileiros

Maria Izabel dos Santos Garcia
Instituto Nacional de Educação de Surdos–INES-DESU, Brasil
Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile

Introdução

As questões relacionadas à desigualdade social vêm sendo há muito tratadas por diferentes autores, dentro ou fora das ciências sociais, se desmembrando em diferentes eixos temáticos. Dentre eles temos a violência contra as mulheres, a problemática dos refugiados, as questões de gênero, a etnicidade, a liberdade religiosa, as demandas dos deficientes dentre muitos outros grupos sociais que requerem para si o respeito às suas peculiaridades e a possibilidade do exercício pleno da cidadania, um conceito complexo e com diferentes dimensões. Como assinala Celi Scalon e André Salata:

> [...] Nos últimos anos outras questões têm sido incorporadas a estes estudos, procurando novos ângulos através dos quais as desigualdades podem ser estudadas, e refletindo também as transformações pelas quais a sociedade vem passando. Nesse sentido, destacam-se aquelas análises que procuram estudar a estratificação a partir da esfera do consumo, das atitudes, das identidades e das fronteiras simbólicas entre os grupos sociais (2016, p. 179).

Faz tempo que há uma extensa e significativa produção nacional e internacional sobre esses temas e, acreditamos, que de um modo geral a maioria aponta para o fato dos membros desses grupos ou minorias sociais se sentirem, por que não dizer, viverem numa situação de marginalização social. A inacessibilidade plena aos bens culturais produzidos por uma sociedade através do desrespeito aos valores religiosos, a raça/etnicidade, ao baixo poder econômico, a parca ou deficiente escolaridade ou as necessidades *especiais* de pessoas cegas, cadeirantes, autistas, dislexas, surdos e outras, tem produzido cada vez mais uma polifonia de sons inequívocos, que ressoam numa mesma direção: a equidade.

Vale ressaltar que, mesmo entre aqueles que não pertencem a grupos marginalizados, excluídos socialmente e tratados como cidadãos de segunda classe – ou terceira, quarta, quem sabe... – essas questões lhes chamam a atenção, ainda que de modo, por vezes, curiosa. Também entre especialistas de outras áreas, essas mesmas questões vêm ganhando um espaço cada vez mais relevante.

O presente capítulo pretende apresentar uma reflexão acerca de um grupo social em particular, mas acreditamos que o mesmo servirá para repensar as demandas de outras minorias que se encontram, podemos dizer, em situação de risco. Risco esse que pode ser entendido sob o ponto de vista moral, emocional, religioso, étnico, físico, cultural, familiar, linguísticas, educacional dentre outros que poderíamos elencar.

Assim, ao refletir sobre as questões e demandas urgentes para as militâncias de surdos brasileiros, pensamos que estaremos encontrando pontos de contato com uma gama de diversidades que, como os surdos, se vêem reféns da discriminação, da desigualdade social que perversamente se instala, também, através de um Estado transvestido da intenção de minimizar as desigualdades, mas que na verdade está a serviço dos cidadãos – estes sim! – privilegiados.

Mas afinal, o que é justiça social?

Iniciaremos pensando essas noções separadamente. Assim, de acordo com o Dicionário Michaelis justiça significa "Conformidade dos fatos com o direito; faculdade de julgar segundo o que é justo e direito. Princípio moral e de valor que se invoca para dirimir a disputa entre as partes litigantes"[29]. Já no Dicionário Priberam da Língua Portuguesa justiça é apresentada como uma palavra originada do "latim *justitia, -ae,* [que significa] conformidade com o direito, equidade, bondade"[30]. Nos dicionários da área do direito, podemos encontrar o termo definido como "Aquela que tem a competência para, na forma da lei, [...] verificar, de ofício ou em face de impugnação apresentada, o processo de habilitação e exercer atribuições conciliatórias" (Santos, 2001, p. 138). Desse modo, podemos verificar existência de pontos comuns que, numa possível síntese, poderia definir a justiça como algo que "intermedia" relações antagônicas e a julga – raramente com imparcialidade – através da promulgação de um veredito, um parecer com força de e da lei.

Por outro lado, o termo social apresenta um leque imenso de significações tendo em vista ser um termo do qual amplamente se faz uso. Por vezes, até, indiscriminadamente. É comum afirmativas de que os seres humanos são produto de um ambiente social, do convívio com outros pares. Outros afirmam, inclusive, que nossa capacidade de humanização só é possível se estamos em relação constante com nossos *semelhantes*. Mas do que é constituído esse social? O que ele de significa?

No Dicionário Priberam temos como sentido de justiça aquilo "Que diz respeito à sociedade"[31]. Em outro encontramos o vocábulo social atrelado ao aspecto sociológico, quando afirma que o mesmo é "Relativo ou pertencente às manifestações provenientes das relações entre os seres humanos"[32]. Já nas ciências sociais *strito sensu*, o social ocupa um lugar de onde tudo parte, sendo quase desnecessária sua definição. Em grande parte, os autores dessas áreas discutem o fenômeno social em si, as instituições sociais, a vida dos indivíduos dentro de uma sociedade ou cultura.

[29]Disponível em http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/justi%C3%A7a/, acesso em 02/04/2018.
[30] Disponível em https://www.priberam.pt/dlpo/justi%C3%A7a, acesso em 02/04/2018.
[31] Disponível em https://www.priberam.pt/dlpo/social, acesso em 02/04/2018.
[32]Disponível em http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/social/, acesso em 02/04/2018.

De acordo com a terminologia do direito, temos que a justiça social designada como a 'a virtude que incumbe aos indivíduos e aos grupos, e os obriga aos atos mais conducentes ao maior bem comum' (Ávila, 1964, s/p *apud* Santos, 2001, p. 138). Afirma-se ainda que, por ser um termo recente, o mesmo aponta para o fato de que

> [...] uma sociedade funciona sob o signo da justiça social, quando dispõe de estruturas tais que nelas e por elas, todos aqueles que lealmente contribuem para o bem comum têm possibilidades concretas de realizar suas justas aspirações humanas. Caso contrário, diz-se que a sociedade funciona sob o signo da injustiça ou da iniqüidade social (Lobo, 1997, p. 205 *apud* Santos, 2001, p. 138).

Pensando tais conceitos e algumas de suas definições, escolhemos para o presente texto pensar a justiça social sob a ótica de um lugar que deve(ria) realizar práticas resultantes da escuta cuidadosa dos protagonistas inquietos por se perceberem –ou serem– apartados de um convívio social comprometido com o respeito não às diferenças, e sim com a equidade entre os indivíduos e/ou grupos sociais. Tal fato, porém, em grande parte decorre de disputas não só no interior daqueles que vivem em situação de descontentamento, mas também desses em relação à sua alteridade.

Partindo dessa ideia, nos colocamos muito próximos às ideias de Foucault, Agambem, Bourdieu e Baldwin quando expressam em seus textos a desigualdade ora realizada pela docilização e normatização dos corpos (Foucault); ora pela experiência de exceção subtraída da norma (Agamben); ora pela privação de acesso aos bens culturais e simbólicos de uma sociedade (Bourdieu); ora pela experiência de extermínio social a partir da imposição do oralismo na educação dos surdos (Baldwin). Nesse texto, mesmo *invisíveis*, muitas de suas ideias e conceitos desses autores se farão presentes. Mas também estaremos em conexão com o que se encontra no cerne da questão, a saber, as relações de poder. Um poder que se expressa na apropriação de territórios, sempre políticos e, por vezes, judicializados.

Fronteiras entre mundos: a diferença dentro da diferença

Na última década, muitos trabalhos pululam sobre o tema surdos/surdez.[33] Obviamente que a maioria deles estão localizados na academia, principalmente aquelas situadas no sul e sudeste do Brasil. Trabalhos anteriores enfatizavam principalmente os aspectos históricos a partir de documentos que trouxessem à baila a vida desses *degradados* socialmente, mas os trabalhos produzidos nas duas últimas décadas dão um enfoque notadamente diferente. Esses, a partir da categoria de língua e cultura, passam a respaldar e legitimar os discursos de muitos movimentos reivindicatórios dos surdos brasileiros. Discursos que, poderíamos dizer, vêm deflagrando e gerando novos caminhos, novas "linhas de fugas", no sentido deleuziano. Movimentos esses que geram a transposição de territórios, sejam eles físicos, linguísticos, culturais ou simbólicos.

José Guilherme Cantor Magnani, em sua breve aproximação com esse grupo social, admite haver necessidade de recortes etnográficos que consigam dar conta desse

[33] Ver Campello (2008), Rosso (2008), Stumpf (2004), Miranda (2007), Dornelles & Zanella (2008), Lacerda (2006), Diniz (2003), Sousa (2008), Marinho (2001), Botelho (2005), Fonte (2005), Caldas (2006), Perlin & Miranda (2003), Perlin & Strobel (2006), Lisboa (2007), Masutti (2007), Klein (2006), Silveira (2006), Silva (2005), Albres (2005), Teske (2003), Quadros & Karnop (2004), Mazzota (2000), Lacerda (2002), Geraldi (2004), Andrade (2007), Vilhalva (2001), dentre tantos outros.

campo de estudo tão amplo e cujas indagações ainda são inúmeras. Em seu trabalho etnográfico intitulado *"Vai ter música?": para uma antropologia das festas juninas de surdos na cidade de São Paulo*, ele afirma que:

> [...] Essa incursão a campo realmente mostrou, de forma viva e convincente, a existência de um segmento diferenciado e a presença de um mecanismo particular de elaboração simbólica e comunicação. Uma questão a aprofundar é: qual o estatuto do que é, nesse meio, denominado 'cultura surda' e desse instrumento de comunicação, a língua de sinais? Qual é o grau de universalidade que apresentam e de que forma absorvem traços, marcas, expressões ligados a círculos de socialização específicos? (Magnani, 2007, p. 18-19).

Frente aos desafios enfrentados não só por não dominar a LIBRAS, outros como o insistente uso pelos surdos – particularmente as lideranças de surdos – de termos como "cultura", "identidade" e "comunidade", o fizeram propor o uso do termo "circuito" em substituição ao de "comunidade". Para ele, a categoria "circuito" é mais apropriada na descrição do "campo por onde os surdos circulam e mantêm seus contatos mais significativos do que a definição habitual de comunidade, seja a genérica, seja a que supõe alguma forma de adscrição territorial mais delimitada" (Magnani, *idem*, p. 09).

Aliás, como já denunciado por muitos – um dos grandes méritos da reflexão – outros conceitos apresentam um certo desgaste e parecem deixar de oferecer um modo de entendimento para questões que se colocam no âmbito da vida em socialidade. O próprio Magnani afirma:

> [...] Essas tentativas de definição do conceito de cultura, entretanto, tal como ocorria com o de comunidade, apenas tangenciam a discussão que é feita no campo da antropologia: não vão além de um nível descritivo, pragmático. E, da mesma forma como foi mostrado a respeito da dicotomia comunidade/sociedade, o conceito de cultura, na antropologia, costuma vir acompanhado de outro termo, compondo o par natureza versus cultura (Magnani, *idem*, p. 09).

Para muitos autores – dentro e fora da antropologia – conceitos como os de comunidade, cultura, identidade e outros apresentam sérios problemas quanto à possibilidade de explicar as diferentes formas da socialidade humana se expressar. Dentre os estudos produzidos em relação aos surdos/surdez, há razoável insistência no uso desses termos até mesmo, cremos, como forma de demarcação territorial.

Assim, a ideia de território –aqui concebido como um lugar em torno do qual relações de poder se estabelecem– resulta de ações e vem a ser o local onde os encontros se materializam, dando forma a novas formas de conexões. Esse território pode ser a casa, a associação, a escola, a rua...

Para Claude Raffestin, não podemos pensar território como algo que é anterior à constituição do espaço geográfico que, por sua vez, sempre engendra um caráter político, já que o território resulta da ação do ator social. Desse modo, o território é

> [...] um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por conseqüência, revela relações marcadas pelo poder. (...) o território se apóia no espaço, mas não é o espaço. É uma produção a partir do espaço. Ora, a produção, por causa de todas as relações que envolve, se inscreve num campo de poder (Raffestin, 1993, p. 144).

Desse modo, o autor ressalta que apesar de poder e território serem categorias distintas, estas mantém entre si uma relação intrínseca no interior da qual pessoas ou grupos vão, por meio de suas práticas, "mapear" o espaço de produção social a partir de relações de força.

Pode-se perceber o imbricamento dessas categorias – espaço geográfico, território e poder – na produção de múltiplas subjetividades do mesmo modo que a própria ideia de identidade – ou múltiplas identidades – ganha fôlego neste conjunto.

Entre os surdos que se organizam em torno da militância ou mesmo aqueles que somente frequentam os espaços urbanos fragmentados pelas mais diversas tribos, podemos observar um forte discurso em torno da categoria identidade, como uma espécie de profundo sentimento de alteridade.

E é desse modo que as *normalizações* e as contradições da sociedade são/estão expressas no cotidiano sendo, simultaneamente, não só o cotidiano da alienação e das condições normativas dos papéis sociais, mas também o espaço da emergência do desejo, do jogo de poder, do acaso. Um espaço social cravejado de microterritorializações – para lembrar Deleuze e Guattari – sempre dinâmicas, fluídas e de vida curta, produto da ordem social imposta, ou seja, existe em virtude da produção da sociedade moderna em consonância com sua própria incapacidade de ordenação das espontaneidades humanas, que produzem múltiplas "linhas de fuga". Diante dessa impossibilidade, velhos padrões se repetem. É o que temos visto na produção de trabalhos recentes, seja sobre surdos, negros, etnias indígenas, gênero etc.

Strobel (2008) pensa em cultura como *"a herança que o grupo social transmite a seus membros através de aprendizagem e de convivência"* (p. 17). Ela acrescenta que cada geração e cada indivíduo, em particular, colaboram para sua expansão e transformação. Mas como apontado por Magnani, podemos afirmar que os surdos têm cultura? Para Strobel a resposta é sim! E só os ouvintes não compreenderiam e não aceitariam a existência da mesma.

Cartaz do I Seminário Nacional de "cultura surda" em Caxias do Sul - RS[34]

Lane (1992), que aqui nos reporta a Agamben, sustenta como aos ouvintes interessa que os surdos se apropriem da "cultura ouvinte" –que nesse caso não é posta em questão!– a fim de que não vivam em situação de isolamento, se integrando à sociedade majoritária. Daí a necessidade de serem oralizados, por ser esse padrão reconhecido como normal na comunicação entre os humanos. A exceção vivida na ordem social.

> [...] Ao imaginar como é a surdez, eu imagino o meu mundo sem som – um pensamento aterrorizador e que se ajusta razoavelmente ao estereótipo que projetamos para os membros da comunidade dos surdos. Eu estaria isolado, desorientado, incomunicável e incapaz de receber comunicação (Lane, *idem*, p. 26).

Em contraposição a essa visão e a despeito da ambiguidade que a ideia de possuir uma cultura própria carrega, membros da liderança de movimentos sociais de surdos afirmam que só pela demarcação de suas "identidades surdas" novas formas de existência podem eclodir com força e positividade.

> [...] Sou surdo! O meu jeito de ser já marca a diferença! [...] Ser surdo, viver nas diferentes comunidades dos surdos, conhecer a cultura, a língua, a história e a representação que atua simbolicamente distinguindo a nós surdos e à "comunidade surda" é uma marcação para sustentar o tema em questão (Miranda, 2001 *apud* Strobel, 2008, p. 24).

Independente da existência ou não – se é que podemos ser tão categóricos – de uma cultura surda, há no interior da própria antropologia muitos problemas ainda não resolvidos acerca do próprio conceito científico de cultura a partir do século XIX (Cuche, 2002):

> [...] A introdução do conceito de cultura se fará com desigual sucesso nos diferentes países onde nasce a etnologia. Por outro lado, não

[34] Ver http://blogvendovozes.blogspot.com/2007/10/i-seminrio-nacional-de-cultura-surda.html.

> haverá entendimento entre as diferentes 'escolas' sobre a questão de saber se é preciso utilizar o conceito no singular (a Cultura) ou no plural (as culturas), em uma acepção universalista ou particularista" (p. 34-35).

Ressalto aqui que muitos autores surdos têm unido a categoria de cultura à natureza, linguagem à identidade. Gládis Perlin sintetiza o termo "identidade surda" como "uma marca que identifica nós os surdos em crescente posição de termos próprios no interesse de gerar poder 'para si e para os outros'" (Perlin, 2001, p. 54). Segundo ela, é esta a diferença principal que cinde as identidades tanto Surda como Ouvinte.

Nidia Regina Limeira de Sá (2002) tenta explicar a relação cultura/identidade a partir da ideia de que a "cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade" (p. 354).

Mais uma vez termos como subjetividade, cultura, identidade, comunidade dentre outros entram no jogo discursivo. Jogo este repleto de tensões geradas pelas disputas que os territórios de saberes – advindos da ciência ou do senso comum – tentam atribuir-lhes novos sentidos e significados. O próprio Guattari (2006) define de forma provisória o que pode ser entendido como subjetividade. Ele diz que subjetividade é "o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como *território existencial* auto-referencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva" (p. 19). Mas, como qualquer movimento social, o uso até mesmo no singular é problemático. No caso dos surdos não é diferente, como já vimos.

Atualmente são vários os movimentos internos ao próprio movimento de surdos. E isso se dá em diferentes aspectos. Alguns deles são o uso ou não de aparelho auditivo ou a submissão ao implante coclear, atualmente disponível em muitos órgãos públicos de saúde brasileiros. Como não poderia deixar de ser, o implante coclear[35] é um outro tema controverso – embora cirúrgico também! – não só entre os surdos como entre esses e os ouvintes. Se submeter ou não a cirurgia? A opinião geral entre os que aceitam sua condição de surdos e militam nessa área é a de que não devem se sujeitar a mais essa imposição. Há, contudo, outros que tendo absorvido o *discurso ouvintista*[36] são favoráveis uma vez que incorporaram o "desejo de ouvir". Em conversa com uma jovem surda que já usou aparelho auditivo e recentemente fez o implante coclear, ela afirma "não ter vergonha de usá-lo" (sic) e que isso facilitou as conversas com o pai ao telefone e também a ajudou a "ouvir o que o professor fala em sala de aula". Para ela, oralizar e entender

[35] "[É] um procedimento cirúrgico com uma duração de cerca de três horas e meia sob efeito de uma anestesia geral, devendo o paciente ficar hospitalizado entre e 2 e 4 dias. Na parte posterior do ouvido operado, é feita uma incisão extensa em forma de meia lua e a pele é levantada. Em seguida, é retirada uma parte do músculo temporal, é feita uma concavidade no crânio de modo a tornar possível a colocação da bobina interna elétrica do implante coclear. É também retirada uma parte do osso mastóide para deixar a descoberto a cavidade do ouvido interno. Todo o procedimento é observado com auxílio do microscópio e o cirurgião perfura a membrana. Através da abertura é introduzidos um canal com cerca de 25 mm de comprimento. Por vezes, a sua colocação é bloqueada pelo crescimento irregular do osso no ouvido interno; de um modo geral, o cirurgião perfuraria o osso, mas talvez tenha de o colocar na extremidade para uma inserção apenas parcial do canal, este segue o seu próprio percurso à medida que se vai fazendo movimentos em torno do ouvido externo em que foi instalada a bobina. O canal em forma de caracol designado coclear deriva do latim que significa "caracol". A microestrutura extremamente detalhada do ouvido interno é freqüentemente cortada à medida que o eléctrodo segue o seu caminho, destruindo células e perfurando membranas; caso o ouvido conseguisse ainda ouvir algum rumor, ele seria concerteza quase destruído. No entanto, é pouco provável que o nervo auditivo. A bobina interna é então colocada no lugar devido e a pele é colocada sobre a bobina." (Lane, 1992, p. 19-20).

[36] Ver Skliar, Sanches, Strobel, Campello e outros.

bem a leitura labial a ajuda na interação com as pessoas ouvintes: "Sempre carrego quatro pilhas e não deixo de informar que tenho problema de audição, apesar do implante". Assim segue a normatização e o controle da vida, da disciplinarização dos corpos, de acordo com Foucault:

> [...] É sempre possível dizer o verdadeiro no espaço de uma exterioridade selvagem; mas não nos encontramos 'no verdadeiro' senão obedecendo às regras de uma 'polícia' discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos. A disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras (1970, p. 35-36).

A maioria dos surdos implantados afirma se sentir bem, pois ouvir como os ouvintes era um desejo acalentado. Outros, no entanto, admitem sentir fortes dores de cabeça e ouvirem barulhos confusos, que dificultam sua vida cotidiana. Assim, ainda há muita polêmica em torno de muitas questões que envolvem os grupos de surdos, sendo o implante coclear apenas mais uma delas. Vale ressaltar que, no Brasil, esse procedimento é gratuito em instituições públicas ligadas ao SUS (Sistema Único de Saúde). Entretanto, a demanda por esse procedimento é pequena e muito questionada pelos membros das comunidades de surdos usuárias da LIBRAS.

Uma das diferenças, talvez a mais marcante, entre os surdos sinalizadores e os oralizados é que a partir dos primeiros foram lançadas sementes na direção da luta pelo reconhecimento das línguas de sinais como possuidoras de *status* linguístico para, em seguida, novos movimentos insurgirem. Já o segundo grupo, mantém viva as imposições da ideia de normalização determinadas pela "cultura ouvinte". Segundo Anahí Guedes de Mello, surda profunda desde os 18 meses, oralizada e estudante de Química da UFSC:

> [...] Surdos oralizados e não oralizados geralmente apresentam diferentes raízes de concepção de mundo. Enquanto estes últimos estão mais próximos de uma "massificação" da cultura surda, que tem na língua de sinais a sua manifestação maior de cultura; os oralizados se aproximam mais das manifestações da cultura ouvinte, onde privilegia-se a habilidade da fala e eficácia em leitura labial. Por isso, nota-se que as características pedagógico-educacionais exigidas por ambos os grupos são diferenciadas (Mello, 2001, s/p)[37]

Maria da Glória Gohn, essa destaca que para haver "uma demanda, há necessidade de que haja uma carência não atendida (de ordem econômica, política, social e cultural) ou projetos de uma utopia" (2000, p. 256). Os surdos oralizados e implantados tinham de fato "uma carência não atendida": não serem ouvintes. De certo modo, conseguiram o que queriam e se dizem felizes com isso. Por outro lado, os surdos sinalizadores seguiram em seu intento de valorização e respeito à língua de sinais como garantia de sua peculiaridade como grupo distinto. Assim, as disputas a esse respeito não cessam. Mas só dessa forma, com o conflito posto à baila, que os desafios podem ser *superados*, pois como afirmado por Gohn, o

[37] Ver http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/links-uteis/acessibilidade-e-inclusao/textos/surdos-oralizados-e-nao-oralizados-uma-visao-critica/

> [...] conflito social deixa de ser simplesmente reprimido e ignorado e passa a ser reconhecido, posto e reposto continuamente em pauta nas agendas de negociações. Uma nova linguagem é criada dessas novas regras de contratualidade social, permitindo a reconstituição do tecido social danificado pelos mecanismos da exclusão e pelas regras antidemocráticas de tratamento da questão social, antes alicerçadas exclusivamente na cultura política tradicional-clientelista do favor e da submisssão (*idem*, p. 302).

No interior dessa disputa entre os próprios surdos, os sinalizadores clamam pelo que entendem por sua identidade/cultura. Mas não são os únicos na querela desses territórios. Negros-surdos, gay-surdos, índios-surdos, mulheres-surdas – para citar apenas alguns – são outros que mostram novas fissuras, a heterogênese em meio aos surdos.

Amarildo, surdo membro de uma etnia indígena, sinalizando[38]

Alguns *gays* surdos partilham da ideia de que são os *gays* ouvintes que os discriminam, afirmando que o preconceito – uma vez mais – está colocado no fato de serem usuários da língua de sinais. Novas entidades de luta, cada vez mais específicas, próprias às suas demandas, como afirma Gohn, surgem. Uma delas é a recém criada Associação Paranaense LGBT para Surdos.

Nas comunidades negras também têm sido operadas transformações no modo como elas se relacionam com as suas tradições. Principalmente porque os processos de construção de sujeitos políticos passam também por uma "educação cívica" e pela constituição de lideranças que representem o grupo numa base política comum (Duarte, 1993). Assim, pensar a utilização de diferentes categorias – surdo, gay, negro, *índio* entre outras – implica em correr o risco de homogeneizar os membros desses grupos. Perdesse a heterogeneidade, que os singulariza. Daí as frequentes discussões no campo antropológico, jurídico, político... quanto à aplicação de mais esse dispositivo de poder.

[38] Ver http://deficienciavisualsp.blogspot.com/2009/07/fim-do-isolamento-dos-indios-surdos.html.

É necessário, como afirma Foucault e Deleuze, reconhecer a constituição de modos de existência distintos, de novas possibilidades de vida e da criação de territórios existenciais capazes de resistir ao poder imposto e que geram "linhas de fuga".

Tomando por base o movimento negro, surdos negros têm se mobilizado no sentido de criar mais uma categoria de luta. No Brasil, ocorreram cinco congressos voltados à inclusão do negro surdo.

Membro da comissão organizadora do II Congresso Nacional de Inclusão Social do Negro Surdo, ocorrido em 2009[39]

Desse modo, o conjunto de questões apresentadas até o momento, indica a abrangência do fenômeno da surdez, suas distinções socioculturais e históricas, tentando não substancializá-las e sim preservar sua alteridade de modo crítico ao nos fazer pensar também quem somos.

A justiça na forma da lei: um obstáculo a ser transposto

Gohn explica que a maioria dos conflitos sociais por diferentes tipos de disputas – ao menos no Brasil – surgiu em meados da década de 90. Nessa mesma década o Movimento dos Sem-Terra começou a se propagar, criou-se o Movimento Ética na Política, o Movimento dos Aposentados, entre outros... Isso sem mencionar as crises do fim de conflitos mundiais "tanto em termos nacionais como em termos dos referenciais internacionais: queda do muro de Berlim, fim da União Soviética, crise das utopias, ideologias etc" (Gohn, 2000, p. 304).

Coincidência ou não, o movimento social de surdos ganha força a partir da mesma década e novas frentes de luta se organizam no sul e nordeste do país. Como resultado, durante os governos de Fernando Henrique Cardoso e de Luiz Inácio Lula da Silva, asseguram direitos reivindicados há tempos como a oficialização da LIBRAS, a

[39] Ver http://tv.sur10.net/2009/10/21/ii-congresso-nacional-de-inclusao-social-do-negro-surdo/.

regulamentação da profissão de intérprete-tradutor de LIBRAS-Português, a implementação do PROLIBRAS[40], além de outros.

O Parlamento da Suécia mantém aprovada desde 1981, a Lei 81:100 que conforme Lars Wallin, pesquisador surdo do Departamento de Língua de Sinais do Instituto de Letras da Universidade de Estocolmo, institui que "para atuar em sociedade e entre seus pares, os surdos devem ser bilíngües, ou seja têm de ser fluentes tanto na língua de sinais sueca como no sueco" (1990, p. 01). Depois da promulgação dessa lei, o currículo educacional das escolas de surdos suecas foi reformulado, determinando que não só o ensino do sueco, na sua forma escrita, deve ser lecionado nas escolas. Ou seja, passou a ser parte do currículo o ensino da Língua de Sinais Sueca. O autor partilha com os defensores do bilinguismo a ideia de que ambas as línguas desempenham funções diferentes na educação e resume assim a questão do bilinguismo dos surdos na Suécia:

> [...] A comunidade [de surdos] tem sempre sido bilíngüe no que diz respeito à utilização do sueco paralelamente à Língua de Sinais Sueca, como revela todo o trabalho realizado nos clubes de surdos: boletins, atas de reuniões, cartas às autoridades, uso de telefones para surdos, etc. A lei apenas legitima a nossa situação linguística (Wallin, *ibidem*, p. 02).

Instituições e movimentos dirigidos por pessoas surdas no Brasil, como a FENEIS, com sede no Rio de Janeiro e a COPADIS (Comissão Paulista para Defesa dos Direitos dos Surdos), em São Paulo, ambas entidades sem fins lucrativos e presididas por surdos, têm dentre suas reivindicações, a exemplo da Suécia e dos Estados Unidos, o reconhecimento legal da língua de sinais. Além dessa reivindicação, seus dirigentes sugerem que o conhecimento prévio da LIBRAS, deva ser um dos pré-requisitos na seleção de professores e demais profissionais dos estabelecimentos de ensino aos surdos. Abaixo um dos exemplos dos marcadores sociais que vêm sendo adotados por muitos líderes surdos para determinar seu território linguístico-cultural.

[40] O PROLIBRAS é um exame de proficiência em LIBRAS que visa certificar docentes e tradutores/intérpretes de Língua Brasileira de Sinais em todo território nacional e está de acordo com a Portaria Normativa nº 29, de 20 de julho de 2007, publicada pelo Diário da União. A mesma se constituiu a partir da Lei 10.436 de 2002 – que dispõe sobre a LIBRAS, do Decreto 5.626 de 2005 – que regulamenta a Lei 10.436, do Artigo 18 da lei 10.098 de 2000 – que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da LIBRAS nos cursos de formação de professores, tanto em nível médio como superior, de todas as instituições públicas e privadas, em âmbito nacional.

Ato público ocorrido em 2007 contra o desrespeito às línguas de sinais e o fechamento das escolas especiais para surdos[41]

Dentre os autores que têm na língua um dos focos de seus trabalhos, Pierre Bourdieu foi um dos que apontaram profunda e sistematicamente as relações entre a língua e as condições sociais de sua utilização nas situações de interação social. Para ele, a fala – ou sinal, nesse caso – é representante das condições de existência de um grupo, um elemento complexo que revela categorias estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos e possibilita a transmissão das representações de determinados grupos, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas. Por isso, "nunca aprendemos a linguagem sem aprender ao *mesmo tempo*[42] as condições de aceitabilidade dessa linguagem[43]" (Bourdieu, 1983, p. 77). Bourdieu, em outro texto escrito com Jean Claude Passeron, completa afirmando que:

> [...] O valor social dos diferentes códigos lingüísticos disponíveis numa sociedade dada e num momento dado (isto é, sua rentabilidade econômica e simbólica), depende sempre da distância que os separa da norma lingüística que a Escola consegue impor na definição dos critérios socialmente reconhecidos de 'correção' linguística (Bourdieu & Passeron, 1982, p. 128).

Ao focalizar as condições sociais concretas de instauração da comunicação, consideradas por ele como essenciais e mesmo determinantes do uso de um sistema linguístico pelas pessoas, Bourdieu ressalta que a língua – por ele considerada como "capital cultural"[44] – mantém, no interior do grupo, uma relação de "força simbólica" determinada pela estrutura do grupo social em que ocorre esta comunicação, ou melhor, pelas relações que existem entre seus membros (Bourdieu, 1989).

---

[41] Ver http://blogvozesdosilencio.blogspot.com/2007_11_01_archive.html.
[42] Grifo do autor.
[43] Para o autor, uma língua(gem) é legítima quando possui formas fonológicas e sintáticas legítimas, fornecidas pelos critérios habituais da gramaticalidade (1983, p. 82).
[44] Que na teoria bourdieusiana é representado por um sistema simbólico assim como a arte e a religião (Bourdieu, 1989, p. 8).

Dessa forma, as relações de comunicação linguística, por se caracterizarem por essa "força simbólica", apontam para os possíveis motivos que conduzem alguns falantes ao exercício de poder, maior ou menor, sobre os outros, na interação verbal e, portanto, social. Deriva daí o fato de que determinados produtos linguísticos recebem mais valor que outros.

Entendermos como vital o debate sobre a legitimação da(s) língua(s) de sina(is), uma vez que, como aponta Bourdieu, as sociedades humanas são compostas por "condições econômicas e sociais de aquisição da competência legítima e da constituição do mercado onde se estabelece e se impõe esta definição do legítimo e do ilegítimo" (1996, p. 30). A língua, qual seja, é um instrumento com condições de barganha social. Tem poder de hierarquizar relações sociais.

> [...] A estrutura da relação de produção lingüística depende da relação simbólica entre dois locutores, isto é, da importância de seu capital de autoridade (que não é redutível ao capital propriamente lingüístico): a competência é também, portanto a capacidade de se fazer escutar. A língua não é somente um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder. Não procuramos somente ser compreendidos, mas também obedecidos, acreditados, respeitados... os que falam consideram os que escutam dignos de escutar e os que escutam consideram os que falam dignos de falar (Bourdieu, 1994, p. 160-161).

Nesse ponto – a língua como instrumento de poder nas relações sociais – podemos observar a aproximação de Bourdieu e Raffestin. Em ambos a língua é uma ferramenta, um instrumento não só de trocas, mas de marcação de territórios. Em meio ao confronto entre os surdos e ouvintes, a língua sempre foi objeto de disputa. De um lado, os ouvintes – aqui me atrevo a falar de um modo mais geral – sempre entenderam as línguas áudio-orais como a que possibilitaria a inclusão social dos surdos. E isso, de certo modo, é um discurso ainda "comprado" por muitos surdos oralizados. Em contrapartida, os surdos sinalizadores entendiam tal submissão como uma forma de negação da surdez e, consequentemente, de si próprios. Entretanto, vale ressaltar que, como qualquer bem cultural e econômico, entre os surdos – oralizados ou sinalizadores – a língua (ou as línguas) também são parte da permuta. Existem várias querelas nesse território linguístico e a oficialização da LIBRAS está muito longe de minimizar esse fenômeno em meio às "comunidades de surdos". Se é que se pode falar que essa disputa seja algo a se superar quando se trata da comunicação humana.

A despeito das Leis nº 8112/1990 (que estabelece as cotas para deficientes em concursos públicos), nº 10.098/2000 (que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência), nº 10.436 (que regulamenta a LIBRAS como língua oficial do surdo brasileiro) nº 12.319/2010 (que regulamenta a profissão de tradutor/intérprete de LIBRAS-Português) e do Decreto nº 5626/2005 (que regulamenta a lei de LIBRAS), o respeito a esse e outros grupos sociais está longe de ser efetivado, uma vez que deixam de fora os próprios protagonistas desse processo, numa tentativa de silenciar suas demandas.

Desse modo, pensar em justiça social implica diretamente, a nosso ver, efetivar práticas equitativas para que a acessibilidade aos bens culturais, simbólicos produzidos

por uma sociedade seja parta todos, efetivamente. Mas essas não podem partir de um Estado que mal detém conhecimento das questões que atravessam uma série de singularidades. Por outro lado, como o Estado pode ver tão de perto essas demandas? Pensamos que esse Estado se apresenta sim, bem próximo, uma vez que quando necessita silenciar – ou amordaçar – um grupo social, lança mão de estratégias por vezes eficazes aos olhos de pessoas distanciadas dessas minorias. Dois recentes casos, ocorridos no Brasil, exemplificam tal afirmativa: 1) a imposição – por lei - de que todos os cursos de licenciatura tem a obrigatoriamente de ofertar a disciplina de LIBRAS como obrigatória em suas grades curriculares e 2) recentemente um município do Estado do rio de Janeiro decretou que todas as escolas municipais devem ofertar a disciplina de LIBRAS no ensino fundamental.

A pergunta que paira é: a quem serve essas práticas transvertidas de justiça social, direitos humanos ou política pública afirmativa? Certamente não às crianças e jovens surdos brasileiros. E por que fazemos tal afirmativa? Pelo fato de percebermos uma dificuldade extremamente grande entre os poderes – judiciário, legislativo e executivo – em entender o que vem a ser acessibilidade pela via da equidade. Trabalham meramente com a ideia de igualdade como se esse conceito pudesse ainda ser pensado fora das militâncias. Assim, decretam leis sem uma consulta ampla e aberta aos membros dessas comunidades e grupos sociais minoritários. Quando esses tomam conhecimento, já foi decretada! Há descompasso, desconhecimento, falta de compromisso social e, diríamos até, uma manipulação flagrante. Um jogo perverso onde quem sai perdendo são os surdos e outros grupos sociais também reféns dessas políticas púbicas, regulamentações outorgadas sem a legitimidade daqueles que de fato e de direito, deveriam protagonizar tais atos através de uma consulta aberta e não só aos membros representativos que, muitas vezes, não carregam a voz da maioria. Nas palavras de Agamben são

> [...] inúmeros [os] exemplos da confusão entre os atos do poder executivo e atos do poder legislativo; tal confusão define, (...) uma das características essenciais do estado de exceção. (...) pois, a 'força da lei' flutua como elemento indeterminado, que pode ser reivindicado tanto pela autoridade estatal (...) como por uma organização revolucionária (Agamben, 2005, p. 60-61).

Finalmente, também é importante afirmar a inegável violação dos direitos à vida cultural de crianças e jovens surdos não só no Brasil, mas em muitos outros países. Acreditamos ser urgente o reconhecimento de que a convivência entre seus pares – surdos adultos – é condição *sine qua non* na construção de suas identidades como surdos brasileiros, surdos argentinos, surdos mexicanos... E somente nos espaços onde acha essa possibilidade, onde a língua de sinais circula sem entraves, os pequeninos surdos poderão apreendê-la de modo espontâneo, sem artifícios, tal qual acontece com as crianças ouvintes.

Os tradutores/intérpretes de línguas de sinais não substituem a lacuna presente na relação professor-aluno surdo. Está na hora dos professores surdos retomarem o seu lugar nas escolas de surdos. Como protagonistas, efetivamente.

Conclusões

Através dos atravessamentos entre as redes de socialidade formada por surdos nas associações, federações e outros contextos e espaços sociais, percebe-se a relevância do resgate da memória institucional do grupo. Assim, não podemos mais falar de um "mundo de silêncio", a menos que o abordemos como um "mundo silenciado" pelo jogo de poder-dominação imbricado nas relações sociais. Um silêncio imposto devido ao estabelecimento do método oralista, durante quase dois séculos. Essa imposição representa a intolerância para com aqueles que trazem uma forma particular de perceber e entender o mundo.

Desse modo, a sociedade moderna ordena e produz diferentes espaços de socialidade, forçando muitas das vezes a uma produção racional e funcional, nem sempre compatível com os anseios de seus membros. Daí a criação de novas subjetivações, por parte daqueles capazes ainda de burlar essa força molar, criando novos territórios, forças moleculares que produzem um espaço complexo quanto a diferentes formas de territorialização. O espaço social, assim, longe de ser ordenado e homogêneo, como apreendido racionalmente, apresenta-se orgânico, mutável, instável e fragmentado em diferentes condições de interações humanas, produtos da dialética entre ordens e desvios na modernidade.

A apresentação de traços identitários encontra um paralelo na resistência de alguns, o que fornece novos dispositivos em meio à própria "comunidade de surdos" e seus diferentes modos de produção do movimento social dos surdos brasileiros. A liminaridade entre esses modos de existir encontra respaldo na ideias de identidade, de diferença, como produtora de uma alteridade marcadamente distinta.

Em Carta sobre os surdos-mudos para uso dos que ouvem e falam, Denis Diderot, em 1751, provoca o leitor com considerações instigantes sobre a língua e a estética. Ele não aborda o assunto da surdez em si – embora o título da obra faça referência, mas se utiliza de um mundo de convenções para indagar-se a respeito da origem das línguas e a percepção dos sentidos. Como seria de cada pessoa nascesse com mais de uma boca? Ou sem todos os sentidos que já aventamos possuir? Como nos comunicaríamos? A partir de que códigos linguísticos? Poderíamos chamá-los de linguísticos? Como pensar tais experiências?

Desse modo, as sociedades contemporâneas têm produzido desigualdades fundadas em diferenças de identidades, de gênero, cor, opção sexual. A construção de uma sociedade democrática deveria supor o reconhecimento das diferenças entre os sujeitos – coletivos e individuais – a fim de que as desigualdades pudessem ser combatidas por políticas específicas que visassem solucionar a perversa equação entre diferença e desigualdade. Por isso mesmo, seria preciso que políticas sociais fossem ancoradas nas experiências, identidades e necessidades de diferentes categorias, permanentemente contextualizadas.

Esta seria uma pedra angular na reconstrução cultural, política, institucional e jurídica das formas de organização da vida cotidiana. As diferenças não deveriam significar desigualdade social, mas pluralidade. Para isso, seria preciso incorporar a diversidade da experiência de diferentes grupos e indivíduos, mas, sobretudo, dar espaço

para que os excluídos, com suas identidades diferenciadas, falem por suas próprias vozes, constituam-se como sujeitos de suas próprias vidas.

Assim e para finalizar essa breve reflexão, pensamos que a justiça social não se efetiva a partir de leis e regulamentações – isso seria o mesmo que um Estado judicializado – mas sim a partir da escuta arguta do que os protagonistas dessas minorias – nem tão minorias assim – têm a dizer ao Estado sobre o que consideram uma prática de inclusão, pautada em políticas públicas sérias e comprometidas com o bem-estar dos membros desses grupos sociais apartados, exilados muitos deles, do convívio em equidade com os demais membros da sociedade a qual pertencem.

REFERÊNCIAS

Agamben, G. (2005) *Estado de exceção.* Boitempo Editorial: São Paulo.

Bourdieu, P. (1994) *A economia das trocas lingüísticas. In* Renato Ortiz. Pierre Bourdieu. Editora Ática: São Paulo.

Bourdieu, P. (1989) *O poder simbólico.* Editora Bertrand Brasil: Rio de Janeiro.

Bourdieu, P. (1983) *Questões de Sociologia.* Editora Marco Zero: Rio de Janeiro.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1982) *A Reprodução.* Edições Francisco Alves: Rio de Janeiro, 2ª edição.

Cuche, D. (2002) *A noção de cultura nas ciências sociais.* EDUSC: São Paulo, 2ª edição.

Duarte, L. F. (1993) *Vicissitudes e limites da conversão à cidadania nas classes populares brasileiras.* Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, n. 2, p. 22-31, jun.

Foucault, M. (1970) *A ordem do discurso,* aula inaugural no Collège de France (02 de dezembro de 1970). Edições Loyola: São Paulo.

Gohn, M. G. (2000) *Teoria dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos.* Edições Loyola: São Paulo, 2ª edição.

Lane, H. (1992) *A Máscara da Benevolência: a "comunidade surda" amordaçada.* Instituto Piaget: Lisboa.

Magnani, J. G. C. (2007) *"Vai ter música?" Para uma antropologia das festas juninas dos surdos na cidade de São Paulo.* Ponto Urbe – Revista do Núcleo de Antropologia Urbana da USP. São Paulo, ano 1, versão 1.0, pp. 1-25.

Perlin, G. T. T. (2001) *Identidades surdas. In* Carlos Skliar (org.) A surdez: um olhar sobre as diferenças. Editora Mediação: Porto Alegre, 2ª edição.

Raffestin, C. (1993) *Por uma geografia do poder.* Editora Ática: São Paulo.

Sá, N. R. L. (2002) *Cultura, Poder e Educação de Surdos.* EDUA/INEP: Manaus.

Santos, W. (2001) *Dicionário jurídico brasileiro.* Del Rey: Belo Horizonte.

Scalon, C. & Salata, A. (2016) *Desigualdades, estratificação e justiça social.* Civitas, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 179-188, abr.-jun.

Strobel, K. L. (2008) *As imagens do outro sobre a "cultura surda".* Editora da UFSC: Florianópolis.

Wallin, L. (1990) *Os surdos e o bilingüismo.* GELES-UFRJ, n° 5 - Ano 4, p. 01-41.

CAPÍTULO VI

Concepciones acerca de la Interculturalidad y la Educación Inclusiva: Un enfoque para México

María Leticia Moreno Elizalde
Universidad Juárez del Estado de Durango, México.

Introducción

El tema de la interculturalidad y la educación inclusiva ha tomado especial importancia no solamente en México, sino en toda América Latina. Hoy en día, la educación intercultural es una de las mejores vías para conseguir la inclusión educativa. El tema que resalta, y objetivo del presente estudio, es el análisis de ambos conceptos que son importantes en nuestra sociedad actual, y por tanto, también en nuestras instituciones educativas: educación intercultural e inclusión educativa. Con este trabajo se pretende realizar una discusión teórica en torno a la interculturalidad, tales como diferentes enfoques y modelos relacionados con la educación intercultural, y la educación inclusiva, donde cada estudiante reciba todo aquello que necesita para desempeñarse en contextos multiculturales. También, el punto de partida de este estudio consiste en realizar una revisión y análisis de los aspectos en torno al tema, y cuáles han sido los aportes en el contexto internacional, primordialmente en lo que se refiere a los acuerdos, convenios y declaraciones de los últimos años y que reflejan el discurso político sobre la interculturalidad.

Asimismo, se presentan los principales elementos que configuran la política educativa para la interculturalidad en México: las normas legales, tanto de la Constitución como de la Ley General de Educación; se presentan algunas de las acciones que históricamente se han implementado para atender a los grupos étnicos, y las finalidades que se han perseguido. Asimismo, se abordan las características del contexto sociohistórico actual en México para resaltar la multiculturalidad, para atender la diversidad cultural y lingüística, que es una de las características esenciales de nuestra sociedad.

Este estudio se trata de un trabajo cualitativo con un diseño de investigación en la revisión teórica y bibliográfica donde se manifiestan, algunos conceptos relacionados con la educación intercultural y la inclusión, los cuales presentan múltiples conexiones que pueden guiar nuestra práctica educativa. Finalmente, se presentan las conclusiones correspondientes, las que podrán resultar de utilidad para repensar una verdadera educación inclusiva e intercultural para la creación de comunidades democráticas, donde cada estudiante reciba todo aquello que necesita para crecer.

Interculturalidad y la Educación Inclusiva

La diversidad es una de las características determinantes de la humanidad y por tanto, de nuestras sociedades, consecuentemente, existen las sociedades gracias a la diversidad cultural (distintas lenguas, etnias, costumbres...). Observamos diversidades que enriquecen y otras que empobrecen, algunas construyen y otras discriminan. La problemática está cuando esas diferencias no son siempre enriquecedoras y se tornan en diferencias de tener, en posibilidades de ser, de participar de los bienes sociales (Gimeno 1999: 67). Es decir, se convierten en desigualdades.

De lo anterior, la universidad, como institución y su participación con la sociedad debe asumir las diversidades que le conciernen. Las instituciones educativas son lugares donde de inmediato se observa la diversidad: de género, de capacidades, de intereses y gustos, de lenguas, de razas. Tradicionalmente, la diversidad se ha hecho desde dos teorías, la del déficit y la de la diferencia en las instituciones educativas (Martín y Mijares, 2007). Ambas teorías parten de la estrecha relación existente entre diversidad y desigualdad, pero a través de diferentes soluciones.

En este sentido, la teoría del déficit nace desde las perspectivas de Bereiter y Engelman (1966); sin embargo, a partir de las interpretaciones de los trabajos del sociólogo Bernstein, revelaron el fracaso social de las clases sociales más bajas y de algunos grupos étnicos, debido a un déficit lingüístico, fruto de una carencia cultural. Su objetivo central es eliminar las diferencias, consideradas como déficit y que son el origen de la desigualdad. Para hacerlo propone una enseñanza niveladora (compensatoria), exclusivamente para aquellos alumnos y alumnas que tienen ese déficit. No se fomenta el mantenimiento de las diferencias, sino que las corrige mediante intervenciones específicas que incluyen segregación, aunque controlada.

Por otra parte, la teoría de la diferencia surge en el ámbito de la lingüística como respuesta a la teoría del déficit (Kroch y Lavov, 1972; Lavov, 1985). El fracaso escolar se entiende como consecuencia de causas tanto lingüísticas como sociales, entre las que encontramos los prejuicios lingüísticos y la diferente valoración social de las variedades, así como la utilización de esas valoraciones en la formación escolar.

Entonces, ¿existe una relación entre el concepto de diversidad con la educación inclusiva? La gestión y la forma de entender la diversidad presumen el punto de partida en la educación inclusiva. En muchas situaciones, las diferencias en nuestras instituciones sirven para justificar la exclusión educativa y, por consecuencia, social de muchos estudiantes. Principalmente, las de aquellos que tienen otras culturas y hablan una lengua diferente a la nuestra.

Por lo que debemos ser conscientes de que el cambio al que se está llamando a las instituciones educativas en participación con la sociedad viene, no sólo motivado por la llegada de personas de diferentes países y con diferentes lenguas; sino que estamos ante una situación de cambio global que provoca la necesidad de revisar los planteamientos del proceso de enseñanza y aprendizaje para responder a las nuevas necesidades sociales. En esta situación de transformación necesaria se plantea la Educación Intercultural como presupuesto ideológico para garantizar la inclusión educativa y social de todos los estudiantes que asisten a nuestras instituciones. Esto es, la educación intercultural y la inclusión presentan múltiples vínculos que pueden y deben guiar nuestra práctica

educativa; la educación intercultural es un modo de hacer y de educar en las instituciones educativas.

Educación Inclusiva como Educación para Todos

Originalmente, el término inclusión estuvo muy relacionado con las necesidades educativas especiales de algunos estudiantes, pero después transitó a la idea de que la escuela debe ser para todos y todos los estudiantes, con independencia de sus características y deficiencias. Stainback y Stainback (1999) proponen hacer que todos los niños pueden aprender en la vida normal de una escuela en la que la diversidad se entiende como un valor añadido. Como señalan Corbett y Slee (2000:134): "La educación inclusiva es una invitación pública y política a la celebración de la diferencia. Para ello se requiere un continuo interés proactivo que permita promover una cultura educativa inclusiva".

De igual forma, Booth y Ainscow (2006), definen la inclusión educativa como: el proceso de análisis sistemático de las culturas, las políticas y las prácticas escolares para tratar de eliminar o minimizar, a través de iniciativas sostenidas de mejora e innovación escolar, las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de los alumnos y alumnas en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables.

Como podemos observar, esta definición pone énfasis en algunos aspectos importantes para lograr una educación intercultural inclusiva como son: la voluntad de sostener en el tiempo procesos de mejora que favorezcan a lograr esa inclusión, que todo el alumnado esté presente y pueda tener experiencias educativas de aprendizaje.

La educación intercultural como forma de inclusión

La educación intercultural expone una práctica educativa que tenga en cuenta las diferencias culturales de individuos y grupos para la reflexión y la investigación (Aguado, 2004a). De igual forma, la educación intercultural supone una etapa final en el proceso de aceptación y valoración de las diferencias culturales, como puede ser la educación global, la educación antirracista, educación multicultural; así como la educación inclusiva.

Por su parte, la educación intercultural nos refuerza en el camino hacia la inclusión. Esto es, que todo el alumnado aprenda, además del respeto de sus propias diferencias y de las de los demás, a poder deleitarse de la experiencia educativa. A continuación se muestran algunos de los objetivos que se pretenden:

- Desarrollar actitudes de respeto a las culturas diferentes a la propia.
- Optimizar el auto-concepto personal, cultural y académico del alumnado.
- Fortalecer la convivencia y la cooperación entre el alumnado culturalmente diferente.
- Favorecer la igualdad de oportunidades académicas en todos los alumnos y alumnas.

Concepciones acerca de la educación intercultural

Desde la perspectiva de Sáez (2001), la educación intercultural presenta una

forma holística de relacionarse con los otros, culturalmente distintos, partiendo de un reconocimiento, un respeto y una promoción de sus culturas y teniendo como resultado educativo la adquisición de competencias interculturales. Para el autor existe una relación estrecha entre la Educación Intercultural y el Desarrollo Humano Sostenible. Son dos ámbitos educativos que se complementan. Desde la ciencia educativa, ciencia humana y social, se afirma el interés de que el desarrollo humano sostenible y la educación intercultural ayuden y sirvan para emancipar a la sociedad. La educación intercultural es una fuente de enriquecimiento personal y social que favorece el desarrollo humano. Además, sostiene que la educación intercultural y el desarrollo humano sostenible se basan en la centralidad del ser humano, en la aceptación de las diferencias personales y ecológicas y en la ampliación del conocimiento acerca de las costumbres y valores propios y de los otros; por lo que se da a la educación la responsabilidad de promocionarlos. En la actualidad, es necesario para la sociedad y para el mundo en general, un desarrollo sostenido y sostenible, humano y social para asegurar un hábitat común, nuestro planeta, donde se den la paz, el bienestar y el desarrollo en todos los órdenes de la vida y para todos los seres humanos.

Por ello, más que nunca, urge de la educación inclusiva y del aprendizaje intercultural para afrontar un desarrollo sostenible en paz y tolerancia, en solidaridad y cooperación, en libertad, respeto a las diferencias; para no discriminar en razón de sexo, etnia, condición física; ni discriminar por la identidad cultural, religiosa o política. Educar para una sociedad intercultural es algo inexcusable en el momento presente.

Y es, además, a través de la educación intercultural, como se puede ayudar a que los efectos globalizadores sean efectos lo menos nocivos para la riqueza de la comunicación humana. Es responsabilidad de la educación intercultural asumir el desafío que la sociedad exige: darse cuenta de que la sociedad es plural, con valores diversos, con tradiciones diversas; que existen muchos tipos de personas culturalmente diversas y todas tienen derecho a ser y a manifestase en paz y libertad. En definitiva, que el bienestar de las futuras generaciones se apoyará en la sostenibilidad del desarrollo y en la educación intercultural (Sáez, citado por Kaluf, 2005).

Enfoques de la interculturalidad

Kaluf (2005) afirma que se pueden distinguir tres enfoques en la manera como las políticas de educación intercultural han abordado el tema de la diversidad cultural.

1. El enfoque asimilacionista. En este enfoque las diferencias culturales se jerarquizan y la cultura de los grupos indígenas se cataloga como deficiente. Se les considera como menos dotados en razón de su cultura. Desde esta perspectiva se postula que la población indígena debe ser ayudada a superar su "bajo nivel cultural". Por eso el énfasis se pone en la enseñanza de la lengua española como un paso para su integración a la cultura dominante.

2. Enfoque multicultural. Este enfoque corresponde a una orientación educativa que caracteriza a la diversidad cultural como recurso. Se intenta potenciar la calificación del capital humano, recuperando sus diversidades e identidades. La idea es enseñar ambas culturas, la indígena y la occidental, centrando la educación multicultural en los educandos indígenas.

3. El enfoque intercultural. Se desea preparar a los estudiantes a vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima, y donde las diferencias culturales se consideran una riqueza común y no un factor de división. Se quiere contribuir a la construcción de una sociedad con igualdad de derechos y el establecimiento de relaciones interétnicas armoniosas. Se reconocen las diferencias culturales, sin que ello signifique la superioridad de unas culturas sobre otras.
   En este sentido, es importante mencionar lo que el Informe

Delors afirma en relación a que la educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos, también que la educación debe asumir la difícil tarea de transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos (Delors, 1996).

Convenios, Acuerdos y Declaraciones internacionales y regionales

Una de las cosas que llama la atención al revisar documentos sobre educación intercultural y desarrollo humano sostenible, es la riqueza de acuerdos, convenios, tratados, declaraciones, que se han emitido en los últimos años, ello por una parte es representativo de la importancia que se le está dando a la temática por parte de diversos organismos internacionales; pero también es indicativo de los pocos avances, pues de manera repetida se insiste en la necesidad de realizar reformas orientadas a la diversidad cultural; así como también a la atención de los grupos étnicos y el desarrollo centrado en las personas. El siguiente apartado, presenta algunos de los aspectos más importantes de este tipo de documentos.

La Conferencia de Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo, celebrada en Río de Janeiro (1992) presentó, acertadamente, algunos principios que debe tener la educación para el desarrollo sostenible. Se considera al desarrollo sostenible como un proceso global que integra estrategias en materia ambiental y de población, con el fin de satisfacer las necesidades esenciales y de mejorar la calidad de vida de las generaciones actuales sin perjudicar a las del futuro. Se trata de desarrollar sin destruir (Barboza, 2000, p. 81).

Delors (1996) presenta la educación como medio para desarrollar a la persona tanto a nivel individual o social, y como medio para el desarrollo integral del potente material y enorme potencial que cada individuo encierra. La educación aporta a cada persona la posibilidad de aprender a ser, a convivir, a hacer y a conocer.

El Informe de la Comisión Mundial sobre Cultura y Desarrollo (Pérez de Cuéllar, 1997) expone la necesidad de construir el desarrollo centrado en las personas, en lugar de poner a las personas al servicio del desarrollo; pactando este desarrollo a través de una nueva ética mundial que respete todas y cada una de las necesidades básicas vitales en cada recién nacido y que establezca una moral común a los poderosos y a los débiles.

Informe sobre el Desarrollo Humano (1999), del programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) establece que el desarrollo humano sostenible se sustenta en la integración armónica y sistemática de valores como integración, equilibrio,

conocimiento, desarrollo global, distribución igualitaria de las riquezas, derechos humanos, justicia, seguridad, protección social, bienestar social, sostenibilidad medioambiental, y amplio acceso a todos los bienes culturales, entre los que se encuentra la educación.

El artículo 26.2 de la Declaración Universal de las Derechos Humanos fija los objetivos de la educación, afirmando muy claramente que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2002). La Conferencia General de la UNESCO, en congruencia con su mandato específico, consistente en asegurar la preservación y la promoción de la fecunda diversidad de las culturas, proclama, entre otros, los siguientes principios: Artículo 1. La diversidad cultural, patrimonio común de la humanidad. La diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras.

Artículo 2. De la diversidad cultural al pluralismo cultural. Las políticas que favorecen la inclusión y la participación de todos los ciudadanos garantizan la cohesión social, la vitalidad de la sociedad civil y la paz. Definido de esta manera, el pluralismo cultural es propicio a los intercambios culturales y al desarrollo de las capacidades creadoras que alimentan la vida pública.

Artículo 4. Los derechos humanos, garantes de la diversidad cultural. Ella supone el compromiso de respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales, en particular los derechos de las personas que pertenecen a minorías y los de los pueblos autóctonos.

Artículo 5. Los derechos culturales, marco propicio de la diversidad cultural. Los derechos culturales son parte integrante de los derechos humanos, que son universales, indisociables e interdependientes. El desarrollo de una diversidad creativa exige la plena realización de los derechos culturales, tal como los define el Artículo 27 de la Declaración Universal de Derechos Humanos y los Artículos 13 y 15 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

Declaración Indígena VI Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural (2004). Se acuerda recomendar a todos los gobiernos de la región que:

1. La diversidad cultural y lingüística sea tomada en cuenta como eje transversal de los sistemas educativos de cada país latinoamericano en cumplimiento de los acuerdos internacionales suscritos.

2. La educación intercultural bilingüe debe ser asumida como una política de estado y no ligada a procesos de privatización; para ello los gobiernos deben asignar mayor presupuesto a los programas de educación intercultural bilingüe.

3. Los diseños curriculares deben tener pertinencia cultural, lingüística e integrar las cosmovisiones de los pueblos indígenas y ser elaborados con la participación de los actores sociales.

4. La educación intercultural bilingüe debe pernear todos los sistemas educativos de los diferentes países en sus diferentes modalidades y niveles de la educación general.

La Declaración de Incheon (2015) en el Foro Mundial de Educación, Educación 2030, favorece la aspiración de no dejar a nadie rezagado, además que exhorta a tomar medidas audaces y urgentes para transformar las vidas mediante una nueva visión de la educación.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). La educación transforma vidas, tema central de la Agenda 2030. La nueva y valerosa Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada por la comunidad internacional en septiembre de 2015, y cuyo objetivo es erradicar la pobreza de aquí a 2030 mediante 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. La educación se coloca en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, consistente en "garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos". La Agenda Educación 2030 aspira a alcanzar el compromiso mundial del movimiento "Educación para Todos":

- abarca desde el aprendizaje en la primera infancia hasta la educación y la formación de jóvenes y adultos;
- prima la adquisición de competencias para el trabajo;
- subraya la importancia de la educación para la ciudadanía mundial;
- se centra en la inclusión, la equidad y la igualdad de género;
- y pretende garantizar resultados de calidad en el aprendizaje para todos, a lo largo de toda la vida.

Política Educativa para la Interculturalidad en México

En México, según Dietz y Mateos (2013) señalan que la interculturalidad constituye un campo aún emergente tanto de la investigación académica como de la planeación política e institucional así como de la intervención pedagógica. A pesar de su carácter reciente, en estas diferentes vertientes académicas, políticas y educativas, el debate actual sobre los modelos, enfoques, conceptos y soluciones interculturales refleja la persistencia e influencia decisiva de tradiciones profundamente arraigadas en las "políticas de identidad" nacionales, regionales y étnicas. El indigenismo, incluso en sus fases post y/o neo-indigenistas, sigue estructurando una forma específica de construir, percibir e implementar la "gestión de la diversidad".

Por ello, La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) es creada por el Ejecutivo Federal para impulsar una educación que promueva la equidad y el respeto entre la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los miembros de la nación mexicana. Los principios que rigen este propósito se consideran valores centrales para la formación de los ciudadanos mexicanos del siglo XXl. Para avanzar en ello, resulta indispensable lograr una educación de calidad, con pertinencia cultural y linguïstica; una educación que garantice igualdad de oportunidades para todos los mexicanos, en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo

nacional. La política de educación intercultural del Estado mexicano promueve relaciones que lleven a desarrollar una coexistencia y una interacción pacífica, positiva y de enriquecimiento mutuo entre grupos sociales diversos. Se propone lograr un modo de convivencia basado en el conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo.

Por esto, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) establece en sus artículos 25 y 26 que el Estado está a cargo de la rectoría del desarrollo nacional con el propósito de garantizar que éste sea integral y sustentable, que fortalezca la soberanía de la Nación y su régimen democrático y que, mediante la competitividad, el fomento del crecimiento económico, el empleo y una más justa distribución del ingreso y la riqueza, permita el pleno ejercicio de la libertad y la dignidad de los individuos, grupos y clases sociales. De este modo, el Estado organiza un sistema de planeación democrática para diseñar las políticas y programas que permitan el desarrollo nacional. Su carácter democrático hace posible la participación de diversos sectores sociales en la construcción de un proyecto de Nación sólido, dinámico, incluyente, competitivo y equitativo, para alcanzar una sociedad de derechos plenos.

Así, el 20 de mayo de 2013 la Presidencia de la República emitió el Decreto de aprobación del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013–2018 donde se plasmaron las prioridades, objetivos y metas nacionales para llevar a México a su máximo potencial. Del PND 2013-2018 se desprenden programas de carácter específicos y estrategias transversales a través de los cuales se deben coordinar las acciones de gobierno y vincularse a los objetivos planteados en el mismo.

El PND 2013–2018 está integrado por 5 metas: Particularmente *un México Incluyente* que engloba los objetivos y las acciones dirigidas a combatir la pobreza y la desigualdad. El objetivo reside en hacer realidad un país donde se asegure el ejercicio efectivo de los derechos sociales, económicos y culturales; además de *un México con Educación de Calidad* que garantice la inclusión y la equidad en el sistema educativo; así como ampliar el acceso a la cultura como un medio para la formación integral de los ciudadanos y hacer el desarrollo científico tecnológico y la innovación pilares para el progreso económico social sostenible. El PND 2013-2018 está constituido por 5 metas, 31 objetivos, 118 estrategias y 819 líneas de acción del Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018), como muestra la figura 1.

Figura 1: Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018).
Fuente: Secretaría de Hacienda y Crédito Público, UNAM (2017).

De lo anterior, el Gobierno de la República Mexicana asume el firme compromiso de impulsar políticas públicas que promuevan el desarrollo, el bienestar y que respeten los derechos y la identidad de los Pueblos Indígenas, así como los de las comunidades equiparables. El PND 2013-2018 propone la construcción de un México Incluyente a través del impulso de una nueva política social orientada a hacer realidad la vigencia de los derechos sociales de los mexicanos, especialmente los de las comunidades indígenas de todo el país, para incorporarlas al desarrollo. Los derechos de los pueblos y comunidades indígenas incluyen los relativos a su reconocimiento pleno, al acceso a la justicia, a la alimentación, la salud, la educación, la vivienda y la infraestructura básica, así como a poder desarrollar actividades productivas que le permitan mejorar sus fuentes de ingreso. En el mismo sentido son fundamentales sus derechos a la igualdad, a la no discriminación y a la equidad, a la preservación de su cultura; ello implica también la igualdad en el trato, lo que exige un esfuerzo permanente de políticas públicas incluyentes y la necesaria participación y colaboración de la sociedad (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), 2014).

Por su parte, el CDI en el Programa Especial de los Pueblos Indígenas para el periodo 2014-2018 establece los objetivos, las estrategias y líneas de acción con el propósito de orientar las políticas que se requieren en materia de atención a las comunidades y pueblos indígenas para alcanzar el objetivo general del PND 2013-2018: llevar a México a su máximo potencial. El Sistema Nacional de Planeación Democrática del Desarrollo, establecido en el artículo 26º apartado A de la CPEUM y en la Ley de Planeación, garantiza una adecuada coordinación para que todos los objetivos y metas del PND 2013-2018 queden debidamente atendidos y se evite la duplicidad de acciones y esfuerzos. En este apartado se podrá verificar que cada objetivo del Programa Especial de los Pueblos Indígenas se encuentra vinculado a la Meta Nacional del PND 2. "México incluyente" y a su objetivo 2.2 "Transitar hacia una sociedad equitativa e incluyente", como muestra la figura 2.

El Programa Especial de los Pueblos Indígenas 2014-2018 cuenta con 6 objetivos: Objetivo 1: Impulsar el reconocimiento, vigencia de derechos y el acceso a la justicia de los pueblos indígenas; Objetivo 2: Incrementar el acceso a la alimentación, la salud y la educación a los pueblos indígenas; Objetivo 3: Proveer de vivienda e infraestructura de servicios con un enfoque de sustentabilidad a las comunidades indígenas; Objetivo 4: Mejorar el ingreso monetario y no monetario de la población indígena a través del impulso a proyectos productivos; Objetivo 5: Fortalecer la planeación participativa y la coordinación de los programas gubernamentales que inciden en el desarrollo de los pueblos indígenas; Objetivo 6: Preservar y fortalecer la cultura de los pueblos indígenas reconociendo su carácter de patrimonio nacional.

PROGRAMA ESPECIAL DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS 2014-2018

Meta Nacional	Objetivo de la Meta Nacional	Estrategia(s) del Objetivo de la Meta Nacional	Objetivo del Programa
México Incluyente.	Objetivo 2.2. Transitar hacia una sociedad equitativa e incluyente.	Estrategia 2.2.3. Fomentar el bienestar de los pueblos y comunidades indígenas, fortaleciendo su proceso de desarrollo social y económico, respetando las manifestaciones de su cultura y el ejercicio de sus derechos.	Objetivo Especial 1. Impulsar el reconocimiento, vigencia de derechos y el acceso a la justicia de los Pueblos Indígenas.
			Objetivo Especial 2. Incrementar el acceso a la alimentación, la salud y la educación a los Pueblos Indígenas.
			Objetivo Especial 3. Proveer de vivienda e infraestructura de servicios con un enfoque de sustentabilidad a los Pueblos Indígenas.
			Objetivo Especial 4. Mejorar el ingreso monetario y no monetario de la población indígena a través del impulso a proyectos productivos.
			Objetivo Especial 5. Fortalecer la planeación participativa y la coordinación de los programas gubernamentales que inciden en el desarrollo de los Pueblos Indígenas.

Figura 2. Programa Especial de los Pueblos Indígenas 2014-2018
Fuente: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), 2014

Asimismo, el CDI está compuesto por 17 estrategias, 73 líneas de acción y estrategias transversales que reflejan las políticas que el Gobierno de la República llevará a cabo para la atención y desarrollo de los pueblos indígenas.

En suma, las concepciones planteadas en este trabajo acerca de la Interculturalidad y la Educación Inclusiva: Un enfoque para México se hace posible a la luz de estos mecanismos instrumentados tanto dentro del contexto internacional como del contexto nacional para México. Para alcanzar estos propósitos deben partir de fundamentos teóricos, académicos, pedagógicos y programáticos que sean susceptibles de mejora y corrección. Para avanzar en el conocimiento de los problemas que derivan de la relación entre diversidad cultural, educación inclusiva y política pública es indispensable convocar a la academia de las instituciones de la educación superior, y las personas dedicadas a la investigación a sumarse a este esfuerzo.

Es necesario estudiar las propuestas educativas denominadas inclusión educativa, así como interculturales, multiculturales, bilingües e indigenistas desde una amplia perspectiva cuya prioridad es la de analizar, comparar y contrastar interdisciplinariamente, las relaciones normativas, conceptuales y empíricas que se establecen entre las dos esferas de la interculturalidad y la educación inclusiva en México. Para ello, los centros educativos en México tendrán que identificar las barreras de aprendizaje y de participación que se están creando en sus contextos; así como diseñar propuestas educativas coherentes con el plano cultural, programático y práctico de su realidad educativa García y Goenechea (2009).

Conclusiones

La reflexión sobre la educación intercultural como camino hacia la inclusión educativa ha sido para mostrar como ambos conceptos comparten multitud de ideas, y en el fondo permiten maneras muy concretas de aprender y enseñar en las instituciones educativas. El gran desafío en estos momentos en las instituciones es contribuir por una educación interculturalmente inclusiva. La educación intercultural y la inclusión educativa

no son una meta, sino un proceso, una forma de enseñar y aprender, en definitiva, una forma de estar, ser y hacer educación. Se precisa empezar a cambiar las estrategias, las metodologías, el curriculum, las didácticas, sin olvidar el objetivo común de la inclusión de todos los estudiantes, proporcionándoles todo aquello que necesitarán para crecer.

De igual forma, la alineación de organismos internacionales como el documento: *Transformar Nuestro Mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible,* con las Metas Nacionales del PND 2013-2018 y el Programa Especial de los Pueblos Indígenas 2014-2018 construyen un estado de conocimiento para fortalecer las políticas hacia la Interculturalidad en México, y favorecer una educación interculturalmente inclusiva.

Asimismo, este conjunto altamente heterogéneo de conceptos y enfoques, convenios declaraciones que instan a una educación inclusiva e intercultural, como ejes paradigmáticos de un nuevo tipo de pensamiento académico, político o pedagógico (Forne-Betancourt, 2004), crean la necesidad de analizar de forma crítica y comparativa los principales discursos interculturales y conceptualizaciones de la educación inclusiva, no sólo para nutrir el debate académico y político acerca de los modelos y enfoques pertinentes a nivel nacional y regional, sino para orientar las políticas públicas que los diferentes actores gubernamentales y no-gubernamentales están programando y aplicando en este emergente campo de la atención a la inclusión, interculturalidad y su gestión institucional (Gogolin, 2002).

Finalmente, este marco de referencia nos permite contar con distintas maneras de conceptualizar la educación inclusiva, la interculturalidad y la educación intercultural, y sin duda nos proporciona elementos para revisar nuevas y futuras propuestas de manera que podamos apoyarnos a construir una nueva mirada que permita hacer planteamientos más seguros y adoptar decisiones para una mejor enfoque para México acerca de la Interculturalidad y la Educación Inclusiva.

REFERENCIAS

Aguado, T. (2004a). Educación intercultural. La ilusión necesaria. En Aula Intercultural. Disponible en www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=646

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2014). Programa Especial de los Pueblos Indígenas 2014 – 2018. México : CDI

Corbett, J. y Slee, R. (2000). An International conversation on inclusive education. En Amstrong, D.; Amstrong, D. y Barton, L. (eds.). Inclusive education: policy, contexts and comparative perspectivas. Londres: David Fulton.

Barboza, N. (2000). Educar para un futuro sostenible: Africa en acción. Perspectivas,113, 79-94.

Bereiter, C. y Engelman, S. (1966). Teaching disadvantage children in the pre-school. Nueva York: Prentice Hall.

Booth, T., Ainscow, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. México: Ediciones UNESCO.

Dietz, G. y Mateos, L.S. (2013). Interculturalidad y Educación Intercultural en México. México: CGEIB-SEP.

Fornet-Betancourt, R. (2004). Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad. México: SEP-CGEIP, cfr. EIB.SEP.GOB.mx/files/reflexiones_fornet.pdf

García, J.A. y Goenechea, C. (2009). Educación Intercultural. Análisis de la situación y propuesta de mejora. Vizcaya: Wolters Kluwer.

Gigante, E. (2007). Diversidad sociocultural y formación docente en México. En Cuenca, R., Nucinkis, N. y Zavala (comps.). Nuevos maestros para América Latina. Madrid: Morata.

Gimeno, J. (1999b). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. (II). En Aula e Innovación Educativa, 82.

Glenn, Ch. L. y De Jong, E.J. (1996). Educating Immigrant Children:schools and language minorities in twelve nations. Nueva York y Londres:Garland.

Gogolin, I. (2002). "Interkulturelle Bildungsforschung". En: R. Tippelt (ed.): Handbuch Bildungsforschung, Opladen: Leske + Budrich, pp. 263-279.

Kaluf F., C. (2005). Diversidad cultural. Materiales para la formación docente y el trabajo de aula. Santiago: OREALC/UNESCO.

Kroch, A. y Labov, W. (1972). Linguistic Society of America: resolution in reponse to Arthur Jensen (1969). En Linguistic society of Americanbulletin (March). Washington: Linguistic Society of America.

Lavob, W. (1985). La lógica del inglés no estándar. Revista de Educación y sociedad, 4 (pp 147-170).

Martín, L. y Mijares, L. (2007). Voces desde el aula. Etnografía de la escuela multilingüe. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE. Martín, E. y Mauri, T. (coords.) (1997). La atención a la diversidad en la Educación Secundaria. Barcelona: ICE/Horsori.

Mateos, L. S. (2008). Configuración de redes migratorias en torno al discurso de la interculturalidad. En: A. Leizaola y J. Miren Hernández (eds.): Miradas, encuentros y críticas antropológicas, Donostia: Ankulegi, pp. 49-58.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). La educación, tema central de la Agenda 2030. La educación transforma vidas. Francia: UNESCO.

Pérez de Cuéllar, J. (1997). La nostra diversitat creativa. Informe de la Comissió Mundial sobre Cultura i Desenvolupament. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.

Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Diario Oficial de la Federación. 20 de mayo de 2013. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd.htm.

Sáez, R. (2001). La educación intercultural en el ámbito de la Educación para el Desarrollo Humano Sostenible. *Revista Complutense de Educación* Vol. 12 Núm. 2 (2001) 713-737. ISSN: 1130-2496.

Secretaría de Educación Pública (2004). Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe. Fundamentos y Estructura Curricular. Plan de Estudios 1997. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. México.

Secretaría de Educación Pública (2004). Programa de Educación Preescolar 2004. México.

Stainback, S. y Stainback, W. (1999). Aulas inclusivas. Madrid: Narcea.

CAPÍTULO VII

Incluir: un verbo intransitivo[45]

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

Introducción: la educación inclusiva como proyecto de conocimiento

La 'inclusión' como categoría de análisis enfrenta un problema definitorio particular, participa de las relaciones de poder estructurales y de las representaciones culturales que interroga. Sin embargo, la comprensión de las condiciones que hacen su conocimiento comprensible desde la autenticidad del fenómeno, constituye junto a su objeto –el qué– y método –el cómo–, uno de sus puntos más álgidos y espinosos. Al reconocer que la inclusión participa de las relaciones que interpela, atiende al conjunto de acciones que la sitúan como reflejo de las relaciones de poder a nivel estructural y de su micro-práctica. La educación inclusiva como proyecto intelectual construye una estrategia de resistencia epistémica –micropolítica epistémica y analítica–, analiza cómo determinados cuerpos de conocimiento se colocan al servicio de la dominación y/o opresión –por ejemplo, la empresa que alberga la propuesta del esencialismo liberal–, o bien, cómo el conocimiento influencia la configuración de las relaciones de poder (Hill Collins, 2015). Por norma, los sistemas de razonamientos hegemónicos significados como parte de la educación inclusiva, tienden a omitir un examen que aborde la inclusión situada dentro de las estructuras de poder y de las representaciones culturales, ambos temas clave en su vinculación con la justicia. Desconoce las formas de (re)articulación de los diversos discursos sobre inclusión, imponiendo un significante unívoco que pone en desmedro el encuentro con la multiplicidad de diferencias o singularidades múltiples, ni el conjunto de relaciones en las que se inscriben sus significados. La multiplicidad de expresiones del poder, constituyen dominios de opresión y dominación históricamente construidos, cuyo poder organiza a determinados grupos al interior de las estructuras de escolarización, invisibilizando la presencia de obstáculos complejos y tecnologías de cooptación de determinados estudiantes a las fronteras del derecho 'en' la educación.

La educación inclusiva en tanto estrategia analítica y política, articula su poder de intervención en el mundo, se emplea para abordar las diversas formas de desigualdad que estructuran los procesos de escolarización, especificando, cómo determinados saberes o proyectos políticos y educacionales contribuyen silenciosamente a reproducir desigualdad haciendo uso de algunos de los principios más elementales propuestos por este campo. Analiza críticamente, qué proyectos de conocimiento sirven a la desigualdad, la opresión y a la dominación. Sin duda, proliferan argumentos vinculados a la multiplicidad de formas del esencialismo y del individualismo metodológico, sistemas de razonamientos

[45] Trabajo publicado en Ecfrasis. Revista de Estudios Críticos de Arte y Cultura Contemporánea. Octubre de 2019.

en los que el sujeto queda estratégicamente excluido de proyectos significados 'en resistencia'. La inclusión encuentra su campo de actividad más allá de un análisis mono-sistema –binarismo incluido/excluido–, se propone introducir un mayor nivel de complejidad en el estudio de los problemas educativos, abandona el estudio de la desigualdad desde un punto de vista mono-categorial. Su razón, en parte, dedica su actividad analítica a examinar las formas sociales en las que cada formato del poder tiene lugar, sugiriendo un análisis más profundo, complejo y matizado, respecto las (re)articulaciones entre las estructuras sociales y las representaciones culturales (Hill Collins, 2015).

El campo de Educación Inclusiva es un terreno fundamentalmente disputado por una multiplicidad de disciplinas, teorías, objetos, métodos, territorios, sujetos, influencias, modos de análisis, conceptos, saberes, compromisos éticos y proyectos políticos. Construye un espacio *no-disciplinar*; no fijo en ninguna disciplina y en ninguno de sus campos de confluencia. Más bien, viaja permanente y no-linealmente, por cada uno de ellos, en cada nuevo aterrizaje extrae lo más relevante y significativo de cada recurso epistemológico, con el propósito de fabricar un nuevo objeto y saber. Su comprensión rebasa los límites disciplinarios al reconocer que las formas de conocimiento que le son propias se resisten a operar en una lógica exclusionaria, repercutiendo seriamente en la organización de los procesos de formación del profesorado, producto de la fragmentación de sus disciplinas[46]. La configuración teórica de la Educación Inclusiva opera en el movimiento, en el encuentro, en el pensamiento de la relación, en el caos y en la constelación; forja una estructura de conocimiento abierta, compuesta por un conjunto de prácticas teóricas y metodológicas heterogéneas, cuya funcionalidad reside en el concepto de síntesis disyuntiva.

¿Es la Educación Inclusiva una disciplina? Como aproximación preliminar, afirmaré que no, puesto que su objeto no puede ser delimitado en los paradigmas actuales de ninguna disciplina. No pertenece a la región de Educación Especial, si se ha establecido su relación, es básicamente por la incapacidad del campo y de sus investigadores para comprender sus objetos. La incomprensión de su objeto es influenciado por el significado establecido por la Educación Especial, convirtiéndose en un significante erróneo o bien, que instrumentaliza e inscribe su actividad. Continuar concibiendo la Educación Inclusiva como Educación Especial, sería condenada a repetir el mismo fallo. A pesar de no presentar estatus disciplinario, fabrica un objeto ambivalente, complejo y multidimensional, de carácter, eminentemente, fronterizo y post-disciplinar, articulando cuestiones específicas en torno a este objeto, vinculadas esencialmente a la educación, pudiendo ser aplicado en términos sociales, políticos, culturales, etc. Concebida así, configura un objeto abierto, utilizándose de diferentes maneras. La falta de claridad sobre la naturaleza de su dominio continúa siendo uno de los puntos más críticos de su teoría. Una interrogación con estas características instituye una reflexión programática sobre el sentido y alcance de su trama epistemológica. ¿Por qué la Educación Inclusiva concierne a la educación en general?

Al concebir la inclusión como un pegamento epistémico-metodológico y analítico, se convierte en un entramado gramatical complejo, resulta de la asociación de múltiples predicados concebidos como recursos epistemológicos heterogéneos. De modo que, el campo de la inclusión *"requiere ser analizado a partir de conceptos que provienen de*

[46] Instala una formación paradisciplinar. Para mayores detalles, véase: "La enseñanza de la Educación Inclusiva y la pregunta por el método: un análisis antidisciplinar".

ámbitos y autores diversos" (Virno, 2003, p.75). La formación del campo epistemológico de la Educación Inclusiva se convierte en una estructura de conjunción compleja. Al conformar *"un espacio plural puede la disciplina diferenciar sin subordinar lo que es diferido y, sin establecer, una jerarquía de lo qué es y no legítimo con base en una supuesta objetividad cuyo soporte es implícito e incomunicable"* (Suescún, 2002, p.197). Como tal, es un fenómeno que viaja y se moviliza por intensas y complejas singularidades epistemológicas, concebidas como herramientas analíticas que permiten abordar una compleja multiplicidad de aspectos de la realidad. Forja un espacio de disposición de disciplinas y una disposición histórica específica de verdad (forma de saber). ¿Qué es, entonces, lo que este estilo de investigación y análisis que propongo haría al interior de la Ciencia Educativa y la pedagogía en general?, ¿qué cosas no podría hacer si continúa operando dentro del marco analítico y conceptual tradicional? En efecto, es

> [...] en el doble sentido de la deconstrucción, en dónde encontramos un modelo para construir el espacio no disciplinar. Uno de los caminos para liberarse de los modelos disciplinares y disciplinarios totalizantes es el que nos lleva a reconocer las fronteras de la disciplina y sus límites, el papel que ésta juega en la construcción de sus objetos de estudio; la responsabilidad que tiene con el conocimiento que éste produce (Suescún, 2002, p.196).

La afirmación: *'la Educación Inclusiva es una teoría sin disciplina'*, no sólo refiere al conjunto de elementos que participan de su circunscripción intelectual y de sus ámbitos de formalización académica, sino que iluminan su función y apertura de su estructura disciplinaria a partir de contribuciones provenientes de lo anticolonial, lo post-colonial, la corriente interseccional, el feminismo, la filosofía política, de la diferencia, los estudios visuales, la teoría crítica, los estudios queer, de género, de la mujer, la interculturalidad crítica, la física, los estudios de la subalternidad, el pragmatismo, etc. convirtiéndose en una *categoría analítica de intermediación.* Si ésta no se encuentra fija en ninguna disciplina, ¿de qué manera es posible circunscribir el dominio de su objeto? Tradicionalmente, los dominios disciplinares son definidos a partir de sus objetos de estudios, pero, ¿qué sucede cuando este rebasa los límites disciplinarios históricamente aceptados y legitimados?, construye su saber por fuera de cada uno de sus aportes que son capturados en una malla de conexión de carácter reticular, posibilita la resolución de problemas ante una variedad de temáticas –heterotopicalidad[47]–, instala una nueva manera de pensar y asumir los problemas educativos. La Educación Inclusiva como práctica crítica otorga respuestas complejas. Al respecto, Bal (2004) indica que

> [...] el estatus de tal movimiento dentro del pensamiento y la organización académica. La respuesta a si nos estamos enfrentando con una disciplina o con una interdisciplina dependerá de cuál sea su objeto. Si el dominio de su objeto consiste en el conjunto de materiales consensuadamente categorizados, alrededor de los cuales han cristalizado ciertas hipótesis o aproximaciones, estaríamos tratando con una disciplina (p.12-13).

La configuración de la estructura intelectual de carácter relacional de la Educación Inclusiva, no surge por vía de acumulación de disciplinas o disposición de un conjunto de éstas organizadas en torno a un tema, más bien, dicha opción deviene en una empresa estéril en la construcción de un campo y objeto de conocimiento. Su dimensión post-disciplinar consiste en crear un objeto que no le pertenece a nadie. Sobre este particular,

[47] Principal característica de su campo de investigación.

insiste Bal (2004) agregando que, *"la idea de crear un objeto nuevo que no pertenezca a nadie hace imposible definir su dominio como una agrupación de elementos"* (p.13). Emerge por vía de desarticulación y rearticulación de cada uno de sus elementos, en la discontinuidad y en el vuelco, forja una estructura de conocimiento que sigue la lógica hegeliana de *totalidad dinámica*, cuyas posiciones y elementos de confluencia –objetos, métodos, teorías, influencias, sujetos, territorios, marcos teóricos y políticos mediante los cuales se moviliza la categoría de inclusión– se entrelazan y engendran unos con otros. Al afirmar que, epistemológicamente, la Educación Inclusiva emerge de un conjunto de enredos genealógicos de dispersión, refiero a una estructura dinámica de entrelazamiento discontinuo, la cual, consagra una *práctica analítica y metodológica abierta*.

Se convierte en una zona de agitación del pensamiento educativo, deviene en un mecanismo de fractura, plantea un disturbio en la organización semiótica de su sentido, es un vector de dislocación de la trama intelectual que sustenta los proyectos de escolarización a través del lente de la justicia social. Interesa des-ocultar el signo pasivo e ideológicamente neutral que impone el signo de la inclusión, lo que según Richard (2009) sugiere comprender cómo se articulan diversos tipos de engranajes e imbricaciones en la constitución de un determinado discurso, otorgándole un cierto tipo de eficacia en su circulación en el mundo.

La gramática epistemológica de la Educación Inclusiva se estructura sobre categorías[48] temáticas que forjan la transformación. Interesa crear nuevas visiones que afecten a las disciplinas que confluyen en la organización de su campo de estudio. Lo que se propone crear la base de lo nuevo, que no sólo reúna diversas actividades conceptuales, epistemológicas y metodológicas, sino que además, produzca un nuevo saber y objeto a través de un conjunto de intercambios. Sobre este particular, Bal (2018) agrega que, *"los mismos problemas trae el adverbio "más allá", que sugiere que podemos dejar el (mal) pasado atrás y movernos a un (mejor) presente. Esto nos insta a cerrar los ojos a la persistencia de algunos de aquellos malos elementos del pasado, que están reenfocados y preservados en el presente"* (Bal, 2018, p.5).

Sobre el verbo 'incluir' y el adjetivo 'inclusiva'

Incluir es un verbo que posee sentido por sí solo. No requiere de recursos complementarios para alcanzar su propósito y desplegar su función epistemológica, política, ética e interpretativa. En esta sección, exploro las posibilidades analíticas y metodológicas desprendidas del centro de actividad del verbo *incluir*. Si bien, todo verbo es definido como una categoría gramatical compleja, al expresar su estructura superficial una *forma verbal infinitiva*, su función analítica aborda descriptivamente funciones sobre el sentido y existencia del concepto o bien, como régimen proposicional. Sin embargo, la depuración de la estructura profunda del objeto de la Educación Inclusiva, devela que, el verbo incluir, expresa un complejo *carácter intransitivo*, fundamentalmente, posee la capacidad de actuar por sí sólo, provocar algo en la realidad. En esta arista, la función imperceptible que reside en el verbo *incluir* se conecta con dos propiedades epistemológicas significativas del concepto, la *capacidad escultórica, proyectiva y arquitectónica* de la realidad y la *capacidad de audibilidad*. Su carácter intransitivo se conecta además, con la premisa de la performatividad, cuya fuerza enunciativa interviene la realidad, dislocándola hacia otros rumbos inimaginados. La fuerza interpretativa del

[48] Problema morfológico de la Educación Inclusiva.

verbo incluir en su dimensión intransitiva, altera los estados de conciencia, remueve los regímenes escópicos, reinventa vocabularios, instala condiciones provocativas a nivel epistémico y político. Lo intransitivo en este caso viene dado por la fuerza escultórica que reside en el concepto. Forja un signo de cambio de mentalidad. A través de su condición de audibilidad establece complejas formas de afectación e interpelación al sujeto, su conciencia e historicidad. El verbo *incluir* afecta al sujeto, es eminentemente político, interviene el mundo e interpela a sus espectadores.

Las formas de afectación del sujeto y de la realidad cultural, política, económica, educativa, etc. a través del verbo incluir, denota una operatoria orquestada, fundamentalmente, en la *diátesis*. El verbo incluir[49] es además, un verbo performativo. Al operar en la consciencia del sujeto y en la realidad, su acción se constituye en el centro de la palabra, en él, tienen lugar diversas formas de actuación y afectación. En tanto verbo activo moviliza la transformación, altera la gramática dominante, sus vocabularios e instrumentos de acción. Se caracteriza por forzar las cosas al avance. ¿Qué fuerzas participan en la designación de su carácter activo/activador de la realidad? Recuperando los aportes de Barthes (1987) la *fuerza agencial* reside en un proceso anterior, en el que su acción es modelada por un conjunto de preocupaciones irresueltas sobre la justicia, la humanidad, los derechos y las condiciones de equidad aplicados a la educación, reinstalando la noción derridaniana de *citacionalidad*, es decir, una invención social. Atendiendo a la preocupación analítica sobre la fuerza agencial que reside en el proceso anterior de constitución de la acción del verbo, se observa que, su actuación se vuelve performativa al materializar un cambio, anclado previamente, en la resituación de la memoria social e historia de la consciencia.

El verbo *incluir* en tanto vector de análisis y configuración de la realidad, articula su actividad a través de las nociones de performatividad –capacidad para realizar lo enunciado– y performance –múltiples formas de actuación e intervención de la realidad y del espacio–. A través de esta última, establece condiciones para permanecer en la consciencia y memoria de sus interlocutores, a través de singulares formas de alteración del(os) estado(s) mentales de quien(es) la(os) oye(n). En tanto categoría de análisis, expresa la cualidad de *mutualidad*, es decir, su fuerza analítica impacta en el propio concepto –afectándolo– y afecta al entorno. Sólo con oír el susurro del verbo activa otros niveles de sensibilidad y conciencia social. Vista así, la Educación Inclusiva es una expresión teórica de la post-crítica, de la multiplicidad de diferencias, de la trasformación y de la transgresión. Es una pedagogía de lo menor. Bajo ningún punto de vista constituye una práctica específica para un tipo particular de estudiantes, tampoco se concibe como una modalidad alternativa de la educación, pues implícitamente se atrapa su performatividad en un cambio reduccionista, institucional y absolutista, sin efecto en la realidad. Es ante todo, un *comentario constructivo* que desafía al saber pedagógico contemporáneo. Las obstrucciones que enfrenta la noción de inclusión en tanto campo y fenómeno, residen, sin duda alguna, en el centro crítico del propio verbo.

¿Por qué el verbo incluir es un *verbo realizativo*? Lo realizativo constituye un objeto polisémico y de larga data en la filosofía analítica. A objeto de atender a la interrogante que abre el párrafo, recurriré a la contribución del lenguaje realizativo inaugurada por J.L. Austin y ampliamente difundida en su obra póstuma: *"¿Cómo hacer cosas con palabras?"*. La premisa central del lenguaje realizativo consiste en señalar que,

[49] Verbo activo. Según la RAE (2019), los verbos intransitivos constituyen expresiones gramaticales que no requieren de un complemento para para que una oración singular tenga sentido. Poseen la capacidad de actuar por sí solos.

sus enunciados *"no son verdaderos ni falsos y en realidad realizan la acción que describen"* (Culler, 1998, p.115). Son enunciados que actúan e intervienen la realidad. El verbo incluir, en este sentido, no designa acciones, realiza, moviliza, pone en acción, esculpe y activa, es ante todo un verbo activador de la transformación y la alteración del orden dominante. Es en la fuerza activadora donde reside la conexión con la metáfora 'movilización de la frontera', a través de su fuerza enunciativa asume la función de penetrar en otras lógicas, mover fronteras en la interpretación de la realidad, consolidar nuevas modalidades de vida y espacialidades educativas. El sentido realizativo del verbo incluir permite, primariamente, abrazar el lenguaje y sentido de la inclusión, es un sistema que hace cosas en el mundo, que activa, esculpe, afecta e interviene. Sus enunciados movilizan la conciencia, la búsqueda de otras formas de vida más centradas en las necesidades de la revolución molecular. Crea condiciones que permitan develar una nueva esperanza social, mágicamente da vida a sus ideas y conceptos –principio de audibilidad–. Es un verbo creador de mundo, razón por la cual Ocampo (2019) sostiene que, los conceptos de acontecimiento y performatividad expresan un estado hipónimo. Otra propiedad que expresa el verbo incluir es su estatus de acontecimiento –giro acontecimental–, es un verbo que transforma el mundo. Si la inclusión –campo de conocimiento y fenómeno– y la educación inclusiva –circunscripción intelectual– fundan su actividad en el ideal de la transformación social, entonces, genealógicamente, su función enunciativa impone el legado de la tesis número once de Feuerbach, trazando una compleja política de imaginación.

La tabla que se presenta a continuación, sintetiza las principales características que develan la intención y acción discursiva de la Educación Inclusiva a la luz de un conjunto de distinciones analíticas cruciales en la comprensión del funcionamiento de su lenguaje. Nunca la relación entre lo que se dice y hace es armónica, se encuentra atravesada por un conjunto de tensiones heurísticas.

El sentido 'constatativo' del discurso de la inclusión	El sentido 'realizativo' del discurso de la inclusión
• Afirmación de las cosas tal como son, lo que en el caso de la inclusión, corresponde a la filosofía de la denuncia y a la perturbación empática. Su regulación consiste en afirmar el estado de las cosas, denunciando su perversión. Esta es la principal característica hoy del discurso de la inclusión y la justicia. • Devela una compleja imagen de la situación existente en el mundo, por ejemplo, situaciones de desigualdad. • Es un lenguaje que nos hace ver lo mismo que ya sabemos, insistiendo en un régimen de la mirada sobre lo que sabemos que fracasa. No otorga pistas para su subversión y transformación.	• Producto de una fuerza imaginativa, activadora y escultórica de la realidad. • Lo realizativo opera mediante categorías que actúan como vectores de dislocación, intervienen la realidad y cambiando las cosas. Organiza el mundo hacia un nuevo estado. • Consolida una compleja política de imaginación acerca de futuros posibles. Moviliza la frontera. • Es un lenguaje que da forma al mundo. También puede ser concebido como un vector de desplazamiento y de batalla política. • Es clave para pensar sobre los

	acontecimientos educativos, fortalece una teoría del cambio.

Tabla 1: Principales diferencias emergentes del verbo incluir en su dimensión constatativa y realizativa. Fuente: elaboración propia.

La educación inclusiva como dispositivo heurístico puede ser lecturada en términos de 'parodia del sin original', en tanto identidad paródica, fomenta condiciones desestabilizadoras, crea novedosas formas de irrupción, denota una condiciones móvil, sin una ubicación exacta. ¿Qué redes de significación introduce la 'inclusión' y la 'educación inclusiva', en términos de un sistema de no-identificación con las formas y códigos históricamente legitimados en la experiencia social, educativa y política? Entre sus principales desafíos destacan: a) la necesidad de dar cuenta de la relación existente entre los múltiples sujetos de la inclusión y los proyectos estado-nación y b) la formulación de un horizonte de interpelación del pensamiento educativo en la interioridad de este entramado de relaciones propuestas a través de la razón de la educación inclusiva. Finalmente, la educación inclusiva en términos epistemológicos, *traza una nueva intelectualidad*, impone un complejo entramado gramatical, un singular campo de latencias, sobresaltos, residuos y palimpsestos. Cada una de las dimensiones antes descritas sobre la fuerza analítica y teórica del adjetivo 'inclusiva', se convierte en un sitio de contra-enunciación dominante de la escolarización y de diversos proyectos intelectuales y políticos.

Si el conocimiento de la educación inclusiva viaja por diferentes campos del conocimiento, develando un conjunto de complejas mutaciones, migraciones, forclusiones, etc. da cuenta de las intenciones y movimientos de cada una de sus herramientas conceptuales. Si atendemos a la especificidad del sintagma 'educación inclusiva', es posible reconocer entre sus principales características, un concepto flexible, flotante, viajero, con un significante vacío y superpuesto, con un alcance demasiado grande. ¿Qué tipo de prácticas de inclusión se crean a partir del uso de determinados conceptos? Sin duda, la más extendida, es una práctica analítica de carácter estratégica articulada en torno a la racionalidad del individualismo metodológico.

El carácter conjuntivo que designa el sintagma educación inclusiva configura una compleja forma copulativa y conjuntiva, que términos analíticos puede ser concebida a través de la metáfora de la y-cidad, es decir, un espacio intermedio en el que se conectan diversas clases de preocupaciones intelectuales. La 'y-cidad' no es solamente un sistema de relaciones sino de implicaciones profundas en la construcción del conocimiento, la unión refleja un plan de composición, es un campo de experimentación conceptual. La 'y-cidad' define su funcionamiento a través del principio de complementariedad, estrategia que tiende a la unión de elementos de naturaleza heterogénea y contraria, b) la infinidad de elementos entre campos, conceptos, teorías, disciplinas en contradicción, c) la 'y-cidad' opera a través de la metáfora del tercer incluido –la lógica de 'y' o 'e', mecanismo de interrelaciones e integración de diversas herramientas epistemológicas. Instala una lógica que a partir de la contribución de Lupasco, designa un estado dinámico intermedio y en potencia –lo no manifestado– y actualización –lo manifestado–. La 'y-cidad' como espacio intermedio o zona de intermediación epistemológica, opera en términos de un campo de fuerza conciliador de una amplia multiplicidad de elementos, es un lugar en permanente interacción y mutación.

La 'y-cidad' es clave para comprender el espacio de diáspora, desborda las programaticidades convencionales, explicita un *sistema re-cognoscitivo*, opera como un espacio de intersticialidad. El campo epistemológico de la educación inclusiva es un terreno compuesto por múltiples conexiones –principio de heterogénesis–, lo intermedio del sintagma es lo que establece conexiones singulares, forma una particular conjunción, articulada a través de la metáfora de 'síntesis-disyuntiva'. En efecto,

> [...] para hacer conexiones uno no necesita conocimiento, certeza, o incluso ontología, sino más bien una confianza que algo puede salir, aunque uno todavía no está completamente seguro qué, Hume sustituyó a la certeza cartesiana una probabilidad de creencia, pero Deleuze empuja la cuestión de la creencia en esa zona de una "posibilidad improbable" que ningún lanzamiento de dados puede abolir (Rachjman, 2000, p.7).

En este sentido, retomo la metáfora de la 'y-cidad', puesto que facilita la propensión al conjunto de procesos que legitiman su acción en el mundo, así como, el conjunto de interconexiones que delimitan lo que realmente es. La 'y-cidad' de la educación inclusiva opera en términos de una singular y compleja forma conjuntiva de carácter disyuntiva, cuyas líneas de segmentariedad, estratificación y fuga, operan en términos de reciprocidades multiniveles. La dimensión viajera de la educación inclusiva, precedida por la idea de campo y objeto en permanente movimiento y acción relacional, indica que, *"las teorías pueden perder su originalidad y posición crítica a medida que viajan de un dominio a otro"* (Hill Collins, 2015, p.12). El viaje como metáfora clave en la construcción del conocimiento impone un conjunto de tecnologías de rearticulación de sus objetos, saberes y conceptos. Sus usuarios son siempre heterogéneos, marcados por diversas referencias geopolíticas, demostrando una preocupación endémica al quehacer educativo.

A pesar de no presentar estatus disciplinario, fabrica un objeto ambivalente, complejo y multidimensional, de carácter, eminentemente, fronterizo y post-disciplinar, articulando cuestiones específicas en torno a este objeto, vinculadas esencialmente a la educación, pudiendo ser aplicado en términos sociales, políticos, culturales, etc. Concebida así, configura un objeto abierto, utilizándose de diferentes maneras. Al concebir la inclusión como un pegamento epistémico-metodológico y analítico, se convierte en un entramado gramatical complejo, resulta de la asociación de múltiples predicados concebidos como recursos epistemológicos heterogéneos. De modo que, el campo de la inclusión *"requiere ser analizado a partir de conceptos que provienen de ámbitos y autores diversos"* (Virno, 2003, p.75). Concebir la educación inclusiva en tanto praxis crítica, sugiere una relación significativa con la opresión, la dominación, la violencia estructural, etc.

La tabla que se presenta a continuación, tiene por objeto abordar las principales características del sintagma educación inclusiva. No obstante, exige una advertencia preliminar. Cada una de las dimensiones contenidas en la tabla, se inscriben y desprenden de la sección del sintagma 'inclusiva'.

Características del concepto	Principales características
a) Estructural	Analiza críticamente la multiplicidad de formas de funcionamiento de las estructuras sociales. En su acepción tradicional, su tarea es articulada en torno a un problema

	'técnico'; sustentada en la imposición del modelo epistémico y didáctico tradicional de la Educación Especial –principal fracaso cognitivo–, en la convivencia de marcos de valores antagónicos que justifican y apelan su necesidad en la sociedad actual, al tiempo que desplazan su potencial crítico al interior del capitalismo hegemónico. Todo ello demuestra dos cosas: a) la incapacidad de los investigadores para aproximarse a su real objeto, precedido por la nebulosa que condiciona su estructura de conocimiento y b) la incapacidad para entender el propio término. La Educación Inclusiva concebida bajo éstos términos, sugiere atender, tal como indica Young (2002) a *"las prácticas cotidianas de una bien intencionada sociedad liberal"* (p.74), así como, al conjunto de impedimentos sistemáticos que afectan transversalmente a la multiplicidad de diferencias –universo mosaico– que compone la totalidad. Concebida así, la inclusión, se convierte en un fenómeno 'estructural' y 'relacional', lo que confirma lo señalado por Young (2002), respecto que, no sería *"el resultado de elecciones o políticas de unas pocas personas"* (p.74). La Educación Inclusiva como fenómeno estructural se dirige a intervenir en los formatos del poder, en las normas, marcos de valores, símbolos, sistemas de relación y mediación político-cultural que modelizan su tarea y discurso. En suma, es la transformación de las reglas institucionales que trazan el funcionamiento de la sociedad y configuran sus sistemas educativos.
b) Relacional	El carácter relacional que introduce el calificativo 'inclusiva' permite superar los efectos opresivos en la comprensión de las diversas patología sociales crónicas, reconoce que su estudio no puede ser delimitado en marcos estáticos, sino que opera en el dinamismo permanente. En este caso, la relacionalidad se opone al enfoque categorial, razón analítica por antonomasia que estructura los sistemas de razonamientos de la educación inclusiva. El pensamiento de la relación otorga elementos metodológicos para intervenir en los patrones inter-institucionales del poder –formas configurantes del funcionamiento estructural– sistemáticos que impiden que las personas construyan formas de vida más vivibles. Examina como operan las estructuras sociales. ¿A qué tipo de relacionalidad nos conduce el discurso de la inclusión? El pensamiento relacional introduce implicancias significativas en la comprensión crítica de la educación inclusiva, referida al corpus de relaciones de poder estructurales y de las representaciones culturales que interroga. El calificativo 'inclusiva' introduce un singular modo de análisis acerca de los procesos relacionales que se encuentran en su misma naturaleza. Las formas de relacionalidad que tienen lugar en la interioridad de este campo, son similares a las determinadas por Hill Collins (2019) en el terreno de la interseccionalidad, entre ellas, encontramos: a) la

	suma, b) la articulación y c) la co-formación. Lo relacional opera mediante una inter-acción que envuelve e involucra diversas perspectivas y variables de análisis.
c) Escultórico	La dimensión escultórica del adjetivo 'inclusivo' refiere a la capacidad del discurso para intervenir y modelar la realidad. La condición escultórica es proyectiva y arquitectónica, construye un singular estilo de subjetividad y realidad, se encuentra estrechamente ligada a la creación de otro mundo. Al operar en la consciencia del sujeto y en la realidad, su acción se constituye en el centro de la palabra, en él, tienen lugar diversas formas de actuación y afectación. En tanto fuerza de intervención en la realidad, moviliza la transformación, altera la gramática dominante, sus vocabularios e instrumentos de acción. Se caracteriza por forzar las cosas al avance. La dimensión escultórica del calificativo inclusiva impone al enunciarse un signo heterodoxo, que provoca cambios epistémicos, políticos éticos y pedagógicos, construye un nuevo estilo de subjetividad. Lo inclusivo jamás adopta un carácter ambiguo, es siempre interactivo, relacional, solicita la atención e implicación activa del espectador. Lo inclusivo siempre es político, no vale de nada, reducirlo a una práctica arbitraria en la que conviven diversos grupos –concebidos a través del problema ontológico de los grupos sociales–, siempre es un acto político, logra una intervención crítica y transformadora en el mundo. La inclusión instala un signo cuestionador que invita a la producción de nuevos mundos, constituye una instancia de interpelación, una mirada recelosa de la realidad y de sus principales patologías sociales crónicas, como dispositivo de perturbación empática pone en tensión prácticas sociales, principios éticos, significantes políticos y saberes académicos, discursos e instituciones. Altera el pensamiento social, invita a salir de las categorías epistemológicas tradicionales en las que se fundamenta dichos fenómeno, muchas de ellas, tienden a distorsionar la comprensión de su objeto teórico y empírico.
d) Intransitivo	Incluir es un verbo que posee sentido por sí solo. No requiere de recursos complementarios para alcanzar su propósito y desplegar su función epistemológica, política, ética e interpretativa. Si bien, todo verbo es definido como una categoría gramatical compleja, al expresar su estructura superficial una *forma verbal infinitiva*, su función analítica aborda descriptivamente funciones sobre el sentido y existencia del concepto o bien, como régimen proposicional. Sin embargo, la depuración de la estructura profunda del objeto de la Educación Inclusiva, devela que, el verbo incluir, expresa un complejo *carácter intransitivo*, fundamentalmente, posee la capacidad de actuar por sí sólo, provoca algo en la realidad. En esta arista la función imperceptible que reside en el verbo *incluir*

	se conecta con dos propiedades epistemológicas significativas del concepto, la *capacidad escultórica, proyectiva y arquitectónica* de la realidad y la *capacidad de audibilidad*. Su carácter intransitivo se conecta además, con la premisa de la performatividad, cuya fuerza enunciativa interviene la realidad, dislocándola hacia otros rumbos inimaginados. La fuerza interpretativa del verbo incluir en su dimensión intransitiva, altera los estados de conciencia, remueve los regímenes escópicos, reinventa vocabularios, instala condiciones provocativas a nivel epistémico y político. Lo intransitivo en este caso viene dado por la fuerza escultórica que reside en el concepto. Forja un signo de cambio de mentalidad. A través de su condición de audibilidad establece complejas formas de afectación e interpelación al sujeto, su conciencia e historicidad. El verbo *incluir* afecta al sujeto. Las formas de afectación del sujeto y de la realidad cultural, política, económica, educativa, etc. a través del verbo incluir, denotan una operatoria orquestada, fundamentalmente, en la *diátesis*. El verbo incluir[50] es además, un verbo performativo.
e) Performativo	El calificativo 'inclusiva' devela una compleja naturaleza provocativa, opera en tanto estrategia alterativa de la realidad social y escolar. Es un signo de movilización de la frontera. Esta forma adjetival realiza lo que enuncia, esculpe e interviene la realidad. Es una invitación, una incitación o provocación.
f) Audibilidad	Propiedad que surge del encuentro y rearticulación de las categorías de 'performatividad', 'intransitividad' y 'escultórica'. La audibilidad se asocia con el *ethos* que instala a nivel de conciencia del espectador/interpretante. Devela una compleja operación cognitiva, que sólo con escuchar dicha categoría activa otros niveles de sensibilidad y conciencia social. Audibilidad y capacidad escultórica participan en la consolidación del enlace de realización.
g) Abierto	Opera en un conjunto de relaciones exteriores –exterior constitutivo–, la configuración de su conocimiento opera más allá de los confines heredados, transforma los entendimientos intelectuales y metodológicos. Es en la exterioridad y en la apertura en la que acontecen nuevas posibilidades de rearticulaciones. La categoría de exterior constitutivo posibilita el entendimiento que toda forma producción de la identidad –del sujeto y en la producción del saber– se establece en relación con lo diferente. Lo abierto en tanto dimensión de análisis, permite dar cuenta de los itinerarios y el conjunto de circunstancias que movilizan la acción y el cambio, es decir, un ejercicio que cobra su sentido en función de un determinado marco de recepción, análisis e interpretación.

[50] Verbo activo. Según la RAE (2019), los verbos intransitivos constituyen expresiones gramaticales que no requieren de un complemento para para que una oración singular tenga sentido. Posee la capacidad de actuar por sí solo.

h) Dispositivo de intermediación	Posee la capacidad de conectar y albergar una amplia multiplicidad de elementos, dispersados por diversas geografías del conocimiento, conectados en algún punto al objeto –abierto y ambivalente– de la educación inclusiva. La noción de intermediación se encuentra contenida en la metáfora de la red y en la estrategia decisional de dispositivo de Foucault. La captura siempre es re-articulatoria.
i) Y-cidad[51]	Se convierte en un comentario performativo, es una estrategia que excede las operatorias de los límites y campos disciplinares, se interesa por indagar en aquello que habita entre ambos términos, es decir, el conjunto de preocupaciones y elementos que entran en contacto en la formación del sintagma 'educación inclusiva'. Obedece a la lógica de 'y', es decir, a las múltiples formas de conexión –lógica del tercer incluido–.
j) Tropológico	El adjetivo 'inclusiva' devela una compleja naturaleza tropológica. El tropo en esta oportunidad se convierte en una estrategia propia de la filosofía analítica, destinada a develar un conjunto de sistemas de razonamientos alterativos de la realidad. Su función reside en la capacidad de invertir y girar las cosas hacia otras perspectivas de comprensión. La acción tropológica se encuentra estrechamente ligada al trabajo con conceptos. A través de determinados conceptos podemos girar positiva o negativamente, la producción de sentidos de un determinado objeto de conocimiento. Los tropos en epistemología no sólo invierten, modifican o alteran las formas de aprobación a un determinado fenómeno, sino que, otorgan un sentido distinto a lo habitual a las categorías que ensamblan su estructura –problema morfológico–.
k) Vector de desestabilización	El calificativo 'inclusiva' posee la fuerza teórica y analítica para movilizar la frontera, es decir, penetrar en otras lógicas de funcionamiento y operación. Actúa en términos de un dispositivo de fractura y desestabilización de la realidad, su intelectualidad y pensamiento. Quebranta las lógicas de operación de las estructuras educativas, sociales, políticas y económicas. Desarma las categorías vigentes. La actividad sígnica de la educación inclusiva impone un signo de carácter heterodoxo.
l) Dispositivo de perturbación empática	Conceptualizar el adjetivo 'inclusiva' en términos de un 'dispositivo de perturbación empática' sugiere una operación que emerge *"aquello que nos incómoda, perturba, frustra, su constitución oscila entre la implicación y la ruptura, nos reformula de manera productiva"* (Hite, 2016, p.19). Insiste la investigadora norteamericana, agregando que, es *"un terreno cognitivo y emocional que se mueve entre la implicación y la ruptura, la dinámica entre la transición y la recepción"* (Hite, 2016, p.19).

[51] Concepto tomado de Bal (2018).

m) Trayecto abierto	El adjetivo 'inclusiva' opera en términos de 'trayecto abierto', alude a la propiedad epistémica de permanente movimiento. Configura un saber que se perfila en permanente construcción, movimiento, cambio, en proceso, construcción y situación. Incorpora lo social y lo político en una singular trama de configuraciones de subjetividad.

Tabla 2: Principales características del adjetivo 'inclusiva'. Fuente: elaboración propia.

Conclusiones: pensar la inclusión en términos de dispositivo performativo

Sin duda alguna, el concepto de dispositivo (*dispositif*) constituye una de las nociones analíticas más importantes y, a su vez, polémicas del pensamiento y programa intelectual de Foucault. La naturaleza conceptual del dispositivo devela un sentido elástico, escurridizo y en ocasiones ambiguo. El dispositivo en tanto categoría de análisis se convierte en un recurso *disputado* por un amplio número de disciplinas[52], *"habilitando una articulación fructífera con otros campos del saber"* (Heredia, 2014, p.84). Los contornos analíticos del dispositivo quedan definidos a partir de una *red* de *elementos heterogéneos* que se encuentran entrelazados[53] de diversas maneras, lo que en el caso particular de la Educación Inclusiva se expresa en la captura, en la convergencia y en la confluencia de diversas clases de singularidades epistemológicas, concebidas como objetos, métodos, teorías, influencias, conceptos, saberes, compromisos éticos, proyectos políticos, marcos teóricos, territorios, sujetos, etc. describiendo una estructura teórica abierta compuesta por una multiplicidad de elementos heterogéneos –principio de heterogénesis[54]–. La diversidad de vínculos que organizan y sustentan la actividad de su estructura se sostienen en la noción de red. Red[55] y dispositivo[56] operan analíticamente como para-sinónimos. La red evidencia su carácter procedimental y analítico al interior del dispositivo, refleja un espacio de líneas e interconexiones que operan a través de un *entrelazamiento discontinuo*. Su matriz analítica es clave en la comprensión de la *"naturaleza del ensamble, el tipo de relación específica, que puede existir entre los elementos heterogéneos que forman una red dentro de una multiplicidad espacio-temporal determinada. Asimismo, remarca el carácter variable y dinámico que asumen los elementos al interior del dispositivo, pudiendo algunos de ellos cumplir diversas funciones, cambiar de función o devenir operativos en otro nivel"* (Heredia, 2014, p.87), especialmente, en el develamiento de la funcionalidad de la estructura teórica de la Educación Inclusiva. ¿A qué pragmática de la *multiplicidad*[57] nos conduce la Educación Inclusiva?

El dispositivo en tanto herramienta teórica configura su actividad en una red de relaciones intensas e inestables, concibiendo a ésta última, a través del movimiento y el dinamismo –propiedades epistemológicas de la Educación Inclusiva–. Su organicidad tiene lugar en el pensamiento de la relación y del encuentro, articula un campo

[52] Ocurre un efecto similar con los conceptos de inclusión y Educación Inclusiva.
[53] Sugiere un estudio pormenorizado de la diversidad de vínculos que participan del ensamblaje de la estructura teórica de la Educación Inclusiva, organizada a partir de *"la disposición de una multiplicidad de elementos heterogéneos interrelacionados"* (Heredia, 2014, p.87).
[54] Principio explicativo de la Educación Inclusiva, describe conexiones heterogéneas de lo heterogéneo.
[55] Categoría implicada en la noción de dispositivo, específicamente, la metáfora de lo reticular. La red determina la materialidad del dispositivo y el marcado carácter disímil de los vínculos que sostienen su actividad.
[56] Su emergencia intenta responder a algo que irrumpe en el espacio.
[57] La multiplicidad constituye el fondo operativo del dispositivo.

configurado por elementos de diversa naturaleza, su funcionamiento se define a partir de diversos estilos de vínculos[58] entre cada uno de sus elementos confluyentes; en este caso, cuyas operaciones en la fabricación del saber de la inclusión, operan en la rearticulación de diversas clases de objetos, métodos, teorías, influencias, campos de conocimiento, conceptos, saberes, marcos teóricos, compromisos éticos, proyectos políticos, sujetos, territorios, etc. las relaciones entre cada una de las singularidades que crean y garantizan el conocimiento de la Educación Inclusiva, alcanza su funcionalidad a través de *"un grado de variancia permanente, así como relaciones de condicionamiento mutuo. Ambos alteran su intensidad en relación directa con la disposición y dispersión de elementos al interior del dispositivo"* (Vega, 2017, p.139). La noción de dispositivo se encuentra en lo más profundo del ensamblaje de la estructura teórica de la Educación Inclusiva. Deviene en una

> [...] red que coincide en extensión con los límites del conjunto de elementos heterogéneos que se encuentran vinculados en función de una coyuntura específica. Y, puesto que el dispositivo es el lugar de un proceso de "sobredeterminación funcional", los elementos heterogéneos que componen el conjunto o red se encuentran en constante cambio, dado que "...cada efecto, positivo o negativo, querido o no, llega a entrar en resonancia, o en contradicción, con los otros, y requiere una revisión, un reajuste de los elementos heterogéneos que surgen aquí y allá (Vega, 2017, p.139).

Un dispositivo es sinónimo de una formación social específica, delimita una gramática –*rejilla de ideas*– y un objeto, estableciendo modos singulares de acceso a él. Un dispositivo posee la capacidad regular la subjetividad, demostrando *"la capacidad de crear una propensión a ciertos tipos de actos, una tendencia a que algunas cosas simplemente sucedan (Raffinsoe, 2008)"* (Vercellino, 2016, p.1010). Concebir la Educación Inclusiva en términos de dispositivo configura una práctica teórica y pragmática de la multiplicidad, propende según Heredia (2014) a repensar los procesos pragmáticos de producción en campos configurados a partir de elementos heterogéneos como el aquí discutido, habilitando su articulación con campos alejados en su actividad científica, enriqueciendo fuerza analítica y sus tareas hermenéuticas. La Educación Inclusiva en tanto campo teórico-metodológico construye un singular estilo de dispositivo, si bien sigue la lógica foucaultiana, define su quehacer a partir del principio de heterogénesis *"define la pluralidad como un sistema de heterogénesis que se organiza sobre la base de las diferencias puras por las que se constituye estas diferencias puras producen los estados de cosas en los que están encarnados y al mismo tiempo subsisten dentro de estos estados de cosas, sin perder su poder para producir nuevos estados de cosas"* (Boven, 2014, p.175). Es un campo eminentemente configurado por una diferencia de intensidad[59] que da lugar a la captura, a la confluencia y a la circulación de diversas clases de elementos. La heterogénesis se convierte en un principio organizador y configurador de su estructura de conocimiento, propende al reconocimiento de diversas clases de multiplicidades epistemológicas que erigen su funcionalidad, cuya operaciones tienen lugar según Boven (2014) en tres niveles de análisis tales como: a) la multiplicidad diferencial de ideas virtuales, b) la multiplicidad implícita de dramas intensivos y c) la amplia y cualitativa diversidad de conceptos actuales.

[58] Una de las preocupaciones analíticas del dispositivo es que enfatiza en la naturaleza del vínculo. En el caso particular de la Educación Inclusiva, el dispositivo configura una red de movimientos de diversa naturaleza y magnitud, integrado por dislocaciones, alteraciones de funciones –rearticulación–, cambios de posiciones, capturas y forclusiones, etc. Sus vínculos expresan grados de varianza de diversa magnitud y formas de condicionamiento mutuo a través de cada elemento que en él confluye. La red forja un orden de producción específico que en el caso de la Educación Inclusiva opera a través de la metáfora de diáspora y de la diseminación.

[59] Condición productiva de la diversidad.

¿Es posible pensar los sistemas de razonamientos y fundamentos de la Educación Inclusiva en términos de enunciaciones performativas?, ¿a qué responden éstos enunciados[60]? El saber epistemológico, político y ético que forja este enfoque, bajo ningún punto de vista se convierte en una simple perspectiva educativa más. Su complejidad atraviesa radicalmente todos los campos y dimensiones de la Ciencia Educativa y la pedagogía, alterando sus vocabularios, contenidos, formas interpretativas y metodológicas. La fuerza performativa de la Educación Inclusiva actúa sobre sus agentes –ninguno de ellos escapa a esta acción–, a través de la palabra reestructura la conciencia educativa[61], redije la acción educativa, disloca su *locus* de producción. ¿Qué elementos participan y confluyen en la elaboración del programa epistémico-político de la fuerza performativa de la inclusión? En tanto enunciado performativo, realiza una acción, *altera* el funcionamiento de la realidad social, cultural y educativa. Lo alterativo se convierte en un parasinónimo de la fuerza creativa que alberga la noción de acontecimiento. La performatividad sólo alcanza su propósito sí, compromete su acción a una obligación social particular. *"Si realiza lo que enuncia, no es todavía un performativo"* (Lazzarato, 2006, p.241), el discurso de la inclusión crea algo nuevo –esperanza, conceptos, ideas, saberes, etc.– si esta reafirma una obligación social particular, por ejemplo, la ampliación de oportunidades educativas o el fortalecimiento del destino social de los estudiantes a través de un determinado proyecto educativo, nos encontramos en presencia de un performativo que moviliza el cambio.

La inclusión forja un discurso que únicamente al aproximarlo al acto de audición actúa sobre la realidad, las personas y sus consciencias. Su fuerza performativa reside en la naturaleza del acto social. Toda su fuerza enunciativa se encuentra en conexión con la multiplicidad de formas que adquiere la obligación social. El estudio de los mecanismos de performatividad de la Educación Inclusiva no deben ser confundidos con la *acción estratégica* de determinados enunciados a los que recurre su discurso para alcanzar un estilo particular de intervención en el mundo. Lo performativo en el discurso de la inclusión adquiere un estatus indeterminado, expresa variados usos y formas de aplicación. Tradicionalmente, ha sido concebido como una acción discusiva que realiza aquello que enuncia. Por otra parte, es posible pensarla en términos de acción sobre acciones posibles como indica Lazzarato (2006). Sin embargo, analíticamente, la Educación Inclusiva constituye un discurso de alteración de lo existente, se abre a la posibilidad de la creación de lo nuevo, desestabiliza las formas históricamente legitimadas de entender la diferencia al interior de una práctica social concreta. Sobre este particular, adhiero a la explicación de Lazzarato (2006) a través de la cual concibe lo performativo como algo en estado de *"[apertura] a lo imprevisible, a la indeterminación de la respuesta-reacción del otro (de los otros)"* (p.243). Concebir la fuerza performativa de la Educación Inclusiva en términos de indeterminación, focaliza en la invención, en la producción de algo que no sabemos en lo que puede devenir, nada esta previamente instituido. Por esta razón, observo que el centro articulador de lo performativo es configurado a partir de la fuerza acontecimental.

El carácter performativo de la inclusión no sólo refiere a la capacidad de transformación de lo dado, a la alteración de la gramática escolar y pedagógica, etc. más bien, constituye un dispositivo que interviene la realidad cuya modelización no instituye

[60] Los enunciados de la Educación Inclusiva se desmarcarse de otros enunciados, ratificando su carácter móvil y viajero, no cierra la enunciación en una sólo expresión, se conecta multiaxialmente con otros ámbitos, reafirmando su carácter de indeterminación.

[61] La Educación Inclusiva se convierte en una síntesis y expresión de la historia de la consciencia.

un efecto predeterminado, se abre a la *creación de lo posible*. Su fuerza performativa se convierte en una tecnología escultórica al modelar la realidad en referencia al lente de lo indeterminado, persigue la *transformación de lo dado*. No necesariamente por que hablemos de inclusión, quiere decir que el giro acontecimental tiene lugar, lo común es observar sistemas novedosidades, es decir, acciones parciales, débiles o bien, que nada dicen relación con la operación perseguida. Tal operación analítica tiene lugar en la modificación del estado de las cosas, en el carácter alterativo de lo que enuncia; entonces, ¿de qué depende la eficacia de la fuerza transformativa? La acción performativa de la inclusión acontece en el presente, consolida la movilización de nuevas racionalidades para pensar la escolarización, la enseñanza, la organización de la escuela, su espacialidad, la estructura del aula y sus dinámicas, las formas de concebir el aprendizaje, etc. En suma, performatividad y acontecimiento se convierten en operaciones tropológicas[62], alteran los modos dominantes de escolarización, los vocabularios y los regímenes de verdad que los sostienen. El tropismo es sinónimo de movimiento permanente orientado a lecturar críticamente el presente.

La *performatividad del dispositivo* se expresa mediante la captura y conexión de diversas clases de elementos recursos epistemológicos cuyo engranaje de tipo dinámico posibilita el ensamblaje de una racionalidad que cambia los regímenes de verdad legitimados. Surge para responder a un problema ético-político cuya singularidad traza procedimientos que esculpen la realidad, o bien, un fenómeno o una práctica particular, se convierte en *recurso activador* que afecta a sus observadores y agentes, sensibilizándolos acerca de lo que la inclusión puede significar para nuestras vidas y, especialmente, en la constitución de otros mundos posibles. Es, en este acto de dar forma que acontece la performatividad. La complejidad de la fuerza no sólo devela una naturaleza alterativa de las cosas –lo dado–, adopta un sentido escultórico pues interviene espacialidades, marcos de pensamientos, formas conceptuales, maneras de sentir y estar en el mundo. El lugar de la fuerza performativa de la inclusión emerge en el movimiento, en la constelación y en la producción de lo nuevo, es una invitación a repensar las formas políticas e ideológicas que sostienen el entendimiento de la educación y su vínculo con lo social y lo cultural. Su carácter activador se convierte en un llamamiento de la criticidad en tanto mecanismo de análisis, describe aquello que la educación hace en el mundo. La inclusión es ante todo una provocación, efectúa un *llamamiento a liberar* el mundo de toda fuerza opresiva, reconoce el marcado carácter vacío de las políticas educativas para transformar el mundo y colocarlos en la senda de producción de otros mundos. Concebida así, prefiero significarla en tanto dispositivo de alteración, intervención-con-sentido, dislocación y provocación. En suma, propiedades intrínsecas de una educación crítica. Si bien, lo performativo apela al cambio, éste, alcanza tal empresa si acontece en la relación *educación* e *intervención*[63] en el mundo.

¿Qué rol juega la conjunción copulativa 'e'[64]?, ¿a qué tipo de intervención en el mundo nos conduce la inclusión y, particularmente, la Educación Inclusiva? la inclusión acontece en la búsqueda de nuevas formas de relaciones analíticas y políticas, se compromete profundamente con el conflicto político que constituye un mundo plago de injusticias distributivas y trabas al autodesarrollo. Sin embargo, la performatividad de su

[62] Vocablo vinculado esencialmente al giro y al cambio. Implícitamente, consiste en modificar, restringir o alterar de algún modo el significado de algo. Etimológicamente, la noción trópico o tropológico deriva de tropikos, tropos, que en griego clásico significaba "giro" y en koine "manera" (White, 2003). La tropología formaliza una lógica basada en un conjunto de estrategias propias del cambio y la transformación.
[63] La interrogante por las formas de intervención en el mundo remite a la pluralidad de respuestas.
[64] Abstracción políticamente significativa que establece nuevas formas de relación analítica.

discurso no se alcanza con la mera enunciación del adjetivo 'inclusivo', sino a través del tipo de compromiso ético y político que en ella tienen lugar. Lamentablemente, la concepción de Educación Inclusiva fundamentada en una estructura de conocimiento falsificada, restringe el compromiso con el conflicto político. El campo de la Educación Inclusiva eminentemente disputado por diversas influencias, también puede ser descrito en términos de un *dispositivo heurístico*[65] implicado en la construcción de objetos más poderosos, para intervenir el mundo, comprometiendo ideas, sensaciones, percepciones, subjetividades, etc. La inclusión conlleva un implícito mandato politizador y su marcado compromiso ético describen un terreno de una compleja lucha política e ideológica.

Un aspecto relevante que la inclusión debe fomentar es la educación de la conciencia crítica del profesorado concebido como un espacio de enfrentamiento constructivo, orientado visibilizar e intervenir en las prácticas que contribuyen a *"negar la política del racismo, el sexismo, el heterosexismo, etcétera, que se traslucen en lo que enseñamos y en cómo lo enseñamos"* (hooks, 1994, p.37). Es menester que los educadores sean capaces de reconocer de qué manera su deseo de ser más inclusivos, respetuosos de las singularidades de sus estudiantes y agentes del cambio, ha incidido en la transformación sustantiva de sus prácticas de enseñanza. El problema de la enseñanza[66] de la Educación Inclusiva[67] atraviesa un espinoso campo de problemáticas. Una de las más significativas consiste en hablar de la raza, las opresiones, las desigualdades, la discapacidad, los niños con problemas de aprendizaje, entre otras figuras de alteridad restringuidas; consolida una fachada integradora, sin necesariamente referir a contenidos que remitan a una comprensión profunda del fenómeno, constituyen especialmente, categorías de sujetos marginales al interior del centro del poder. No constituye una voz capaz de reivindicar el espacio escolar y cultural –sustentado en una ontología pluralista– en tanto dispositivos de justicia social, valida un lenguaje elitista de la educación que describe una *"falta de disposición de abordar la docencia desde una perspectiva que considere la conciencia de la raza, el sexo y la clase social"* (hooks, 1994 p.37).

¿Por qué la inclusión abraza el cambio[68]?, ¿cómo es examinada la realidad a partir de la inclusión?, ¿sólo basta con afirmar que existen diversas clases de injusticias y poblaciones en riesgo? Observo en términos analíticos que la inclusión posee la capacidad de desnaturalizar formas opresivas y esencializadoras que afectan y condicionan el desarrollo humano, reconociendo que la mayor parte de sus argumentos poseen solidas implicancias políticas y especificidades históricas. La inclusión se convierte en performance [69]–acción– conceptual, política, ética, epistemológica, cultural y pedagógica. En relación a la pregunta que apertura la reflexión de este párrafo, me parece relevante recuperar la *discusión práctica* implicada en la configuración de sistemas de transformación de la educación a favor de una experiencia social y pedagógica inclusiva y más justa socialmente. Sin duda, esto sugiere un cambio en el estilo docente, se abre a la presencia de múltiples maneras de practicar la educación. Una discusión acertada sobre

[65] La Educación Inclusiva concebida como dispositivo heurístico expresa múltiples usos, deviene en una práctica analítica abierta e indeterminada, pudiendo funcionar incluso, en términos de una estrategia de pegamento conceptual y metodológico.

[66] Define un nuevo leguaje de la crítica. No sólo refiere al estatuto de la crítica, sino que rescata la multiplicidad disciplinaria que da vida al campo de producción de la Educación Inclusiva. Refiere a la malla de conexión y a la red dinámica que sostiene dicho campo.

[67] Requiere de la consolidación de un espacio pedagógico crítico de lo menor. La teoría de la Educación Inclusiva que articulamos en el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) es concebida como una praxis liberadora.

[68] Conduce a un cambio concebido como *actualización*, un doble proceso de creación.

[69] Su activación e irrupción se expresa en diversos planos de análisis de la realidad.

las formas de discusión práctica de la transformación educativa requiere formas de entendimiento más profundas y cercanas a todo público, dicha cuestión involucra un cambio progresista. Esta es in duda, otra característica de la fuerza performativa de la inclusión[70]. Constituye así, un mecanismo de oposición a las *lógicas de banalización* de la complejidad del lenguaje académico (Giroux, 1997).

Si la epistemología de la Educación Inclusiva[71] es sinónimo de teoría educativa contemporánea, entonces, (re)articula un complejo proceso de actualización de ésta última, ¿qué supone pensar la teoría de la Educación Inclusiva en términos de intervención? La fertilidad de la teoría sólo tiene lugar en la medida que nos permite conectar con los problemas reales de la educación, con las formas de sufrimiento, desesperanza, alegría o cariño que atraviesan la experiencia subjetiva de la escolarización, se constituye en la práctica de la pregunta, de la imaginación, de la respuesta creadora hacia otros mundos. Si la teoría no deviene en una operación tropológica resulta estéril, tiene por tanto que luchar para intervenir en la realidad, acontecer en ella, aperturar nuevas formas de vida, educación y escolarización. De lo contrario cristaliza un efecto parasitario que conduce a comprensiones reduccionistas del fenómeno y sus posibilidades. La teoría de la Educación Inclusiva es ante todo un *acontecimiento* –lugar de imaginación de futuros posibles–, es una respuesta de creación a lo posible. ¿De qué sirve la teoría de inclusión que asalta? También describe un uso *intervencionista* al desafiar al status quo, lo social, lo cultural y lo crítico. En ella el sujeto vive la experiencia de teorización, persigue la liberación colectiva, reduce la brecha entre la teoría y la práctica, traza modalidades de acción, hábitos de ser y de encarnar el mundo a través del lente de la multiplicidad, la justicia y la inclusión. Es una teoría que configura una nueva consciencia para pensar y analizar una variedad de temáticas. Como paradigma sugiere atender a la forma en que diversos colectivos la utilizan para explicar el mundo y las problemáticas de la escolarización, mientras que, concebida en términos de método[72] esta debe encontrarse en estrecha relación a un fenómeno socioeducativo empírico.

Como teoría educativa crítica contribuye a la ampliación y diversificación de los principios de equidad, justicia, bienestar social, discute de cara al presente la noción de bien común, noción no siempre bien abordada en las propuestas políticas contemporáneas en su relación con la ampliación del destino social y la diversificación de la oferta educativa disponible para la multiplicidad de diferencias, superando los usos ambiguos que se desprenden de nociones como lo público y lo inclusivo, a pesar de estas últimas, evidenciar una prominente figuración en diversos discursos críticos contemporáneos revolucionarios y radicales. La inclusión plantea entendimientos más complejos acerca de la educación, la justicia, el bienestar social, la escolarización y el desarrollo humano. Es concebida como una noción central para comprender el devenir de la educación, en tanto construcción fundamental para todo lo que pensamos y hacemos. La inclusión es un concepto eminentemente relacional y estructural, como tal, se convierte en una estrategia de investigación[73] y una práctica crítica para articular una comprensión más compleja del mundo y de sus patologías sociopolíticas crónicas, entre

[70] Estrategia de fortalecimiento de la conciencia crítica. ¿Cómo se educa la consciencia crítica?
[71] La epistemología de la Educación Inclusiva constituye una formación teórica y metodológica singular que no hace otra que actualizar la ciencia educativa, razón por la cual, prefiero plantearla en términos de una nueva teoría educativa.
[72] En la actualidad, el campo de producción de la Educación Inclusiva demuestra un *déficit metodológico* significativo, lo que no sólo acarea problemas para la investigación y el entendimiento de la fuerza analítica del concepto, sino que especialmente para la formación.
[73] Constituye una forma de desarrollar explicaciones más complejas para temas específicos de investigación en materia de educación.

ellas, la opresión, la injusticia social y la desigualdad en su pluralidad de ámbitos. La inclusión como *categoría de análisis* se convierte en una estrategia para desarrollar formas interpretativas más profundas acerca de la multiplicidad de rostros del poder, reconociendo que cada uno de ellos, son endémicos y articuladores de la experiencia social. La inclusión como cambio de paradigma informa sobre el funcionamiento de las estructuras de escolarización, respecto a la permeabilidad y condicionamiento de los sistemas de poder.

REFERENCIAS

Bal, M. (2004). "El esencialismo visual y el objeto de los Estudios Visuales", Estudios visuales. Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo, 2, 11-50.

Bal, M. (2018). Entrevista con la Dra. Mieke Bal acerca de un estudio y posterior trabajo de conceptos en el campo de Diferencia e Inclusión, efectuada por Aldo Ocampo González, presentada a Revista Horizonte de la Ciencia, 10 págs. En revisión.

Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.

Boven, M. (2014). A System of Heterogenesis: Deleuze on Plurality. Recuperado el 12 de enero de 2019 de https://philarchive.org/archive/BOVASO

Culler, J. (1998). *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Crítica.

Giroux, H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Buenos Aires: Paidós.

Hill Collins, P. (2015). *Intersectionality. As critical social theory*. Duke: Duke University Press.

Hill Collins, P. (2019). Intersectionality's Definitional Dilemmas. Recuperado el 18 de junio de 2019 de: https://edspace.american.edu/culturallysustainingclassrooms/wp-content/uploads/sites/1030/2017/09/annurev-soc-073014-112142.pdf

Hite, K. (2016). *Pedagogía crítica, perturbación empática, y la política de los encuentros en los espacios de la memoria en Chile*. Colección Signos de la Memoria. Santiago: Museo de la Memoria y los Derechos Humanos.

Heredia, J.M. (2014). Dispositivos y/o Agenciamientos. Contrastes. Revista Internacional de Filosofía, vol. XIX-Nº1 (2014), pp. 83-101.

hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. London: Routledge.

Ocampo, A. (2019). "Contornos teóricos de la educación inclusiva". *Revista Boletín Redipe*, Vol. 8 (3), 66-95.

Suescún, M.C. (2002). "Más allá de la historia del arte como disciplina: la cultura visual y el estudio de la visualidad", en: Flórez-Malagón, A., Millán de Benavides, C. (Edit.). *Desafíos de la transdisciplinariedad*. P.82-95. Bogotá: Centro Editorial Javeriano.

Rachjman, J. (2000). *The Deleuze Connections*. The MIT Press.

Richard, N. (2009). "Antidisciplina, Transdisciplina y Redisciplinamientos del Saber". Recuperado el 16 de febrero de 2018 de: http://ediciones.ucsh.cl/ojs/index.php/TSUCSH/article/view/185

Vercellino, S. (2016). Ampliación del Tiempo y Dispositivo Escolar: oportunidades y resistencias. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 4, 1005-1025.

Virno, P. (2003). *Gramática de la Multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Young, I.M. (2002). *Justicia y Política de la Diferencia*. Valencia: Cátedra.

CAPÍTULO VIII

El entorno de la inclusión del estudiante en situación de discapacidad visual: un estudio comprehensivo desde su realidad

Javier Borjas Caraveo
Universidad Pedagógica de Durango, México.

Dolores Gutiérrez Rico
Universidad Pedagógica de Durango

Introducción

La educación actual en México, al igual que en muchas otras naciones, es el resultado de una serie de cambios y reformas que a lo largo de la historia del país, se han ido realizando con la intención de brindar a todos sus habitantes mejores condiciones educativas, y por ende, ir contribuyendo al desarrollo de la sociedad; respetando de esta manera, lo que ya desde hace tiempo se ha considerado como pilar fundamental para el sustento social, el derecho que tienen todos los individuos a aprender.

Todo esto ha sido encaminado en aras de seguir la nueva visión que se ha determinado para el cumplimiento de los principios de equidad e inclusión en la educación, mismos que siguen pautas no solamente de corte nacional, sino internacionalmente hablando. La inclusión, como proceso de índole social, ha tocado puntos muy significativos en el ámbito educativo a lo largo del mundo, México no ha sido la excepción y en los últimos años ha procurado seguir el camino trazado para cumplir con los estándares necesarios en materia inclusiva.

Como ya se ha mencionado, uno de los aspectos medulares que se han tenido a la vanguardia en los anteriores modelos educativos en México, y que se pretende fortalecer a través del actual Modelo Educativo 2016, es lo referente a la inclusión y la equidad dentro de la educación básica; al destacar la importancia de estos aspectos para el pleno desarrollo de la educación en México; específicamente, se considera que *"La educación inclusiva exige transformar el sistema educativo para eliminar las barreras que puedan enfrentar los alumnos, y promover una educación en y para los derechos humanos que propicie el desarrollo pleno e integral de todos los estudiantes."* (SEP, 2016, p.66); contemplando como casos primordiales la educación especial y la diversidad cultural, pero atenuando que debe ser un proceso generalizado.

Tanto en materia educativa, social y política del país, se cuenta con sólidos fundamentos para brindar a todos los niños y jóvenes que acuden a las distintas escuelas en sus diferentes niveles y modalidades, una educación que resulte ser inclusiva y que se rija bajo los principios de la equidad; procurando evitar con ello, el rezago educativo, y favoreciendo la calidad, aspecto al que deberían de aspirar todos los actores del sistema educativo en México y en el mundo.

En otro orden de ideas, dentro de los grandes cambios que se han realizado a partir de la Reforma Educativa en México promulgada en el año 2013, misma que rige actualmente la educación en el país; ha existido un marcado interés en poner un énfasis especial, sobre todo, en el caso de la educación básica; en los procesos tanto de lectura, escritura, enseñanza de las matemáticas, así como el desarrollo del pensamiento científico; estos aspectos se han considerado esenciales para el progreso educativo del país.

Todo ello, se ha visto reflejado incluso, en cuestiones que van más allá del ámbito académico y pedagógico de las escuelas, atravesando por cuestiones administrativas, de infraestructura y dotación de recursos económicos por parte del gobierno en sus distintos niveles; ya que muchos de los programas de fortalecimiento que se han implementado en los últimos años, han establecido rubros encaminados al desarrollo de las áreas antes contempladas, con el afán de brindar ingresos fuertes a los planteles escolares, que les permitan adoptar los recursos necesarios para concretar avances en ellas, teniendo como ejemplos el Programa Escuelas de Calidad, el Programa Escuela de Tiempo Completo, el Programa de la Reforma Educativa y el Programa de Excelencia para Abatir el Rezago Educativo.

Sin embargo, la prueba aplicada por el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), dentro de la cual participaron, en el año 2015, que ha sido la última aplicación de la cual se tienen resultados, un total de 72 países, de los cuales 35 pertenecen a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), entre ellos México; los resultados que se muestran en el informe "Resultados de PISA 2015", arrojan que el desempeño del país se encuentra por debajo del promedio obtenido por los países de la OCDE, y que menos del 1% de estudiantes logran alcanzar niveles de excelencia en las áreas de ciencias, matemáticas y español.

Haciendo énfasis en las áreas anteriormente mencionadas, para el caso de ciencias, los jóvenes mexicanos obtuvieron 416 puntos en comparación con el promedio para la OCDE que fue de 493; en matemáticas, los estudiantes no alcanzan el nivel de competencias básico, ya que el puntaje promedio para los países de la OCDE fue de 490, y México obtuvo solamente 408. En relación con los procesos de lectura y escritura, tampoco se alcanzó el nivel básico de competencias, siendo que el puntaje de la OCDE fue de 493, y los estudiantes mexicanos lograron obtener solamente 423 puntos.

Con el fin de atenuar esta desfavorable situación, y atendiendo nuevamente a lo estipulado en el Modelo Educativo 2016, se expone que *"deben reforzarse las capacidades de comprensión lectora, expresión escrita y verbal, entendimiento del mundo natural y social, razonamiento analítico y crítico, creatividad y, de manera destacada, la capacidad de aprender a aprender"* (SEP, 2016, p.42), esto para fomentar una educación integral en los estudiantes de educación básica, y con ello, desarrollar sus habilidades, conocimientos y actitudes necesarios para una correcta integración en el

entorno social; cuestión que se ha venido esbozando a lo largo de los últimos planteamientos curriculares de las décadas recientes.

Es en este momento, donde cabe la posibilidad de plantear una relación existente entre dos aspectos sumamente importantes para el desarrollo de la normativa educativa en México, por un lado, lo concerniente al desarrollo de los procesos de equidad e inclusión en las escuelas; y por el otro, la relevancia de mejorar, específicamente en esta ocasión, las actividades propias en la lectura y escritura de manera eficaz por parte de los estudiantes; ambos rubros se han considerado como elementos fundamentales para lograr, el tan anhelado deseo de la calidad en educación.

Ahora bien, es común observar en el ámbito educativo, un desconocimiento generalizado, tanto por parte de los maestros frente a grupo, como de las autoridades escolares, los padres de familia, y los mismos estudiantes en relación con las cuestiones básicas de enseñanza, convivencia y trato hacia las personas que presentan algún tipo de discapacidad; en este sentido se ha escrito al respecto que *"...a través de la experiencia de las prácticas educativas... se evidencia la existencia de carencias en la formación docente que interviene de manera directa en su actitud y en las posibilidades de atender adecuadamente a la diversidad de la población que se encuentra al interior de las instituciones educativas, como es el caso de la población con limitación visual"* (Agudelo *et al.,* 2008, p.53).

Hablando en un sentido específico, y haciendo intromisión al terreno de la discapacidad visual, se encuentran algunas prácticas realizadas por los diversos actores del entorno escolar, ya sean profesores, personal de apoyo, autoridades y/o estudiantes, que lejos de incluir a los educandos ciegos o con baja visión en las actividades educativas, terminan por crear una dependencia total o parcial hacia los demás, lo cual repercute significativamente en su desarrollo personal, académico y/o social.

Con relación a los procesos de escritura que los estudiantes en situación de discapacidad visual, específicamente, aquellos con severos problemas de visión, se suelen encontrar grandes limitantes para que éstos puedan desarrollarlos de una manera adecuada, mismas que van desde un pleno desconocimiento del Sistema de Escritura Braille por parte de los mismos estudiantes, el cual resulta indispensable para acceder al lenguaje escrito; así como la falta de apoyo por parte de los docentes, quiénes en la mayoría de las ocasiones no cuentan con recursos y estrategias específicos para éstos casos, o bien, no conocen el código Braille, y todo esto les impide actuar de forma adecuada.

Dentro de la educación básica en México, se pretende atender a todos los estudiantes bajo los principios de la inclusión, sin importar la condición que éstos presenten, y se ha dictaminado aplicar las medidas de apoyo necesarias para compensar las necesidades de aprendizaje que se hayan derivado de dicha inclusión, y con ello, desarrollar lo mejor posible las habilidades y aptitudes de cada educando. Sin embargo, cuando se habla de discapacidad, y en este caso específico, de lo visual, se puede observar una contradicción excepcional con estos aspectos, ya que las condiciones de atención a los estudiantes ciegos y con baja visión al interior de las aulas, se dan en el mejor de los casos, solo de manera superficial.

Si bien, es verdad que en algunas escuelas, los departamentos de Educación Especial contribuyen significativamente al apoyo de los estudiantes en situación de discapacidad visual; y que gracias a los y las docentes especializados en estas áreas, se logran avances loables en sus procesos de aprendizaje; haciendo un enfoque especial a lo que acontece en el interior de las aulas de manera cotidiana, la realidad se torna un tanto diferente, y teniendo en cuenta, que es ahí donde los discentes pasan la mayor parte del tiempo escolar, se puede hablar entonces, de una recurrente problemática asociada a las condiciones escolares y de enseñanza, y no tanto a los procesos de aprendizaje que éstos desarrollan de manera autónoma.

No se debe perder de vista, que los procesos de escritura que realizan tanto los estudiantes ciegos y con baja visión, así como aquellos con visión normal, resultan significativos al momento de estructurar los contenidos que se les presentan en las actividades cotidianas del aula; si estos procesos se ven vulnerados, como sucede en el caso de los educandos con discapacidad visual, es muy probable que los aprendizajes no resulten tan productivos.

Derivado de lo anterior, se ha considerado esencial para el desarrollo de la problemática especificada, atender al siguiente objetivo general de investigación:

- Describir los aspectos vinculados a un proceso inclusivo de aprendizaje y enseñanza, que intervienen en el desarrollo del nivel de producción escrita que el estudiante en situación de discapacidad visual presenta, así como los retos y dificultades que este enfrenta durante dicho proceso.

Del cual, se ha creído conveniente desplegar los siguientes objetivos específicos:

- Distinguir los elementos que definen un proceso inclusivo, de aprendizaje y enseñanza de un estudiante en situación de discapacidad visual
- Describir los aspectos (escolares, personales, sociales) que influyen en el desarrollo de procesos de producción escrita en un estudiante en situación de discapacidad visual
- Identificar los recursos, medios y estrategias, que tienen relación con el desarrollo del nivel de producción escrita de un estudiante en situación de discapacidad visual
- Interpretar las dificultades y retos escolares que se vinculan con el proceso de producción escrita de un estudiante en situación de discapacidad visual.

Referentes teóricos conceptuales en el entorno de la inclusión

La diversidad, como aspecto implícito en la mayoría de los procesos sociales, se reconoce como parte del entorno educativo una vez que se toma en cuenta la gran variedad de individuos, así como de sus condiciones de aprendizaje, habilidades, capacidades, pero también necesidades presentes en su desarrollo tanto personal, como académico y social. La educación actual, se fundamenta bajo el principio de brindar a todos sus estudiantes las mismas condiciones de aprendizaje teniendo como pauta primordial el respeto a la diversidad, es decir, creando entornos inclusivos en donde se procure disminuir en lo posible las dificultades de aprendizaje que presenten los educandos, independientemente de su condición.

Es así, como los principios que rigen a la educación inclusiva, entre ellos la igualdad, equidad, solidaridad y empatía, se abordan con la intención de crear una conciencia de orden social, y no únicamente académico; es decir, se pretende promover entre los estudiantes actitudes que conlleven un cambio en su modo pensar y actuar, no solo al interior de los espacios escolares, sino que, dichas actitudes sean puestas en práctica dentro de la sociedad.

Sin embargo, para concretar esta nueva visión inclusiva, que a la fecha se ha considerado rasgo indispensable para el logro de la calidad en educación, fue necesario transitar a lo largo de varios cambios político-educativos que conllevaron, entre otras cosas, a reformular los procesos que permitieran concretar acciones encaminadas a perseguir ese respeto a la diversidad, que ha sido la base para disminuir las barreras presentes en el aprendizaje, asociadas a las distintas condiciones personales de los educandos.

Antecedentes de la Educación Inclusiva

Como antecedentes inmediatos de la educación inclusiva, se encuentran los procesos de normalización e integración, entendiéndose el primero de ellos como uno de los primeros acercamientos que se tuvo en materia de educación especial, es decir, en contemplar a las personas que vivían con alguna discapacidad con iguales derechos a aquellos que no la presentan, abarcando a la vez todos los ámbitos de desarrollo del individuo: social, educativo, laboral.

Con relación al principio de integración educativa se expone que *"...es la consecuencia del principio de normalización: todos los alumnos tienen derecho a educarse en un contexto normalizado que asegure su futura integración y participación en la sociedad"* (Romero y Lauretti, 2006, p.351). Con lo cual queda entendido, que aquello que se pretende es ofrecer la posibilidad de formar parte del proceso educativo a todo estudiante, independientemente de su condición, con la intención de desarrollar sus habilidades en un sentido de contribución social, además de dotar de cierto grado de aceptación e independencia al individuo, con lo cual se desarrolla a la vez su nivel de autonomía.

En este sentido, dado que el propósito de la integración educativa se remite básicamente al acercamiento de los estudiantes a los procesos escolares regulares, otorgando a estos la posibilidad de tener un lugar en ellos, pero a la vez dejando la tarea de ser ellos mismos quienes utilicen los medios a su alcance para adaptarse a las actividades implícitas en los procedimientos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. Es decir, bajo la perspectiva integradora, la función de la escuela se remite a conceder la oportunidad a cualquier estudiante, independientemente de su condición, de formar parte del proceso educativo, sin tener en cuenta las necesidades que estos pudieran presentar, así como los elementos necesarios para sobrellevarlas.

La inclusión por otro lado, pretende desvanecer los límites que pudieran afectar dichos procesos educativos, surge con el afán de brindar las mismas posibilidades de acceso al aprendizaje en todos los educandos, y pretende eliminar los obstáculos y las barreras que se presenten durante este proceso. Reconoce la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje, pero a la vez, atiende a las problemáticas y dificultades brindando los recursos y las herramientas necesarias para crear un contexto más accesible para

aquellos que se encuentran en condiciones más vulnerables, tomando en cuenta como ejes mismos, la igualdad y equidad para todos.

La educación inclusiva no se centra exclusivamente en atender a los estudiantes en situación de discapacidad, o que se encuentran en situaciones adversas derivadas de su condición social, ya que como menciona Ainscow (2007) *"en muchos países la educación inclusiva todavía es considerada como un enfoque para servir a niños con discapacidades dentro de los marcos de educación general. Sin embargo, internacionalmente cada vez es considerada de modo más amplio como una reforma que apoya y asume la diversidad entre todos los alumnos"* (citado por González, 2008, p.83).

El respeto a la diversidad es la primicia que abandera la educación inclusiva, sin embargo, se promueve con ello una igualdad dentro de la cual, todos los estudiantes deberán tener el mismo acceso a los principios educativos vinculados a la enseñanza y el aprendizaje, ya sea que se encuentren en condición de discapacidad o no. En este sentido, la escuela se encargará de implementar las gestiones, adaptaciones y estrategias necesarias para atender a todos sus educandos por igual.

Ahora bien, haciendo mención especial de aquellos casos de estudiantes que se encuentran en situaciones vulnerables asociadas a la discapacidad, condiciones especiales de aprendizaje, conducta, o bien, derivadas de circunstancias sociales como lo es la migración y la diversidad cultural; se acuña el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) para referirse a la atención especializada que debe brindarse al momento de incluir a estos educandos, para ello se requerirá hacer uso de recursos y estrategias específicas dependiendo el caso al que se haga alusión.

La atención oportuna y eficaz de las NEE, es uno de los rasgos más característicos presentes en la educación inclusiva, ya que como se mencionaba anteriormente, su objetivo principal es eliminar las barreras y dificultades asociadas a las condiciones de aprendizaje en los estudiantes, esto en el afán de incorporar de manera equitativa los aspectos vinculados a la diversidad de individuos, ya sea que se deriven de circunstancias sociales o individuales.

Producción de textos en estudiantes en situación de discapacidad visual

Con el afán de indagar en el área de las personas en situación de discapacidad visual, y de manera específica en las condiciones que definen la producción de textos en estudiantes mexicanos de nivel educativo básico, se rescata en primera instancia, aquello que Acosta, Jara y Pérez han considerado para definir este tipo de condición, la cual *"se centra en las anomalías orgánicas o anatómicas del ojo y/o de la vía óptica (Del sistema visual), condicionando así defectos de la función visual y, en su grado extremo, su ausencia"* (citado por Arteaga y Cortés, 2014, p.145).

De esta manera, se considera que un individuo presenta ceguera, si su situación de discapacidad visual, ha omitido sobremanera, sus habilidades y capacidades para utilizar el sentido de la vista; mientras que para aquellos casos en los cuales puedan ser aplicadas intervenciones o métodos de compensación, que brinden al sujeto un grado considerable de independencia en su actuar al momento de desarrollar actividades vinculadas a la visión, como lo es la escritura y lectura, se puede decir que se trata de un caso de debilidad visual o baja visión.

Tratándose de actividades de producción escrita desarrolladas por estudiantes en situación de discapacidad visual, y hablando de manera específica, aquellos que han llegado a un nivel de ceguera, es preciso que se hagan ciertas adecuaciones que le permitan utilizar el código escrito a la par de sus demás compañeros, dada la importancia comunicativa que representa, no solo para el aprendizaje del mismo, sino al poner en práctica habilidades de comunicación que conlleven su implementación en el entorno social.

Es así, como una de las estrategias más efectivas, para que logre continuar practicando su habilidad escrita, es a través del uso del Sistema de Escritura Braille, mismo que puede ser implementado ya sea con ayuda de la regleta y el punzón, la máquina Perkins (herramientas especializadas para el manejo de este sistema), o bien, a través del uso de las nuevas tecnologías que permiten la impresión táctil; puesto que para su empleo, se requiere que el individuo logre decodificar la distribución de puntos en relieve que vienen a significar las distintas letras de cada alfabeto. Cabe mencionar, este sistema de escritura, más que un idioma en sí, es un método de codificación que puede ser adaptado para el manejo de un idioma ya determinado.

La comunicación como un proceso ligado al aprendizaje, retoma un importante papel en los procesos educativos, *"Leer y escribir es un código que el ser humano utiliza para comunicarse; es necesario interactuar con otras personas por esta razón es muy importante que el ser humano aprenda la lectoescritura para que pueda expresar sus emociones y desenvolverse dentro de la sociedad"* (Arroyo, 2015, p.15). Es por ello, que al interior del aula, es necesario que el docente busque los medios necesarios para acercar a todos sus educandos hacia la cultura escrita y la lectura; especialmente, si se trata de construir una cultura inclusiva, es indispensable que se atiendan casos en cualquier condición, poniendo un énfasis específico por concretar procesos escritos en estudiantes que enfrentan situaciones adversas para ello.

Construcción metodológica

El presente trabajo se decidió enmarcar dentro del enfoque interpretativo de investigación, el cual se rige bajo la perspectiva metodológica de la fenomenología, con la intención de interpretar, describir y/o comprender las distintas realidades sociales, así como los sujetos que en ellas interactúan; cabe mencionar, que una característica fundamental de este enfoque, es la importancia que las personas otorgan tanto a los hechos como a los objetos con los cuales se relacionan cotidianamente. La fenomenología contribuye, de modo importante, al conocimiento de lo que se vive cotidianamente en los entornos escolares, a las vivencias de los actores del proceso formativo. La fenomenología denota un nuevo método descriptivo, filosófico, que desde finales del siglo pasado ha establecido: 1) una disciplina psicológica a priori, capaz de dar las únicas bases seguras sobre las que se puede construir una sólida psicología empírica; y 2) una filosofía universal, que puede ser un organum [instrumento] para la revisión metódica de todas las ciencias (Husserl, 1997, p.182).

El enfoque interpretativo se centra en el uso de métodos cualitativos de investigación, como lo pueden ser la observación y la entrevista, los cuales se derivan del trabajo de campo, donde el investigador debe de inmiscuirse con el objetivo de interpretar la realidad, y de este modo, intentar llegar a un nivel descriptivo de la misma. Dentro de la investigación social, los métodos cualitativos comenzaron a utilizarse de manera formal, a partir de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, especialmente,

con los estudios derivados de la Escuela de Chicago; a raíz de estos primeros acercamientos, a partir de mediados del siglo XX, surgió un interés significativo en la metodología cualitativa, logrando empoderarse como un paradigma de investigación fuertemente consolidado.

Para llegar a comprender e interpretar la realidad educativa en la que se desenvuelven los estudiantes en situación de discapacidad visual, fue necesario tener un acercamiento constante al escenario en donde éstos interaccionan de manera habitual; es decir, se desarrolló un trabajo de campo centrado en reconocer las prácticas educativas que realizan, sobre todo, en el ámbito de la producción escrita y los procesos que para ello se requiere.

De acuerdo con Taylor y Bogdan (1987) "*la frase metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable"* (p.19-20), estos autores definen una serie de aspectos imbricados para este tipo de investigación, rescatando primordialmente lo siguiente: se trata de un estudio inductivo, ya que primeramente se deben recabar los datos del campo, para establecer hipótesis posteriormente; un aspecto importante en los estudios cualitativos es que el diseño tiene carácter flexible, ya que será el mismo trabajo de campo el que determine el rumbo que tomará la investigación.

Nivel metodológico

Dada la naturaleza de los acontecimientos suscitados durante la búsqueda, localización y negociación de los sujetos de investigación; se consideró que el método más apropiado para la obtención de información relevante para la comprensión del problema planteado, fuera el estudio de caso; cabe mencionar que fue un estudio de caso múltiple, debido a que la intención del mismo fue confrontar el análisis de tres casos de jóvenes en situación de discapacidad visual, para comprender la situación e interpretar la realidad en torno a los procesos de inclusión desarrollados en sus instituciones escolares, y de manera especial aquellos aspectos relacionados con las actividades de producción escrita.

El estudio de caso es uno de los métodos asociados al paradigma cualitativo de la investigación, dadas las características que definen a este método como un estudio descriptivo de la realidad en la que se encuentra el objeto de estudio, tomando a consideración los elementos particulares relacionados con él. De acuerdo con Yin (2004) *"para este enfoque, el caso tiene un claro límite físico, social o temporal que le confiere entidad. Posee una condición de objeto, más que de proceso. Tiene unos límites y unas partes constituyentes, es un sistema acotado, algo específico"* (citado por Ceballos, 2009: p.417).

Se ha considerado que la situación de discapacidad visual, especialmente hablando del nivel en que radique ésta, es una realidad palpable al interior de las escuelas; sin embargo, los casos de estudiantes que presentan esta condición de vida, deben pasar por situaciones específicas relacionadas a sus procesos tanto académicos, como sociales; si bien, este tipo de discapacidad no interviene con su desarrollo intelectual, si presenta particularidades para que el aprendizaje de estos sujetos pueda

darse de manera significativa; y se ha derivado de estas cuestiones, la necesidad de comprender aquello que acontece con éstos jóvenes, y su papel en el escenario educativo.

El objetivo primordial de esta metodología de investigación, es obtener la información necesaria para llegar a una comprensión lo más densa posible de cada uno de los casos en cuestión, sin embargo, esto se abordará desde el punto de vista personal del investigador, ya que como se ha mencionado, es una de las características que definen este tipo de estudios, por estar enmarcados dentro del paradigma interpretativo, los estudios de caso *"...se refieren al análisis de una entidad singular, un fenómeno o unidad social y proporcionan una descripción intensiva y holística del mismo. Su propósito fundamental es comprender la particularidad del caso, en el intento de conocer cómo funcionan todas las partes que los componen y las relaciones entre ellas para formar un todo"* (Monje, 2011, p.117).

La naturaleza de esta investigación, se centró desde un inicio en enfocarse para develar todos aquellos elementos que estuvieran relacionados con el desarrollo de procesos escolares tan relevantes como lo son, la inclusión educativa y la producción de textos escritos en los estudiantes ya mencionados como objeto de estudio; para ello, no solamente se contemplaron las cuestiones al interior de las aulas, sino también, los procesos escolares y sociales que se interrelacionan con la realidad estudiada en cada caso.

Una de las cuestiones en la cual radica la complejidad del estudio de caso, es que resulta necesario considerar todos los aspectos (culturales, sociales, políticos) interrelacionados con la realidad del objeto estudiado, teniendo una visión holística que permita comprender el significado de los elementos éticos contemplados por el propio investigador en un principio, para lograr con ello la comprensión de los aspectos émicos que pertenezcan al caso de manera intrínseca. El estudio de casos *"Se refiere al estudio de uno o muy pocos elementos de forma detallada, elegidos por cualidades particulares que los diferencian de otros elementos. Si bien estos estudios no pretenden comprobar hipótesis, sí sugieren la dirección para estudios futuros. Algunas desventajas de los mismos incluyen su falta de generalidad e imposibilidad de establecer relaciones causa-efecto"* (Ramírez, S/F, p.46).

Aunque la investigación basada en el estudio de casos va desarrollando una generalización centrada en el objeto estudiado, son contadas las excepciones en que dicho proceso pueda extenderse a otros casos similares, dada la natural particularidad presentada en la realidad que se estudia. Sin embargo, es un recurso primordial que permite profundizar en los procesos desarrollados en determinada situación, y con ello detallar algunos de los aspectos que le han dado significado a la misma.

Reseña de los casos abordados

Con la intención de acercar al lector a las características que determinan la realidad estudiada, se realiza una descripción de cada uno de los tres sujetos que se contemplaron en el estudio, cabe mencionar que se realizó la indagación en el Departamento de Educación Especial para detectar estudiantes en situación de discapacidad visual que estuvieran en educación secundaria, posteriormente se solicitó el permiso de cada escuela para poder realizar el estudio, bajo el consentimiento del director y padre de familia. Cada uno de estos casos, presenta particularidades que saltan

a la vista, ya sean de orden académico, personal y/o familiar, dichos aspectos están íntimamente relacionados con la manera en cómo se desenvuelve el joven en los distintos espacios escolares.

Sujeto A.

El sujeto A, como ya se ha mencionado previamente, acude actualmente a clases a la Escuela Secundaria Estatal "Pensamiento Liberal", cursando el tercer grado en dicho nivel educativo. Durante los acercamientos al campo, el sujeto contaba con una edad de 16 años, en charlas de pasillo, se comentaba que este joven había comenzado sus estudios de nivel primaria de manera rezagada, por lo tanto, en este nivel se encontraba con una edad mayor a la mayoría de sus compañeros. Actualmente, el estudiante vive únicamente con su padre, debido a que su madre falleció cuando el joven tenía 9 años de edad; también en charlas de pasillo se comentaba que la situación económica de su familia se encontraba muy encarecida.

El educando vive en condición de discapacidad visual desde su nacimiento, en datos proporcionados por el departamento de Educación Especial de la institución, se especifica que su nacimiento se dio a los cinco meses de gestación, lo cual fue motivo de permanecer en una incubadora durante un año, y debido a negligencia médica, a lo largo de este período es que perdió el sentido de la vista.

También en datos proporcionados por el plantel escolar, se especifica que comenzó sus estudios de primaria a los ocho años; a su vez, fue llevado al Centro de Capacitación para Invidentes, (CECAPI), donde hasta la fecha, lo han estado preparando para enfrentar la vida, así como brindarle apoyo en sus tareas escolares, y con técnicas de orientación y movilidad. Con relación a la temática estudiada, el estudiante aprendió a utilizar el Sistema de Escritura Braille, y para ello, se vale de herramientas como el punzón y la regleta, así como la máquina Perkins.

Es un joven carismático que se relaciona e interactúa con la mayoría de sus compañeros, durante las observaciones en clase, se mostró participativo e inquieto por las temáticas abordadas; se podría afirmar que es curioso en el sentido de comprender lo que sucede a su alrededor, ya que continuamente está haciendo preguntas sobre los objetos que le rodean o las situaciones que vive.

Sujeto B.

El sujeto B, se encuentra inscrito al primer grado de la Escuela Secundaria Técnica 1, al momento de los acercamientos al campo contaba con una edad de 12 años, y acababa de ser transferido de otra escuela secundaria. En charlas de pasillo se comentaba que aunque vivía con su madre, la que se hacía cargo del cuidado y atención del joven era su abuela materna, ya que también ella era quién acudía a las reuniones escolares, o cuando se requería alguna situación particular en el plantel.

De acuerdo con datos proporcionados por la institución escolar, el estudiante presenta una condición de discapacidad visual relativamente reciente (menor a un año al momento de realizar las primeras observaciones); dicha situación se presentó derivada de otros problemas de salud que había padecido el joven, y era incierta la temporalidad en la cual podría prolongarse esta deficiencia en su sentido de la vista.

Aunado a lo anterior, se había decidido que el joven acudiera al CECAPI para recibir apoyo extraescolar y personal, dado que presentaba dificultades notorias para la movilidad y el desplazamiento. Con relación a su producción escrita, el estudiante tenía problemáticas para desarrollarla, debido a una falta de manejo de herramientas adecuadas para su condición, dado que escribía de modo convencional en tinta, lo cual le impedía desarrollar actividades de lectura, y apenas había comenzado a aprender el Sistema de Escritura Braille.

Sujeto C.

El sujeto C, cursa actualmente el tercer grado en la Escuela Secundaria Técnica No. 61, con una edad de 14 años al momento de los primeros acercamientos al campo. En datos proporcionados por el plantel escolar, se especifica que se encuentra a cargo de su padre y sus abuelos paternos; al momento de su nacimiento fue diagnosticado con Microftalmia bilateral, lo que conllevó a que el infante desde su nacimiento estuviera en situación de discapacidad visual irreversible.

El joven ha recibido ayuda especializada, desde que comenzó su educación preescolar entre los cuatro y seis años de edad, misma que cursó en el Estado de México, en ella, se le instruyó con el manejo del bastón guía, así como su iniciación al Sistema de Escritura Braille. Posteriormente, recibió educación primaria de manera regular, y al ingresar al quinto grado, su familia decidió emigrar al estado de Durango, donde han permanecido hasta la fecha.

Con relación a sus habilidades personales y académicas, se rescata del archivo escolar que el joven desde muy pequeño ha mostrado interés por la música, a la edad de tres años era capaz de tocar la armónica, y a los cinco comenzó a aprender teclado; maneja el Sistema de Escritura Braille a través del uso del punzón y la regleta, así como la máquina Perkins, cabe resaltar que también tiene un dominio para el manejo de la computadora, la cual utiliza comúnmente en clases.

Es un joven muy reservado e independiente en su desenvolvimiento personal, actualmente, camina sin utilizar el bastón guía, y se desplaza con ayuda del tacto; no se le observó interactuando con muchos de sus compañeros, sin embargo, es muy dedicado a su trabajo en clase, dada su participación y el interés que demuestra al desarrollar las distintas actividades.

Técnicas para la recolección de datos en el campo de estudio

Una vez que ha sido especificada la naturaleza que ha abordado el sentido de esta investigación, se propuso, de antemano, el desarrollo de un trabajo de campo continuo, con la intención de recabar la mayor cantidad posible de datos empíricos, mismos que han servido para representar, de forma significativa, el valor de los elementos que conforman la realidad estudiada; para esto, se decidió utilizar dos de las técnicas propias para los métodos cualitativos: la observación y la entrevista.

Se eligieron estas dos técnicas, con la intención de acercarse de forma sustancial al objeto de estudio, y con ello, buscar una interpretación subjetiva de las particularidades que definen a cada una de sus realidades escolares. Para el caso de la observación:

> [...] En el proceso de conocimiento se da una interacción entre sujeto y objeto. En el hecho ambos son inseparables. La observación no sólo perturba y moldea el objeto observado, sino que el observador es moldeado por éste (por la persona individual o por el grupo observado). Tal situación no puede ser eliminada, aun cuando el investigador quisiera eliminarla. La investigación siempre está influenciada por los valores del investigador y éste, en sus informes, debe dar cuenta de ellos (Martínez, 2011, p.6).

En este proceso, el establecimiento de relaciones entre el investigador y los informantes en el campo, determinan, en gran medida, la percepción que el primero desarrolle ante la realidad en la que se encuentre inmerso. Si bien, se pretende llegar a tomar un papel no intrusivo en el escenario observado, es importante considerar, que el contacto con las personas y los hechos que se presenten a lo largo de la investigación, determinarán el grado de subjetividad con que se pueda analizar el hecho estudiado.

Uno de los aspectos medulares para llevar a cabo la observación en el campo, es la necesidad de focalizar el objeto de estudio, es decir, poner un énfasis especial en la atención de aquello que se pretende comprender exclusivamente; dado que la realidad es un constructo multifactorial, se considera necesario, no perder de vista los aspectos que guían la investigación, esto sin olvidar, que los demás elementos tienen cierto grado de influencia en aquello que se ha considerado eje central del estudio.

Para efectos de esta investigación, se decidió centrarse exclusivamente en tres casos de estudiantes en situación de discapacidad visual, específicamente, considerando el amplio abanico de posibilidades que engloban las NEE en la actualidad; asimismo, como área específica de estudio, se tomó la decisión de abordar los aspectos relacionados con el proceso de inclusión, tomando en cuenta de manera específica la asignatura de español, con el objetivo de concentrarse en los procesos escritos afines a este campo curricular.

Como investigador, se requiere hacer una reconstrucción de la realidad observada que permita comprender el alcance de la investigación como tal; y esto, invariablemente, tendrá que realizarse a partir de la interacción de los distintos elementos presentes en la realidad estudiada. Del mismo modo, es necesario contemplar los detalles que los diversos contextos presentan en la investigación, ya que éstos definen, en la mayoría de las ocasiones, ciertas prácticas realizadas por los sujetos observados.

En este caso, se ha apostado por desarrollar una observación del tipo no participante, la cual *"se trata de una observación realizada por agentes externos que no tienen intervención alguna dentro de los hechos; por lo tanto no existe una relación con los sujetos del escenario; tan sólo se es espectador de lo que ocurre, y el investigador se limita a tomar nota de lo que sucede para conseguir sus fines"* (Campos y Lule, 2012, p.53).

Cabe mencionar, que se ha considerado un rol de participante externo en el proceso de observación, ya que se ha procedido exclusivamente, sin el afán de intervenir directamente en los procesos educativos que fueron observados. Esto se ha derivado del tipo de estudio llevado a cabo, ya que al encontrarse los sujetos inscritos en diversas realidades escolares, el acceso conseguido para la investigación, se limitó a practicar observaciones y otras técnicas que no intervinieran con el desarrollo de las actividades escolares cotidianas, de las cuales, los estudiantes ciegos forman parte en cada uno de los planteles.

Puesto que la recolección de datos en el campo requiere un constante acercamiento que permita ir identificando cada uno de los elementos que se suscitan en el escenario, así como las particularidades que se relacionan con el objeto de estudio, resulta imprescindible contar con instrumentos adecuados que permitan recabar una gran parte de la información que se va presentando; éstos permitirán que posteriormente, el investigador realice el análisis y la interpretación necesarias para ir construyendo su comprensión de la realidad.

Instrumentos para el trabajo de campo

En esta investigación, se ha utilizado como instrumento para la recolección de datos, y con el objetivo de complementar el desarrollo de las observaciones, el diario de campo, que de acuerdo con Bonilla y Rodríguez (1997) *"el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo"* (citado por Martínez, 2007, p.77).

Para el trabajo con el diario de campo resulta importante centrarse en realizar una descripción detallada de los hechos y sucesos ocurridos durante la observación; se procuró focalizar, lo más posible, cada uno de los casos así como las características propias que determinaron los procesos de producción escrita que se llevaban a cabo; también se tomaron en cuenta cuestiones relacionadas con la interacción de éstos al interior de los planteles, por mencionar un ejemplo, la relación observada entre los sujetos de estudio con sus demás compañeros y profesores.

Otra cuestión que ha resultado medular al momento de utilizar el diario de campo para la recogida de información, es el énfasis aplicado para desarrollar la interpretación correspondiente de los hechos, la cual fue haciendo posible una paulatina comprensión de los acontecimientos que se presentaron en torno a cada uno de los casos, dado que las realidades en cada centro escolar fueron muy diversas. Es esta subjetividad la que rigió las distintas acciones emprendidas a lo largo de la investigación, y la que, hasta cierto punto, permitió ir construyendo el objeto de estudio bajo las intenciones previstas, pero también en función de los sucesos presentados.

Derivado de las constantes visitas suscitadas a lo largo de la observación de campo, se consideró también relevante implementar como herramienta de investigación, el análisis de contenido, en este caso de las producciones escritas que los estudiantes objeto de estudio, desarrollan como parte del trabajo cotidiano en la asignatura de español, puesto que:

> [...] El análisis de contenido se basa en la lectura (textual o visual) como instrumento de recogida de información, lectura que a diferencia de la lectura común debe realizarse siguiendo el método científico, es decir, debe ser, sistemática, objetiva, replicable, y válida (...) lo característico del análisis de contenido y que le distingue de otras técnicas de investigación sociológica, es que se trata de una técnica que combina intrínsecamente, y de ahí su complejidad, la observación y producción de los datos, y la interpretación o análisis de los datos (Andréu, 2002, p.1).

Dada la importancia de este estudio en relación con la producción escrita, se consideró necesario realizar el análisis de contenido con la intención de destacar cuáles son los distintos procesos que los estudiantes con discapacidad visual, llegan a desarrollar para realizar dicha actividad; y si acaso estos procesos son encaminados a través de estrategias especializadas para atender a la condición de los jóvenes. Con la implementación de esta herramienta, fue posible interpretar los distintos niveles de escritura y redacción que cada educando poseía, y con ello, hacer las inferencias necesarias para alcanzar a interpretar la importancia que representa, tanto para estos educandos, como para sus profesoras de español, el desarrollo en la producción escrita.

Para el caso de la entrevista, se seleccionó esta técnica con la intención de profundizar, significativamente, en la comprensión de los sucesos escolares que viven los jóvenes ciegos de las distintas escuelas secundarias que fueron tomadas en cuenta, haciendo énfasis en aquellas prácticas relacionadas con su producción escrita. La entrevista, como técnica puede definirse de la siguiente manera:

> [...]La entrevista es simplemente la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio con un determinado propósito. Es una relación que tiene por objeto obtener respuestas verbales a los interrogantes planteados sobre el problema propuesto. Está orientada a recolectar datos que tienen que ver con las percepciones, las actitudes, las opiniones, las experiencias ya vividas, los conocimientos, así como también a los proyectos de futuro (Martínez, 2011, p.28).

Se ha optado por la entrevista en profundidad, dadas las características que definen a este tipo de técnica como más flexible y dinámica, en comparación con la entrevista estructurada, la cual se considera que arroja resultados más puntuales y específicos. Puede llegar a plantearse que la entrevista en profundidad, va desarrollándose de manera paulatina, acorde con las intenciones que el investigador tenga sobre el objeto estudiado; lo cual le permite, ir ahondando en determinados ámbitos, mismos que este considere relevantes para la investigación.

Fueron realizadas entrevista personales, tanto a los tres estudiantes en situación de discapacidad visual, como a sus docentes respectivas de la asignatura de español; asimismo, se tuvo también la oportunidad de entrevistar a las tres profesoras a cargo de los distintos departamentos enfocados a ofrecer servicios de educación especial al interior de las escuelas; esto con la intención de abordar las distintas perspectivas que se tienen al respecto del trabajo que implica atender a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, específicamente, los relacionados con el área de producción escrita.

Fue necesario considerar también la realización de una entrevista en grupo, en este caso, de once compañeros de clase con los cuales conviven cotidianamente cada uno de los sujetos clave de esta investigación; se decidió optar por esta alternativa, dado que se requería de un número un poco más considerable de estudiantes, lo cual hubiera sido más complicado de realizar en la entrevista a profundidad. Asimismo, resultó conveniente poner en práctica esta técnica, dado que en la entrevista en grupo, *"...los entrevistadores reúnen grupos de personas para que hablen sobre sus vidas y experiencias en el curso de discusiones abiertas y libremente fluyentes. Como en la entrevista en profundidad, el investigador aplica un enfoque no directivo"* (Taylor y Bogdan, 1987, p.139).

Es necesario aclarar que esta técnica ya mencionada, ha brindado los elementos necesarios que no han sido posibles de recolectar al momento de realizar las observaciones. Es por ello, que se consideró desde una primera instancia, el planteamiento de trabajar implementando estas técnicas, con la intención de capturar la mayor cantidad de información tanto de los sucesos que acontecen comúnmente al interior del aula de clases, así como de las conductas que se manifiestan en los sujetos de investigación, y que son percibidas mayormente, por otros actores escolares como sus profesores y compañeros de clase.

La entrevista en profundidad y en grupo, al igual que la observación no participante, requieren de ir estableciendo gradualmente un considerable grado de confianza, o rapport, entre el investigador y los sujetos de estudio; el cual, brindará las condiciones necesarias para que la información que se haya obtenido, sea lo más vasta posible, y de esta manera, lograr una interpretación más amplia de la realidad en que se encuentran los informantes.

La ventaja primordial de la entrevista como técnica de estudio cualitativa, es que permite la recolección de datos en el campo, en un tiempo más reducido si lo comparamos con la observación no participante; asimismo, la entrevista puede contemplar diversas situaciones, sujetos, circunstancias y medios, ahondando de manera significativa en los detalles que éstos presentan.

Por esta razón, es que se ha considerado para el desarrollo de esta investigación, implementar tanto la técnica de la observación no participante, como la entrevista a profundidad y en grupo; dado que los procesos escolares vinculados a la inclusión, y la producción escrita de textos como caso especial, resultan ser muy variados, y por lo tanto, muy complejos dadas todas las connotaciones sociales y académicas presentes al interior de los planteles escolares, independientemente, del nivel educativo que se considere.

Resultados de la investigación

Después de haber recabado los datos a través de las técnicas e instrumentos ya descritos con anterioridad, mismos que han conformado un aporte significativo para el desarrollo del presente estudio, cabe mencionar que se consideró importante realizar una comparación, atendiendo a las voces de los distintos informantes clave que formaron parte del proceso.

Considerando de esta manera, los comentarios y las distintas perspectivas de dichos informantes, como fue el caso de los estudiantes en situación de discapacidad visual, que para efectos de esta investigación, se consideraron objeto de estudio; así como el aporte de los compañeros de clase de estos últimos, quienes son partícipes directos en las actividades y el contexto en donde se desarrollan los procesos educativos relacionados al presente trabajo; los mediadores, que en este caso fueron tanto las profesoras encargadas de impartir la asignatura de español (puesto que lo que se pretende analizar es lo relativo a la producción de textos), así como la mediación que realiza el maestro de apoyo, encargado de brindar las orientaciones educativas a los distintos profesores, incluidos obviamente los del área de español.

Todo ello, con la intención de derivar un análisis profundo con base en las observaciones realizadas, así como en la información obtenida a través de las distintas

entrevistas, ya fueran personales o en grupo, mismas que fueron realizadas a partir de los diferentes guiones de entrevista, los cuales incorporaron de ocho a diez preguntas planteadas con la intención de conocer aspectos relacionados con los procesos de inclusión en las escuelas, así como las características de la producción escrita realizada al interior de las aulas, específicamente, en la asignatura de español.

Una vez realizado el proceso de triangular los datos recogidos a través de las distintas técnicas e instrumentos utilizados, surge la necesidad de realizar la triangulación teórica como parte del análisis respectivo. En dicha triangulación, la voz de los informantes que se encuentra significada en las categorías resultantes, mismas que fueron etiquetadas de manera inductiva, atendiendo que "Las categorías a posteriori emergen a medida que se examina la información, siguiendo un procedimiento inductivo" (Latorre, 2005: p.86); es decir, que dicho sistema de categorías, fue denominado con base en la agrupación de significados de las voces recogidas, otorgándoles los títulos que se creyeron más convenientes.

Una vez rescatadas las unidades de significado que fueron concretando paulatinamente el proceso de categorización, se procedió a realizar una exploración de la información obtenida a partir de las voces de los distintos informantes, asimismo, se rescataron algunas de las percepciones e interpretaciones personales derivadas de los primeros acercamientos y contenidas en el diario de campo; todo ello, vinculado a los referentes teóricos que se han mencionado anteriormente, y la interpretación personal a posteriori, tanto de dichos referentes como de las unidades de significado, dando como resultado el análisis en torno a cada una de las siguientes categorías:

- Proceso de inclusión
- Aspectos en los procesos de aprendizaje y enseñanza
- Producción de actividades en la escritura y lectura
- Retos y dificultades

A partir de la denominada categoría *Proceso de Inclusión*, la cual refiere una serie de aspectos relacionados, no solamente con los procesos escolares generales que derivan del acontecer diario al interior de las escuelas, sino que también incorpora elementos muy específicos en la enseñanza y el aprendizaje de estudiantes en situación de discapacidad visual, así como cuestiones relacionadas con la manera en que estos se desenvuelven en actividades como la producción de textos, y otras más asociadas no únicamente con el sentido académico, sino con un sentido de pertinencia y desarrollo relacionado con el ámbito social.

Esto ha hecho posible que se derivaran las demás categorías previamente analizadas, lo cual puede dar cuenta de la existencia de una interrelación muy marcada entre todas ellas, debido a que abordan el objeto de estudio planteado para la presente investigación. En la figura 1 se presentan a manera de esquema las diversas categorías y su relación, asimismo, es posible observar la forma en cómo se encuentran contenidas dentro de la categoría *Proceso de inclusión*, misma que ha sido considerada como *Macrocategoría,* dados los elementos que esta conlleva (ver figura 1).

Figura 1. Esquema "Integración de las Categorías". Fuente: elaboración propia

Proceso de inclusión

Esta categoría, representó un margen global para abordar diversos elementos asociados al desarrollo de procesos inclusivos, los cuales, se remiten a cada uno de los planteles escolares en donde se llevan a cabo las diferentes actividades realizadas por los informantes de este estudio. Dicho proceso de inclusión es concebido como *"...un proceso educativo y escolar de energía democrática que prevé la horizontalidad y participación de todos los alumnos, respetando y celebrando su diversidad. La inclusión obliga a los sistemas administrativos y académicos, en cualquier nivel de escolaridad, a construir la metodología pertinente que satisfaga las necesidades y exigencias de la población estudiantil"* (González y Gutiérrez, 2015, p.28).

Es decir, en palabras de estos autores, la inclusión rebasa al concepto de integración educativa, en el cual se procura que tanto los estudiantes con discapacidad como aquellos que no la poseen, tengan derecho a acceder a una educación formativa básica, pero sin determinar aquellos recursos, estrategias y adaptaciones necesarias para atender las distintas necesidades presentadas entre los estudiantes. En este sentido, la inclusión plantea brindar a todos los educandos la oportunidad de recibir una educación de calidad, eliminando las barreras que estos pudieran enfrentar, dadas las necesidades presentes en cada uno de ellos.

Los informantes, conciben este proceso desde su cotidianeidad al interior de los espacios escolares, al momento de ser partícipes u observar de manera directa las distintas necesidades que presentan, para efectos de este estudio, los estudiantes en situación de discapacidad visual; y es así como algunos de sus compañeros dan cuenta de ello al mencionar:

> *"Pues yo en lo personal pienso que es una gran oportunidad para ellos como para nosotros el estudiar, y que pues todos tenemos potencialidades y capacidades; y que el hecho de tener alguna discapacidad no nos debe de limitar a seguir estudiando o a cumplir alguna de nuestras metas." (E-E).*

> *"Pues yo pienso que también es bueno porque no debe de haber excepciones por los compañeros que... pues por ejemplo en el caso de mi compañero que no lo debemos excluir para nada; él tiene los mismos derechos que nosotros tenemos, entonces pues si es importante que reciba la misma educación al igual que nosotros." (E-H).*

Se puede observar que los jóvenes están conscientes de que sus compañeros, pueden desarrollar las mismas actividades que ellos, y que del mismo modo, tienen diversas necesidades, pero también se encuentran ante las mismas oportunidades, siguiendo el concepto con respecto a la igualdad de oportunidades, en el cual se remarca que "...es brindarle a cada persona lo que necesita para su pleno desarrollo, la igualdad sería entonces, brindarle las mismas oportunidades a todos" (Esquivel, 2009, p.70), y esto queda expresado en la siguiente opinión: *"Pues yo opino que tanto nuestros compañeros que son invidentes como nosotros, todos somos iguales, que todos merecemos la misma atención, y todos merecemos educación, los mismos derechos." (E-L).*

El apoyo entre pares resulta un aspecto esencial para los procesos de aprendizaje que desarrollan, no únicamente los estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad, sino de forma generalizada, todos los educandos inmersos en los procesos escolares; no solamente por la confianza que se encuentra de manera intrínseca en las relaciones entre el estudiantado, sino que además, intervienen aspectos como el manejo de un léxico similar, compartir estilos de aprendizaje semejantes, y la posibilidad de contrastar puntos de vista con mayor libertad, que aquella que podría generarse con el profesor.

En el diario de campo, han quedado plasmadas algunas situaciones en las cuales cabe resaltar el apoyo que se recibe por parte de otros estudiantes para el desarrollo de actividades como el trabajo en equipo, a continuación, se presenta un extracto de las mismas:

> *"Una vez que se comenzó a integrar los equipos de trabajo, se pudo observar disposición por parte de los estudiantes por ayudar a su compañero a trasladarse hasta el lugar en donde se localizaban los demás integrantes de su equipo, la maestra estuvo alternando continuamente entre los equipos ya conformados para supervisar el trabajo de todos los jóvenes, especialmente, se acercó en varias ocasiones para apoyar específicamente al joven" (OBS: Sujeto C, 28 de septiembre de 2016).*

Otro aspecto medular, muy relacionado con el apoyo entre pares, es la importancia de realizar tutoría entre pares, la cual se define de la siguiente manera *"...consiste en aprovechar que algunos alumnos se estudian juntos de manera espontánea haciéndose preguntas, presentándose dudas, resolviendo problemas o consultando libros... Esta estrategia puede ayudar cuando algún alumno requiere de ayuda individualizada; pero es necesario revisar que no se realice su trabajo, pues se trata solamente de que reciba el apoyo necesario para responder con autonomía a las diversas actividades de clase"* (Cárdenas y Barraza, 2014, p.79).

Los estudiantes que acompañan los procesos de aprendizaje desarrollados por los sujetos del presente estudio, dan cuenta de ello a través de los siguientes comentarios:

> *"...en el caso de mi compañero, en la clase de español, le relatamos la lectura, entonces pues tratamos de... de dársela a entender más, pues nosotros dándole ideas o imaginándole cosas para que él más o menos se vaya dando una idea de lo que es, apoyándolo también en proyectos, tareas que tenga." (E-H).*

> *"...también nosotros le ayudamos como por ejemplo cuando tenemos actividades de ODA, actividades visuales, entonces por ejemplo, si se ve alguna situación donde el proyecto que se está llevando a cabo se exponga, pero no tiene tanto*

audio, entonces nosotros debemos de platicarle que está pasando en la imagen para que él se dé una idea y no se quede atrás en el conocimiento." (E-E).

De esta manera, se denosta la forma en que los estudiantes en situación de discapacidad visual reciben apoyo de sus compañeros de clase en la realización de ciertas actividades, generalmente, aquellas que requieren el aspecto visual para su desarrollo; ya que a medida que se lleva a cabo el trabajo en el aula, las actividades de este tipo son imprescindibles para atender a los distintos estilos de aprendizaje que presentan todos los educandos, y por ello, el profesor no puede excluirlas de su dinámica en la clase.

Por otro lado, en el caso de las profesoras, que se encargan de atender las distintas necesidades presentadas por los estudiantes a su cargo día con día, y que procuran brindar las herramientas necesarias para ello de manera oportuna, conciben la existencia de ciertos rasgos que identifican a los planteles dentro de un proceso de educación inclusiva, lo cual se rescata a través de los siguientes comentarios:

"...yo creo que en la mayoría de las posibilidades la escuela si trata de solventar así necesidades, este, aquí ahorita la institución pues hay diferentes discapacidades, y poco a poco se han ido respondiendo, te digo ...las necesidades." (P-6).

"...la institución ha dotado de recursos para el mayor aprovechamiento del alumno, por ejemplo, se le donó una computadora portátil, especial para su uso exclusivo, así como también se le ha gestionado libros de uso únicamente para invidentes, también se promueve la convivencia entre toda la comunidad escolar incluyendo a los alumnos con discapacidad." (P-3).

Lo anterior, demuestra la forma en que se concibe el proceso de inclusión que acontece al interior de los distintos planteles escolares; las participantes hablan de la manera en que perciben las acciones que la escuela implementa para satisfacer las necesidades de los estudiantes, pero también dan cuenta de que la atención se procura brindar de forma generalizada, intentando llevar una inclusión para todos sus educandos.

Una educación inclusiva, solo puede desarrollarse si se concibe la idea de que existen una gran diversidad de necesidades presentes en los estudiantes, y que dichas necesidades, deben representar un aspecto de suma importancia para toda la estructura escolar de una institución; *"siendo la diversidad algo natural en el aula, el trabajo entre alumnado diverso, promueve un entorno enriquecedor, lo cual crea posibilidades de encuentro y resolución de conflictos tanto cognitivos como conductuales y afectivos dentro del grupo"* (Ávila y Ezquivel, 2009, p.50).

Sin embargo, algunas de las profesoras de español que atienden a los estudiantes objeto de estudio, y que de alguna manera, viven los procesos educativos de manera más directa con dichos educandos; dan cuenta de ciertas problemáticas, sobre todo en cuestión de la preparación necesaria que se requiere para brindar una educación inclusiva; dichas necesidades profesionales configuran deficiencias presentes en los procesos de inclusión que se pretende desarrollar, lo cual queda expuesto en las siguientes expresiones:

"Pues es un reto muy grande para mí, porque mi trabajo... no estoy capacitada para atender a una discapacidad visual, como es este niño ciego, entonces es muy... a veces es frustrante para mí porque yo no sé qué ponerlo a hacer" (P-2).

> *"(...) representa impotencia porque pues no tenemos las herramientas para ayudar a este tipo de jóvenes, entonces si me da mucha impotencia dentro del aula, yo como su maestra de español estoy agotando todos los recursos." (P-1).*

Existe pues, una preocupación por desarrollar un proceso de inclusión adecuado por parte de las profesoras informantes, sin embargo, puede observarse que a pesar de la disposición y la motivación que ellas demuestran, se requieren elementos necesarios para atender la diversidad de necesidades educativas en los estudiantes. Esto debido a que en algunos casos, como lo es la atención de jóvenes en situación de discapacidad visual, se requiere de habilidades específicas para su enseñanza, como lo puede ser el manejo de los materiales escritos en braille, o el conocimiento de estrategias enfocadas a los estilos de aprendizaje.

Y es que como parte de un proceso para perfeccionar las actividades inclusivas del profesorado *"se debe sensibilizar, concienciar y formar a los docentes, para que asuman responsablemente su obligación de enseñar a todos los estudiantes a su cargo, independientemente de su condición..."* (Ávila y Ezquivel), 2009, p.62). De lo cual, se puede rescatar la importancia de que el profesor esté consciente de sus propias necesidades de enseñanza, y que al mismo tiempo contemple resolverlas, con ello, aspirará a impartir educación dentro de un contexto inclusivo.

Para lograr un adecuado proceso de inclusión escolar, es necesario partir de situaciones cotidianas que suceden en el aula, en la mayoría de las cuales, el docente es el principal promotor de las actividades que se desarrollan. Por lo tanto, atender las necesidades de sus estudiantes, representa una ardua labor para profesores y profesoras de educación básica, misma que no puede ser eludida si se pretende llegar a una educación de calidad.

Algunas de estas situaciones se percibían inicialmente en los primeros acercamientos a la observación, las cuales quedaron plasmadas en el diario de la siguiente manera:

> *"Después de estar recibiendo y revisando fichas de los demás, la maestra se acercó al lugar en donde se encontraba ubicado el chico para verificar el trabajo que este se encontraba realizando, permaneció un momento dándole algunas indicaciones y revisando los avances que el joven había hecho, y posteriormente, continuó atendiendo a los demás estudiantes" (OBS: Sujeto B, 06 de octubre de 2016).*

> *"La profesora se acercó hasta el lugar del estudiante y le preguntó sobre la manera en la cual había desarrollado las actividades del producto; este le comentó sobre la aplicación de las encuestas y le indicó a su compañero de trabajo que se organizaran para terminar el producto" (OBS: Sujeto C, 12 de octubre de 2016).*

Como parte de las tareas que el docente debe emprender para la atención oportuna de necesidades en el aula, se rescata el realizar adecuaciones curriculares, las cuales *"...son consideradas como los apoyos que se brindan a los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad o, más claramente, a necesidades educativas particulares que pueden presentar la diversidad de la población estudiantil"* (Esquivel, 2009, p.72).

Las adecuaciones curriculares, permitirán al profesor complementar los procesos de aprendizaje que desarrollan sus estudiantes, y de manera eficaz, poner en práctica estrategias y recursos que atiendan a las habilidades y destrezas que estos demuestren. Cabe resaltar, que dichas adecuaciones, si bien no son exclusivas para la atención de estudiantes en situación de discapacidad, si representan una herramienta básica que permite al docente resolver situaciones muy particulares que aparecen al considerar este tipo de necesidades educativas.

> *"...con estos jóvenes no puedo dar mi clase como lo hago normalmente con los demás, requiere tiempo, requiere esfuerzo, requiere atención, por eso es necesario hacer las adecuaciones con este tipo de jóvenes." (P-1).*

> *"...únicamente que demanda más atención y pues se planea diferente a como lo hago con el resto del grupo." (P-3).*

Se logra resaltar la importancia que representa el apoyo que el profesor pueda brindar al estudiante, para que este logre desarrollar todas sus potencialidades de aprendizaje, y con ello, desempeñarse de una manera efectiva en los distintos procesos escolares a los que se enfrenta cotidianamente, sobre todo, buscando la independencia académica del educando, promoviendo así, la concreción de logros personales cada vez más significativos.

Es decir, el apoyo que el profesor brinde a sus educandos contribuirá en el alcance de mayores logros, una vez que se haya estimulado su proceso individual de concienciación, definiendo además lo siguiente *"las vías que debe rectificar el maestro, en el acontecer habitual del proceso enseñanza – aprendizaje, son la generación de mayor cantidad de ideas posibles, libre expresión, aparición del pensamiento divergente, empatía y esfuerzo por perfeccionar las producciones intelectuales"* (González y Gutiérrez, 2015, p.108).

Los estudiantes que vienen a representar el presente objeto de estudio, refieren el apoyo que reciben de sus profesoras de español de la siguiente manera:

> *"Bien, está bien el apoyo que me brindan... porque si aprendo, al apoyo si aprendo, si me va bien, si creo poder aprender y salir adelante." (S-B).*

> *"Pues de hecho lo que yo le agradezco a la maestra es que hasta deje de dar su clase por ayudarme." (S-C).*

Se debe tener en cuenta, que al atender los principios de la educación inclusiva, la enseñanza del profesor, deberá perseguir una atención a las necesidades educativas de sus estudiantes, pero también, buscar las estrategias, adecuaciones y habilidades, que le permitan concretar aprendizajes que vayan más allá de los aspectos coloquiales frente a los que comúnmente se encuentran; buscando con ello, que el educando logre determinar su propio potencial, que sea independiente en su actuar, pero que a la vez, no se sienta aislado ni menos eficiente que los demás.

En otras palabras *"existe un apoyo real cuando: el receptor percibe que le han ayudado; los miembros del equipo educativo comparten la responsabilidad de lograr los resultados que desean para el alumno;(...) se consigue mejor el objetivo de satisfacer las*

diversas necesidades educativas de los alumnos, los resultados hacen que merezca la pena el esfuerzo que requiere la colaboración" (Stainback y Stainback, 2001, p.121).

A partir de esta categoría, la cual se ha considerado como una macrocategoría, ya que en ella han quedado implícitas las demás, dado que los procesos de inclusión que se han expuestos hasta el momento, datan de una serie de aspectos y elementos que relacionan de manera significativa las unidades de contenido que conforman las categorías subsecuentes; es decir, existe un vínculo muy marcado entre el proceso de inclusión; los procesos de aprendizaje y enseñanza; las actividades de escritura y lectura; y los retos y dificultades; en los cuales se encuentran involucrados de forma directa los estudiantes que presentan discapacidad visual.

Aspectos en los procesos de aprendizaje y enseñanza

El aprendizaje, como proceso inherente a la actividad educativa, se encuentra condicionado por una serie de factores de tipo académico, social, individual, entre otros; que tanto el estudiante como el docente, deberán de atender en conjunto para lograr un adecuado desarrollo cognitivo en el educando. Felder y Silverman (1988) consideran que para desarrollar un proceso de aprendizaje, es necesario tomar en cuenta dos etapas: la recepción o percepción, y el procesamiento de la información. En la recepción de la información entran en juego la función de los distintos sentidos, encargados de recopilar los datos del medio externo; en cambio, para el procesamiento se requiere de habilidades de corte más cognitivo, como serían la memorización y el razonamiento, entre otras (citado por Ibarra y Eccius, 2014, p.137).

Continuando la idea de estas autoras, los estilos de aprendizaje, representan la facilidad con la que cada individuo tiene acceso a la información de su alrededor, y posteriormente, la procesa o hace un manejo de la misma; con lo cual, se considera que cada persona posee un estilo único de aprendizaje. Para la clasificación de estos estilos, se han tomado en cuenta dos criterios: aquellos que se relacionan con la manera en que se percibe la información, a los que se les ha denominado canales de aprendizaje; y los relacionados con la forma en cómo se procesa la información.

Para efectos de este estudio, se ha decidido hacer énfasis en el primero de los criterios, aquel que se relaciona con los canales sensoriales en los que se apoyan los estudiantes en situación de discapacidad visual para la producción escrita de textos; dada su condición, en la cual se encuentran desprovistos del canal visual:

> [...]Un alumno con un canal de aprendizaje preferentemente visual aprenderá mejor si la información que recibe es por el sentido de la vista, es decir, en forma de gráficas, imágenes, diagramas, tablas, etcétera. Por otro lado, uno con un canal de aprendizaje auditivo requiere escuchar la información, discutir el material y hablar consigo mismo y con otros. Un educando kinestésico se desempeña mejor usando experiencia física, realizando una actividad, moviéndose o manipulando objetos (Ibarra y Eccius, 2014, p.139).

De lo cual se puede rescatar, en dado caso de que un estudiante se encuentre en condiciones de no poder utilizar cualquiera de los tres canales que se mencionan anteriormente, deberá de valerse de las habilidades implícitas en cualquiera de los otros dos canales. En el caso de los estudiantes, se pudo observar una marcada preferencia por

un estilo de aprendizaje predominantemente auditivo, sobre todo, al momento de llevar a cabo actividades al interior del aula, y más específicamente, aquellas relacionadas con la producción de textos. En los primeros acercamientos, se pudieron observar algunas situaciones como la que se describe a continuación:

> *"Al momento de ingresar al aula de medios, se estuvieron presentando algunos Objetos de Aprendizaje (ODA) en los cuales se mostraban diversas situaciones relacionadas con el tema consumismo y mercadotecnia... La maestra le pidió al joven que explicara la manera en que él podía analizar la publicidad proveniente de su entorno; el chico contestó que podría escuchar la información que se presentaba por ejemplo, en radio y televisión. A continuación, la maestra le describió oralmente una de las imágenes que se presentaban en la ODA, y estuvo realizando algunas preguntas relacionadas con el tema." (OBS: Sujeto C, 05 de octubre de 2016).*

Uno de los sujetos de estudio al preguntarle en torno a las actividades que considera más importantes para su aprendizaje dio a conocer lo siguiente:

> *"Pues el poner ejemplos... se me hace más fácil, imagino las cosas y ahí saco el resultado que la maestra me pide" (S-C).*

No cabe duda, que uno de los principios fundamentales para el desarrollo de aprendizajes, que tengan cierto grado de significatividad para estudiantes que presentan discapacidad visual, son las estrategias que el docente ponga en práctica para facilitar la transmisión de información, *"es conveniente que el docente maneje la oralidad cuando a la clase asistan estudiantes en condición de discapacidad visual, que sea concreto y hable claro, sin términos rebuscados para que haya buena asimilación de los conceptos por parte del estudiante*" (Bernal, 2012, p.38).

A continuación, se presentan algunas opiniones expresadas por las profesoras de español que atienden a los sujetos de estudio, en ellas, se da cuenta de algunas estrategias de trabajo que implementan con dichos estudiantes:

> *"...doy la clase y luego le digo al joven, ¿qué me tienes que decir acerca de lo que yo dije? Y él me explica lo que él entendió, y yo digo si... con lo que me contesta yo digo, bueno si me entendió, o le encargo yo tarea para que me traiga... por ejemplo en la noticia, le dije, mira que alguien te lea una noticia y tú me dices que piensas de esa noticia, que era para enseñarlo a dar su opinión, eso es lo que yo pongo a hacer, primero le digo que va a hacer y que me diga si me entendió lo que yo le dije." (P-2).*

> *"Normalmente que un alumno le apoye en la lectura cuando hay que hacerla, lo integro en equipo y también proporcionarle algunos audios de algunos temas de reflexión de las clases." (P-3).*

Con respecto a lo anterior, se rescata que *"además de la asignación de un estudiante, otra forma expuesta por un docente es la transcripción de lo explicado en clase o la elaboración del escrito por parte de amigos y familiares, en lo que corresponde al procedimiento escritural del estudiante"* (Bernal, 2012, p.41).

Con ello, se puede dar cuenta de la importancia que genera para un estudiante en condición de discapacidad visual, disponer de los medios necesarios para recibir la información a través de los canales sensoriales alternos al visual; para esto, juegan un papel importante aquellas personas que conviven cotidianamente con los jóvenes objeto de estudio, especialmente, en el ámbito escolar: sus compañeros de clase, sus familiares y sus profesores, estos últimos encargados de desarrollar ambientes propios de clase, que le permitan al educando poner en juego sus diversas habilidades, con la intención de compensar la falta de información visual que sus demás compañeros si poseen.

Es sumamente importante, considerar que el aprendizaje de cualquier estudiante, está ligado inevitablemente a un desarrollo cognitivo, que no se da exclusivamente con las herramientas mentales que posea el sujeto, como lo son su capacidad de abstracción y procesamiento de la información, por ejemplo; sino más bien, atendiendo a un conjunto de cogniciones distribuidas en el individuo, es decir *"a diferencia del conocimiento y la capacidad, que tradicionalmente se ha considerado que residían sólo dentro del individuo (lo cual llevó inevitablemente a dejar de lado los contextos sociales, situacionales y culturales), las cogniciones distribuidas no tienen un lugar único «dentro» del individuo... están «en medio de», y se reúnen en un sistema que comprende un individuo y pares, 'docentes o herramientas suministradas por la cultura"* (Salomón, 1993, p.154).

De lo anterior, se puede rescatar la importancia que representa para un proceso de aprendizaje, la interacción existente tanto entre el sujeto y los demás actores del entorno educativo, como lo son sus compañeros y profesores; así como también el uso de ciertas herramientas o artefactos propios del contexto en el que se desenvuelva, lo que actualmente se puede ver reflejado en el uso de los diversos medios, como lo son los recursos tecnológicos a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); todos ellos, encargados de brindar al estudiante información presente en el contexto inmediato, que le ayude a asimilar cognitivamente el conocimiento presente en este.

Rescatado del diario de campo, se expone el siguiente fragmento, el cual da a conocer una situación en la que se hace presente el principio previamente expresado:

> *"Una de las compañeras de equipo del chico utiliza una computadora personal para buscar en Internet algunos ejemplos de poemas que, posteriormente, lee a sus demás compañeros. La maestra se acerca para brindarles algunas indicaciones al respecto de la actividad, pregunta al joven en que puede integrarse para el trabajo con los demás, y les propone a todos que hagan las anotaciones correspondientes. En este momento el estudiante utiliza su regleta y su punzón para integrarse al trabajo de sus compañeros, escribiendo al parecer uno de los poemas, mismo que es dictado por su compañera a través de internet, con ayuda de la computadora." (OBS: Sujeto C, 28 de septiembre de 2016).*

Es importante para el proceso de enseñanza – aprendizaje, en el cual se encuentra inmerso el estudiante, que exista una interacción constante con los demás actores del entorno escolar, ya que en gran medida, la colaboración que pueda surgir entre estos, será de especial relevancia para darle significado al mundo interno que posee el educando. Dado que un aporte esencial para su proceso cognitivo, es aquello que los demás, a través de la oralidad puedan transmitirle, con la intención de esclarecer los aspectos que resultan desconocidos para el joven invidente, debido a la omisión sensorial que presenta.

En relación a lo anterior, Matthews (1996) contempla que el aprendizaje colaborativo es una tarea que incluye tanto a los estudiantes como a los profesores, en el afán de trabajar juntos para el desarrollo de los aprendizajes; dado que la interacción entre ambos, permitirá enriquecer dicho proceso gracias al aporte que cada individuo pueda realizar de manera personal, y a su vez, beneficiarse de los aportes generados por los demás (citado por Barkley, Cross, y Howell, 2007, p.19).

Algunos de los estudiantes entrevistados, que regularmente realizan actividades con los sujetos de estudio, expresan su opinión en torno al trabajo colaborativo que normalmente desarrollan con sus compañeros ciegos:

> *"Bueno pues, cuando o sea nos ponemos en equipo, pues yo me siento bien que me toque así con él, porque a veces... bueno yo no digo que sea tan listo y así, pero o sea, ehh por ejemplo que no queremos trabajar y él nos anda moviendo pues que trabajemos para poder acabar el proyecto." (E-C).*

> *"...cuando nos ponemos en equipo y todo, y que nos encargan investigar pues la información que trae pues también nos sirve y trato de subrayar lo más importante y leérselo para que él comprenda las cosas; en veces también en los exámenes nos pone por ejemplo la maestra si tú ya terminaste de hacer el examen y no hay quien se lo aplique a él pues tú se lo aplicas y todo." (E-A).*

> *"Este por ejemplo ya había dicho leyéndole o diciéndole como es lo que salga lo que viene, o dictándole para que él sepa de lo que estamos hablando, o ayudándole a hacer sus trabajos; por ejemplo yo le digo, no pues es un cuento lo que tenemos que hacer, él va dándole forma y muchas veces me dice, me lo remarcas y ya se lo remarco y ya él solo se pone a colorear, con él no hay ningún problema en el cual me ralentice a mí en mis actividades diarias." (E-F).*

Al respecto se tiene que *"...el producto de la asociación intelectual que resulta de la distribución de cogniciones entre los individuos o entre los individuos y los artefactos culturales, es un producto en común; no puede serle atribuido a uno u otro de los asociados"* (Salomón, 1993, p.154).

Con lo cual, se logra inferir, la importancia de los distintos recursos que el estudiante utiliza para desarrollar procesos de aprendizaje y desarrollo cognitivo eficaces; estos recursos vienen a representar, ya sea el apoyo que se recibe por parte de sus pares, profesores y demás actores escolares; o bien, aquello que el autor considera como artefactos culturales, y que anteriormente, se hizo alusión al uso que se le da a ciertos recursos en el aula, como lo son las TIC, las cuales también son un apoyo didáctico para el docente, esto se puede observar en lo que comenta una de las profesoras de español, sobre las estrategias que implementa para la producción de textos: *"Pues a través de la computadora y con apoyo de alguno de los alumnos para que le ayuden a leer o a escribir, asimismo, en grabaciones de audio." (P-3).*

Retomando la cuestión sobre las etapas del aprendizaje, se debe tener en cuenta también las estrategias de apoyo al procesamiento de la información, con las cuales el estudiante ciego cuenta. Es importante considerar no solo las estrategias de orden cognitivo, sino también aquellas que se han denominado *estrategias socioafectivas*, de las cuales se considera que "*es indudable que los factores sociales están presentes en el nivel de aspiración, autoconcepto, expectativas de autoeficacia, motivación, etc., incluso en el*

grado de ansiedad/relajación con que el alumno se dispone a trabajar" (Román y Gallego, 2001, p.16).

Estos autores conciben como parte de las estrategias socioafectivas, tres grupos de estrategias con un significado muy particular: estrategias afectivas, son aquellas que se requieren cuando existen estímulos distractores que perturben la concentración del educando; las estrategias sociales, implementadas por el estudiante para obtener apoyo de los demás, evitar conflictos con ellos, cooperar y asimismo obtener cooperación, así como motivar a otros; por último, las estrategias motivacionales, ayudan a activar, regular y mantener la conducta de estudio a través de estimulaciones.

Lo anterior hace referencia, a la relevancia que implica el trato social que tenga el educando con aquellos que lo rodean, dado que una buena convivencia con los demás, ayudará a mejorar los procesos de aprendizaje desarrollados por el estudiante, lo cual, además contribuye a que exista un mayor nivel de inclusión. En general, los jóvenes entrevistados han expresado un sentido de convivencia favorable con cada uno de los sujetos del presente estudio; esto queda plasmado en los siguientes comentarios:

> *"Yo diría que la relación con él pues es buena porque, no sé a veces él te nota que tienes problemas o que estás triste y ya él como... te tiene mucha confianza, te apoya o hasta te puede dar consejos; y pues también es muy amable en cierta forma porque por ejemplo a veces que no completas, que se te tiro el dinero o algo, él siempre está dispuesto a ayudarte" (E-E).*

> *"Para él es muy fácil relacionarse con otras personas, por ejemplo, siempre... hay unas veces en las que yo me quiero separar un poquito de él, para platicar con otros amigos, lo dejo con Juan Ángel, y me pongo a hablar con ellos y me dicen, como cae bien y pues para él es fácil relacionarse con otras personas" (E-F).*

> *"Pues como dice mi compañero, pues la verdad siempre ha sido muy compartido con nosotros, él es una persona amable y muy social, le gusta hacernos reír y pues siempre nos ha apoyado, compartido sus cosas, cuando alguien no trae lonche pues, le convida del suyo, o cuando él no trae lonche pues nosotros le convidamos, y él siempre ha sido amable con nosotros." (E-MF).*

Sin embargo, a pesar de que la relación entre los distintos estudiantes con los sujetos de estudio parece ser muy empática y positiva, son los mismos jóvenes quienes han dado algunos detalles sobre situaciones en las cuales han observado algunas actitudes negativas en los chicos invidentes, como las que se comentan a continuación:

> *"Este, pues mi compañero tiene dificultades con algunos compañeros del salón, este, esto puede ser porque pues tanto mis compañeros como él, eh, pues se desesperan un poco o no saben cómo controlar las situaciones en ese momento" (E-H).*

> *"...también algunas veces se porta agresivo porque algunos compañeros lo molestan, y como se enoja y cuando voy y le platico me pega con el bastón y así, por accidente." (E-O).*

> *"...pues es muy simpático, siempre saca plática; también es muy chistoso siempre te está haciendo reír, pero a veces si es un poco agresivo" (E-M).*

A pesar de ello, de manera general los jóvenes expresan, con relación a sus compañeros que presentan discapacidad visual, una buena relación de convivencia con los demás, así como actitud positiva hacia su desarrollo social y personal; lo cual se ve reflejado en el siguiente comentario *"yo en lo personal no veo que esté como triste por su situación, él trata de salir adelante, eso me gusta mucho de él, su optimismo." (E-L).*

Si bien, se han expuesto algunos de los aspectos concernientes al proceso de enseñanza – aprendizaje en estudiantes ciegos, y aunque es bien sabido que existen muchos otros más, se decidió considerar los más relevantes surgidos, tanto de las distintas voces de los informantes, como de las observaciones e interpretaciones personales realizadas directamente en cada uno de los contextos de estudio.

Producción de actividades en la escritura y lectura

Lectura y escritura, son dos actividades que se realizan de manera recurrente en las aulas para el desarrollo de aprendizajes en los estudiantes, esto no ocurre únicamente en los niveles de educación básica; sin embargo, es en ellos donde se adquieren las herramientas esenciales para continuar desarrollándolas a lo largo de toda la vida, con la intención de ir perfeccionando las distintas técnicas, y aumentar la capacidad comunicativa que los individuos persiguen con su implementación.

El Plan de Estudios 2011, definió cuatro grandes campos de formación para los estudiantes que transiten y concluyan sus estudios de educación básica, el primero de ellos denominado Lenguaje y Comunicación tiene como propósito fundamental lo siguiente: *"a lo largo de la Educación Básica se busca que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros; a identificar problemas y solucionarlos; a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, a transformarlos y crear nuevos géneros y formatos; es decir, reflexionar individualmente o en colectivo acerca de ideas y textos"* (SEP, 2011, p.43).

Es aquí donde se puede dar cuenta, de la importancia que representa para el logro de una educación de calidad, brindar al educando las herramientas y los recursos necesarios para que pueda desarrollar aprendizajes a través de actividades como la lectura y la escritura. Como parte de los objetivos planteados en la presente investigación, se ahondará principalmente, en las cuestiones referentes a la producción de textos, aunque también se comentarán algunas cuestiones relacionadas con las actividades de lectura que llevan a cabo, con cierta regularidad, los estudiantes con discapacidad visual en secundaria.

Antes de profundizar en el análisis de la presente categoría, es importante destacar las condiciones, con relación a la lectura y escritura, en las que se encontraban cada uno de los tres sujetos que se han considerado para el actual estudio. Para el caso de los sujetos A y C, dado que su situación de discapacidad visual es de nacimiento, ambos estudiantes tienen un manejo fluido en el sistema de escritura braille, tanto en actividades escritas como de lectura; sin embargo, en el caso del Sujeto B, su situación de discapacidad visual era reciente al momento de tener los acercamientos al campo, lo cual, restaba enormemente su habilidad para la escritura, y omitía en su totalidad su capacidad para leer, dado que no contaba con el dominio del sistema braille.

Para los jóvenes que manejaban el sistema braille, ya en las primeras observaciones se daba cuenta de algunos de los materiales con los que cuenta la institución para apoyar sus procesos de escritura, en los siguientes extractos del diario de campo se exponen las siguientes situaciones:

> *"Se trabaja con ayuda de los libros de texto de la asignatura de español, los cuales están escritos en braille, la profesora encargada del área de educación especial en la secundaria, comentaba que esta escuela cuenta con libros de texto en braille en todas las asignaturas, para el apoyo del estudiante ciego, así como otro recurso que es de suma utilidad en el caso de la escritura, es la máquina Perkins, que el chico regularmente utiliza." (OBS: Sujeto A, 26 de septiembre de 2016).*

> *"La escuela cuenta con libros especiales en braille, al parecer el joven puede leer y escribir perfectamente utilizando este sistema de escritura, sin embargo, ni sus compañeros ni la maestra de español parecen tener conocimiento sobre su manejo." (OBS: Sujeto C, 28 de septiembre de 2016).*

Asimismo, durante las entrevistas realizadas a las profesoras de las distintas áreas de educación especial en cada escuela, se expresaron algunos comentarios concernientes al material de apoyo, y algunos de los recursos con el que los estudiantes ciegos regularmente trabajan.

> *"Bueno, se tienen sus libros de braille, se le tiene su regleta, su punzón, su máquina de escribir, ehh, se le tiene también los... mmm son figuras hechas de madera en donde se trabaja con él el área de matemáticas y también las escuadras, las escuadras grabadas." (P-4).*

> *"Si, eh le hemos instalado en la computadora ya que él lleva el taller de informática, un sistema parlante." (P-5).*
> *"Bueno pues está la regleta y el punzón, se le instaló... bueno se adquirió más bien una computadora que se le proporcionó... también se le instaló en, como está en informática, también en la computadora del taller, este, se compraron... bueno la escuela también compró algunas cuestiones de mapas en relieve, los libros de texto que vienen en braille, mmm el ábaco también y un juego de geometría también en braille, creo que es lo más significativo." (P-6).*

Contemplando lo anterior, *"...se plantea la herramienta del uso de textos en braille proporcionados por la biblioteca para que los estudiantes con estas necesidades visuales puedan acudir a su consulta con la finalidad de aportarle conocimiento a la hora de desarrollar un trabajo escrito"* (Bernal, 2012, p.54); de lo cual se logra rescatar, la importancia de que el estudiante ciego se encuentre familiarizado con el manejo de diversos recursos, especialmente materiales escritos, si lo que se pretende es aumentar los niveles de producción de textos.

Sin embargo, para el caso del estudiante en situación de discapacidad visual que aún no tiene un dominio pleno del sistema braille, se rescata una profunda preocupación tanto por el uso de material adecuado para su producción escrita, como por las estrategias que podrían ser utilizadas en dicho proceso; la profesora de español del educando reconoce lo siguiente:

> *"No tengo ningún material para hacerlo; cuando llegó escribía pero ahorita ya veo que desdibuja mucho la letra, ya no se entiende porque obviamente él no sabe, no ve lo que está escribiendo, entonces yo ya no lo pongo ni siquiera a escribir; él escucha la clase y luego yo voy y le pregunto qué vamos a hacer, qué entendió, o qué pensó, pero no, se me hace muy difícil traer un material para trabajar con él." (P-2).*

> *"No, de producción de textos a mí se me hace muy difícil que él me diga; cuando yo quiero que me conteste algo sobre... por ejemplo le pedí que me hiciera un cuento, y le dije cuéntame tu cuento que creaste, y él me lo contó, y yo lo entendí, yo vi que me había, que me había aplicado lo que yo quise que aprendiera, pero no para producir textos se me hace muy difícil ponerlo a hacerlo. (P-2).*

De lo anterior se rescata al respecto que *"...en los casos en los que no existan apoyos para adelantar el proceso de los estudiante, el docente buscará proceder a la búsqueda de elementos que le favorezcan en la fabricación del documento. Por lo que explica la importancia de utilizar un tutor para la eficacia del escrito"* (Bernal, 2012, p.54).

Y es que de manera generalizada, se ha llegado a la conclusión de que existe una marcada deficiencia en las actividades de producción escrita que realizan los estudiantes, objeto de estudio; es decir, no es común observar que durante las actividades regulares al interior del aula, hagan anotaciones, textos o productos escritos, de la misma manera en que los realizan sus demás compañeros, especialmente, cuando se trata de los jóvenes que manejan el sistema braille para ello. Inclusive, son los mismos estudiantes quienes lo expresan de la siguiente manera:

> *"No pues en español solamente así escribo, porque me dijo la maestra... digo no, solamente leo porque me dijo la maestra que... que si me acababa el libro que me iba a evaluar así. ¿**no haces actividades de escritura?** No, regularmente no." (S-A).*

> *"Pues no sé si te has fijado, pero la maestra siempre me dice que saque el libro, y es lo que, pues practico más mi lectura." (S-C).*

Uno de los motivos primordiales que podría justificar esta debilidad en la producción escrita, es el desconocimiento que se tiene, tanto por parte de las profesoras de español, como por los mismos compañeros de estos jóvenes, en el manejo del sistema braille. En este momento, no se pretende ahondar en este punto, dado que se ha considerado más pertinente, incluirlo como parte de la categoría denominada *Retos y Dificultades*, la cual se desarrollará más adelante; sin embargo, se considera necesario mencionarlo, al menos como una causa posible a la problemática observada.

Y es que si bien, la actividad escrita no es el único medio para la concreción de aprendizajes en los estudiantes, si representa un recurso indispensable para el manejo adecuado de información, que como ya se explicó anteriormente, es uno de los principios básicos en la labor de aprender; para el estudiante *"la escritura le permite almacenar conocimiento y libera su mente de la obligación de memorizar. Puede concentrarse en el análisis y el razonamiento"* (Cassany, 2011, p.45).

Cabe mencionar, que la escritura es una actividad de corte cognitivo, por lo cual, carecer de la existencia de un canal sensorial, como lo es el visual, no interfiere con la

capacidad que el individuo tenga para desarrollar procesos en la producción de textos; *"el acto de escribir es inherente al proceso de desarrollo en un individuo, tenga o no una situación de discapacidad; la diferencia radica en el modo en que la persona con limitación visual efectúa sus escritos mediante instrumentos como el braille"* (Bernal, 2012, p.56).

Con base en lo anterior, se puede afirmar que tanto estudiantes en situación de discapacidad visual, como aquellos que no se encuentra en dicha situación, están en las mismas condiciones para elaborar productos escritos, sin embargo, surge la evidente necesidad, para el caso del educando ciego que utiliza el sistema de escritura braille, que los demás tengan la habilidad para decodificar el material escrito que este produce, ya que solamente a través de la práctica y la revisión constantes, es que puede mejorarse el nivel de producción escrita.

Retomando la importancia que tiene la actividad lectora en la producción de textos se expone que *"componer un escrito no sólo requiere el uso de la habilidad de redactar, sino también la lectura y la comprensión y expresión oral. Escribir es quizá la habilidad lingüística más compleja, porque exige el uso instrumental del resto de destrezas durante el proceso de composición"* (Cassany, 2011, p.39).

A diferencia de lo sucedido en la redacción de textos, las actividades de lectura realizadas por los jóvenes que dominan el sistema braille, fueron observadas de manera más recurrente en los primeros acercamientos, lo cual se puede interpretar de las siguientes aportaciones recopiladas del diario de campo:

> *"Al regresar al aula, la maestra le indicó al joven que continuara con la lectura del libro, ya que al final se le cuestionaría en torno a su contenido... Antes de finalizar el módulo, la maestra se acercó con él y le preguntó por el número de páginas que había alcanzado a leer, no le hizo comentarios sobre el contenido de estas; el chico contestó que había leído dos páginas, y la maestra le indicó que se llevara el libro para que a modo de tarea continuara con la lectura, ya que el siguiente día conversarían sobre lo leído." (OBS: Sujeto A, 16 de octubre de 2016).*

> *"Posteriormente, la profesora indicó a los jóvenes realizar de manera individual algunas de las actividades de su libro; se acercó al chico y le pidió que sacara su libro para localizar la parte del proyecto en la que se está trabajando, específicamente, lo correspondiente al apartado Aprendizajes Esperados; después de un momento de que este hubiera indagado entre las páginas de su libro para localizar dicha sección, la profesora le pidió que le diera lectura y analizara su contenido." (OBS: Sujeto C, 05 de octubre de 2016).*

Con relación al estudiante que no utiliza el sistema braille para el desarrollo de la lectura, algunos de los informantes expresaron lo siguiente:

> *"Yo muchas veces, por ejemplo, me ponen a leerle lo que... pues... diferentes tipos de cosas; por ejemplo, cuando él trae algunas tareas y... yo se las leo a la maestra para que ella sepa lo que trajo para... en caso de las tareas" (E-J).*

"Muchas veces ehh, le leo igual que Juanito, le leo pero le doy ejemplos para que él vaya entendiendo la lectura, y también le dicto para que él escriba en su libreta." (E-F).

Como ya se comentaba anteriormente, el apoyo que pueda recibir el estudiante en condición de discapacidad visual al momento de desarrollar producciones escritas es fundamental, *"...yace la necesidad de implementar la figura de la asignación de un estudiante al invidente, o estudiante con baja visión, para avalar los escritos solicitados por el maestro de la asignatura correspondiente. A esta figura se le conoce como aprendizaje colaborativo. Esto quiere decir que dicha figura debe ser establecida por el docente desde el inicio"* (Bernal, 2012, p.53).

Con lo cual, cabría hacer mención de la importancia que representa para el estudiante el contar con el apoyo de sus pares en relación con el desarrollo de actividades concernientes a la lectura y escritura de textos. Si bien, se habían hecho comentarios en torno a la significatividad del aprendizaje colaborativo, se pretende ahora relacionar dicha estrategia con la utilidad que representa para el joven con ceguera, contar con la ayuda de algún compañero al momento de leer y/o escribir textos. Cabe resaltar en este punto, que no se pretende crear una idea en torno a la existencia de un nivel de codependencia (en estos jóvenes) hacia los demás para el desarrollo de este tipo de actividades, sino rescatar los beneficios que pueden obtenerse al trabajar colaborativamente, actividades de lectura y escritura.

De esta manera, queda expresada la interpretación relacionada directamente con la producción escrita y la situación de discapacidad visual; cabe mencionar, que ligado a ellas se han encontrado otros diversos aspectos, como lo son, aquellos inherentes al desarrollo de procesos inclusivos al interior de los planteles escolares, mismos que ya han sido abordados, todos ellos en conjunto, han sido significativos y relevantes para la construcción teórica, y la estipulación de asertos basados en la información proveniente del análisis de campo.

Retos y dificultades

Actualmente, se podría considerar que la sociedad realiza grandes esfuerzos para lograr la construcción de oportunidades que supongan un desarrollo para todos de manera equitativa, sin embargo, esto no necesariamente significa la existencia de una igualdad de condiciones entre todos los individuos, dado que aún se preserva la existencia de grandes barreras que interfieren entre los sectores más vulnerables, como lo es el caso de las personas que presentan algún tipo de discapacidad.

Los estudiantes en las escuelas, se enfrentan constantemente a distintos retos y dificultades, presentes no solo en el ámbito escolar, sino también en las diversas esferas que rigen su diario transitar, como lo son el entorno social y familiar. Para el caso de los niños y jóvenes que se encuentran en situación de discapacidad visual, a pesar de los grandes esfuerzos realizados por las instituciones escolares para crear una cultura inclusiva, es común observar la existencia de ciertas barreras que limitan sus procesos de aprendizaje y desarrollo personal.

Para brindar un poco más de claridad en este aspecto, se concibe el concepto de barreras de la siguiente manera:

> [...] son los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad. O como afirma AINSCOW (2004) el concepto de "barreras" hace referencia a cómo, por ejemplo, la falta de recursos o de experiencia o la existencia de un programa, de métodos de enseñanza y de actitudes inadecuadas pueden limitar la presencia, la participación y el aprendizaje de determinados alumnos y alumnas (López, 2011, p.42).

Esto fortalece la idea, de que los retos y dificultades que presentan los estudiantes en el entorno escolar, se pueden deber en primera instancia a la falta de medios, recursos y condiciones apropiadas para su adecuado desarrollo, esto se percibe en algunos de los comentarios que externaron profesoras de español durante las entrevistas, mismos que se presentan a continuación:

> *"Bueno, la escuela en sí eh, no tiene todas las herramientas necesarias para atender a este tipo de jóvenes, más sin embargo, se nos concientiza en las reuniones de Consejo Técnico, que hay que atenderlos, que hay que sacarlos adelante, pero la escuela en sí, no está preparada para, para este tipo de situaciones, y siendo sinceros ni los maestros." (P-1).*

> *"...hace falta la preparación de los maestros, de quienes atendemos al material humano que va llegar, enseguida, las áreas de donde se van a desarrollar los muchachos, porque un muchacho con discapacidad visual no puede, no sabe guiarse, tiene que... para ir al baño tiene que acompañarlo otro compañero porque hay deterioro del suelo, hay muchos obstáculos que para él puede representar un peligro..." (P-2).*

Con relación a este último comentario, una de las principales dificultades que fueron observadas, en los jóvenes objeto de estudio, desde los primeros acercamientos, fue con relación a la movilización y desplazamiento tanto al interior de las aulas como en los demás espacios escolares, de lo cual se da cuenta en los siguientes fragmentos rescatados del diario de campo:

> *"Una vez iniciado el segundo módulo de clase, el chico tuvo la necesidad de utilizar el sanitario, con la intención de interactuar un poco más con él, me ofrecí como voluntario para acompañarlo. Durante el trayecto pude observar como el joven aun no domina del todo la técnica para desplazarse con la ayuda de su bastón guía, pude percatarme también de que no tiene una ubicación espacial adecuada al interior de las instalaciones del plantel, ya que se muestra temeroso en su desplazamiento, y por lo tanto, lo realiza de forma muy pausada" (OBS: Sujeto A, 16 de octubre de 2016).*

> *"Al pasar al siguiente módulo, la maestra indicó a los jóvenes que pasaran al aula de medios para realizar la actividad que se tenía contemplada; uno de los compañeros del joven lo ayudó como guía para trasladarse hasta dicho lugar y le indicó el lugar en donde podía sentarse. A pesar de que se puede observar cierto grado de independencia en la movilización que tiene el chico por los espacios escolares, regularmente se le ve acompañado de alguien más cuando se trata de desplazarse de un lugar a otro" (OBS: Sujeto C, 26 de octubre de 2016).*

Posteriormente, en voz de los mismos jóvenes, compañeros de clase de los sujetos del presente estudio, se hace notar el apoyo que brindan cuando se trata de dificultades en la movilización y desplazamiento.

> *"...en el caso de mi compañero en cuestiones de traslado pues si batalla un poquito, porque, pues como que aún no se sabe muy bien el recorrido de la escuela, o los caminos por donde va; si tenemos que apoyarlo nosotros, pues, en cuestiones de ir al baño, o a la cafetería, en casos así; entonces a lo que me refiero es que mi compañero no es tan autoritario para navegarse el solo, si sí hay... si necesitamos apoyarlo todavía." (E-H).*

> *"Pues él, su problema es reciente se podría decir, porque es de seis meses creo cuando perdió totalmente su vista; él ya más o menos se aprendió la escuela, pero el único problema que hay son los obstáculos podríamos decir, que sería gente caminando, bajadas, escalones, o así. No, pues casi no hay ningún problema, él nada más por ejemplo si quiere ir al baño, nosotros lo llevamos al baño y él ya se sabe, más o menos por donde irse para ir al baño, el entra y así; o también en el caso de los salones, yo lo llevo en los salones..." (E-F).*

Y es que con relación a la infraestructura que se pudo observar en las distintas instituciones escolares, para el apoyo específico de estudiantes que presentan dificultades para el desplazamiento, se podría considerar que no resulta ser la más adecuada, ya que presentan hasta cierto punto riesgos, no tiene las adaptaciones suficientes y los medios necesarios para moverse de manera independiente por los distintos espacios. En las tres escuelas secundarias, existen edificios con planta baja y planta alta, sin embargo, no se encuentran acondicionados para los jóvenes, quienes tienen que acudir a las diferentes aulas para tomar sus clases, y esto lo hacen ya sea con ayuda de sus compañeros, o bien, en raras ocasiones de manera independiente.

Si bien, existen algunas rampas en ciertas banquetas de los centros escolares, se observó una deficiencia generalizada en la infraestructura de los mismos, ya que la mayoría de los espacios no están dotados con los recursos necesarios para apoyar a los jóvenes con discapacidad, esto debido a que existen banquetas en desnivel, escalones y escaleras que no cuentan con rampas, hay falta de líneas guía en el suelo para que tengan una mejor movilidad.

Con relación a la cultura de apoyo a las personas en situación de discapacidad visual, observada entre los demás sujetos de los entornos escolares, se puede rescatar que al interior de las aulas, no existe un espacio específico para que se sitúe el estudiante, lo cual pudiera favorecer sus habilidades auditivas. Asimismo, los demás jóvenes que acuden a clases, a pesar de mostrar un esfuerzo por apoyar a sus compañeros, no suelen acomodar sus objetos personales (mochilas, bolsos, materiales) de modo que permitan el libre paso entre las butacas, lo cual dificulta en sobremanera, el desplazamiento que presentan los jóvenes cuando es necesario realizar una actividad, o salir y entrar del aula.

Es innegable, que tratándose de personas con en situación de discapacidad, el apoyo que puedan recibir por parte de los demás será considerablemente significativo para el desarrollo de sus actividades cotidianas; sin embargo, dicho apoyo no deberá convertirse en una dependencia total, que interfiera con la posibilidad de lograr una autonomía plena en todos los ámbitos de su cotidianeidad:

> [...] comprender esta dependencia de las personas con discapacidad de los factores sociales en los que se desenvuelven y con los que interactúan desde sus condiciones personales, nos permite apreciar que, cuando el entorno social que les rodea se hace accesible físicamente, se muestra respetuoso con su diferencia y se moviliza –a través de políticas precisas y coherentes–, para prestar los apoyos que cada uno precisa, la discapacidad se "diluye" y tan solo nos encontramos con personas, sin más, que pueden desempeñar una vida autodeterminada y con calidad (Echeita, 2004, p.32).

Con lo anteriormente mencionado, queda de manifiesto que el apoyo brindado a éstos estudiantes, representa la posibilidad de crear un espacio más incluyente, en el cual, se pueda hablar solo de diferencias en el aprendizaje entre estos, y no de barreras que crean distinciones y dificultan los procesos de desarrollo, pero que sobre todo, disminuyen las oportunidades de aprendizaje y crecimiento personal, *"no se trata de cambiar las personas, sino de cambiar los sistemas. Es un cambio cultural lo que buscamos"* (López, 2011, p.41).

Con relación al ámbito de la producción de textos, se rescata una ausencia generalizada en los jóvenes en situación de discapacidad visual, para llevar a cabo de manera eficiente, actividades relacionadas con la escritura; es decir, no es común observar en las clases de español, que redacten escritos, tomen notas, o elaboren productos textuales, a la par de sus demás compañeros. En voz de estos mismos compañeros se rescatan algunas de las dificultades relacionadas en este aspecto:

> *"Sí, si lo he notado porque... bueno algunas veces cuando lo estoy ayudando, me dice que donde puede escribir, donde no, porque no encuentra el lugar, bueno si sabe encontrar la hoja donde no está escrito pero cuando empieza a escribir se confunde y ya no encuentra en que renglón escribir y lo guiamos." (E-J).*

> *"En el caso de mi compañero, pues si se le dificulta demasiado escribir, porque cuando agarra la hoja este, se le cae el punzón, y luego no acomoda bien la hoja en la tableta para escribir, se le dificulta demasiado en todas las materias." (E-O).*

Y es que de acuerdo con lo anteriormente mencionado, "La ceguera es tan compleja que envuelve limitaciones afectivas, sensitivas, perceptivas, motrices, educativas, sociales y otras que frenan un desarrollo armónico e integral de la personalidad del niño." (Manzur, 2015: 36). Lo cual deja al descubierto, que los estudiantes con discapacidad visual, además de enfrentarse a dificultades de orden cognitivo, como lo puede ser la estructuración de contenido en un escrito, también deberán desarrollar estrategias que les permitan obtener un dominio pleno en el uso de los materiales y la ubicación espacial, como se puede inferir en los comentarios proporcionados por los informantes; lo cual coloca al educando invidente en una posición de desventaja frente a sus demás compañeros, quienes no presentan este tipo de dificultades de orden no cognitivo.

Otra de las dificultades encontradas en el proceso de producción escrita, es el desconocimiento que presentan las profesoras con relación a estrategias adecuadas para apoyar a éstos jóvenes, como lo es, el manejo del sistema de escritura braille para el caso de los estudiantes que lo utilizan con regularidad. Ya que como lo comentan algunas de las docentes, esta es un aspecto presente en su práctica:

"...quisiera hacerlo parte de mi materia, pero para empezar no domino el sistema braille, entonces hay que dedicarle más tiempo, hay que dedicarle más esfuerzo..." (P-1).

"...entonces ahorita lo único que yo le estoy ayudando es a socializar, porque desgraciadamente como le dije anteriormente yo, este, estoy poco capacitada para atender a un muchacho con discapacidad visual." (P-2).

"Pues por ejemplo en segundo y en tercero, los maestros ya no quisieron entrar a lo de braille, fueron nada más los de primer grado; por ejemplo en los exámenes este pues se le hacen a blanco y negro, algunos y otros pues son orales, pero en primero era como las maestras más dedicadas a hacerle exámenes en braille y cosas así, y ahora ya no..." (P-6).

La preparación docente, resulta pues, un aspecto fundamental en la atención a estudiantes en situación de discapacidad, dado que se requiere un conocimiento especializado en la materia si lo que se pretende es brindar un apoyo real, *"es indispensable que el docente conozca en profundidad las herramientas que pretende implementar con el estudiante al enfrentarse a un procedimiento de carácter escrito, ya que el estudiante invidente, por su condición, desarrolla producciones escritas de diferente manera, en relación a los estudiantes sin discapacidad visual"* (Bernal, 2012, p.11).

Si bien, es cierto que existe un manejo del sistema braille por parte de las profesoras que atienden los departamentos de educación especial, en las instituciones de nivel secundaria donde se encuentran los sujetos de estudio; se considera de suma relevancia, para el caso de la producción escrita, que exista una orientación y revisión adecuada por parte de los y las docentes a cargo del área de español, ya que son éstos quienes además del dominio de estrategias de redacción, se encuentran en constante interacción con el estudiante, y por lo tanto, poseen el tiempo, el espacio y los conocimientos necesarios para un apoyo adecuado, con la finalidad de elevar los niveles de redacción en los educandos.

Haciendo hincapié en este aspecto, la preparación docente es un medio imprescindible para desarrollar procesos inclusivos en su práctica cotidiana, es una condición innegable en la atención de las necesidades para el caso de los estudiantes, *"...profesores efectivos y bien preparados en ambientes inclusivos y segregadores pueden proveer una enseñanza adecuada, llevando a los estudiantes a resultados muy positivos"* (Metz *et al.,* 2013, p.74), y esto se refleja en la siguiente expresión: *"en lo poquito o lo mucho que yo pueda ayudar a alguien que venga a mis manos, eh va a ser muy gratificante para mí ayudarlo, y repito, si no estoy capacitada, yo estoy abierta también a aprender de las indicaciones que me den, de acuerdo al grado que presente la persona que venga a nuestra escuela." (P-2).*

Sin embargo, a pesar de las dificultades que enfrentan los jóvenes dentro de sus procesos escolares, se puede dar cuenta de algunos retos que han sido enfrentados por los mismos, obteniendo progresos significativos para el aprendizaje y desarrollo personal del mismo educando. Tal es el caso de uno de los sujetos en el presente estudio, que a pesar de su situación de discapacidad visual de nacimiento, ha demostrado grandes

habilidades y aptitudes, que le han permitido hacer frente al reto de su discapacidad visual de una manera efectiva.

Algunos de los compañeros dan cuenta de estos logros mencionados, a través de las siguientes expresiones:

> *"...en el caso de nosotros con nuestro compañero no tiene tanta dificultad porque a veces hasta en la entrada ya sabe subir las escaleras, sabe dónde dar vuelta, y hasta... bueno él me platica que tiene contados los pasos de dar en toda la escuela y pues a veces hasta cuando sale de receso, malamente nadie, pues me incluyo porque pues a veces se nos va el tiempo y no lo esperamos, entonces ya baja el solo y ya pues también es muy autónomo en esas situaciones." (E-E).*

> *"...siempre ha sido como que muy independiente por ejemplo, hay veces que le digo, -no te vayas a caer-, y él me dice -no, no me voy a caer, yo ya sé por dónde voy- y así; y también por ejemplo, como nosotros estamos en informática, él ya también sabe usar muy bien la computadora y sabe escribir y todo." (E-M).*

> *"...también es muy talentoso, por ejemplo él toca el piano, y por ejemplo, la otra vez fue la ocasión de que tuvimos como un café literario, se podría decir así, y pues él toco el piano y así ahí me di cuenta que si es muy talentoso para tocar el piano." (E-M).*

> *"Aparte, bueno, lo que dice mi compañera que sabe tocar el piano, aparte sabe tocar la flauta, y bueno como que así es muy bueno para las rimas, le gusta a cada rato estar rimando y así." (E-C).*

Tomando en cuenta lo anterior, cabe resaltar la importancia de desarrollar las capacidades y habilidades de todo el estudiantado, haciendo mención especial para el caso de los niños y jóvenes que viven en situación de discapacidad, se debe tomar en cuenta que *"las necesidades educativas de los estudiantes frente al aprendizaje son atribuidas casi de manera exclusiva al déficit de ellos, sin reconocer su carácter interactivo producto de la relación que se da entre las características del estudiante con el tipo de conocimiento, método y orientación metodológica o con sus capacidades"* (Cárdenas y Barraza, 2014, p.120).

Conclusiones

Con la intención, más que de concluir, en un sentido de construir un aporte al conocimiento en materia educativa, específicamente, hablando de procesos inclusivos en la educación, se tiene a bien presentar una serie de aspectos encaminados a clarificar los objetivos estipulados inicialmente en el presente estudio, mismos que han permitido concretar de manera objetiva la interpretación realizada hacia el desarrollo de producción escrita en estudiantes en situación de discapacidad visual, siguiendo en este caso el marco propuesto para atender una educación inclusiva.

Es así como en relación con los aspectos que definen un proceso inclusivo de aprendizaje y enseñanza, mismos que influyen en el desarrollo de actividades inherentes a la producción escrita en estudiantes en situación de discapacidad visual, se tienen entre

otros, lo concerniente a la preparación que tenga el docente, en este caso del área de español, para el apoyo individualizado al estudiante en su proceso de producción de textos, dentro de lo cual, se ha considerado primordial el manejo del Sistema de Escritura Braille, ya que el estudiante requiere de una continua revisión, y en su caso, corrección del material escrito que desarrolla; para el caso de jóvenes que no dominan dicho sistema de escritura, es conveniente que el docente tenga a la mano estrategias que le permitan auxiliar al educando, así como motivarlo a buscar soluciones eficaces, como lo puede ser la apropiación del sistema Braille para la producción de textos.

Otro de los aspectos más sobresalientes, es el apoyo que el estudiante recibe, no únicamente por parte de sus profesores y profesoras, sino también de sus pares y de las personas que cotidianamente se relacionan con él. Este tipo de apoyo resulta muy útil al momento de desarrollar las actividades que se realizan al interior de las aulas, específicamente si se hace hincapié en aquellas relacionadas a la producción de textos. Y es que la convivencia que se fomenta hacia el estudiante, representa otro de los elementos medulares para su motivación en el sentido de colaborar, y buscar tener un buen desempeño académico.

Con relación a la manera en que el joven realiza sus procesos de escritura, específicamente, lo relativo al método de escritura que utiliza, ya sea braille o en tinta, y las habilidades con las que cuenta para su manejo efectivo; se expone que se ha encontrado más factible la utilización del Sistema de Escritura Braille para este tipo de casos. Otro de los aspectos que influye en la manera en la que el educando desarrolla sus actividades escolares, es el papel que tiene la oralidad para la comprensión que este último desarrolla, la cual le permite llevar a cabo una mejor toma de decisiones, y la puesta en práctica de las habilidades cognitivas que mejor considere, para su caso más específico, en la redacción de textos.

Ahora bien, atendiendo a los recursos, medios y estrategias que han tenido relación con el desarrollo del nivel de producción escrita en los estudiantes en situación de discapacidad visual, se ha encontrado entre los principales recursos que brindan un apoyo significativo en el estudiante en cuanto a su proceso de producción de textos, se encuentra aquel material específico para personas que presentan discapacidad visual, y que contribuye al manejo del Sistema de Escritura Braille, como lo es el uso de la máquina Perkins, la regleta, el punzón, el material graduado, los libros escritos en relieve; elementos que dan cuenta de la necesidad tan grande que existe, para que no sea solo el joven invidente quien domine su uso, sino aquellos con los que cotidianamente se relaciona, en especial, los docentes.

Un papel importante juegan también las TIC, y los recursos que de ellas se derivan para acercar al estudiante, a un desarrollo de sus habilidades que le permitan valerse de estas tecnologías y trasladarlas a las actividades que desempeñan al interior de las aulas, como lo es la producción escrita; asimismo, la gran variedad de medios que dichos recursos proporcionan (audios, grabaciones, buscadores de información, narradores, programas de redacción) contribuyen de forma significativa a consolidar diversos procesos de aprendizaje en el educando, así como un apoyo para el docente, al momento de enriquecer su práctica cotidiana.

Entre algunas de las estrategias que se relacionan directamente con el trabajo observado por parte de las docentes en el área de español, figuran en primera instancia,

las adecuaciones curriculares que las profesoras manifestaron elaborar con la intención de considerar algunos medios y recursos que favorecen al educando con discapacidad visual en el desarrollo de sus aprendizajes. En este mismo sentido, procurar la implementación de estrategias asociadas al trabajo colaborativo dentro del aula, ha sido un factor que contribuye al incremento en el desempeño académico del estudiante, y por consiguiente, a la realización de actividades tan significativas como la producción de textos.

Uno de los aspectos que quedaron expuestos de manera puntual, ha sido la puesta en práctica de estrategias socio afectivas, en las cuales el educando se ve beneficiado por parte de los actores escolares que diariamente conviven con él; lo cual constituye un factor de motivación que le permite continuar realizando actividades de diversa índole, así como mostrar una actitud positiva al momento de su desarrollo. Con relación al manejo de textos, una de las estrategias que impulsan el mejoramiento en las habilidades vinculadas a la producción textual, son la implementación de actividades de lectura y comprensión, puesto que, en ellas el estudiante puede darse cuenta de la variedad de escritos y sus características esenciales, del mismo modo que se encuentra en una constante apropiación de bagaje conceptual y vocabulario diverso.

En última instancia, considerando las dificultades y retos escolares vinculados a los procesos inclusivos y, específicamente, haciendo un énfasis especial en la producción escrita de estudiantes en situación de discapacidad visual se hace alusión a una falta de preparación docente que permita brindar apoyo específico a estudiantes en esta condición, ya sea a través de métodos o estrategias que vayan encaminando sus procesos de aprendizaje, lo cual constituye un reto que se debe enfrentar y superar.

Se rescata también la falta de medios y recursos específicos para el trabajo con éstos estudiantes, derivado de que no se han gestionado materiales y la infraestructura necesaria para que estos puedan llevar a cabo actividades concretas, que favorezcan no únicamente sus procesos de aprendizaje, sino cuestiones tan simples como lo es la movilidad y el desplazamiento independiente a través de los espacios escolares, lo cual, cabe mencionar que es otra de las dificultades que los jóvenes ciegos enfrentan como parte de su estancia en el entorno educativo.

Existe pues, una ausencia muy marcada en el desarrollo de actividades relacionadas con la producción de textos, dado que el estudiante se encuentra en desventaja al utilizar, o en el caso específico, desconocer un sistema de escritura y materiales distintos, a los relacionados con el sistema convencional en tinta que todos sus demás compañeros, e inclusive el docente manejan de manera cotidiana; es decir, que no le es posible al joven invidente, inmiscuirse en actividades de redacción cuando no cuenta con el apoyo necesario para la revisión de sus escritos, y por consiguiente, esto no permite el mejoramiento de sus habilidades de escritura.

Todo esto, sin mencionar que la cultura reinante en la realidad actual de las escuelas, deja mucho que desear en materia de apoyo al educando en situación de discapacidad visual; las prácticas sociales observadas entre el estudiantado, e inclusive en los mismos profesores, mismas que ya han sido referidas con anterioridad, dan cuenta del enorme reto que representa, no solo para los actores escolares, sino para la sociedad en general, construir un entorno realmente inclusivo que permita a todas las personas, pero en especial a aquellas que presentan necesidades específicas de desarrollo, lograr

inmiscuirse de manera regular e independiente en las actividades que se llevan a cabo, cotidianamente, en las diversas esferas que rigen el orden social.

REFERENCIAS

Agudelo, M., Areiza, N., Arias, D., Bustamante, Ana., López, Y., Roldán, S., Soto, N., & Zapata, L. (2008). La actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con limitación visual. Recuperado de http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1103/1/D0212.pdf

Andréu, J. (2002). Las técnicas de análisis de contenido. Una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces, 10* (2), 1-34. Recuperado de: http://anthropostudio.com/wp-content/uploads/2014/07/Andréu-J.-2000.-Las-técnicas-de-análisis-de-contenido-una-revisión-actualizada..pdf

Arroyo, M. (2015) Estrategias metodológicas activas para la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en niños/as con necesidades educativas especiales en la escuela de educación básica. Recuperado de http://dspace.uniandes.edu.ec/bitstream/123456789/3779/1/TUICED001-2016.pdf

Arteaga, M., & Cortés, R. (2014). Producción de Materiales Didácticos en el Tema de Sintaxis del Español para Personas con Retinosis Pigmentaria y Ceguera total. *Revista Ensayos Pedagógicos, 8* (2), 139-155. Recuperado de: http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/6705/6840

Ávila, A., & Esquivel, V. (2009). *Educación Inclusiva en Nuestras Aulas.* (1ª edición). San José, C.R.: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA.

Bernal, D. (2012). Procesos de producción escrita de personas en condición de discapacidad visual. Recuperado de http://repository.uniminuto.edu:8080/jspui/bitstream/10656/2938/1/TELEC_BernalVargasDaniel_2014.pdf

Campos, G., & Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai, 7* (13), 45-60. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972

Cassany, D. (2011). *Construir la escritura.* (1ª edición) España: Paidós.

Cárdenas, T. d., & Barraza, A. (2014). *Marco Conceptual y Experiencias de la Educación Especial en México.* (1ª edición). México: Instituto Universitario Anglo Español.

Ceballos, F. (2009). El informe de investigación con estudio de casos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 1* (2), 413-423. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021548015

Echeita, G. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y*

Cambio en Educación, 2 (2), 30-42. Recuperado de http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/Echeita.pdf

Esquivel, V. (2009). *Llevando a la Práctica las Adecuaciones Curriculares.* (1ª edición). San José, C.R.: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana CECC/SICA.

González, F., & Gutiérrez, D. (2015). *Más allá de la inclusión educativa: Elementos para su desarrollo en una institución de educación superior.* (1ª edición). México: Instituto Universitario Anglo Español.

González, M. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 6* (2), 82-99. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/551/55160208.pdf

Husserl, E. (1986). Meditaciones Cartesianas (traducción y estudio preliminar de Mario A. Presas). Madrid: Tecnos.

Ibarra, K., & Eccius, C. (2014). Canales de aprendizaje y su vinculación con los resultados de un examen de ubicación de matemáticas. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 16* (1), 135-151. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/802/80230114008.pdf

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* (3ª edición). España: Editorial Graó.

López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa* (21), 37-54.

Manzur, M. (2015). Programa de apoyo dirigido a la familia y cuidadores primarios para el desarrollo de la autonomía niños/as y adolescentes ciegos y retos múltiples del centro de apoyo para personas con discapacidad visual "Cuatro de Enero" de la ciudad de Guayaquil. Recuperado de http://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/9236/1/UPS-GT000808.pdf

Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismo. Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo,* (8), 1-33. Recuperado de http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf

Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica.* Recuperado de https://carmonje.wikispaces.com/file/view/Monje+Carlos+Arturo+-+Gu%C3%ADa+did%C3%A1ctica+Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n.pdf

OCDE. (2015). Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). PISA 2015 - Resultados (México). Recuperado de https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf

Ramírez, A. (S/F). *Metodología de la investigación científica.* Recuperado de http://www.postgradoune.edu.pe/documentos/ALBERTORAMIREZMETODOLOGIADELAINVESTIGACIONCIENTIFICA.pdf

Román, J.-M., & Gallego, S. (2001). ACRA. Escalas de Estrategias de Aprendizaje. Madrid: TEA. 1ª.Edición..

Romero, R., Lauretti, P. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. *Investigación arbitrada, 10* (33), 347-356.

Salomon, G. (1993). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas.* (Edición original). Inglaterra: Amorrortu Editores.

SEP. (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica.* México: SEP.

SEP. (2016). *El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa.* México: MAG.

Stainback, S., & Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo.* (4ª edición). Madrid: Narcea Ediciones.

Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Barcelona: Paidós.

CAPÍTULO IX

Acessibilidade ao Ensino Superior pelos surdos: disputas em um território excludente

Maria Izabel dos Santos Garcia
Instituto Nacional de Educação de Surdos–INES-DESU, Brasil
Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile

Introdução

A LIBRAS[74] faz parte de uma modalidade linguística na qual o aspecto viso-espacial (ou gesto-visual) é o que a diferencia da modalidade áudio-oral – sistema apoiado na fala articulada. Alguns linguistas vêm transcrevendo a sintaxe de diferentes línguas de sinais e um dos pioneiros foi William Stockoe que em parceria com Ursula Bellugi, publicaram em 1965, o *Dictionary of American Sign Language*, considerado o primeiro dicionário de língua de sinais editado no mundo. Para eles, a analogia gesto-língua não apresenta dúvidas, sendo os elementos gestuais de base designados por "queremas", cuja função se assemelha a dos fonemas nas línguas áudio-orais.

Como qualquer outro sistema linguístico, as línguas de sinais diferem no mundo, apresentando inclusive muitas variações dialetais. Mesmo nos países com uma *mesma* língua áudio-oral oficial – caso do Brasil – as línguas de sinais são diferentes, o que aponta para a independência da produção em *sinal* em relação ao sistema oral. Experimentos neurológicos[75] revelaram ainda que a produção da língua de sinais também é controlada pelo hemisfério esquerdo do cérebro, área considerada como a que governa a competência linguística daqueles que usam a língua oral.

No Brasil ainda é comum a produção da literatura acadêmica sobre os surdos estar atrelada aos *especialistas* – profissionais *autorizados* a falar do ponto de vista técnico e teórico. Claro que esse fato não é absolutamente inusitado, tampouco desqualifica o fazer acadêmico na área da surdez. Ademais, há muito que as categorias científicas cuidam de nomear diferentes fenômenos, sejam eles físicos, biológicos, psicológicos ou sociais. A questão que salta aos olhos, entretanto, é que no caso dos surdos, os textos científicos ainda os apresentam quase sempre dentro de uma lógica discursiva que os aprisiona a um modelo "médico-terapêutico", não permitindo ao leitor entender o sentido da surdez para os próprios surdos, sendo forjado assim um silenciamento do

[74] De acordo com Lucinda Ferreira Brito (1990), linguista da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), além da LIBRAS existe no Brasil a LSKB (Língua de Sinais Brasileira Kaapor), usada por índios – surdos e ouvintes – da tribo Urubu-Kaapor, no Estado do Maranhão. Ambas, segundo a autora, apresentam diferenças não só quanto às suas estruturas gramaticais, mas também quanto à situação sociolinguística que geram.

[75] Ursula Bellugi e Helen Neville demonstraram através de experimentos que o sinal pode ser "lido" mais acuradamente quando apresentado no campo visual direito (Sacks, 1990).

sujeito surdo. Somente na última década é que podemos sentir um novo frescor com a produção de teses e dissertações pelos próprios surdos, principalmente nas universidades situadas ao sul e sudeste do país.

A inclusão da pessoa surda no sistema de ensino brasileiro é um dos desafios da política pública brasileira. Não menos importante é o debate acerca do acesso e permanência de estudantes surdos no ensino superior no contexto da política de inclusão que demanda, necessariamente, a contextualização e análise das variáveis que intervém na delimitação de estratégias educacionais nesse nível de ensino. O bilinguismo para surdos e seus desdobramentos político-pedagógicos, é um fato novo no cenário educacional para todos os educadores. Ele passa a fazer parte das políticas educacionais brasileiras apenas na última década, decorrente da pressão dos movimentos sociais, das contribuições de pesquisas nas áreas da linguística e educação e da incorporação desses novos conhecimentos e tendências nas agendas governamentais. Entretanto, ainda são poucas as instituições de ensino fundamental, médio ou superior, que possuem profissionais qualificados e/ou tradutores/intérpretes de LIBRAS-Português.

O presente texto pretende explanar um pouco sobre a forma como a inclusão social de surdos no espaço acadêmico ainda faz parte de um discurso longe da prática propriamente. A forma como a mesma vem sendo conduzida fere a própria Constituição Brasileira. Tal como as diferentes etnias indígenas e quilombolas, os surdos encontram-se reféns de uma legislação que não contempla uma participação efetiva dentro das políticas públicas educacionais.

Língua: um símbolo partilhado por muitos

Língua. À primeira vista, pode parecer apenas "um" vocábulo perdido no imenso léxico de um idioma qualquer. Porém, os significados dessa palavra fazem emergir diferentes significações e apropriações entre os grupos e os povos.

As línguas circulam no imaginário das coletividades de modo tão íntimo que temos, mesmo, dificuldade de admitir que em alguma época elas não existiam. Entretanto, dizem historiadores, arqueólogos, antropólogos e outros, houve um tempo em que as línguas não circulavam em nossas cabeças, em nossos pensamentos... Nesse tempo elas não se encontravam presentes na organização coletiva e na "manutenção" das memórias. Era um tempo em que imagens e gestos, muito provavelmente, prevaleciam para se expressar ideias sobre as ocorrências no dia a dia de diferentes grupos de indivíduos.

Costuma ser uma afirmação bastante recorrente em textos, sobretudo de psicologia, sociologia e educação, o fato de que só os seres vivos têm à sua disposição a possibilidade de partilhar, ainda que não da mesma forma, o uso de vários tipos de linguagens. No caso da espécie humana, o exercício da linguagem é um processo bem elaborado, quer no âmbito corporal, musical, visual ou linguístico.

Alguns autores conferem à linguagem e à língua apenas breves comentários, ora por entendê-las como fenômenos inerentes à condição humana, ora por não tê-las, diretamente, como objeto de estudo, servindo-se delas tão-somente para ancorar outras questões. Há autores, no entanto, que concedem à linguagem e à língua uma atenção

particular e, atentos aos aspectos presentes no binômio homem-linguagem, lançam novas possibilidades de interpretação dessa complexa relação.

Focando a questão nos conceitos "linguagem" e "língua", no entanto, observamos que, infelizmente, não raro são encontradas no Brasil traduções malfeitas de livros, principalmente nas áreas que tratam da linguagem, escritos por autores de língua inglesa. Uma das dificuldades, provavelmente, esteja situada no fato de a palavra inglesa *language* admitir seu uso tanto no sentido de "linguagem" como no sentido de "língua". Talvez por isso seja comum, encontrarmos traduções que exijam do leitor habilidade extra e razoável intimidade com o tema, para discernir entre o uso desses vocábulos. Já nos textos advindos da área socioantropológica, é possível observar um tratamento sem distinção nítida entre "língua" e "linguagem" sendo, inclusive, mais comum o uso de "linguagem" para referências à capacidade comunicacional humana.

Quando os textos são produzidos em línguas que dispõem das duas palavras, caso, por exemplo, do português (linguagem e língua), do espanhol (*lenguaje* e *lengua*) e do francês (*langage* e *langue*), a tradução é feita sem maiores problemas, o que facilita bastante leitura. As controvérsias em torno dos diferentes usos e sentidos desses vocábulos/conceitos, no entanto, estão longe de serem resolvidas. Por isso adotarei, vez ou outra, a solução apresentada pelas tradutoras do livro de John Lyons. Originalmente *Language and Linguistics*, que na edição brasileira recebeu o título de *Lingua(gem) e Lingüística: uma introdução.*

Mas por que faço aqui essas considerações? Há certa dose de consenso entre os linguistas quanto a utilização da palavra "linguagem" referindo-se à capacidade de comunicação de um modo mais amplo e geral, englobando esta (capacidade) até mesmo a "língua". O uso da palavra "língua" seria aplicado, desse modo, mais especificamente aos sistemas[76] de signos linguísticos.

Assim, se na semiologia a prioridade é pelo estudo das linguagens em sua constituição e diferentes possibilidades, na linguística[77] o estudo da língua vem a ser seu mais caro objetivo. Nesta disciplina a língua é entendida como um aperfeiçoado sistema de comunicação, usado e partilhado de diferentes modos por diversos grupos sociais; entretanto, fora do âmbito da linguística, tende-se a tomá-la como uma daquelas noções tão terrivelmente aderidas à condição humana, com forte tendência à naturalização do seu conceito.

O reconhecimento da diferença entre "língua" e "linguagem", no entanto, não é algo que goze de sustentação durável e consistente. Nas consultas a alguns dicionários, pude observar a aproximação de seus sentidos e até mesmo de suas equivalências em alguns casos. No *Dicionário de Língua Portuguesa*, de Aurélio Buarque de Holanda (8ª edição, 2010), e no *Dicionário de Filologia e Gramática*, de Mattoso Câmara Júnior (2ª edição, 1964), encontrei para "língua" a definição de um sistema convencional de signos linguísticos, de expressões e palavras adotados por um povo. Enquanto que para a "linguagem", foi dada uma definição que a deixa associada à noção de língua. O conceito

[76] José Luiz Fiorin define um sistema linguístico como *"a rede de relações que se estabelece entre um conjunto de elementos lingüísticos"* (Fiorin, 1988, p. 11), possuindo esta uma "organização interna".
[77] Esta, ao associar-se a outras disciplinas, faz surgir novos ramos de conhecimento, um tanto híbridos, como é o caso da neurolinguística, psicolinguística, sociolinguística.

de "linguagem" é definido como sinônimo de "língua". A possibilidade inversa, porém, não é explicitada.

O *Vocabulário Técnico e Crítico de Filosofia*, de André Lalande (1996), apresenta as seguintes definições:

> [...] Língua – sistema de expressão verbal do pensamento que comporta um vocabulário e uma gramática definidos, relativamente fixos, constituindo uma instituição social durável, que se impõe ao habitante de um país e permanece quase completamente independente da sua vontade individual. Maneira de escrever de um autor, maneira de falar ou de escrever de um grupo mais ou menos restrito. [exemplos][78] "A língua de Aristóteles, a língua dos cartesianos, a língua do desporte (p. 626);
>
> [...] Linguagem (que quer dizer também língua); propriamente, função de expressão verbal do pensamento, quer interior, quer exterior. (...) Nesse sentido a *linguagem*[79] opõe-se à fala em dois sentidos: 1º enquanto por *fala* se entende exclusivamente a linguagem exterior, (...) *linguagem* é um gênero de que a fala (exterior) é uma espécie; 2º enquanto fala designa o ato individual pelo qual se exerce a função linguagem: uma *fala*, algumas *falas*. (...) Por conseqüência, **sinônimo de língua**[80]**;** (...) [ou] Pelo contrário, utiliza-se *linguagem* freqüentemente, por **oposição à *língua***[81] (p. 627).

No *Dicionário Geral das Ciências Humanas*, organizado por Georges Thines e Agnés Lempereur (1984), a definição fica mais clara e a "língua" é designada como *"realização particular de uma comunidade locutora*[82] *dotada de um sistema simbólico de comunicação que é a linguagem"* (p. 549). Já para a "linguagem" os autores admitem dois sentidos: um usado de dentro da linguística e outro de fora desta disciplina. O uso pelos linguistas confere a "linguagem" a designação de

> [...] um sistema simbólico de comunicação fundado na relação convencional entre significantes, que são formas emitidas pelo aparelho fonatório do homem, e significados que são representações mentais arbitrariamente recortadas e relações lógicas entre essas representações" (p. 549).

A *Enciclopédia*, coleção coordenada por Giulio Einaudi (1984), traz também considerações sobre a função que a "linguagem" exerce entre as pessoas. Afirma ser a comunicação o seu "objetivo essencial" e faz a seguinte observação: *"Só se consegue compreender a natureza da linguagem se se atender a esta finalidade essencial"* (p. 19).

Esses foram, entretanto, apenas alguns dos problemas que podem ser levantados sobre a diversidade de significações que o uso dos termos "língua" e "linguagem" podem fazer emergir. Essa polissemia que carregam demonstra também o trabalho de muitos autores na busca de definir, diferenciar, ou mesmo de igualar em alguns aspectos, ambas as noções.

---

[78] Usarei colchetes nas citações sempre que acrescentar uma palavra ao texto original, para facilitar a compreensão, daquela sequência de ideias apresentadas pelo autor, ainda que não o reproduza na íntegra.
[79] Os grifos das palavras "linguagem", "língua", "fala" e "falas" são do próprio autor.
[80] O grifo é meu.
[81] Esse grifo também é meu.
[82] O que veremos adiante é que o termo "locutora" se torna impróprio quando nos referimos a modalidades linguísticas diferentes e ainda pouco estudadas, como é o caso das línguas de sinais.

Ferdinand de Saussure (1857-1913) foi um dos autores que tentou aperfeiçoar o aspecto distintivo dessas noções. Para ele, "língua" e "linguagem" não deveriam ser confundidas. A "linguagem implica ao mesmo tempo um sistema estabelecido e uma evolução: a cada instante, ela é uma instituição atual e um produto do passado" (Saussure, 1975, p. 16). Já a *"língua" é entendida por Saussure como "um produto social*[83] *da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos"* (*idem*, p. 17).

Enquanto a "linguagem" é considerada por Saussure como "multiforme e heteróclita", a "língua" é compreendida como *"um todo por si e um princípio de classificação"* (*idem*, p. 17). Um "todo por si" que, estranhamente talvez, não se basta e é dependente da "faculdade da linguagem". De qualquer modo, é importante ressaltar o fato de Saussure ser um autor de grande influência em pesquisas no campo da linguagem e da língua. Ele demarca a distinção entre o sistema linguístico – *la langue* – e a manifestação desse sistema na fala de indivíduos particulares – *la parole*. Essa oposição basal entre ambos os conceitos pode ser identificada no *Curso de Lingüística Geral*, livro póstumo do autor, quando este se refere a *parole* (fala) como uma atividade linguística concreta, observável: "fonação", "atividade do falante". Já em relação à *langue* (língua), esta parece receber um entendimento mais subjetivo, que podemos depreender quando o autor a toma como *"a soma de tudo o que as pessoas dizem" ou como a soma das "combinações individuais, dependentes da vontade dos falantes"* (*ibidem*, p. 21-28).

Como construção ou fato social, podemos compreender a língua como um conjunto de signos linguísticos que possibilita àqueles que dela se apropriam tanto a comunicação quanto a omissão e mesmo a dissimulação de ideias e sentimentos. Seja como for, para que se utilize esse poderoso instrumento é necessário aprendê-lo, mesmo que parcialmente.

A aquisição de um sistema linguístico qualquer por aqueles que virão a usá-lo, recebe tratamento diferenciado por parte dos especialistas de diversas áreas. O contato entre os falantes da língua será bastante sublinhado pelos profissionais das correntes mais sociológicas do campo da linguagem. É o caso da sociolinguística, por exemplo. Para os psicolinguistas, por outro lado, a ênfase é para os aspectos biológicos envolvidos no processo de aprendizagem de um sistema linguístico. Goza de razoável consenso, entretanto, o fato de as línguas serem produto de diferentes comunidades linguísticas[84] nas quais cada sujeito tem a liberdade para dela se apropriar de diversas formas.

O que foi apresentado até o momento vai ao encontro do entendimento da língua que julgamos pertinente aos propósitos deste texto. Enquanto a linguagem pode ser entendida como uma capacidade, uma instância sobre a qual não podemos arbitrar, ao menos diretamente, a língua pode ser aprendida no contexto das relações de comunicação que se estabelecem entre aqueles que desconhecem e aqueles que efetivamente fazem uso de um dado sistema linguístico. É, inclusive, em meio a essa convivência linguística que grande parte das crianças aprende uma ou mais línguas. A língua, portanto, não é inerente à condição humana, ao contrário de como é considerada a linguagem. Para manutenção da língua é necessário a interação entre os falantes.

[83] Grifo meu.
[84] Segundo Lyons, a comunidade linguística é formada por "todos os que se dizem falar a mesma língua" (1982, *ibidem*, p. 23).

Interação que, por sua vez, ocorre de diferentes formas, dependendo do meio nos quais esses falantes/usuários (ou atores sociais) se inserem.

Quando a língua é o tema referendado, é bom chamar a atenção para a presença das noções de grupo e de usuário. Essas noções parecem se consagrar como elementos fundamentais na compreensão que se tem da língua como instrumento resultante de uma construção coletiva. Entendida desse modo, podemos pensar a língua como um importante elemento na formação de vínculos identitários entre pessoas e grupos. Identidade construída no âmbito de um conjunto de subjetivações, coletivas e individuais, propagadas pelo uso de um código linguístico, ao menos em parte, comum a todos.

Dentre os autores que têm na língua o foco de seus trabalhos, Pierre Bourdieu, pode ser aqui mencionado, dada à sua preocupação com uma análise que considere a função da língua na estrutura social. Ele tem apontado profunda e sistematicamente as relações entre a língua e as condições sociais de sua utilização nas situações de interação verbal. A "fala" (ou gesto), nesse caso, é representante das condições de existência de um grupo, enquanto a "palavra" (ou sinal), por representar o pensamento, é o símbolo de comunicação por excelência. A "fala", para o autor, revela condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos e possibilita a transmissão das representações de determinados grupos, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas. Assim, *"nunca aprendemos a linguagem sem aprender ao mesmo tempo*[85] *as condições de aceitabilidade dessa linguagem*[86]*"* (Bourdieu, 1983, p. 77).

Ao focalizar as condições sociais concretas de instauração da comunicação, consideradas por ele como essenciais e mesmo determinantes do uso de um sistema linguístico pelas pessoas, Bourdieu ressalta que a língua – por ele considerada como "capital cultural"[87] – mantém, no interior do grupo, uma relação de "força simbólica" determinada pela estrutura do grupo social em que ocorre esta comunicação, ou melhor, pelas relações que existem entre seus membros (Bourdieu, 1989).

Dessa forma, as relações de comunicação linguística, por se caracterizarem por essa "força simbólica", apontam para os possíveis motivos que conduzem alguns falantes (ou sinalizadores) ao exercício de poder, maior ou menor, sobre os outros, na interação verbal e, portanto, social. Deriva daí o fato de que determinados produtos linguísticos recebem mais valor que outros.

Também as línguas, ou melhor, um número considerável delas, exibem duas formas de comunicabilidade: uma forma falada (ou sinalizada) e outra escrita. As formas faladas foram, de acordo com os pesquisadores, as primeiras a se desenvolver e a surgir entre os povos, entre os grupos sociais humanos. Só muito tempo depois começaram a surgir formas escritas para muitas línguas.

Entretanto, ainda que se trate de duas maneiras do código linguístico se expressar através daqueles que o usam, isso não significa que ambas mantenham uma relação de reciprocidade. Há os que sublinhem o contraste entre a "língua escrita" e "língua falada"

---

[85] O destaque é do autor.
[86] Para o autor, uma língua(gem) é legítima quando possui formas fonológicas e sintáticas legítimas, fornecidas pelos critérios habituais da gramaticalidade (1983, *ibidem*, p. 82).
[87] Que na teoria bourdieusiana é representado por um sistema simbólico, assim como a arte e a religião (Bourdieu, 1989, p. 8).

(ou sinalizada), de modo a demarcar diferenças significativas entre ambas (François Bresson, 1996; Peter Burke, 1995).

Peter Burke é um autor que partilha a ideia de que ao se registrar o que foi dito oralmente através da escrita o que acaba acontecendo na realidade é uma tradução e não somente uma transcrição como muitos supõem. Na X Conferência Internacional de História Oral, realizada pela Fundação Getúlio Vargas, no segundo semestre de 1998, esse assunto também foi destacado e, a certa altura, foi posto em questão o fato de a transcrição subverter o conteúdo das entrevistas coletadas pelos historiadores orais[88]. A questão principal residia na possibilidade de se perder a fidelidade ao texto oral (ou sinalizado) produzido pelo informante.

De qualquer modo, pode-se afirmar que a partir da emergência das formas de escrita que hoje muitas línguas dispõem – acontecimento que não se deu nem se dá de modo uniforme –, surge uma nova possibilidade de registro da história. Ao mesmo tempo, como a forma escrita de uma dada (que não é dada!) língua não é algo que possa ser "democraticamente" aprendido pelos indivíduos nos diferentes grupos sociais que integram, alguns historiadores chamam a atenção para o fato de existirem parcos registros históricos sobre o cotidiano das pessoas comuns – e também daquelas que são iletradas. Dentre os iletrados, para provocar uma aproximação com o grupo social que este texto contempla, encontramos um significativo número de pessoas surdas. O alerta desses profissionais da história reitera a necessidade de se recuperar histórias produzidas por grupos que partilham uma língua, seja ela ágrafa ou não. A esse respeito, Burke ressalta que

> [...] muito da cultura popular deixou de ser registrado por escrito não só porque muitas pessoas comuns não sabiam escrever, mas também porque os literatos não tinham interesse pela cultura popular ou tinham vergonha desse interesse, ou porque eram incapazes de transcrever uma *cultura oral*[89] para a forma escrita da língua (Burke, 1995, p. 34)

Frequentemente definida por oposição e pela demarcação de fronteiras – culturais e simbólicas – a identidade tem na língua, ou melhor, no uso da língua, uma forte aliada. A identidade social resulta da relação de solidariedade e reciprocidade entre os membros de um grupo que adere a ela suas práticas. Trata-se, como já foi dito anteriormente, de uma construção coletiva. Mais uma vez, retomando Burke, lembramos o momento em que ele assinala a importância, apontada pelos sociolinguistas, "dos laços entre a língua e a consciência de grupo" (*idem,* p. 94). Esses laços, no entanto, devem ser entendidos de modo comedido. Eles representam uma forma de relação, um certo intercambiamento, não devendo ser a língua considerada como o elemento *"decisiv[o] para a constituição da identidade"* (*idem,* p. 95).

A dificuldade dos surdos de ingressar nas universidades brasileiras

Nesse tópico pretendemos apontar que, a despeito das Leis nº 10.436 e nº 12.319 e do Decreto nº 5.626 e nº 6.949, membros das comunidades de surdos ainda enfrentam

[88] Não presente texto o termo, quando usado, fará referência aos pesquisadores que fazem uso da metodologia da história oral (Amado & Ferreira, 1996).

[89] O termo "cultura oral" demarca a oralidade produzida por aqueles indivíduos que fazem uso de um sistema linguístico áudio-oral e não, como veremos adiante neste texto, por aqueles que usam um sistema linguístico gestual-visual, como é o caso da maioria da população de surdos.

dificuldades no Brasil, no que se refere à acessibilidade ao espaço acadêmico e à pesquisa, via IES (Instituição de Ensino Superior). A acessibilidade aqui colocada se refere tanto à via de acesso federal (ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio) e aos vestibulares estaduais (FUVEST – Fundação para o Vestibular/SP, por exemplo) e autarquias (USCS – Universidade de São Caetano, por exemplo), bem como em relação à permanência – que só é garantido caso haja a contratação de tradutores/intérpretes de LIBRAS-Português com nível superior e a devida qualificação.

Para a adequada e eficiente formação e proficiência desses profissionais, entretanto, é necessário se ter em consideração os aspectos culturais que atravessam a aprendizagem de qualquer código lingüístico. Daí, é importante ressalta que as comunidades de surdos possuem elementos culturais baseados na visualidade. Partindo desse princípio, é uma tarefa do tradutor/intérprete participar ativamente dos espaços culturais dessas comunidades lingüísticas. Ana Regina Campello, professora e pesquisadora surda, observou em sua pesquisa que, no caso americano, a dificuldade maior na relação entre surdos e tradutores/intérpretes de ASL-Inglês está ligada aos itens abaixo:

> [...] a. O conflito de entender a tradução "aportuguesada" [inglesada];
> b. não possuir os aspectos culturais da comunidade Surda.
> c. Os intérpretes não-surdos não tem base da língua de sinais americana, nem da língua de sinais internacionais e dificuldade de fazer tradução cultural da comunidade Surda;
> d. Não tem base completa da língua de sinais da comunidade Surda;
> e. Dificuldade de entender a soletração rítmica;
> f. Os intérpretes não-surdos têm dificuldade de usar as descrições imagéticas (Campello, 2014, p. 152)

Desse modo, o ato de tradução de um idioma para outro coloca o profissional frente à questão fundamental de "entender/compreender uma cultura que não seja a [dele e] conviver com esse Outro, tendo presente o que (...) aproxima e o que (...) afasta, os conflitos e os diálogos (Nercolini *apud* Campello, *idem*, p. 163). Daí a importância de um contato profundo entre ambas culturas para o eficiente exercício de tradução/interpretação entre línguas distintas.

A maioria dos profissionais de tradução/interpretação contratados para atuarem, tanto no meio universitário, quanto em provas do vestibular e do próprio ENEM, não são membros ativos da comunidade de surdos. Muitos nem possuem qualquer tipo de convívio. Assim, não só sua proficiência é mais reduzida, como também a mesma não toma por base a cultura visual ao traduzir aos alunos e vestibulandos surdos determinados assuntos ou questões. Para se ter uma ideia do grau de complexidade dessa questão, segue abaixo uma questão de Ciências Humanas e suas Tecnologias da prova do ENEM/2015[90]:

> [...] Na sociedade contemporânea, onde as relações sociais tendem a reger-se por imagens midiáticas, a imagem de um indivíduo, principalmente na indústria do espetáculo, pode agregar valor econômico na medida de seu incremento técnico: amplitude do espelhamento e da atenção pública. Aparecer é então mais do que ser; o sujeito é famoso porque é falado. Nesse âmbito, a

[90] Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2015/CAD_ENEM%202015_DIA%201_01_AZUL.pdf. Acesso em 02/04/2018.

> lógica circulatória do mercado, ao mesmo tempo que acena democraticamente para as massas com supostos 'ganhos distributivos' (a informação ilimitada, a quebra das supostas hierarquias culturais), afeta a velha cultura disseminada na esfera pública. A participação nas redes sociais, a obsessão dos *selfies*, tanto falar e ser falado quanto ser visto são índices do desejo de 'espelhamento'.
> SODRÉ, M. Disponível em: http://alias.estadao.com.br. Acesso em: 9 fev. 2015 (adaptado).
> A crítica contida no texto sobre a sociedade contemporânea enfatiza
> A) a prática identitária autorreferente.
> B) a dinâmica política democratizante.
> C) a produção instantânea de notícias.
> D) os processos difusores de informações.
> E) os mecanismos de convergência tecnológica.

O Exame se realiza em dois dias, com duração de quatro horas em cada um dos dias. Contém 90 questões por dia, o que dá um total de três minutos em média por questão. O tradutor/intérprete levaria mais do que esse tempo para traduzir uma questão como a acima, não só pelo fato de muitas dessas palavras não possuírem ainda sinais em LIBRAS. Ademais, é importante realçar ainda que não há qualquer tipo de seleção desses profissionais e o pagamento estabelecido é irrisório, o que afasta os tradutores/intérpretes bem qualificados de participar desse Exame anual.

No INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), há um grupo de pessoas surdas e ouvintes[91] que se reúne regulamente a fim de criar de novos sinais (palavras) para representar expressões idiomáticas, nomear autores importantes como Freud, Marx, Vygotsky, Hall, Foucault, Saussure e outros. Esses sinais são reunidos em formato de "sinalário", uma espécie de glossários em LIBRAS que também inclui contexto e explicações adicionais.

Uma outra questão exemplar ligada às ciências exatas e da natureza (ENEM 2016[92]) está descrita abaixo. Nela, do mesmo modo que as questões ligadas às linguagens e humanidades, existe grande dificuldade de resposta por parte do candidato surdo uma vez que sua compreensão requer a proficiência em língua portuguesa por parte do mesmo:

> [...]Portadores de diabetes *insipidus* reclamam da confusão feita pelos profissionais de saúde quanto aos dois tipos de diabetes: *mellitus* e *insipidus*. Enquanto o primeiro tipo está associado aos níveis ou à ação da insulina, o segundo não está ligado à deficiência desse hormônio. O diabetes *insipidus* é caracterizado por um distúrbio na produção ou no funcionamento do hormônio antidiurético (na sigla em inglês, ADH), secretado pela neuro-hipófise para controlar a reabsorção de água pelos túbulos renais.
> Tendo em vista o papel funcional do ADH, qual é um sintoma clássico de um paciente acometido por diabetes *insipidus*?
> A) Alta taxa de glicose no sangue.
> B) Aumento da pressão arterial.
> C) Ganho de massa corporal.
> D) Anemia crônica.
> E) Desidratação.

[91] Aqueles que ouvem pelo canal auditivo.
[92] Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2016/CAD_ENEM_2016_DIA_1_03_BRANCO.pdf. Acesso em 02/04/2018.

Pensando nessas e outras dificuldades enfrentadas pelos candidatos surdos muitos projetos de preparação para exames o como ENEM e vestibulares, têm surgido. Um exemplo desse tipo de iniciativa foi o Projeto EPLIBRAS[93] (Escola Preparatória para o ENEM em LIBRAS), implementado pela autora desse texto, inicialmente numa Instituição de Ensino Superior (IES) de São Paulo e posteriormente em uma do Rio de Janeiro. No mesmo a equipe era formada por professores surdos e professores ouvintes usuários da LIBRAS. Desse modo, pela própria experiência em meio à comunidade de surdos, ficava assegurada o uso da "pedagogia visual", que requer uma outra forma de ministrar as aulas.

De acordo com Campello (2007), a "pedagogia visual" se desdobra da pedagogia mais tradicional, acompanhando a demanda de alguns grupos sociais tais como educação de cegos (elaboração de jogos educativos e estratégias educacionais), educação de surdos (envolver a cultura da visualidade nos processos educativos de surdos), comunicação social, passando por outras áreas contempladas pelas chamadas "tecnologias assistivas".

No caso dos surdos, é imprescindível um professor da comunidade para que a metodologia utilizada em sala satisfaça às necessidades dos alunos. E, com as inadequações ainda muito presentes do ensino de surdos, a carência no emprego dessa forma de pedagogia é ainda mais deflagrada no acesso e permanência dos surdos no Ensino Superior, bem como no acesso a esse espaço nas provas de vestibular e/ou ENEM. Por esse e outros fatores, a reivindicação da militância de surdos se pauta em dois aspectos principais: 1) a efetiva educação bilíngue nos níveis fundamental e médio e 2) que todas as questões do ENEM traduzidas para a LIBRAS o que colocaria os candidatos surdos em equidade no momento de realização das provas. Essa última reivindicação foi atendida no último ENEM, realizado em 2017, em caráter experimental e de livre escolha do candidato. O que pudemos observar foi que, a despeito das questões terem disso todas traduzidas para a LIBRAS, a maioria dos candidatos não atingiu a pontuação mínima. Esse fato aponta, uma vez mais, para a necessidade de se atender à necessidade de uma educação bilíngue para surdos nos níveis fundamental e médio. Assim, o problema reside não na deficiência em Língua Portuguesa pelos surdos brasileiros, mas na ausência de uma metodologia educacional que contemple a visualidade como um aspecto fundamental na "pedagogia visual".

Após o exposto acima, vale complementar que o acesso dos alunos surdos às universidades brasileiras fica amplamente prejudicado em função de diversos fatores como: 1) ensinos fundamental e médio inclusivo (e não bilíngue como desejam os surdos), 2) ausência de profissionais devidamente qualificados, 3) dificuldade de realizar o ENEM e com isso a maioria dos candidatos é reprovada, 4) com a reprovação, fica negado seu acesso ao ensino superior e, por fim, 5) na realidade atual poucos surdos conseguem formação superior e tal consequência recai também na dificuldade de termos

[93] É claro que por se tratar de um projeto pioneiro, muitas dificuldades se impuseram, sendo as mesmas refletidas e reavaliadas nas próximas edições seguintes da EPLIBRAS. Uma delas foi a contratação de professores surdos e tradutores/intérpretes de LIBRAS/Português para atuar no projeto. Na edição de 2014, por exemplo, a ausência desses profissionais culminou na desistência de alunos surdos. Na edição de 2015, em outra instituição, foram detectadas dificuldades de outra ordem que apontavam para a relação dos alunos surdos e seus familiares. Vale ressaltar que nas edições da EPLIBRAS de 2013 e 2014, todas as aulas foram filmadas com o objetivo de gerar material videográfico para que os alunos pudessem rever os conceitos discutidos. Entretanto, devido à ausência de verba, esse objetivo não se concretizou. Ainda assim, dentre os vinte alunos matriculados no projeto, cinco foram aprovados em instituições públicas, mas a despeito das leis/decretos em vigor que asseguram o direito linguístico dos surdos brasileiros.

professores surdos formados em diferentes áreas para ocuparem as escolas regulares nos níveis de fundamental e médio.

Para finalizar, ainda que ultrapasse a barreira do ENEM, a maioria dos alunos surdos no ensino superior brasileiro não conta com tradutores/intérpretes nas universidades. Somente por força da lei – ao impetrarem mandatos de segurança ou fazerem denúncias em órgãos específicos – conseguem que a legislação vigente seja atendida. Ainda assim, sem garantias de que terão um bom profissional à sua disposição.

Priorizar a LIBRAS ou a Língua Portuguesa: uma querela a ser resolvida

A principal dificuldade de acesso educacional dos surdos está centrada na escrita e leitura, exatamente na modalidade em que deveriam obter êxito no contexto bilíngue. O centro da questão reside no fato de que foram excluídos, ao longo dos anos de escolarização, como dito anteriormente, do processo de ensino-aprendizagem em que tivessem contato eficiente com a experiência da leitura e escrita. A escola, que por ventura tiveram acesso, raramente lhes propiciou um ensino de português com técnicas de ensino como segunda língua (L2). Essa é uma questão muito discutida pelos professores – em geral ouvintes e não proficientes em LIBRAS – na educação de surdos.

Há uma espécie de pensamento raso de que "por serem surdos brasileiros e pela língua oficial do país ser o português", eles – os surdos – têm que dominar esse código linguístico prioritariamente. D'outra parte, as lideranças de surdos reafirmam sua necessidade de ver respeitada sua forma singular de estar e perceber o mundo, a partir da experiência visual e reivindicam o retorno à cena dos professores surdos, outrora banidos do espaço escolar dos surdos em função da emergência da metodologia oralista.

Diferentes autores propõem como projeto educacional para surdos o bilinguismo. Fernandez (1998, 2003), Campello (2009), Quadros (1997, 2017) apontam a necessidade de que a LIBRAS seja garantida como língua materna (primeira língua – L1), tendo em vista ser esta língua a única maneira de garantir o sucesso de aquisição natural e imediato das crianças surdas à lingua (pela modalidade em que se veicula), oportunizando tanto a interação verbal, necessária à ampliação de seus círculos sociais, como a efetivação da comunicação simbólica, requisito indispensável ao desenvolvimento pleno de seus processos cognitivos.

Atualmente, somos expectadores de um cenário extremamente polêmico na discussão dos direitos linguísticos de surdos brasileiros em concursos vestibulares (e outros segmentos) marcada pelo antagonismo nos posicionamentos adotados, em que se toma as políticas de ação afirmativas adotadas ora como privilégios, ora como reparação de uma dívida histórica que excluiu sumariamente os surdos do ensino superior e, mesmo, dos ensinos fundamental e médio. Nessa arena de vozes contraditórias, se tem buscado consolidar um quadro teórico que dê sustentação às medidas que devem ser adotadas nas instituições brasileiras respaldadas por critérios científicos e legais e não arbitrados por iniciativas assistencialistas ou meramente compensatórias.

Aqui é importante refletirmos sobre em que aspectos teóricos e práticas cotidianas é possível ancorar a noção de cultura e identidade social, tão reivindicados pelos movimentos sociais das comunidades surdas. Além disso, precisamos pensar como os membros destas constroem a imagem de si em meio a relações produzidas no interior de uma sociedade tão desigual como a brasileira. Da mesma forma, vale ressaltar como é

possível a sobrevivência de uma língua legítima nos tempos atuais, a despeito de toda sua negação. Fato que mantém a manutenção da transmissão oral em meio aos grupos de surdos, renegada ainda hoje em segundo plano na educação brasileira.

Nesse sentido, podemos pensar a complexidade do espaço social, não só entre surdos, mas entre qualquer outro membro da sociedade brasileira. Como apontado por Garcia (2011):

> [...] Trata-se de uma luta ou um movimento que atue desfavorecendo dentre outras coisas, o processo de homogeneização das diferenças que apesar de muitas vezes aparecer travestido de inclusão, ao se apropriar da força de algumas expressões do tipo 'somos todos iguais', fortalece o processo de exclusão através da anulação e rejeição das potencialidades singulares, aprisionando-as dentro de um contexto específico e considerado 'apropriado' (p. 45).

Contemporaneamente, no campo referente a essas questões, muitas têm sido as discussões que objetivam promover a inserção social dos surdos, através da conscientização e reconhecimento de seus direitos e deveres como cidadão. Discussões que apontam dentre outras coisas para a necessidade de equiparação de oportunidades e a valorização de seu potencial humano dentro dos limites impostos de acordo com o tipo de peculiaridade particular e suas deficiências. Estes são grandes desafios para as sociedades atuais.

Algumas reflexões finais

No Brasil, apesar da oficialização da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, em abril de 2002, pela Lei Federal 10.436, ainda constatamos que a mesma não é respeitada quer no ambiente escolar, familiar ou profissional. Em geral, os surdos brasileiros são analfabetos na língua áudio-oral e, mesmo entre aqueles que conseguiram chegar a algum nível de escolaridade, é comum não possuírem proficiência na língua portuguesa. Muitos abandonaram precocemente a escola, mantém difíceis relações familiares e, por não possuírem qualificação profissional adequada às demandas do mercado de trabalho atual, têm dificultado seu acesso ao exercício profissional.

Com todas essas deficiências na formação sócio-educacional das pessoas surdas, muitos membros desse grupo acabam vivendo quase sob a tutela da família e/ou do Estado, uma vez que não gozam do exercício pleno da cidadania e da possibilidade de fazer escolhas de modo consciente, pois muitas informações não lhe são tornadas acessíveis.

A principal dificuldade de acesso educacional dos surdos está centrada na escrita e leitura, exatamente na modalidade em que deveriam obter êxito no contexto bilíngüe. O centro da questão reside no fato de que foram excluídos, ao longo dos anos de escolarização, como dito anteriormente, do processo de ensino-aprendizagem em que tivessem contato eficiente com a experiência da leitura e escrita. A escola que por ventura tiveram acesso, raramente lhes propiciou um ensino de português com técnicas de ensino de segunda língua (L2). Acreditamos que, somente em longo prazo, poderão ser disponibilizadas as condições adequadas à educação de surdos brasileiros. Por ora, a atenção se volta para o preenchimento de lacunas educacionais e todo esse processo está nas mãos de uma liderança, cada vez mais atuante em âmbito nacional.

O movimento social dos surdos vem propondo ao MEC a tradução prévia de exames para ingresso no ensino superior, com a utilização de *tablets* para sua aplicação aos surdos inscritos. Tal medida torna-se uma ferramenta indispensável uma vez que o MEC, até pela ausência de seleção de tradutores/intérpretes de LIBRAS-Português, representa um grande obstáculo aos candidatos surdos.

Por fim, mas não menos importante, se faz necessária a manutenção de projetos para controlar a evasão dos alunos surdos, através do cumprimento por parte das IESs, das leis/decretos em vigência com a contratação de profissionais de tradução/interpretação de LIBRAS-Português, pela via de editais/concurso públicos, organizados com a participação das frentes de luta dos surdos. Poucas IESs avançaram nas adequações das formas de ingresso do aluno surdo, ao não considerarem as necessidades diferenciadas desse candidato e/ou aluno. Com raras exceções, algumas universidades federais vêm assumindo o desafio da inclusão e desenvolvendo gradativamente metodologias educativas com vias a atender à demanda de diferentes grupos minoritários brasileiros.

REFERÊNCIAS

Bourdieu, P. (1983) *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero.

Bourdieu, P. (1989) *Sobre o poder simbólico. In* O Poder Simbólico. Lisboa: Difusão Editorial.

Bresson, F. (1996) *A leitura e suas dificuldades. In* Roger Chartier (org.). Práticas de leitura. Estação Liberdade: São Paulo.

Burke, P. (1993) *A Arte da Conversação*. São Paulo: UNESP.

Campello, A. R. S. (2014) *Intérprete Surdo de Língua de Sinais Brasileira: O novo campo de Tradução / Interpretação Cultural e seu desafio*. Cadernos de Tradução, v. 33, p. 143-167.

Campello, A. R. S. (2007) *Pedagogia Visual/Sinal na Educação dos Surdos. In* QUADROS, R. M. & PERLIN, G. (orgs) Estudos Surdos II. Petrópolis, RJ: Arara Azul.

Einaudi, G. (1984) *Enciclopédia*. Vol. 2. Lisboa: F Edition.

Garcia, M. I. S. (2017) *EPLIBRAS: a experiência de um projeto bilíngue de preparação de alunos surdos para o Exame Nacional do Ensino Médio*. Revista de Educação da PUC-Campinas. Campinas, 22(3):405-423, set./dez.

Lalande, A. (1996) *Vocabulário Técnico e Crítico de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2ª.edição.

Sacks, O. (1990) *Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos*. Imago Editora: São Paulo.

Saussure, F. (1975) *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 7ª edição.

Thines, G. & Lempereur, A. (1984) *Dicionário Geral das Ciências Humanas*. Lisboa: Edições 70.

CAPÍTULO X

Inclusión con Responsabilidad Social: Desafíos para la Educación Superior en México

María Leticia Moreno Elizalde
Universidad Juárez del Estado de Durango, México.

Introducción

La educación superior es un bien común para todos los países pues establece una relación sólida entre el desarrollo de capital humano altamente capacitado y la producción y difusión de conocimientos que promueven la conformación de sociedades más justas, y economías más competitivas. Por ello, todas las naciones deben realizar importantes esfuerzos para contar con una educación superior para todos, que beneficie al máximo el desarrollo, aprendizaje y participación de cada persona y asegure el principio de igualdad de oportunidades; es decir, proporcionar a cada quien en igualdad de condiciones el aprovechar las oportunidades educativas.

El tema que resalta, y objetivo del presente estudio, es el análisis sobre los alcances, proyecciones y limitaciones de integración de la diversidad social y cultural, y promoción de la equidad en la educación superior en México. Con este trabajo se pretende realizar una discusión sobre los necesarios cambios en los procesos de admisión y los desafíos de la adaptación institucional frente al aumento de la cobertura de los grupos más vulnerables de la población para garantizar el acceso en igualdad de oportunidades de los estudiantes de estratos socioeconómicos más pobres y culturalmente diversos.

La continua preocupación por la equidad en la educación superior se relaciona por el bajo aumento en la cobertura de las personas provenientes de sectores marginales que acceden a la universidad. Por lo que el punto de partida de este estudio consiste en realizar una revisión y análisis de los aspectos en torno a la transformación de las instituciones de educación superior en México, para que sean más inclusivas y atiendan las múltiples barreras relacionadas con los sistemas de acceso, el financiamiento, la infraestructura, los modelos educativos, la orientación, la tutoría académica, y las formas de enseñanza más centradas en las necesidades y requerimientos de los estudiantes; así como considerar una perspectiva sociocultural del aprendizaje para atender a la diversidad cultural con la finalidad de apoyar el desarrollo socio afectivo de los estudiantes, creando experiencias que les permitan fortalecer recursos personales para que puedan afrontar de manera exitosa la vida universitaria en general. Todo esto, a fin de asegurar el acceso, la permanencia y el egreso, prestando especial atención a todos aquellos que, por diferentes causas, estén en situación de desventaja.

Este estudio se trata de un trabajo cualitativo con un diseño de investigación en la revisión teórica y bibliográfica donde se manifiesta que la educación superior no sólo debe circunscribirse a la clásica transmisión de contenidos y habilidades, sino que también debe potenciar la creatividad, integración sociocultural, movilidad social y competitividad económica. Es una responsabilidad urgente para todos los actores de las instituciones de educación superior en México prosperar en el desarrollo de propuestas que permitan atender las consecuencias institucionales, financieras y pedagógicas que significará para las universidades ampliar la cobertura para la entrada de jóvenes procedentes de entornos diferentes. Sin estos apoyos, quienes proceden de grupos en desventaja difícilmente podrán vencer las discriminaciones por género, etnia, pobreza, edad o discapacidad que aún persisten en nuestras sociedades.

Finalmente, se presentan las conclusiones correspondientes, las que podrán resultar de utilidad para repensar en la promoción de mayor acceso y de más oportunidades de educación superior para las poblaciones excluidas, lograr la cohesión social, la democratización de las elites, así como a una mayor participación en la construcción de sociedades más justas, integradas e inclusivas.

Alcances y Limitaciones de Integración de la Diversidad Social y Cultural, y Promoción de la Equidad e Inclusión en la Educación Superior en México

Rodríguez Solera (2015) realizó un análisis en relación a la equidad e inclusión educativas, tomando como referente el Plan Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018, destaca que a lo largo del documento están presentes como ejes de la equidad educativa "el incremento de la cobertura y el apoyo a grupos vulnerables" (p. 22). Indica que uno de los retos para lograr la equidad es el incremento en la cobertura de la educación básica, media superior y superior y la manera de solucionarlo tendría que haber incremento en la oferta educativa sobre todo en los dos últimos niveles educativos e implementar acciones para disminuir el abandono escolar. De igual forma, en el análisis plantea que el PSE identifica que existe brecha en el logro académico entre estudiantes que asisten a diversas modalidades educativas y que provienen de contextos económicos diferentes, sin embargo, las acciones propuestas no son suficientes para reducirlas. Concluye con la siguiente afirmación: En síntesis, en el programa se hace un diagnóstico, se reconoce que hay grandes retos y se dice que hay interés de atenderlos, pero cuando se analiza la forma en que se formulan metas medibles se aprecia que el único aspecto en el que se proponen acciones importantes es cuando se plantea incrementar la cobertura de la educación media superior y superior.

Por su parte, Silva Laya (2015) al revisar el Plan Sectorial de Educación y cruzar la información con el Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018), sobre la equidad e inclusión encuentra que desde el planteamiento de las metas existe inequidad, como se presenta en la tabla 1. Aquí se pregunta a qué se debe la baja de expectativas en el crecimiento de la tasa de cobertura de los jóvenes que pertenecen a los sectores más pobres, expone que tal vez las razones obedecen a que "sus trayectorias educativas revelan dificultades para completar los niveles educativos previos y para ser absorbidos por las instituciones de educación superior (IES)" (p.44).

Indicador	Situación 2013	Meta 2018	Núm.
1. Tasa bruta de escolarización (tbe)	32.1%	40%	7.9
2. tbe para jóvenes del 1° al 4° decil de ingresos	14.7%	17%	2.3

Tabla 1. Algunas metas establecidas para educación superior. Fuente: SEP- PSE, 2013, p. 89

Con este ejemplo se evidencia la inequidad desde el trazo mismo de la política y pone en entre dicho la prioridad de este sexenio en los asuntos de la equidad. La autora concluye que "en el Programa Sectorial de Educación se desdibuja la función social de la educación y es difícil vislumbrar si habrá caminos posibles para llegar a esta inclusión con responsabilidad social" (p.48).

Por otra parte, la UNESCO (2017) muestra un documento en el que se presenta la Agenda 2030, donde respecto a la educación se plasma "garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos" (p.3). En este mismo sentido plantea las siguientes metas que requieren la acción explícita de las universidades, y otros tienen relevancia directa para las actividades de aprendizaje y enseñanza dentro de las universidades, de acuerdo con la SDSN (2017, pp. 13-14), como muestra la tabla 2.

Objetivo	Metas
	4.3 Para el año 2030, asegurar el acceso igualitario para hombres y mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria. 4.4 Para el año 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos con habilidades relevantes, incluidas las técnicas y vocacionales, para el acceso al empleo, el empleo de calidad y el emprendimiento. 4.5 Para el año 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad 4.7 Para el año 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible 4.a Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos 4.b Para el año 2020, aumentar considerablemente a nivel mundial el

	número de becas para los países en desarrollo, en particular los menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países africanos, a fin de que sus estudiantes puedan matricularse en programas de enseñanza superior, incluida la formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, de países desarrollados y otros países en desarrollo
	4.c Para el año 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados en desarrollo

Tabla 2. Metas relacionadas con la educación y el aprendizaje del ODS 4.. Fuente: Elaboración propia desde SDSN, 2017.

Por lo que hacer énfasis en el papel estratégico que pueden desempeñar las instituciones de educación superior (IES) para la solución de los grandes desafíos que enfrenta México, y convertirse en actores cruciales en la tarea de construir un proceso de desarrollo basado en la inclusión con responsabilidad social. En este sentido, de acuerdo con los resultados de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO (2009), los retos principales de la Educación Superior en el siglo XXI se concentran en la comprensión de los problemas complejos de las sociedades y en su habilidad para hacerles frente.

México tiene un sistema de Educación Superior robusto y diversificado, sin embargo, existen aún problemas estructurales significativos. Es necesario transitar hacia una nueva generación de políticas de educación superior, sustentadas en un nuevo tipo de construcción institucional que favorezca respuestas más eficaces, integrales, con visión de Estado, que admitan como principales destinatarios a las personas y a la sociedad.

De lo anterior, en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en su diagnóstico 2012 propone construir una nueva etapa de desarrollo de la educación superior en México, cuyos ejes sean garantizar la inclusión de los jóvenes en los procesos de formación avanzada, así como la consecución de niveles superiores de calidad y responsabilidad social de las instituciones.

Asimismo, la ANUIES señala que la Educación Superior de alta calidad deberá impulsar y dar soporte a un nuevo modelo de desarrollo económico incluyente para el bienestar de todos los mexicanos; además de fortalecer una ciudadanía informada, participativa y crítica, comprometida con los valores de la democracia, la equidad, la justicia, la paz, la libertad, la responsabilidad social y el respeto a la diversidad cultural.

Ante este escenario, es fundamental tener en cuenta la cobertura que es una de las dimensiones de la inclusión. El propósito de ampliación de la cobertura en el Sistema Educativo Nacional (SEN) fue atendido, en primer lugar, mediante la creación de nuevas instituciones públicas: universidades tecnológicas, universidades politécnicas, universidades interculturales e institutos tecnológicos con financiamiento concurrente del gobierno federal y de los gobiernos estatales.

El tema de la cobertura y su necesario incremento ocupa un lugar preponderante en la agenda de la educación superior desde hace varias décadas. De acuerdo con datos de la UNESCO, en México la matrícula en la Educación Superior en 2014 era de alrededor de 3.4 millones de estudiantes, lo que ubicaba al país como el segundo con la matrícula más alta entre los miembros de la OCDE, después de Estados Unidos (19.7 millones). Esta matrícula era de tan sólo la mitad en 1998 (1.7 millones), lo que da cuenta del importante esfuerzo que ha realizado el Estado mexicano en la materia durante los últimos 20 años (UNESCO, Institute for Statistics, disponible en: http://www.uis.unesco.org).

Por otra parte, la cobertura en México para 2014, con base en datos de la UNESCO, fue de 29.9 %, lo que implica que un poco menos de la tercera parte de la población objetivo se atendió en ese año. Esto ubicó a nuestro país en el último lugar en cobertura entre los miembros de la OCDE que reportaron datos para ese año. De acuerdo con datos de la Secretaría de Educación Pública, SEP, (Presidencia de la República, Tercer Informe de Gobierno, 2015), las estimaciones para los ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016 fueron que la cobertura se ubicaría entre 30.1 y 31 % respectivamente (Fernández, 2017).

Por su parte, Fernández (2017) subraya aunque en los últimos años se ha llevado a cabo un esfuerzo por incrementar el número de instituciones públicas de educación superior, así como por ampliar las opciones en las modalidades mixta y no escolarizada, las nuevas instituciones aún tienen matrículas muy pequeñas y las modalidades ya referidas, particularmente la no escolarizada, enfrentan desafíos en lo que respecta al abandono escolar de estudiantes. A propósito de esto último, el tema de la cobertura no sólo está referido al incremento de la matrícula, sino que también es un asunto relacionado con las condiciones que obstaculizan la permanencia y terminación oportuna de los estudios superiores, tales como el nivel económico de los estudiantes y sus familias.

Por lo que una política nacional con la que se intenta mejorar la equidad de oportunidades de acceso, además de la ampliación de la oferta; así como favorecer la retención de los alumnos en el sistema de educación superior es el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES), con el propósito de apoyar a una mayor proporción de jóvenes en condiciones económicas adversas para que accedan a los servicios públicos de educación superior y termine oportunamente sus estudios. El PRONABES se ha convertido en una acción estratégica de la Nación para ampliar las oportunidades de acceso a la educación superior de los sectores económicamente desfavorecidos y para asegurar que el costo de la educación de los estudiantes no fuera un obstáculo imposible para su superación y desarrollo profesional.

El esfuerzo por mejorar la cobertura pasa por una profunda revisión de la capacidad instalada de las instituciones de educación superior, tanto en términos de recursos materiales, como humanos y financieros, pero también por crear nuevas universidades, más que IES tecnológicas, que respondan a las tendencias de la demanda por estudios de este nivel educativo, para así incrementar la oferta existente y la capacidad de ingresar y transitar exitosamente por la educación de nivel superior (Fernández, 2017).

Sin embargo, siguen existiendo problemas de acceso, puesto que el ingreso a la educación superior continúa estando sesgado por el origen socioeconómico de los postulantes. Así, quienes tienen más riqueza cuentan con mayores posibilidades de

acceso y concentran las oportunidades de acceder a las mejores universidades. Además, existen problemas de permanencia: los más pobres tienen menos posibilidades de mantenerse en la universidad y de tener éxito en ella.

Indígenas y Educación en México

La UNESCO (2007) ha señalado, que en los últimos años y a pesar de la gran expansión de la cobertura, la extensión de la educación obligatoria, las reformas educativas y curriculares, no se han reducido en forma significativa las brechas que existen entre distintos sectores de la sociedad. Asimismo, declara que la aplicación del currículum y las prácticas docentes tienden a favorecer un saber único y homogéneo, sin considerar las diferencias socioeconómicas, culturales, étnicas y personales, en cuanto a capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje en el proceso educativo.

De igual forma la UNESCO marca que todo lo anterior se traduce en pobres resultados de aprendizaje y logro educativo, en particular para los sectores y grupos más desfavorecidos, que reciben una educación de menor calidad. Las condiciones para aprovechar las oportunidades educativas son profundamente desiguales, el centralismo curricular y las prácticas homogeneizadoras contribuyen a esta inequidad.

Por otra parte, de acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2013), afirma que la población indígena de 15 años o más presenta un mayor rezago para alcanzar la escolaridad obligatoria en comparación con el resto de la población. Entre hablantes de lengua indígena de estas edades, 26.8% es analfabeta y, en promedio, su escolaridad es de 5º de primaria. En contraste, entre la población de esa misma edad que sólo habla español, 5.3% es analfabeta y su escolaridad promedio es de secundaria completa.

El INEE (2013) sostiene que el rezago en la escolaridad de la población indígena joven y adulta se gesta cuando una parte considerable de la población infantil no asiste a la escuela. Así, en 2010, sólo 53% de los alumnos entre 12 y 14 años tenían educación primaria completa, y sólo 37% de los que tenían entre 15 y 17 años habían terminado su educación secundaria (PEEI, 2014-2018).

De igual forma, el INEE establece que la desigualdad en la escolaridad de los hablantes de lengua indígena se amplía de manera notable al comparar la proporción de jóvenes y adultos que concluyen la educación media superior o superior. En 2010, sólo una quinta parte de los hablantes de lengua indígena de 20 a 24 años contó con educación media superior completa (20%), mientras que la proporción correspondiente a quienes sólo hablan español fue mayor al doble (46.5%). Asimismo, una pequeña proporción de adultos hablantes de lengua indígena (4 de cada 100), entre 55 y 64 años, concluyó estudios superiores, mientras que esta proporción se cuadruplica (18 de cada 100) para los que sólo hablan español (PEEI, 2014-2018).

Dos de los principales retos en la educación media superior y superior son la cobertura insuficiente y la desigualdad en el acceso. En 2010 se estimó el nivel de cobertura en la educación media superior en 66% (asistencia escolar de los jóvenes entre 12 y 14 años) y en 28% en la educación superior (asistencia escolar de los jóvenes entre 15 y 17 años). La eficiencia terminal se ubicó en 58% en el primer sistema y en 63% en el segundo.

Las principales razones para el bajo logro académico y los grandes diferenciales educativos de la población indígena y diversa, son de tres tipos. En primer lugar, el sistema educativo nacional ha sido pensado y creado desde la ideología del mestizaje, que establece como referente cultural del sistema una sociedad y una cultura homogéneas. Establece la asimilación como ideal y la cultura de corte occidental como finalidad, supeditando a los indígenas y otros grupos diversos.

En segundo lugar, el sistema educativo tiende a reproducir las condiciones de desigualdad de la sociedad. Los centros urbanos de mayor tamaño tienen mejores condiciones de acceso, infraestructura y personal docente. Las zonas rurales tienen, en general, peores condiciones y 60% de la población indígena, a pesar de la creciente migración, reside aún en localidades de menos de 2500 habitantes, y en las ciudades suele ocupar espacios marginales y empobrecidos.

En relación a esto, Vernor Muñoz, (citado en el PEEI 2014-2018), relator especial de la ONU, en su Informe sobre el derecho a la educación, subrayó las exclusiones de las oportunidades educativas en México, resumiendo que "las poblaciones pobres reciben una educación pobre." Indicó también que las desigualdades sociales no pueden resolverse de manera incidental y que se requiere una política pública articulada, sistémica, de largo plazo, que atienda los problemas de discriminación y exclusión social de las poblaciones indígenas, los pobladores de zonas rurales, las familias de jornaleros y las personas con discapacidad.

En tercer lugar, la incomprensión, la discriminación y el racismo de la sociedad para con los grupos cultural y lingüísticamente diversos, aún persiste. De acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México, 2010, del CONAPRED, 19.5% de las minorías étnicas en México considera que su principal problema es la discriminación; 39.1% consideran que no tienen las mismas oportunidades para conseguir trabajo, y 33% que no las tienen para conseguir apoyos gubernamentales. Según expresiones del propio Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), ser indígena o afro-descendiente en México significa que hay mayores probabilidades de tener poca o nula educación, no tener acceso a servicios básicos de salud y vivir en familias sin ingresos fijos (PEEI, 2014-2018).

Por su parte, el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 establece que la discriminación, la intolerancia y la exclusión social constituyen desafíos muy importantes para este gobierno. En particular, el Compromiso con Organizaciones Nacionales ON-093 establece la necesidad de enriquecer el plan escolar de los centros educativos al revalorizar la interculturalidad, a partir del respeto y la tolerancia a la diversidad cultural y al ambiente.

Para avanzar en el cumplimiento de estos propósitos se requiere de la voluntad política y los presupuestos y condiciones de acceso que garanticen la equidad. El sistema educativo en su conjunto requiere un cambio de actitudes y de paradigmas para toda la población, que permitan impulsar el sentido del pleno respeto a los derechos humanos y a la pluralidad cultural y lingüística que establece la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

En países pluriculturales como México, la educación intercultural constituye un espacio de innovación. Es una fórmula que se basa en prácticas de respeto y equidad en

las relaciones entre culturas. Sostiene la defensa de saberes, valores y normas de convivencia que se enriquecen con múltiples aportaciones, que son comunes a partir de un ejercicio de negociación y evaluación crítica y respetuosa de otras diferencias. Parte del reconocimiento de la diversidad y de la multiplicidad de culturas, pero transita hacia la interculturalidad como convicción que debe regir la interacción social (PEEI 2014-2018).

Se plantea pasar de una escuela y un sistema educativo que privilegiaron la integración y la asimilación a unos que reivindiquen el reconocimiento del derecho a la identidad cultural y a la convivencia equitativa y respetuosa entre diferentes. Se promueven dinámicas inclusivas en todos los procesos de socialización y convivencia, basados en el fortalecimiento de los sentimientos de pertenencia a una comunidad y en procedimientos participativos en las instituciones educativas. La educación intercultural no es una medida compensatoria para comunidades excluidas, sino una alternativa educativa destinada a dotar de mayor calidad a los sistemas educativos en general (PEEI 2014-2018).

Pueblos Indígenas y Equidad Educativa

Según Casillas y Santini (2006), las instituciones educativas, a pesar de sustentarse en principios coherentes con la búsqueda de condiciones de igualdad de derechos y oportunidades de desarrollo para todos los mexicanos, han rehuido la necesidad de generar espacios formativos que atiendan convenientemente las necesidades de incorporación de los elementos del desarrollo cultural propio de los pueblos indígenas.

Sin embargo, existen esfuerzos que se han concentrado fundamentalmente en la educación básica y han variado desde acciones asistenciales que apenas promueven el desarrollo integral de los individuos, hasta estrategias de inserción cultural que orillan al individuo a perder los rasgos fundamentales de su identidad, al asimilar la cultura dominante a costa de la exclusión y la negación de su cultura de origen (Casillas y Santini, 2006).

Por ello, Casillas y Santini (2006) sostienen que los resultados de estas estrategias educativas han producido diversas reacciones. Por un lado, hay quienes establecen como un logro que las prácticas culturales de los pueblos indígenas se pierdan en el afán de unificar la lengua y la cultura para fortalecer la cohesión de la sociedad mexicana; pero también hay quienes afirman que con la pérdida de las lenguas y culturas de los pueblos indígenas se agotan las posibilidades de mantener expresiones que ofrecen un potencial enriquecedor de opciones de comunicación y la consolidación de elementos axiológicos que dan sentido a la vida de las comunidades y que ofrecen múltiples perspectivas de relación e interacción con el mundo.

Asimismo, las autoras señalan que aun cuando no se cuenta con datos precisos para analizar la situación de desigualdad de oportunidades de acceso al nivel de enseñanza superior que afecta a los estudiantes de origen indígena, una realidad palpable es que muy pocos logran acceder y permanecer en dichas IES. Este fenómeno se atribuye, en parte, a razones económicas, ya que incorporarse a estas instituciones representa altos costos de oportunidad, de traslado, de estancia y de sostenimiento que, en la mayoría de los casos, los jóvenes indígenas y sus familias no pueden cubrir dada su precaria economía.

Además, otras razones que incurren en esta situación son las exigencias, donde destacan el desconocimiento institucional de la importancia de la lengua y la cultura de origen, el rechazo a las prácticas culturales distintas de las que la institución adopta de la cultura hegemónica y la negación de reconocimiento a la tradición del saber de los pueblos indígenas de México.

Por otro lado, las instituciones educativas de nivel superior atienden mayoritariamente a jóvenes que han crecido en el medio urbano y han sido educados en un contexto donde se maneja el idioma español como lengua privilegiada de contacto entre docentes y estudiantes. Esto constituye una desventaja que los estudiantes indígenas enfrentan de manera aislada, ya que en su mayoría estas instituciones no han desarrollado estrategias de incorporación de las lenguas originarias de nuestro país en sus actividades formativas, ni estrategias de contacto y comunicación con los pueblos originarios de México (Casillas y Santini (2006).

En este sentido, en atención a los principios de la educación intercultural, cobra importancia la creación de espacios académicos que permitan establecer las bases para promover relaciones paralelas entre individuos de diferentes culturas y que contribuyan a fortalecer la autoestima cultural y personal de los jóvenes de este origen, desplazando las actitudes de asimilación y sometimiento a culturas ajenas.

De esta forma, con objeto de fortalecer la perspectiva de la acción intercultural en el nivel de la educación superior, surge la oportunidad de crear una nueva universidad con vocación particular que favorezca el establecimiento de un diálogo intercultural orientado a hacer compatibles los procesos de estudio, análisis y generación de nuevos conocimientos que beneficien a las poblaciones que las sustentan, y contribuya a librar barreras de comunicación entre el conocimiento práctico y místico acumulado en la sabiduría indígena y el conocimiento científico generado en las universidades convencionales (Casillas y Santini, 2006).

Por otra parte, los compromisos establecidos en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) y en el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018 subrayan el compromiso de elevar la calidad de la educación de los mexicanos para la construcción de una sociedad incluyente y libre de discriminación. En este contexto, la calidad de la educación no puede establecerse sin considerar elementos como la pertinencia, la equidad, la eficiencia y el humanismo. La calidad de la educación no puede prescindir de la pertinencia en su sentido más estricto de responder a las características culturales y lingüísticas de la población.

Currículum intercultural, como política educativa

Otro de los factores que genera desigualdad es la homogeneidad que caracteriza a nuestros sistemas educativos; muchos estudiantes experimentan dificultades de aprendizaje y de participación debido a la rigidez y uniformidad de la enseñanza. Por esta razón, es necesaria la transformación de las instituciones de educación superior en México, para que sean más inclusivas y atiendan las múltiples barreras relacionadas con los sistemas de acceso, el financiamiento, la infraestructura, los modelos educativos, la orientación, la tutoría académica, y las formas de enseñanza más centradas en las necesidades y requerimientos de los estudiantes; así como considerar una perspectiva sociocultural del aprendizaje para atender a la diversidad cultural con la finalidad de

apoyar el desarrollo socio afectivo de los estudiantes, creando experiencias que les permitan fortalecer recursos personales para que puedan afrontar de manera exitosa la vida universitaria en general. Todo esto, a fin de asegurar el acceso, la permanencia y el egreso, prestando especial atención a todos aquellos que, por diferentes causas, estén en situación de desventaja.

En este sentido, el Programa de Educación Intercultural (PEEI) de la Nación establece que una educación pertinente es aquella que constituye un factor para el desarrollo y el fortalecimiento de la cultura de los grupos sociales. Asimismo, afirma que la cultura, como factor de la pertinencia, es un elemento poco atendido en el currículo nacional, además de la selección de conocimientos que se han elegido para ser preservados y desarrollados en las escuelas, se ha privilegiado un solo tipo de conocimiento, excluyendo la diversidad de conocimientos locales construidos por los pueblos indígenas. Por lo que esto se considera un acto de injusticia, pues debilita la diversidad cultural y hace de la escuela algo ajeno y poco significativo al estudiante y a las comunidades.

Los planteamientos educativos deben engancharse en el currículum intercultural, como política educativa que incorpore en los planes y programas de estudio los conocimientos, los valores, las costumbres, las creencias, los hábitos y las formas de aprender, de transmitir conocimiento y de evaluar los aprendizajes de los diversos grupos de la sociedad. Requieren promover prácticas pedagógicas que generen y mantengan espacios abiertos para conducir a una formación de educandos en términos del conocimiento, reconocimiento y respeto de la diversidad y la igualdad de oportunidades que toda visión del mundo debe tener.

Además, el PEEI 2014-2018 afirma que esto sólo puede lograrse mediante la incorporación de la interculturalidad como principio pedagógico que actúe de manera transversal en todo el sistema educativo. Sin embargo, avanzar en el cumplimiento de estos propósitos no se reduce sólo a un asunto de voluntad política, se requieren los presupuestos y condiciones de acceso que garanticen la equidad. Por tanto, el sistema educativo en su conjunto requiere un cambio de actitudes y de paradigmas para toda la población, que permitan mover a México en el sentido del pleno respeto a los derechos humanos y a la pluralidad cultural y lingüística que establece la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

De igual forma, debe anclarse en el currículum intercultural, como política educativa que incorpore en los planes y programas de estudio los conocimientos, los valores, las costumbres, las creencias, los hábitos y las formas de aprender, de transmitir conocimiento y de evaluar los aprendizajes de los diversos grupos de la sociedad. Requiere promover prácticas pedagógicas que generen y mantengan espacios abiertos para la realización de los planes de vida, la preservación de la dignidad y la autonomía de los distintos grupos culturales que componen la sociedad.

Y ha de conducir a una formación de los educandos en términos del conocimiento, reconocimiento y respeto de la diversidad y la igualdad de oportunidades que toda visión del mundo debe tener. Hoy estamos lejos de lograr estos propósitos y el propio sistema educativo reproduce elementos de la sociedad que mantienen la inequidad educativa y la desigualdad social.

También, el PEEI menciona que debemos transformar el sistema educativo nacional para desarrollar competencias ciudadanas de tolerancia, respeto y no discriminación, participación social, conocimiento- reconocimiento-valoración del otro y comprensión de la diversidad. Valores primordiales en la construcción nacional.

Por ello, el PSE 2013-2018 establece como prioridad una educación de calidad, y promueve una educación pertinente como factor para el desarrollo y el fortalecimiento de la cultura de los diversos grupos sociales que componen la Nación. Sobre esta base se plantea la necesidad de impulsar un Programa Especial de Educación Intercultural (PEEI) que sirva de guía programática para el trabajo transversal en el ámbito educativo.

Los propósitos generales se dirigen a introducir prácticas educativas para la interculturalidad con un sustento teórico y metodológico bien definidos, que permitan cambiar la práctica escolar para introducir elementos de una educación que promueva el trato con equidad y respeto entre personas que provienen de tradiciones culturales diferentes.

También, se convoca a introducir cambios en la educación que abarquen currículum, recursos educativos, estilos de enseñanza-aprendizaje, actitudes, lenguas de instrucción, programas de orientación, evaluación educativa, cultura escolar y currículum oculto. Este último sólo es posible cambiarlo con una educación intercultural para toda la población.

Avanzar en esta dirección implica un cambio de rumbo. Exige conferir un nuevo sentido a la ampliación de la cobertura. Obliga a concebir la inclusión social no como el acceso formal de los jóvenes a una institución educativa, sino como el derecho de todo mexicano a una educación de calidad.

Conclusiones

Las políticas públicas hasta ahora instrumentadas en la Nación, no obstante sus logros, proyectan algunas limitaciones. Ello explica que las políticas y estrategias aplicadas tanto a nivel federal como estatal, al responder a enfoques estrictamente sectoriales y a visiones de corto plazo, han tenido alcances limitados.

Esto, impide hacer de ellas la palanca que el país requiere para retomar la ruta del crecimiento económico sostenible con bienestar social. Para progresar en esta dirección implica un cambio de rumbo, por lo que exige concebir la inclusión social no como el acceso formal de los jóvenes a una institución educativa, sino como el derecho de todo mexicano a una educación de calidad.

Por lo que el planteamiento de nuevas propuestas y metas, acordes a los ODS de la Agenda 2030, demanda nuevas estrategias e instrumentos de política pública con visión de Estado. Se requiere de una visión renovada de las políticas, en donde se revisen los enfoques de calidad, equidad y cobertura aplicados en los programas de las últimas dos décadas. Ello exige estrategias más eficaces y mejor articuladas para que los sistemas de educación superior fortalezcan el desarrollo nacional desde una perspectiva de inclusión con responsabilidad.

Las nuevas condiciones del entorno, la propia dinámica de cambio del sistema, una mayor conciencia social sobre la importancia de la formación superior y la generación de conocimientos e innovaciones, así como las crecientes demandas de la población para tener acceso a la educación superior, abren un nuevo escenario de oportunidades y desafíos para el sistema educativo nacional y para cada una de las instituciones que lo integran.

En suma, se demanda una visión de largo alcance en la educación de calidad y con responsabilidad social para incorporar a las universidades a millones de estudiantes para el desarrollo del país, así como generar mayores oportunidades de inserción social para robustecer una cultura de paz, fortalecer la democracia y, sobre todo el bien común y el bienestar de Todos.

REFERENCIAS

ANUIES (2012). La Educación Superior en el Siglo XXI. México: Autor. Recuperado de:http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/LaEducacionSuperiorenelSigloXXI.pdf

Casillas, M. y Santini, L (2006). Universidad Intercultural. Modelo Educativo. México: Coordinación de Educación Intercultural y Bilingüe.

Conferencia Mundial sobre Educación Superior. (2009). La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Recuperado de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

Fernández, E. (2017). Una mirada a los desafíos de la educación superior en México. *Innovación educativa, 17*(74), 183-207.

Rodríguez Solera, C. R. (2015) Equidad e inclusión educativa. En La política educativa del sexenio 2013-2018. Alcances y límites. México: Universidad Iberoamericana. (pp.22-25). Recuperado de: http://ibero.mx/campus/publicaciones/La-politica-educativa-del-sexenio-2013-2018/pdf/La_politica_educativa.pdf

SEP. (2013). Programa Sectorial de Educación (PSE 2013-2018). Obtenido de https://www.gob.mx/sep/documentos/programa-sectorial-de-educacion-2013-2018-10469

SEP-CGEIB (2014). Programa Especial de Educación Intercultural (PEEI 2014-2018). Obtenido de http://eib.sep.gob.mx

Silva Laya, M. (2015). La educación superior: énfasis renovados, repetidas estrategias. En La política educativa del sexenio 2013-2018. Alcances y límites. México: Universidad Iberoamericana. (pp.43-48). Recuperado de: http://ibero.mx/campus/publicaciones/La-politica-educativa-del-sexenio-2013-2018/pdf/La_politica_educativa.pdf

Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Diario Oficial de la Federación. 20 de mayo de 2013. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd.htm.

Sustainable Development Solutions Network (SDSN). (2017). Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector. Australia: New Zealand and Pacific Edition.

UNESCO. (2007). Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. Obtenido de http://www.campus-oei.org/pensariberoamerica/ric01documentos02.htm.

UNESCO (2017). La educación, tema central de la Agenda 2030. La educación transforma vidas. Francia: UNESCO. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002472/247234s.pdf

UNESCO, Institute for Statistics, disponible en: http://www.uis.unesco.org

CAPÍTULO XI

A escola de surdos: um território em disputa

Maria Izabel dos Santos Garcia
Instituto Nacional de Educação de Surdos–INES-DESU, Brasil
Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile

Introdução

Nos últimos dez anos, após a discussão em torno da chamada educação inclusiva – nova categoria proposta pelo MEC (Ministério de Educação e Cultura) em substituição à educação especial – muitos questionamentos vêm sendo levantados. Seja por parte das instituições educacionais, seja pela militância de surdos.

Entre as instituições educacionais a grande questão é como incluir a criança, jovem/adolescente ou adulto surdo nos ensinos fundamental, médio e ensino superior sem que os profissionais possuam a devida qualificação, não só pela ausência de uma ampla necessidade de revisão do modelo pedagógico ouvintista –do qual falaremos adiante– mas principalmente pelo desconhecimento, quase total na maioria dos casos, da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).

Por parte da militância de surdos e afins, as questões se colocam principalmente no fato de que nesse modelo inclusivo não se está sendo desprezado que os surdos não terão atendidas a necessidade de terem a LIBRAS como L1 (primeira língua) e a Língua Portuguesa, na forma escrita, como L2 (segunda língua). Daí a mobilização atual do grupo reivindicando uma educação bilíngue em oposição à educação inclusiva proposta pelo governo através do PNE (Plano Nacional de Educação), por entenderem que sua língua materna – nessse caso a LIBRAS – deve ser respeitada no âmbito das políticas públicas educacionais adotadas pelo MEC. Assim, o bilinguismo para os surdos requer desdobramentos junto às políticas educacionais brasileiras.

A oficialização da LIBRAS por si só não assegurou aos quase 6 milhões de surdos brasileiros, conforme amostragem do último Censo Demográfico (IBGE, 2000), o pleno reconhecimento de sua língua. A LIBRAS continua a ser tratada como não-merecedora do mesmo status linguístico que a Língua Portuguesa, idioma oficial no Brasil.

O presente texto pretende apontar, a partir de um viés histórico, aspectos relevantes na construção da militância de surdos brasileiros, bem como os entraves educacionais que os alunos surdos ainda enfrentam nos diferentes níveis de escolarização.

Surdez: alguns recortes históricos

Oliver Sacks, médico neurologista inglês, em seu livro sobre a trajetória da comunidade de surdos americana, assinala que a situação dos surdos, até o século XV, era extremamente difícil e chamava a atenção, pela via da curiosidade e compaixão, dos filósofos da época. No século XVI, no entanto, começou a se propagar uma noção revolucionária para a época: a "*de que a compreensão das ideias não dependia da audição de palavras"* (Sacks, 1990, p. 32). Para o autor, esse momento teria assinalado o início de algumas práticas educacionais destinadas aos surdos.

Para Pierre Oléron, linguista francês, foi o italiano Jerônimo Cardan (1501-1576) o primeiro a cogitar, ao menos em teoria, a possibilidade de educar pessoas surdas (Oléron, 1950, p. 66). Mas as primeiras experiências educacionais de surdos, entretanto, teriam acontecido na Espanha, no monastério beneditino de Oña, com a iniciativa do monge Pedro Ponce de Leon (1510 - 1584). Há registros de alunos surdos que se destacaram de seus pares. Nesse país, a alta incidência de surdos, provavelmente, segundo Oléron, devido ao grande número de casamentos consanguíneos naquela época (Oléron, *ibidem*). Também foi na Espanha que se acredita ter ocorrido o primeiro batismo de uma criança surda, em 1555. Até então, as "almas" das crianças consideradas incapacitadas não eram "salvas" por se considerar que elas *"estavam levando os pecados dos pais"* (Baldwin, 1988, p. 07).

Jorge Perelló e Francisco Tortosa, estudiosos espanhóis, afirmam que *"o Renascimento, [com] suas forças humanísticas, e a Reforma, [que] popularizando a educação nas línguas regionais em vez do Latim"* (Perelló & Tortosa, 1978, p. 8) fizeram emergir importantes mudanças para os surdos franceses.

Até a primeira edição do livro dos autores espanhóis, publicada em 1978, haviam, na França, quatro instituições nacionais para educação de surdos franceses, além de outras instituições municipais e privadas. A primeira dessas instituições foi fundada, em 1755, pelo abade Charles-Michel de L'Epée, que adotava o uso concomitante de sinais e do alfabeto manual[94] (Perelló & Tortosa, *ibidem*, p. 18).

Em 1883, Alexander Graham Bell, médico escocês, conhecido como o inventor do telefone, publica *Memoir upon the formation of the deaf – variety of the human race*, livro no qual defende o método oralista para educação de surdos. Sua principal preocupação era a de que os matrimônios entre pessoas surdas[95] *produzissem* mais pessoas surdas. É bom que se diga que ele próprio era casado com uma mulher surda, Mabel Hubbard Bell[96]. Apesar de não ter obtido apoio para a proibição legal de matrimônios entre surdos, ele saiu vencedor em relação ao banimento da língua de sinais dos meios escolares de surdos. Essa ideia se concretizou logo durante a realização de um grande congresso de educadores de surdos, realizado em Milão, em 1880. Bell por sua

[94] Refere-se ao conjunto de sinais que designam cada um deles as letras do alfabeto das línguas áudio-orais. Também varia de acordo com a convenção de cada país.

[95] De acordo com a FENEIS (Federação Nacional de Educação de Surdos), embora não se tenha um levantamento preciso sobre a taxa de casamentos de surdos entre si, essa é uma característica marcante da "cultura dos Surdos". Estima-se que nove de cada dez membros da comunidade de surdos casam com outros membros do *seu* grupo cultural. Menos de 10% dos casais de surdos teriam filhos também surdos. Esse fato contradiz muitas teorias que apontavam a hereditariedade como a principal causa da surdez, e que justificaram a prática de esterilização e a proibição de casamentos entre surdos até o século passado.

[96] Cogita-se ter sido a condição de sua esposa (ou mãe) o que teria incentivado Bell na *invenção* de um aparelho de amplificação sonora, que resultou no telefone atual (mais tarde aperfeiçoado por Thomas Edson).

posição de prestígio, muito respeitada entre os profissionais ligados à educação de surdos, saiu vencedor na moção que propunha a eliminação do uso das línguas de sinais das escolas para surdos. A maioria dos representantes de vários países votou favoravelmente ao método que baniria a língua de sinais dos meios escolares de surdos (Sacks, 1990), ficando então *acertado* que a atenção na educação de surdos estaria voltada à oralização, ou seja, à vocalização dos sons da fala. É a partir daí que a língua de sinais passa a ser proibida em praticamente todas as escolas para surdos no mundo, sendo o seu uso desestimulado entre os familiares de surdos.

Essa medida levou também ao banimento crescente dos professores surdos[97] das salas de aula, fato bastante significativo uma vez que, segundo Karin Strobel, pesquisadora em educação de surdos da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), o uso da língua áudio-oral em sala "como principal forma de comunicação, nos faz questionar (...) se a inclusão oferecida significa integrar o surdo" (Strobel, 2008, p. 100). Para a autora, não se trata de inclusão e sim de adaptação da educação dos surdos aos moldes ouvintistas – termo que tem designado a forma das pessoas ouvintes perceberem o mundo, não servindo como parâmetro para os surdos.

Registre-se aqui que essa oposição entre diferentes metodologias educacionais para surdos permanece até os dias atuais, a despeito do debate provocado pela chamada educação inclusiva para "atender" às demandas daqueles rotulados como Pessoas Portadoras de Deficiências – os PPDs.

Para Steve Baldwin (1988), historiador surdo, o oralismo – uma das formas de educação de surdos baseada no uso unicamente da língua áudio-oral – é um tipo de "genocídio cultural". O autor afirma ainda que desde a fundação da primeira escola oral na Alemanha a pessoa surda foi impedida de sinalizar sob a desculpa de que era "feio" e, portanto, contrário aos anseios da maioria ouvinte. Baldwin afirma que o extermínio de uma minoria por parte de uma sociedade "perseguidora" se dá não somente pela via da esterilização, mas também pela via da privação social: a negação da acessibilidade aos espaços de produção e manutenção da cultura tanto de surdos quanto de ouvintes.

> [...] Você fica fora da conversa à mesa do jantar. É o que se chama de isolamento mental. Enquanto todos os outros falam e riem, você se mantém tão distante quanto um árabe solitário num deserto que se estende para o horizonte por todos os lados. (...) Espera-se que você passe quinze anos na camisa-de-força do treinamento da fala e da leitura labial... seus pais nunca se incomodaram em empenhar uma hora por dia para aprender a [língua] de sinais ... Uma hora em vinte e quatro que pode mudar uma vida inteira para você (Jacobs *apud* Sacks, 1990, p. 136).

Após 160 anos desde sua fundação, o INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) possui atualmente cerca de 600 alunos[98], da educação infantil ao ensino médio[99], em regime integral e semi-integral, com turmas em horários diurno e noturno. Esta instituição tornou-se em 1993, Centro Nacional de Referência na Área da Surdez, sendo

[97] Na época Graham Bell teria afirmado que um terço dos professores em escolas para o surdos eram surdos e sua cruzada contra a contratação de professores surdos fez o índice de 40% cair para parcos 13% de professores surdos, em 1920 (Baldwin, *idem*).
[98] Disponível em http://ines.gov.br/conheca-o-ines
[99] Somente oferecido aos alunos há pouco mais de quinze anos.

responsável pela assessoria técnica nas áreas de prevenção da surdez, orientação familiar e profissional promovendo ainda cursos de especialização e atualização em todo o país para professores atuarem junto aos alunos surdos. Desenvolve diferentes projetos junto ao alunado (prevenção às drogas, exercício de cidadania, preparação para o trabalho, etc.), organizando e mantendo publicações, seminários e fóruns de debate na área da surdez.

> [...] Em 2004 o INES apresentou ao MEC pedido de autorização para um curso superior bilíngue de Pedagogia – Licenciatura Plena. Em 2005, o Ministério da Educação autoriza o funcionamento de um curso superior de graduação no INES, cujas aulas tiveram início em 2006. Assim, surgiu o Curso Bilíngue de Pedagogia, ofertado pelo INES, uma experiência pioneira na América Latina, sendo a LIBRAS a principal língua de instrução em sala de aula, bem como a Língua Portuguesa através dos textos."[100]

Mas apesar do INES propagar sua *adesão* ao uso da LIBRAS na educação de surdos, são poucos os professores que a dominam. Este viés deixa claro que o *retorno* da língua de sinais ao espaço escolar dos surdos, quando ocorre, ainda é visto mais como um *recurso educativo* do que como o reconhecimento de *ser* diferente e usar *"uma língua em seu legítimo direito"* (Bouvet, 1990, p. 09).

A despeito das inúmeras dificuldades para estabelecer as mudanças necessárias, alguns movimentos contrários à corrente política hegemônica têm sido observados. Um evento marcante ocorreu em março de 1988 na Universidade de Gallaudet em Washington, EUA, quando se deu um *levante* de surdos que só terminou quando a Dra. Elisabeth Ann Zinser, ouvinte, foi deposta do cargo de diretora da instituição. Alguns dias antes, depois de concorrer com outros dois candidatos surdos, ela havia ganho uma eleição realizada por um conselho acadêmico composto de modo, no mínimo, desigual: 17 membros ouvintes e 4 surdos.

> [...] Manhã de quarta-feira, 9 de março: 'Greve em Gallaudet', 'Greve Surda dos Surdos', 'Estudantes exigem diretor Surdo"- os jornais estão cheios de notícias a respeito (...) o movimento começou há três dias, foi aumentando de intensidade, alcançou agora a primeira página de *The New York Times*. (...) Gallaudet é a única universidade de artes liberais para os surdos no mundo e, além disso é o centro da 'comunidade surda' mundial, mas em todos os seus 124 anos nunca teve um diretor surdo" (Sacks, 1990, p. 143).

Com o resultado, os surdos americanos se rebelaram e iniciaram um dos movimentos mais inspiradores aos surdos de outras nacionalidades. Saíram vencedores e, ao que se sabe, foi a primeira vez que uma pessoa surda passou a dirigir uma instituição acadêmica para surdos. Isso aconteceu faz 23 anos, ficando o episódio conhecido entre os surdos americanos como a "Revolução de 1988".

No Brasil, em 1999, três chapas concorreram à direção do INES. Nenhuma composta por membros surdos, mas uma delas era apoiada pelo corpo discente da

[100] Disponível em http://ines.gov.br/graduacao

instituição. Formada por professores que se lançaram no aprendizado da LIBRAS, alguns inclusive pais e militantes entre os surdos, a chapa ganha com folga a disputa. Era dezembro, fim do calendário escolar. No ano seguinte, de volta às aulas, uma surpresa: o cargo da direção estava ocupado por Stny Basílio Fernandes dos Santos, indicada pelo governo Fernando Henrique Cardoso. Apesar do espanto geral – afinal a chapa opositora tinha o apoio de alunos e funcionários – o ano letivo se inicia sob a batuta da nova direção, tendo como pano de fundo, uma vez mais, o amordaçamento[101] dos alunos surdos.

Hartmut Teuber, surdo alemão radicado nos Estados Unidos, conta que tinha quatro anos quando a Segunda Guerra terminou e que tem na memória a história de muitos surdos alemães que foram obrigados a fazer parte dos programas de esterilização. Também a eles não eram fornecidas licenças para se casarem (Baldwin, 1988, p. 09). Segundo Teuber, teria sido graças aos esforços daqueles que eram contra o Nazismo, como as freiras de uma escola católica que frequentou naquela época, que muitos surdos sobreviveram na Alemanha. Contudo, as próprias freiras os orientavam a não se casarem entre si, a fim de evitar os programas nazistas[102]. Steve Baldwin, autor do artigo *Genocide & Deafness*, publicado pela *Revista The Voice*, assinala:

> [...] O genocídio pode vir de formas diferentes. A exterminação de uma minoria, numa sociedade perseguidora, é feita matando-se. Outra parte do aspecto físico de um genocídio é a esterilização voluntária ou obrigatória ou a castração. A forma não física pode requerer uma privação cultural ou espiritual[103]" (1988, p. 07).

O oralismo, método de educação que impede aos surdos a comunicação pelo uso da língua de sinais e que se propagou, principalmente, a partir das teorias de Bell, é considerado por Baldwin, como dito anteriormente, como uma "forma de genocídio cultural".

O INES: surgimento e influência na educação de surdos brasileiros

Na Europa, bem antes da fundação do INES[104], muitos surdos, por conta da posição social que ocupavam, vinham sendo educados individualmente até que, em 1755, o abade L'Epée funda em Paris, a primeira escola pública para surdos. Mais tarde, a França, sob a batuta de Napoleão Bonaparte, confere direitos civis às pessoas surdas. Não se tem conhecimento de que isso tenha ocorrido antes em nenhum outro país.

Cento e um anos depois, o Brasil, tendo à frente o Imperador D. Pedro II, determina ao Marques de Abrantes que crie uma comissão a fim de levar adiante as intenções do professor surdo francês Ernest Huet que chegara ao país com a intenção de criar uma escola para surdos.

---

[101] Expressão muito usada por Harlan Lane.

[102] De acordo com a Revista Gallaudet Today, 1.600 surdos alemães foram assassinados por serem considerados "comedores inúteis" e outros 17.000 foram esterilizados (*apud* Baldwin, *ibidem*, p. 7).

[103] "Genocide can come in different forms. The extermination of a minority in a persecuting society is done by killing. Another part of the physical aspect of a genocide is voluntary or mandatory sterilization or castration. The non-physical form can entail a cultural or spiritual deprivation".

[104] Em 06 de julho de 1957, o antigo Instituto passa a se denominar Instituto Nacional de Educação de Surdos (ESPAÇO - Informativo Técnico Científico do INES. Edição Especial, 1997).

> [...] A novidade de um estabelecimento escolar para educandos surdos, numa organização social que sequer os reconhecia como cidadãos e com o *agravante*[105] de o responsável ser também uma pessoa surda, dificultou o aparecimento de alunos-candidatos (Rocha, 1997, p. 05).

Através da Lei 939, aprovada em 26 de setembro de 1857 – daí a data de fundação do INES – foi designada no artigo 16º uma verba para as despesas orçamentárias e pagamento de pensão anual concedida aos dez alunos autorizados pelo Governo a se matricular no então Instituto Imperial dos Surdos e Mudos.

Mas que novidades trazia o professor Huet? A primeira e principal era a possibilidade, já em voga na maioria dos países europeus, de educar pessoas surdas. A segunda era o uso dos gestos – atual língua de sinais – na educação de surdos. As disciplinas propostas por Huet incluíam língua portuguesa, geografia, história do Brasil, aritmética, escrituração mercantil, linguagem articulada, leitura dos lábios "para aqueles que apresentassem aptidão" e doutrina cristã (Rocha, *ibidem*).

Inicialmente o Instituto só receberia alunos do sexo masculino, entretanto as primeiras alunas de Huet – Umbelina Cabrita e Carolina Bastos – já vinham sendo por ele ensinadas no Colégio de Vassinon, sede provisória do Instituto. Quando então D. Pedro II delibera uma comissão para fundar o Instituto, fica determinado que essas alunas só frequentariam as aulas após o casamento de Huet, uma vez que sua esposa passaria a ser responsável pela ala das meninas.

Os recursos para a manutenção orçamentária advinham de várias instituições e não somente do Império. Não muito diferente do que acontece em alguns episódios políticos atuais, várias comissões, petições e subvenções foram implementadas terminando com as despesas sendo supridas "através de donativos da Comissão Inspetora do Convento do Carmo e Mosteiro de São Bento, do produto de Bailes Mascarados no Teatro Lírico e [apenas] algumas matrículas eram pagas pelo império" (Rocha, 1997, p. 06).

Com o casamento de Huet, os alunos surdos – agora num total de sete – são transferidos para uma sede ainda provisória paga pelo Convento do Carmo e pelo Mosteiro de São Bento. O resultado positivo de seu trabalho como educador de surdos, surpreende a todos, entretanto em 1861 problemas de diferentes ordens, culminaram com a saída de Huet da direção do Instituto. Ele parte com a esposa para o México e lá vai trabalhar com seu irmão, Adolphe Huet, também surdo, no instituto fundado por este naquele país.

O que Huet nos deixou como legado? Penso que além de seus ideais em relação à educação de surdos baseada nos sinais, ele disseminou a Língua de Sinais Francesa (LFS) e a partir dela surgiu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Atualmente são poucas as semelhanças entre ambas e, infelizmente, como as pesquisas sobre as línguas de sinais são relativamente recentes, não se dispõe, como nas línguas áudio-orais, de dicionário etimológico.

Após o pedido de demissão do dirigente, o Instituto, em apenas um ano, teve vários médicos designados ao cargo uma vez que, a bem da verdade, ninguém queria

[105] Grifos nossos.

assumir sua direção, ficando o Instituto à deriva. Em agosto de 1862, o médico Manoel de Magalhães Couto toma posse depois de passar um ano no Instituto de Jovens Surdos de Paris a fim de se qualificar para o cargo. Em 1867, o Marques de Olinda, então responsável pela comissão que subsidiava o Instituto, transfere essa responsabilidade à Secretaria de Estado de Negócios do Império. Em 1868 o Ministro do Império, Fernando Torres, resolve saber o que se passa no Instituto uma vez que não tem acesso a qualquer relatório por parte de sua direção. Designa o médico Tobias Leite para realizar uma inspeção no Instituto: *"O resultado foi a constatação de que não havia trabalho nenhum, apenas um 'grande depósito asilar de surdos-mudos"* (Rocha, 1997, p. 7).

Manoel Magalhães Couto é exonerado e Tobias Leite assume o cargo logo em seguida, ficando no mesmo até seu falecimento, em 1896. Mas ao longo dos anos à frente da Instituição, sua perspectiva sobre os surdos se manteve fiel à sua formação original. Para ele, como médico, *"surdo-mudo congênito tem a face pálida, a fisionomia morta, o olhar fixo, a caixa torácica deprimida, movimentos lentos e o caminhar trôpego e oscilante, é excessivamente tímido e desconfiado"* (Leite *apud* Lobo, 1997, p. 62). E só haveria progresso educacional se o "surdo-mudo"[106] recebesse clara demonstração de afeto por parte de seus educadores pois *"de outro modo não se poderia obter dele confiança, nem dominar sua índole selvagem"* (Leite, *apud* Reis, 1992, p. 62).

Nessa época, a educação do *surdo-mudo* estava pautada no ensino de "hábitos de asseio, de decência, de ordem, de obediência e de respeito, assim como nas faculdades intelectuais e morais pela prática da linguagem" (Leite, *apud* Reis, *ibidem*).

De acordo com Lobo, a surdez foi matéria de disputados debates entre os defensores de teses consangüinistas e anticonsangüinistas durante o século XIX e começo do século XX. Pessoas surdas eram impedidas de se casarem entre si, pois se acreditava na "predisposição hereditária nervosa e, mais do que isso, para não estigmatizar a prole com as afecções da heredo-sífilis, do raquitismo, da tuberculose, da atrepsia que quase sempre são causas mais vulgares da surdo-mudez", conforme afirmação de Aristides de Campos Seabra, em 1902, na tese *Estudo médico-legal do casamento: motivos de impedimento e de nulidade de casamento e motivos de divórcio* (Lobo, *idem*, p. 64). Pinheiro Guimarães, defende em seu livro *Consangüinidade e surdo-mudez*, resultado da pesquisa que fez no Instituto, em 1917, que a surdo-mudez

> [...] é um episódio da degeneração (...) O surdo-mudo não chega a ser um monstro na acepção rigorosa do termo: mas a identidade dos processos patogênicos e a natureza das lesões descobertas no surdi-mutismo congênito levam-no à categoria de forma teratológica abreviada parcial (*apud* Lobo, 1997, p. 63).

Como afirmado anteriormente, a compreensão da chamada surdo-mudez – ainda que nessa época já se encontrasse distante do discurso higienista – passava a ser considerada a partir do discurso médico. Mesmo com trabalhos sobre as línguas de sinais nas escolas para surdos, a visão patologizante da surdez permanecia como suporte nas propostas educacionais (Lobo, 1997).

[106] O ex-jesuíta Lorenzo Hervás Panduro (1735-1809) foi o primeiro educador de surdos a usar o termo "*surdomudo*" (aqui escrito em espanhol). Antes os surdos eram designados como mudos (Perelló & Tortosa, 1978, p. 9).

Foi durante a gestão de Tobias Leite que surgiu a figura do professor repetidor: um professor que assistia às aulas dadas pelos outros professores e depois repetia as lições aos alunos, além de *"acompanhar os alunos ao recreio e no retorno à sala de aula, bem como acompanhar os visitantes do Instituto, pernoitar com os alunos internos, corrigir exercícios, acompanhar as refeições e substituir professores"* (Rocha, 1997, p. 07).

A ideia principal de disciplinas como Linguagem Articulada era a desmutização dos alunos, cabendo ao professor repetidor dessa matéria atingir tal objetivo. A seleção dos professores repetidores era realizada a partir de uma avaliação, realizada no próprio Instituto, que constatasse estarem aptos nas matérias que escolheram para repetir. Os candidatos "que apresentassem certificado do estudo secundário completo eram dispensados da avaliação. Havia um repetidor para cada disciplina" (Rocha, *ibidem*).

Mas o grande evento divisor de águas no que se refere à educação de surdos foi, sem dúvida, o chamado Congresso de Milão, realizado em 1880. Esse evento, endossado pela medicina, bane o uso da língua de sinais da educação de surdos. A escola, sem questionar, adota a ideia de extinguir os sinais obrigando os *"os alunos surdos a sentarem sobre suas mãos. Em seguida, retiraram-se as pequenas janelas das portas das salas de aulas para impedir a comunicação sinalizada entre os alunos. Os professores surdos e seus auxiliares deveriam deixar as escolas e os institutos"* (Lulkin, 2001, p. 38).

O discurso oralista, como ficou conhecido, ganha força e poucos são os países que não se renderam aos ideais ouvintistas daquela época. Baseado no modelo médico-terapêutico, ele continua impregnado nos dizeres sobre o surdo, na prática pedagógica, sobretudo no discurso que embasa os ideais curriculares.

No Brasil, o INES, atualmente situado em Laranjeiras[107], continua sendo o palco de acirradas disputas não só entre diferentes linhas metodológicas de ensino aos surdos, mas principalmente entre esses e a equipe de ouvintes que dirige a instituição até os dias atuais.

Frente aos insucessos na oralização e na aquisição da língua portuguesa pelos surdos, surgiu o método bimodal (ou bimodalismo) que consiste no uso simultâneo das duas modalidades linguísticas: áudio-oral e gesto-visual. Ao usar esse método o professor submete a estrutura gramatical da LIBRAS à estrutura gramatical da língua portuguesa resultando em algo que ficou conhecido por português sinalizado (ou Comunicação Total)[108].

---

[107] O Instituto já funcionou em diferentes endereços: na Rua Municipal nº 08 (atual Rua Maryrink Veiga), no Centro; na Ladeira do Livramento nº 29, no bairro da Saúde; no Prédio do Campo da Aclamação nº 49 (atual Praça da República), também no Centro; na rua Real Grandeza, s/nº (canto de São Joaquim), em Botafogo e finalmente na Rua das Laranjeiras, 95 (atualmente 232). A parte externa do prédio mantém o estilo neoclássico, projetado pelo arquiteto francês Gustav Lully, em 1915. Em seu interior, entretanto, muitas modificações foram produzidas a exemplo da maioria dos prédios históricos de nossa cidade. Assim, frente a um pé direito alto encontramos divisórias de PVC ou de alvenaria construídas para a criação de diferentes espaços educativos, distorcendo o projeto inicial. Conforme sítio http://www.ines.gov.br/Paginas/historico.asp

[108] Em 1991 visitei a Escola Concórdia, em Porto Alegre-RS, lugar onde a Comunicação Total conseguiu plena aderência por parte dos professores. Entretanto, acontecia lá, em Porto Alegre, um fenômeno sui generis: surdos de "fora" da instituição não conseguiam se comunicar com os alunos da escola e vice-versa. Era como se ambos "falassem" línguas diferentes. E de fato era isso. Para os membros das associações de surdos o que os alunos e jovens surdos portoalegrenses estavam usando não era a língua de sinais (na época ainda não existia a nomenclatura LIBRAS ou LSB) e sim "um monte de sinais" que, embora reconhecíveis por eles, tinham uma forma de organização que não combinava com o que os surdos mais velhos faziam.

> [...] *Comunicação total*, tanto como idéia quanto metodologia, foi inicialmente proposta como uma abordagem à educação e comunicação combinando tanto fala como os sinais num programa individualmente adaptado para as potencialidades e deficiências de determinada criança surda. Na aplicação prática, entretanto, a comunicação total veio significar a mistura da fala e linguagem de sinais mais convenientes a cada professor, muitas vezes sem considerar muito as potencialidades ou necessidades de qualquer criança. (...) '[Comunicação] total' é qualquer coisa menos total e raramente comunica (Wrigley, 1996, p. 16).

Entre os anos de 1988 e 1989, por ocasião de um curso de Especialização no Atendimento Multidisciplinar ao Deficiente Auditivo, realizado pela PUC-RJ em parceria com o INES, tive a oportunidade de estagiar no mesmo. O curso, mantendo o tom clínico, incluía disciplinas como os aspectos morfofisiopatológicos e neurológicos do aparelho auditivo, aspectos psicológicos e sociais da pessoa surda, avaliação e diagnóstico fonoaudiológico, adaptação de prótese auditiva, psicolinguística e metodologias educacionais. Além, claro, do estágio supervisionado. Foi a primeira vez que ultrapassei os portões daquele Instituto. Mal imaginava o que me aguardava além daqueles muros.

Entrar no INES, por ocasião daquele estágio, me fez oscilar entre o recuo no tempo e o retorno ao tempo presente. Estranhamente, porém, algo me parecia essencialmente igual: o ar clínico-pedagógico que se respirava entre aquelas paredes.

Durante as idas ao INES pude observar e conversar com professores e alunos assim como tomar parte de diferentes atividades instrucionais. Participei como uma observadora silenciosa de algumas aulas e oficinas pedagógicas. Era grande o contraste entre o discurso proposto pelo rol de disciplinas que compunha o curso de especialização e a experiência dentro do INES.

As aulas eram ministradas principalmente em língua portuguesa, articulada de modo quase caricato a fim de "que o surdo pudesse fazer a leitura labial", afirmavam os professores. A maioria não dominava a LIBRAS. Alguns a dominavam parcamente, mas ainda assim oralizavam enquanto faziam sinais. D'outra parte, os alunos se esforçavam para entender o que o professor dizia.

Alguns alunos mais *hábeis* na leitura labial, traduziam em LIBRAS para os demais, o que fora dito pelo professor. Em muitos momentos, tive a clara sensação de que havia uma tradução quase literal, feita palavra por palavra, dando a impressão de não haver compreensão do que aquela sequência significava em português. Quiçá em LIBRAS!

Mas nem todo tempo do aluno surdo era consumido dentro da sala de aula. Existia um *fora* – lembrando aqui de Deleuze – e lá a LIBRAS fluía livremente e assegurava momentos de descontração e afinidade. Uma verdadeira rede de sociabilidade se formava em torno do pátio, na quadra de esporte ou mesmo na sala de aula, agora já sem o professor-ouvinte-que-não-domina-a-LIBRAS[109].

[109] Forma binária de classificação bastante comum entre os surdos na relação com os professores ouvintes: o não domínio da LIBRAS.

Nesses momentos, dividiam interesses comuns, falavam de si, contavam histórias, piadas. Enfim, riam, brincavam e tornavam o espaço escolar um lugar que, marcadamente para o surdo e mantida todas as contradições, conservou muito do que atualmente eles chamam de "cultura dos surdos". Sem dúvida alguma, o território escolar veio ao longo da história da "comunidade de surdos", se constituindo como um lugar de continuidade de relações, a despeito das rupturas e descaminhos quanto às metodologias de ensino.

Skliar, aponta que nas três últimas décadas, acentuou-se a concepção de um discurso sobre as práticas educacionais, *"que entre outras razões, permite desnudar os efeitos devastadores do fracasso escolar massivo, produto da hegemonia de uma ideologia clínica dominante na educação dos surdos"* (Skliar, 2001, p.1). Na educação de surdos ainda prevalecem dois grandes modelos: o clínico e o sócio-antropológico.

O modelo clínico enfatiza as práticas discursivas e os dispositivos pedagógicos da patologia e da *deficiência*, propondo terapias para o desenvolvimento da fala e a cura da surdez. Já o modelo educacional com um viés sócio-antropológico opõe-se ao modelo clínico e enfatiza a "cultura surda", a "comunidade surda", a língua de sinais, dentre outros aspectos, como fundamentais para que uma nova política educacional para surdos se consolide. Skliar alerta, entretanto, que ambos mantém uma relação não-dicotômica ao representarem os surdos como *deficientes* ou como minoria linguística. Desse modo, o autor sinaliza que as oposições entre os dois modelos servem mais para

> [...] identificar os matizes, os espaços vazios, os interstícios, os territórios intermediários que não estão presentes nesses modelos, mas que transitam, flutuam entre eles como, por exemplo, as significações lingüísticas, históricas, políticas e pedagógicas (Skliar, 2001, p.9).

Aqui lembramos uma das afirmações de Michel Foucault acerca dos *"enunciados ser[em] a condição a priori sobre os quais todas as ideias se formulam num dado momento e os comportamentos se manifestam"* (Foucault, 1995, p. 69). O autor propõe que seja posto em questão as formas e as forças que interligam os discursos humanos, suas relações de poder, mantendo em suspenso os fatos discursivos. Aponta para a necessidade de nos inquietarmos diante de certos recortes discursivos e agrupamentos que já nos são familiares, pois, para ele determinados recortes seriam sempre um princípio de classificação, regras normativas e princípios institucionalizados.

E é sobre esse discurso que o sujeito surdo tem se posicionado, juntamente com aqueles que vivenciam de perto a problemática enfrentada no âmbito educacional – argumentação que vale não só para o surdo brasileiro, mas também para surdos de muitas outras nacionalidades. Então, *"o que está mudando são as concepções sobre o sujeito surdo, as descrições em torno da sua língua, as definições sobre as políticas educacionais, a análise das relações de saberes e poderes entre adultos surdos e adultos ouvintes, etc."* (Skliar, 2001, p.7).

Atualmente, consta no sítio do INES a informação de que o modelo-filosofia educacional adotado na instituição é o bilinguismo, mas isso ainda é um ideal a ser alcançado uma vez que a maioria dos professores da instituição não domina, como já afirmado, a LIBRAS.

Recentemente, com as mudanças promovidas a partir da obrigatoriedade do ensino de LIBRAS nos cursos de licenciatura brasileiros, o INES deu seu primeiro passo em direção a algumas das demandas do movimento social de surdos no Brasil: no dia 12 de março de 2011, se realiza a primeira colação de grau de estudantes do Curso de Letras/LIBRAS no Rio de Janeiro. O mesmo foi possível a partir da parceria com a UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), uma vez que o Instituto ainda não possuía essa graduação.

Sede atual do INES, no Rio de Janeiro[110]

O eco da militância no espaço educacional dos surdos

Em 1977, por iniciativa de um grupo de professores do INES, foi fundada a FENEIDA (Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos). Como não havia qualquer membro surdo na entidade, em 1983, após a criação de uma Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos, tem início um ainda discreto movimento de surdos. Essa Comissão não oficializada começa então a buscar alguma participação nas decisões da FENEIDA.

Naquela ocasião nenhuma *credibilidade* fora dada àquela parca militância de surdos. Assim, inicialmente os surdos não tiveram qualquer chance em suas investidas de participação junto à FENEIDA. Mais tarde, porém, em 1987, com a *credibilidade* alcançada, os surdos conseguem a convocação de uma Assembléia Geral (AG) na FENEIDA e, no dia 16 de maio daquele mesmo ano, uma nova diretoria toma posse– agora também composta por membros surdos.

Como primeira tarefa ela modifica a designação da instituição que passa a se chamar FENEIS (Federação Nacional de Integração e Educação dos Surdos), numa tentativa de eliminar a ideia de DA (deficiente auditivo), não aceita entre os membros dessa militância. Dentre as modificações no Estatuto, propostas na AG, duas eram: 1) a

[110] Ver http://www.ines.gov.br/Media/prediodoines.jpg

obrigatoriedade do presidente da entidade ser, sempre, uma pessoa surda e 2) a garantia, por uma espécie de cotas, de um número representativo de membros surdos na diretoria.

A primeira presidente da FENEIS foi a Profa Dra Ana Regina e Souza Campello. Figura de personalidade forte, diziam, e que ficou à frente da Instituição por dois mandatos consecutivos (1986-1991). Acreditamos que a fundação da FENEIS foi um fator decisivo na organização do movimento social dos surdos brasileiros. Dentre eles, destacamos a agregação e filiação de muitas escolas e associações de surdos do país às metas e objetivos da instituição.

A socióloga dinamarquesa Jonna Widell, faz um levantamento histórico da "cultura surda" da Dinamarca, a partir do surgimento de associações de surdos no período entre 1866-1893. No texto, são várias as referências aos objetivos e realizações dessas associações, sendo que entre ações de lazer, recreação e assistência, também a preocupação com o trabalho era privilegiada. A autora, inclusive se refere à primeira associação de seu país como sendo formada a partir do encontro de artesãos, motivados por iniciativas semelhantes ocorridas em outros países.

> [...] A maioria da 'comunidade surda' consistia de trabalhadores especializados, e era característico do período que o objetivo da associação surda fosse semelhante ao objetivo das associações de trabalhadores. (...) Além disso, pretendiam encontrar emprego para trabalhadores especializados que estivessem desempregados (Widell, 1992, p. 21).

Os registros encontrados fazem referência à situação dos surdos da época, alocados principalmente na indústria, caracterizada pela pouca ou nenhuma qualificação profissional. As associações, então, também tinham um papel fundamental no treinamento desses surdos, como também nas negociações no sentido de conquistas legais de garantia de educação e trabalho. Afirma ela que

> [...] é graças à socialização terciária na associação dos surdos-mudos que a 'comunidade surda' aprendeu a ascender socialmente no emprego. Era na associação que as soluções para problemas como afrontas, sindicatos, operários, etc. eram discutidos (Widell, *idem*, p. 36).

Assim, a preocupação com o trabalho sempre esteve ligada com a possibilidade de independência, de autonomia das pessoas surdas. Nas últimas décadas, as associações e federações de surdos, como a FENEIS, juntamente com o movimento de pessoas portadoras de deficiência (cegos, deficientes físicos, mentais) iniciaram campanhas intensas no sentido de propagar os direitos dos cidadãos com deficiência: direitos a atendimentos qualificados, a educação, ao lazer, à profissionalização, ao emprego.

Essas ações reivindicatórias conduziram a leis que *garantem* o acesso ao trabalho, à cultura, ao esporte, ao lazer e à educação como prioridades das associações em muitos países. No Brasil são conquistas desses movimentos a lei de reserva de mercado (Constituição Federal, art. 37º, inciso VIII) e a Instrução Normativa N.º 5 de 30/08/91 do Ministério do Trabalho e da Previdência, que institui o programa de treinamento profissional junto às empresas. Essa Instrução Normativa refere-se ao trabalho para pessoas portadoras de deficiência que oferece atividades com fins terapêuticos, de reabilitação, e que ocorre sob a tutela de entidades que tenham o objetivo de assistir o deficiente.

Encontramos nessas leis uma concepção do sujeito a partir de sua deficiência, e as ações daí efetivadas partem de uma ideia de reabilitação e de normalização. Esse é um ponto que consideramos importante na discussão sobre a educação dos surdos e sua inserção no mercado formal de trabalho e no espaço acadêmico para o desenvolvimento de pesquisas.

Pela força das reivindicações da FENEIS e de diferentes lideranças espalhadas pelo país, o INES passou a ofertar desde 2006, o Curso de Pedagogia Bilíngue do DESU/INES que formou até o momento cerca de 200 alunos desde sua criação. Como o curso não é somente ofertado aos surdos – 50% das vagas são destinadas a alunos ouvintes[111] – acreditamos que cerca de metade desses formandos sejam surdos.

> [...] Anualmente são ofertadas 60 vagas, sendo metade reservada exclusivamente para alunos surdos e outra para alunos não surdos. O acesso é realizado através de processo seletivo próprio, que leva em consideração as especificidades linguísticas dos surdos, com banca avaliadora especializada no tema. No caso dos alunos não surdos, é exigido que possuam o nível básico da LIBRAS.[112]

Entretanto, suas condições em sala não refletem ainda um caráter de equidade, haja vista que dos 40 professores do magistério superior, 35 não dominam a LIBRAS e ministram suas aulas com o apoio de tradutores/intérpretes LIBRAS-Português. Esses últimos, por sua vez, nem sempre possuem a formação adequada para o desempenho dessa função. Seja pela falta de proficiência em LIBRAS, seja pelo não domínio de termos específicos das diferentes disciplinas do curso.

Vale ressaltar que a maioria desses profissionais – professores do magistério superior e tradutores/intérpretes de LIBRAS-Português – vieram a reboque dos inúmeros concursos públicos promovidos nos últimos dez anos no país em função das novas regulamentações impostas pelo governo da época. Essas novas regulamentações impunham a presença de profissionais para *atender* a esse grupo social. Mas, nos primeiros anos em que entraram em vigor as novas leis/decretos, o número de profissionais surdos com formação no nível superior era mínimo, quase inexistente. Assim, muitos profissionais ouvintes, interessados na *estabilidade* ofertada pelas instituições públicas se propuseram a adentrar o território da surdez – completamente desconhecido pela maioria – e atualmente ocupam cargos em diferentes instituições brasileiras.

Atualmente é recorrente o fato dos surdos exigirem tradutores/intérpretes de LIBRAS-Português com proficiência linguística, seja em aulas ou eventos acadêmicos. Não é incomum, quando pesquisadores surdos brasileiros são convidados para uma palestra em eventos, perguntarem primeiramente quem será o tradutor/intérprete. Além disso, muitas lideranças de surdos questionam o fato desses profissionais ouvintes não conviverem com a comunidade de surdos, tendo a profissão de tradutor/intérprete de LIBRAS-Português se descolado da convivencialidade com os surdos nas associações a partir do momento em que foi regulamentada por lei.

---

[111] Aqueles que ouvem pelo canal auditivo.
[112] Disponível em http://ines.gov.br/graduacao

Outras demandas reverberam são cada vez mais, como por exemplo, a destituição dos professores ouvintes de LIBRAS das instituições de ensino – seja para surdos ou ouvintes – por entenderem serem eles, os surdos, os detém domínio profundo da mesma tendo sido eles próprios, os professores de LIBRAS dos mesmos. Assim, as querelas se espalham e cada vez mais os movimentos de surdos brasileiros revelam forças que são subjacentes à condição que lhes foi imputada por séculos.

Conclusões

Através dos atravessamentos entre as redes de socialidade formada por surdos nas associações, federações e outros contextos e espaços sociais, percebe-se a relevância do resgate da memória do institucional do grupo, vinculada principalmente à FENEIS e ao INES. Assim, ao longo deste capítulo tentamos apresentar, por um lado, um *retrato* da educação de surdos ancorado em práticas ouvintistas, nas quais pouco ou nenhum espaço foi fornecido aos próprios surdos. Por outro lado, tentamos resgatar parte das reivindicações e os novos discursos e palavras de ordem, agora também produzidos pelas mãos de pesquisadores surdos.

Desse modo, não podemos mais falar de um "mundo de silêncio", a menos que o abordemos como um "mundo silenciado" pelo jogo de poder-dominação imbricado nas relações sociais. Um silêncio imposto devido ao estabelecimento do método oralista, durante quase dois séculos. Essa imposição representa a intolerância para com aqueles que trazem uma forma particular de perceber, entender e estar no mundo.

Assim, a sociedade moderna ordena e produz diferentes espaços de socialidade, forçando muitas das vezes a uma produção racional e funcional, nem sempre compatível com os anseios de seus membros. Daí a criação de novas subjetivações, por parte daqueles capazes ainda de burlar essa força molar, criando novos territórios, forças moleculares que produzem um espaço complexo quanto a diferentes formas de territorialização. O espaço social, assim, longe de ser ordenado e homogêneo, como apreendido racionalmente, apresenta-se orgânico, mutável, instável e fragmentado em diferentes condições de interações humanas, produtos da dialética entre ordens e desvios na modernidade.

REFERÊNCIAS

Baldwin, S. C. (1988*) Genocide & Deafness. In* Review The Voice, mai-jun, p.7-10.

Bouvet, D. (1990) *Língua de sinais e educação da criança surda. In* GELES-UFRJ, Boletim 4, ano 4, p. 1-11.

Foucault, M. (1995) *Microfísica do Poder.* Edições Graal: Rio de Janeiro, 11ª reimpressão.

Lobo, L. (1997) *Os Infames da História: a instituição das deficiências no Brasil.* Tese de Doutoramento, PUC-RJ.

Lulkin, S. A. (2001) *O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In* Carlos Skliar (org.) A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Editora Mediação: Porto Alegre.

Oléron, P. (1950) *Les Sourds-Muets.* Presses Universitaires de France: Paris.

Perelló, J. & Tortosa, F. (1978) *Sordomudez.* Editora Científico-Médica: Barcelona, 3ª edição.

Reis, V. F. (1992) *A criança surda e seu mundo: o estado-da-arte, as políticas e as intervenções necessárias.* Dissertação de Mestrado. UFES.

Rocha, S. (1997) *Histórico do INES. In* Revista Espaço - Informativo Técnico Científico do INES. INES/MEC: Rio de Janeiro, Edição Comemorativa 140 anos da Instituição.

Sacks, O. (1990) *Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos.* Imago Editora: São Paulo.

Skliar, C. B. (2001) *Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In* Carlos Skliar (org.) A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Editora Mediação: Porto Alegre.

Strobel, K. L. (2008) *Surdos: vestígios culturais não registrados na historia.* Tese de Doutorado/UFSC.

Widell, J. (1992) *As fases históricas da "cultura surda".* GELES-UFRJ, n° 6 – Ano 5.

Wrigley, O. (1996) *Politics of Deafness.* Gallaudet University: Washington.

Sobre los autores

KARINA DELGADO VALDIVIESO

Coordinadora de Educación de la Fundación de Apoyo al Desarrollo Sustentable del Ecuador FADSE. Integrante del Centro de Investigación de Ciencias Humanas y de la Educación CICHE de la Universidad Tecnológica Indoamérica. Doctora en Pedagogía Aplicada por la Universidad Autónoma de Barcelona, Master en Gerencia Educativa, ha dirigido y realizado diversos aportes al Sistema Educativo Ecuatoriano en la implementación de proyectos a través de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Ha desarrollado docencia universitaria en varias disciplinas de grado, posgrado, así como la asesoría de tesis doctorales con la UNINI de México. Posee una amplia producción científica asociada a la gestión socioeducativa, presentada en diversos congresos nacionales e internacionales dados en Ecuador, Colombia, España y Portugal, así como el aporte como par evaluador. Cuenta con dos publicaciones realizadas en el año 2018 y 2019 sobre: "El desafío de la Educación Inclusiva. Plan Piloto en Ecuador" y "La educación inclusiva en América Latina. Una cuestión de actitud". En el presente año, tiene el honor de haber ganado una convocatoria para realizar el estudio de políticas de educación inclusiva en Latinoamérica en el período 2010-2018. El estudio fue convocado por la Organización para las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO - Chile).

JOSÉ RAFAEL PALACIO ANGULO

Colombiano, Médico y cirujano, Especialista en Gerencia de Servicios de Salud de la Universidad Libre, Candidato a Doctor de Ciencias Sociales, mención Gerencia de la Universidad de Zulia, con la tesis "Elementos esenciales de un sistema estratégico de liberación para la gerencia publica de los países bolivarianos", se ha desempeñado como médico de consulta externa en el Hospital Materno Infantil de Soledad entre los años 2006 al 2008, como médico en el área de clínicas integradas en la E.S.E. CARI en el 2012, como médico en urgencia en el Hospital local de Malambo del 2013 al 2015; médico de urgencia ginecológica en el Hospital Niño Jesús de Barranquilla del 2015 al 2016, Medico del Centro Regulador de Urgencias, Emergencias y Desastres Departamental del Atlántico desde 2016 hasta la fecha; Director de RSE de Corporación Palacio; Docente e Investigador del grupo Desarrollo Social y Gerencial de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, línea de investigación en cultura, política social y desarrollo, tutor del programa de administración de salud ocupacional de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, alcalde de la localidad Sur-Oriente de Barranquilla del 2008 al 2012, Representante de las personas jurídicas ante el comité distrital de discapacidad de Barranquilla 2014 al 2017, Compilador y coautor del libro "ISAIAS: Inclusión Social basada en la Accesibilidad Integral y en la Autonomía del Ser para las personas con diversidad funcional o en situación de discapacidad", Ha impartido ponencias gracias a sus escritos en los países de Colombia, Venezuela y Argentina.

YEINCY PAOLA CARRASCAL AGUDELO

Colombiana, Licenciada en Español y Comunicación, Magister de Neuropsicología y Educación de la Universidad de la Rioja, con la tesis "Desarrollo creativo lúdico de inteligencias múltiples de estudiantes con diversidad funcional auditiva" Asesora ejecutiva en Investigación de Ambiente.com, Consejera de Literatura Distrital entre 2012 al 2014, coautora de los libros "Vuelos de Jazminez", "los poestas van a la escuela" e "ISAIAS: Inclusión Social basada en la Accesibilidad Integral y en la Autonomía del Ser para las personas con diversidad funcional o en situación de discapacidad", coautora de las

ponencias "orientaciones neuropsicológicas de la lateralidad para la inclusión educativa" y "El gobierno electrónico: una herramienta de las TICs para un sistema estratégico de liberación para la gerencia pública de los países bolivarianos".

ALDO OCAMPO GONZÁLEZ

Chileno. 1987. Teórico, ensayista y crítico educativo. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), institución reconocida y con estatus asociativo a CLACSO. Primer centro de investigación creado en ALAC y Chile para el estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. Profesor del Máster en Creatividad, Bienestar y Salud de la Universitat de Barcelona, España, Profesor Invitado en la Maestría en Educación desde la diversidad impartido por la Univ. de Manizales, Colombia. Profesor del Programa Oficial de Doctorado en Educación, Universidad Sek, Chile, en la sección de dirección de tesis doctorales. Director de Polyphonia. Revista de Educación Inclusiva, publicación científica de CELEI. Profesor de Educación General Básica, Licenciado en Educación, Post-titulado en Psicopedagogía e Inclusión (UCSH, Chile). Magíster en Educación, mención Currículo y Evaluación, Máster en Política Educativa, Máster en Lingüística Aplicada (Univ. de Jaén, España), Máster en Integración de Personas con Discapacidad (Univ. de Salamanca, España) y Doctor en Ciencias de la Educación, aprobado Sobresaliente por Unanimidad, mención "Cum Laude" por la Universidad de Granada, España. Actualmente, cursa el Programa Oficial de Doctorado en Filosofía, impartido por la Univ. de Granada, España. Es autor de 6 libros, capítulos de libros y actas científicas, así como de más de 100 artículos entre el período 2009 a 2019. Ha impartido más de 60 conferencias, conferencias magistrales y clases magistrales en casi todo Iberoamérica por invitación gracias a sus escritos y publicaciones para inaugurar congresos en España, Ecuador, México, Perú, Brasil, Colombia, Argentina y Chile, Venezuela, entre otros. En julio de 2017, tras su participación como conferencista invitado al II Encuentro de Literatura Infantil y Juvenil (EILIJ), organizado por la Universidad Nacional del Chimborazo y la Casa de la Cultura Núcleo de Chimborazo, le fue otorgado el reconocimiento de "Ciudadano Ilustre", por el Distrito de Riobamba, Ecuador, por su trabajo sobre Epistemología de la Educación Inclusiva y, así también, por el Municipio de El Tambo, ciudad de Huancayo en Perú, tras su participación como conferencista en el VI Seminario Internacional de Investigación, Epistemología y Educación. En 2018, la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE), le otorgó el Premio Iberoamericano a la Investigación por la creación de la Epistemología de la Educación Inclusiva, entregado en Ecuador. Cuenta con el reconocimiento otorgado por el Congreso de la República del Perú por su aporte a la cultura y a la educación en 2018.

LETICIA MORENO ELIZALDE

Doctora en Ciencias de la Educación, Maestra en Comunicación y Tecnología Educativa, Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesa, Certificada en Metodología de la Lengua Inglesa y la Enseñanza del Inglés con Propósitos Específicos por el Consejo Británico y la Universidad de Southhampton. Certificación Docente en Administración por ANFECA (Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración) de 2017 a 2020, Reconocimiento como Perfil deseable PRODEP (Programa para el Desarrollo Profesional Docente) de 2019-2020, Integrante del Cuerpo Académico Consolidado UJED-CA-101. Gestión y Desarrollo de las Organizaciones, miembro de la Red de Dirección Estratégica en la Educación Superior (RED DEES), Red de Durango de Investigadores Educativos (ReDIE), de la Red Mexicana de Investigadores en Estudios Organizacionales (REMINEO), de la Asociación de Profesores de Contaduría y

administración de México, A.C. (APCAM), de la Red Interamericana de Educación en Administración Pública (REDINAPE). Ha publicado con diferentes temáticas libros y artículos en revistas indexadas nacionales e internacionales, ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales, con la línea de investigación: Gestión de la responsabilidad social de las organizaciones como estrategia de innovación en el entorno, económico, social y ambiental. Evaluadora de artículos para revistas indexadas, de ponencias para congresos, libros y capítulos de libro; así como de CACECA (Consejo de Acreditación en Ciencias Administrativas, Contables y afines; así como CASCLA (Consejo de Acreditación de Ciencias Sociales, Contables y Administrativas en la Educación Superior de Latinoamérica A.C.). Docente a nivel licenciatura, maestría y doctorado, profesora investigadora de tiempo completo de la Universidad Juárez del Estado de Durango adscrita a la Facultad de Economía, Contaduría y Administración (FECA-UJED). México, email: letymoreno_e@msn.com; letymoreno@ujed.mx.

MARIA IZABEL DOS SANTOS GARCÍA

Doctorado en Antropología (IFCS-UFRJ/2011), Maestría en Psicología y Prácticas Socio-Culturales (UERJ/1999), Certificación del Examen PROLIBRAS (UFSC-MEC/2009), Especialización en el área de sordera (PUC-RJ/1989), Especialización en Terapia Cognitiva Comportamental (Espacio Clínico Psicoterápico/1987) y Graduación en Psicología (FEFACEL/1985). Actualmente es profesora adjunta III de la UFF (Universidad Federal Fluminense), miembro del Curso de Maestría Profesional en Diversidad e Inclusión (CMPDI-UFF), miembro del Comité Internacional de Polyphōnía – Revista de Educación Inclusiva, miembro del Proyecto de Investigación "Instrucción en Libras como L1 y L2" (DESU-INES/CNPq), miembro del Grupo "Narrativas emancipatorias de sí y de la realidad: foco en las personas con necesidades especiales y/o riesgo social" (UFRRJ/CNPq), miembro colaborador de la Red de Interculturalidad (UNA/Costa Rica), Coordinadora General de la EPLIBRAS (Escuela Preparatoria en LIBRAS) y Coordinadora General de los Coloquios de Surdos (realizados anualmente). Tiene experiencia en antropología urbana, psicología clínica e institucional. Actualmente, se desempeña desde junio de 2017 como Investigadora Titular del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) y profesora del Instituto Nacional de Educação de Surdos–INES, Brasil. Su CV Completo puede ser consultado aquí: http://lattes.cnpq.br/7756948203501782.

DELIA ARRIETA DÍAZ

Doctora en Gobierno y Administración Pública, Maestra en Administración de Calidad en la Gestión Pública, Maestra en Psicoterapia Gestalt, con distinción de Investigadora Nacional nivel 1 otorgado por CONACYT de 2016 a 2018, Certificación Docente en Administración por ANFECA de 2017 a 2020, Reconocimiento como Perfil deseable PRODEP de 2015 a 2018, Responsable del Cuerpo Académico Consolidado UJED-CA-101 Gestión y Desarrollo de las Organizaciones, miembro de la Red de Dirección Estratégica en la Educación Superior (RED DEES), Red de Durango de Investigadores Educativos (ReDIE), de la Red Mexicana de Investigadores en Estudios Organizacionales (REMINEO), de la Asociación de Profesores de Contaduría y administración de México, A.C. (APCAM), de la Red Interamericana de Educación en Administración Pública (REDINAPE). Ha publicado con diferentes temáticas artículos en revistas indexadas nacionales e internacionales, libros y ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales, con la línea de investigación Gestión Estratégica de Calidad

en las Organizaciones Públicas y Privadas y sus Implicaciones en el Entorno Socioeconómico. Presidenta del Colegio de Licenciados en Administración de Durango gestión 2015-2018. Coordinadora Regional de Academia de la Zona 3 Centro de ANFECA. Evaluadora de artículos para revistas indexadas nacionales e internacionales, de congresos, libros y capítulos de libro; así como de PRODEP, CONACYT e INEVAP. Docente a nivel licenciatura y maestría, profesora investigadora de tiempo completo de la Universidad Juárez del Estado de Durango adscrita a la Facultad de Economía, Contaduría y Administración (FECA-UJED). México.

DOLORES GUTIÉRREZ RICO

Profesora investigadora de tiempo completo por la Universidad Pedagógica de Durango. Coordinadora del grupo de investigación "Cognición y procesos de aprendizaje" Universidad Pedagógica de Durango. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Nivel 1. Desde el año 2007 a la fecha. Miembro de la Red Durango Investigadores Educativos (ReDIE). Conductora del programa "Semillero de Ciencia" por Televisión Rducativa de la Universidad Juárez del Estado de Durango. TV-UJED. Estudios: Profesora en educación primaria. Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango. Licenciada en educación Especial. Escuela de Especialización en Monterrey, Nuevo León. Especialidad en español. Escuela Normal Superior del Estado de Durango. Especialidad en Psicología Educativa. Universidad Autónoma de Coahuila. Torreón, Coahuila. Maestría en Educación Campo Práctica Educativa. Universidad Pedagógica de Durango. Doctora en Ciencias de la Educación. Instituto Universitario Anglo Español. Durango, Dgo. Publicación de artículos en revistas científicas Publicación de capítulos en libros electrónicos e impresos Autora, coautora y coordinación de libros electrónicos e impreso. Evaluadora de proyectos de investigación por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México. Evaluadora de arbitraje en revistas científicas Conferencista y tallerista (La Habana, Cuba. Córdoba Argentina, Santiago de Chile, congresos nacionales).

JAVIER BORJAS CARAVEO

Profesor de tiempo completo en el Sistema Estatal de Telesecundaria, Durango, Dgo. Estudios: Licenciado en Educación Secundaria con especialización en Telesecundaria por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango. Maestro en Educación: campo práctica educativa por la Universidad Pedagógica de Durango. Publicación de dos artículos en las revistas de la Red Durango Investigadores educativos.

Este documento forma parte de la colección *Pedagogías Transformadoras* articulada por el Sello Editorial Transgresiones de Ediciones CELEI.

Concebida como una estrategia de difusión del conocimiento y la reflexión práctica sobre los desafíos que enfrenta la educación de la multiplicidad de diferencias en el contexto de la Justicia Educativa.

La presente obra se editó por primera vez en octubre de 2018, en los talleres de Ediciones CELEI. En su composición se utilizó Baskerville Old Face y Patalino Linotype, a través del programa Adobe Systems.

La 'inclusión' como categoría de análisis enfrenta un problema definitorio particular, participa de las relaciones de poder estructurales y de las representaciones culturales que interroga. Sin embargo, la comprensión de las condiciones que hacen su conocimiento comprensible desde la autenticidad del fenómeno, constituye junto a su objeto –qué– y método –cómo–, uno de sus puntos más álgidos y espinosos. Al reconocer que la inclusión participa de las relaciones que interpela, atiende al conjunto de acciones que la sitúan como reflejo de las relaciones de poder a nivel estructural y de su micro-práctica. La educación inclusiva como proyecto intelectual construye una estrategia de resistencia epistémica –micropolítica epistémica–, analiza cómo determinados cuerpos de conocimiento se colocan al servicio de la dominación y opresión –por ejemplo, la empresa que alberga la propuesta del esencialismo liberal–, o bien, cómo el conocimiento influencia la configuración de las relaciones de poder (Hill Collins, 2015). Por norma, los sistemas de razonamientos hegemónicos significados como parte de la educación inclusiva, tienden a omitir un examen que aborde la inclusión situada dentro de las estructuras de poder y de las representaciones culturales, ambos temas clave en su vinculación con la justicia. Desconoce las formas de (re)articulación de los diversos discursos sobre inclusión, imponiendo un significante unívoco que pone en desmedro el encuentro con la multiplicidad de diferencias o singularidades múltiples, ni el conjunto de relaciones en las que se inscriben sus significados. La multiplicidad de expresiones del poder, constituyen dominios de opresión y dominación históricamente construidos, cuyo poder organizar a determinados grupos al interior de las estructuras de escolarización, invisibilizando la presencia de obstáculos complejos y tecnologías de cooptación de determinados estudiantes a las fronteras del derecho 'en' la educación.

EDICIONES CELEI
Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)