



La Pedagogía en la Educación Superior Inclusiva:
Discurso y Práctica

Miguel Ángel Hernández Sánchez

Universidad del Valle
Facultad de Educación y Pedagogía
Maestría en Educación, Énfasis en Pedagogía de la Educación Superior
2023



La Pedagogía en la Educación Superior Inclusiva:
Discurso y Práctica

Miguel Ángel Hernández Sánchez

Directora: Profesora María Stella Valencia Tabares
Co director: Profesor Néstor Alonso Sánchez Cardozo

Universidad del Valle
Facultad de Educación y Pedagogía
Maestría en Educación, Énfasis en Pedagogía de la Educación Superior
2023

Dedicatoria

A mi esposa, María Camila Gómez Gaona, porque su amor me llena de sueños, tranquilidad y alegría, me hace ser una mejor persona, me inspira y me motiva. A mi hija, Victoria Hernández Gómez, el amor de nuestras vidas, a quien deseo dejar un legado, por lo menos de pensamiento, una invitación a ser mejor cada día. A mi padre, Nelson Hernández Vinasco, a quien admiro profundamente, me ha enseñado la importancia de la lealtad y la Voluntad de Poder, su formación me ha ayudado a templar el acero.

*Quando emprendas tu viaje a Ítaca
pide que el camino sea largo,
lleno de aventuras, lleno de experiencias.
No temas a los lestrigones ni a los cíclopes
ni al colérico Poseidón,
seres tales jamás hallarás en tu camino,
si tu pensar es elevado, si selecta
es la emoción que toca tu espíritu y tu cuerpo.
Ni a los lestrigones ni a los cíclopes
ni al salvaje Poseidón encontrarás,
si no los llevas dentro de tu alma,
si no los yergue tu alma ante ti.*

*Ítaca
Constantino Cavafis*

Agradecimientos

Quiero agradecer a Claudia Valero Halaby y a Gladys Virginia Rebellón, por confiar en mí, creer en mi potencial, han sido mentoras, compañeras y amigas, me han ayudado a comprender la vida de una forma distinta, a propender por la equidad y la justicia social. A la profesora María Stella Valencia Tabares y al profesor Néstor Alonso Sánchez Cardozo, por compartir de manera generosa y desinteresada sus saberes y conocimientos, sus perspectivas y sus orientaciones. A los profesores de la Maestría en Educación con Énfasis en Pedagogía de la Educación Superior de la Universidad del Valle, por aportar en la construcción de pensamiento crítico y reflexivo, referente de la Pedagogía. A la Universidad Autónoma de Occidente, por el apoyo y el acompañamiento que me ha brindado en mi formación profesional y humana.

Resumen

La Educación Inclusiva se ha constituido en un sintagma, conceptualización o modelo con el que le es posible a las naciones, gobiernos e instituciones dar respuesta a las problemáticas educativas y sociales del siglo XXI, las cuales tienen una estrecha relación con las dinámicas concernientes a la diada inclusión-exclusión. Sus postulados, principios y planteamientos se organizan, por lo general, en función de las orientaciones internacionales concernientes a los ideales de democracia, progreso y desarrollo (social y económico). Sin embargo, mediante un ejercicio exhaustivo es posible dilucidar que en su campo problemático se movilizan discursos y prácticas que resguardan diferentes enfoques teóricos y metodológicos, cuyos objetos, conceptos y nociones tienden a disiparse, coexistiendo de manera indiscriminada, indistintamente de las tensiones y contradicciones que pueden o no resultar de dicha interacción, pero a su vez generando condiciones de posibilidad y, por tanto, de emergencia. Partiendo de lo anterior, esta investigación (la cual se caracteriza por ser de tipo exploratorio-descriptiva), apoyada en la revisión documental y en el ensayo científico, se plantea como objetivo indagar sobre la configuración de la Pedagogía en el discurso y práctica de la Educación Superior Inclusiva, promovida por la UNESCO entre 1990 y el 2019, a través de diferentes documentos y publicaciones y, los efectos que tienen para la Universidad y la Educación Superior estas prácticas discursivas de la educación contemporánea.

Palabras clave: Educación Inclusiva, Pedagogía, Discurso, Prácticas.

Abstract

Inclusive Education has become a syntagm, conceptualization or model with which it is possible for nations, governments and institutions to respond to the educational and social problems of the 21st century, which are closely related to the dynamics concerning the inclusion-exclusion dyad. Its postulates, principles and approaches are organized, generally, based on international guidelines concerning the ideals of democracy, progress and development (social and economic). However, through an exhaustive exercise it is possible to elucidate that in its problematic field, discourses and practices that protect different theoretical and methodological approaches are mobilized, whose objects, concepts and notions tend to dissipate, coexisting indiscriminately, regardless of the tensions and contradictions that they may or may not result from said interaction, but in turn generating conditions of possibility and, therefore, of emergency. Based on the above, this research (which is characterized by being exploratory-descriptive), supported by documentary review and scientific essay, aims to investigate the configuration of Pedagogy in the discourse and practice of Inclusive Higher Education, promoted by UNESCO between 1990 and 2019, through different documents and publications and the effects that these discursive practices of contemporary education have for the University and Higher Education.

Keywords: Inclusive Education, Pedagogy, Discourse, Practices.

Tabla De Contenido

LA PEDAGOGÍA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA:.....	7
DISCURSO Y PRÁCTICA	7
LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA COMO CAMPO PROBLEMÁTICO	9
¿QUÉ SE DICE Y QUE SE HA HECHO SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA PEDAGOGÍA?	15
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	16
FORMACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.	21
POLÍTICAS EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	26
RETOS Y EXPERIENCIAS INSTITUCIONALES.	28
¿QUÉ PASÓ CON LA PEDAGOGÍA EN ESTOS TEXTOS?	30
PROBLEMATIZAR LA PEDAGOGÍA: UN EJERCICIO NECESARIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA.....	34
EL DISCURSO DE LA PEDAGOGÍA.	43
PRAXIS Y PEDAGOGÍA.	48
REFLEXIÓN METODOLÓGICA: LO COMPLEJO DE PENSAR EL PENSAMIENTO Y DE CONSTRUIR CONOCIMIENTO	53
ELEMENTOS PARA LA COMPRENSIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA	60
LA ANORMALIDAD Y LO DIFERENTE.	60
EDUCACIÓN ESPECIAL.	64
EDUCACIÓN INCLUSIVA.	68
LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA.	73
UN PALIMPSESTO DE LA SUPERIOR EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	80
DELIMITACIONES DEL CONCEPTO EDUCACIÓN INCLUSIVA: BREVE RECORRIDO SOBRE EL MARCO OFICIAL DE LA UNESCO Y OTRAS ORGANIZACIONES.....	81
EDUCACIÓN, ECONOMÍA E INCLUSIÓN: UNA REVISIÓN AL MARCO OFICIAL DE LA UNESCO.	90
LA PEDAGOGÍA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA.....	95
LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: MEDIO DE REPRODUCCIÓN SOCIAL Y CULTURAL.	97
TENSIONES EN EL QUEHACER DEL MAESTRO.	102
PENSAR, DESDE LO PEDAGÓGICO, LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA.....	105
CONCLUSIONES	119
REFERENCIAS.....	123

LA PEDAGOGÍA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA:

DISCURSO Y PRÁCTICA

Las investigaciones centradas en la Educación Superior Inclusiva son relativamente recientes, por lo que podría considerarse que continúa siendo un tema que aún no ha sido agotado, lo que amerita proseguir con un ejercicio crítico-reflexivo, enfocándose en los elementos que componen su conceptualización y las acciones que de ella derivan. Parte de este problema se observa en el uso impreciso de las palabras, como en el abuso en el que se recae cuando se alude a una noción, disciplina, o pensamiento, sin tener claridad sobre el mismo, caracterizándose por la presencia de argumentaciones tautológicas, pero cuya configuración da cuenta de unas intencionalidades que, por lo general, son afines con los proyectos de un sistema social y económico en particular, las cuales tienden a ser obviadas o soslayadas.

Por ende, problematizar los discursos y prácticas que se tienen sobre la Pedagogía en el marco de la Educación Superior Inclusiva, pone en evidencia relaciones de fuerza existentes entre los diferentes actores y agentes que se movilizan en medio de las estructuras de poder y las dinámicas que derivan de estas. En razón de esto, en este estudio no sólo se buscó dar cuenta de los vacíos conceptuales y teóricos que se tienen sobre lo pedagógico en el ámbito de la Educación Superior Inclusiva, sino, también, sobre el devenir de su configuración. Considerando que esto tiene una repercusión negativa, no solo a nivel epistemológico o metodológico, sino por la ausencia o carencia de un punto de vista que dotaría de reflexión y criterio al análisis de una problemática tan compleja (como lo es la inclusión en el ámbito educativo), que merece ser cuestionada desde diferentes enfoques a fin de aportar, realmente, en la construcción de acciones que propicien el cambio y la transformación.

Por otra parte, ésta es una pesquisa cualitativa de tipo exploratorio-descriptivo, en la que el ensayo científico facilitó discernir, analizar, interpretar y comprender el objeto de investigación. Para tal fin se revisaron más de 40 documentos, entre los que se encuentran artículos científicos de revistas indexadas y documentos oficiales de la UNESCO y otras organizaciones internacionales aliadas y articuladas entre sí (OCDE, Banco Mundial, FMI), interesadas en la Educación como “elemento” o “factor” determinante en el desarrollo humano, social y económico.

El presente informe cuenta con seis (6) capítulos: en el primero se relacionan las posturas de diferentes estudios sobre la Educación Superior Inclusiva y se rastrea el lugar que ha ocupado la pedagogía en su abordaje y conceptualización, a la vez que se ubican las perspectivas que los autores han tenido al momento de definir y delimitar la problemática de la inclusión en el contexto educativo. En un segundo acápite, se realiza una discusión sobre la definición conceptual y práctica de la pedagogía, a fin de precisar la manera en que se le va a comprender en esta investigación, para así dar respuesta a la pregunta problema. En el tercer apartado, se plantea una reflexión metodológica, en la que se da cuenta del proceso investigativo, particularmente de sus características y su enfoque. En el cuarto capítulo, se analizan algunos de los elementos fundamentales y/o básicos que conforman el discurso y práctica de la Educación Inclusiva, hasta ubicarla y comprenderla en el contexto de la Educación Superior. En el quinto, se expone una revisión de los documentos oficiales de la UNESCO y otras organizaciones internacionales, especialmente los que derivaron de las Conferencias Mundiales sobre Educación, dilucidando la emergencia de la Educación Inclusiva entre 1990 y el 2019. Retomando lo expuesto en los capítulos anteriores, en la sexta sección se realiza un ensayo, en el que se problematiza la Educación Superior Inclusiva, en perspectiva de la Pedagogía y se plantean algunas reflexiones sobre los discursos y prácticas que se movilizan en medio del agenciamiento de la educación realizado por las organizaciones internacionales y la implementación y ejecución de sus lineamientos por parte de las naciones. Además, se incluyen las conclusiones, en las que se recoge la síntesis de las reflexiones y resultados de esta investigación. Por último, se relacionan las referencias bibliográficas, que sirvieron como fuentes para el análisis, interpretación y comprensión de las problemáticas abordadas.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA COMO CAMPO PROBLEMÁTICO

En el discurso y práctica de la Educación Superior Inclusiva se observan e identifican diversos enfoques teóricos y metodológicos, que a su vez se expresan en una gran variedad de conceptos y objetos problemáticos, los cuales confluyen indiscriminadamente (indistintamente de sus continuidades, rupturas, discrepancias, contradicciones y tensiones) en el transcurso del tiempo, sin dar importancia a las relaciones de fuerza y de poder que trae consigo el saber y el conocimiento en un periodo histórico en particular. Pareciera que la Educación Superior Inclusiva se hubiera venido construyendo desde conceptualizaciones pedagógicas que se configuran de manera irreconocible; los límites que distinguen a uno y otro discurso se difuminan en el espesor de una racionalidad que basa sus argumentos en la fragmentación de la realidad para su explicación y entendimiento, pero que no fija su interés en delimitar aspectos que merecen ser deslindados y caracterizados con el fin de comprender la complejidad de las múltiples cuestiones que las rodean. En síntesis, lo que se observa en esta investigación es que la Educación Superior Inclusiva se asienta en tipificaciones técnicas e instrumentales consecuentes a sus propósitos; caracterización que da cuenta del orden epistemológico, ontológico y ético, el cual se inscribe en la reproducción de una verdad legitimada por los dispositivos de regulación y de poder en una sociedad marcada por los ideales de democracia, la economía y el mercado.

El fenómeno descrito se inscribe en un contexto. Es decir, en condicionantes históricos y socio-políticos en los que se enmarca la Educación Superior; un mundo permeado por las dinámicas de la globalización¹, una sociedad industrializada que se identifica por la presencia de fuerzas de producción específicas (modelos económicos con unas exigencias de producción y de mercado afines al capitalismo), donde las relaciones de clases son cada vez más explícitas (descomposición del tejido social, relevancia de lo individual por encima de lo comunitario, desigualdad e inequidad, exclusión) y en el que los sujetos se van centrando cada vez más en la producción, el intercambio y el consumo, percibiéndose a sí mismos como un objeto que debe

¹ Fenómeno que ha sido señalado en el transcurso de la historia como un proceso con múltiples auges en lo que a la modernidad se refiere (García C, 1995), y que se ha caracterizado por la presencia de diversos cambios a nivel político, económico y cultural, por la creación de nuevos escenarios en términos de la cuestión social (Ziccardi, 2002).

manipular y consumir otras cosas (Fromm, 1967); un escenario donde el cambio y la transformación social están ligados a la producción, en el que se movilizan acciones y estrategias que aseguran la reproducción de un modelo económico-político que, en provecho del desarrollo y el progreso, se apoya en las tecnologías de la comunicación y la información (TIC) para la consecución de un mercado laboral que se rige por las exigencias de la mundialización y que está dispuesto a propender por una revolución científica y técnica que replantea apremiantes cuestiones éticas y sociales (Bricall citado por Hoyos, 2002) en aras de garantizar la acumulación de capital.

Otro asunto a destacar, son los sistemas educativos que han imperado en los últimos 50 años, en los que se inscriben tanto la Educación Superior, como también la Educación Superior Inclusiva; procesos socio-políticos y culturales macros de carácter mundial inspirados en la globalización y la posmodernidad, típicas de las sociedades contemporáneas. Por eso, para comprender los antecedentes y el sentido de la Educación Superior Inclusiva, se debe tener en cuenta el trasfondo social y económico de los discursos y prácticas que “promulgan” distintas organizaciones e instituciones (incluyendo a los gobiernos), en tanto que ponen en evidencia intencionalidades que influyen e inciden en la construcción y configuración de las nociones que se tienen de la Educación; sus objetivos y alcances, los cuales han sido permeados por intereses políticos y económicos de diversa índole. Pero además, porque discutir sobre la Educación Superior Inclusiva implicaría pensar las políticas que se planean, desarrollan y evalúan al interior de las instituciones (escolares, gubernamentales, no gubernamentales, etc.), los dispositivos que las regulan, la formación de sus conceptos, el devenir histórico y transhistórico² de su discurso, sus prácticas, los objetos de los que se apropia y aquellos con los que colinda.

Así pues, la Educación Superior Inclusiva se ubica en un contexto marcado por la necesidad de implementar cambios y transformaciones de orden social y económico que son coherentes con

² Para Derrida (citado por Chun, 2013) el análisis de un término o de un concepto queda agotado en el transcurso de su análisis histórico, por cuanto que, fijar el discurso a un referente de espacio-tiempo, implica reducir su contenido a las limitaciones de una temporalidad concreta. Según esta noción, en la historicidad, en el lenguaje de la razón objetiva los discursos, al imponer un orden a los objetos que se dinamizan en su interior se deja a un lado la crítica como parte de la mirada filosófica que problematiza la relación pasado-presente-futuro, sus modos y la constitución de un sujeto que tiene lugar en ellos.

lineamientos y orientaciones que parecen congeniar con los ideales de una sociedad fundada bajo los preceptos de la participación social, la justicia social, la productividad, el desarrollo y el progreso; que valdría la pena revisar, en tanto se configuran como dispositivos que coadyuvan en la pervivencia y logro de intereses alineados con la economía mundial.

Aunque se trata de un tema cuyos indicios se entrevén en el contexto de la *Educación Especial*³, transitando más adelante por la denominada *Integración Escolar*,⁴ hasta llegar a la concepción de *Inclusión*, la Educación Superior Inclusiva se ha constatado como una problemática que ha ido ganando relevancia en el transcurso de los últimos 28 años (Bell, 2017). Alcedo Rodríguez et. al. (2007), a partir de una revisión documental exhaustiva, expone que las publicaciones indexadas que tratan sobre los temas de Educación Superior Inclusiva y Diversidad son posteriores a 1996, que las investigaciones científicas existentes acerca de estas temáticas tienden a ser heterogéneas y que, comúnmente, presentan “déficits cualitativos” en lo que corresponde a los “procedimientos” y/o “técnicas” de recolección; lo que incide, según los autores, de una manera no-neutral en los resultados de estos estudios.

La iniciativa del discurso político que gira alrededor de la Educación Superior Inclusiva empieza a evidenciarse en el informe *La Educación Superior del Siglo XXI; Visión y Acción*, donde la UNESCO (1998) comienza a referirse a la necesidad de focalizar esfuerzos que garanticen una Educación para Todos; enfatizando en la accesibilidad, permanencia y calidad como aspectos

³ En el marco de la Proclama Ilustrada y Decimonónica, la Educación Especial se consolida como una alternativa dentro de las orientaciones de lo que en ese entonces era considerado como Educación Universal, y por ello la integración social de aquellos individuos que se identifican por tener una “minusvalía” física o mental se constituyó como uno de sus objetivos (Vergara, 2002).

⁴ En Colombia, a partir de la década de los 90s, específicamente con la reforma de la Constitución Política de 1991, el paradigma integracionista ha orientado el modelo educativo del país en lo que se refiere a una educación en donde sea posible “integrar” a los sujetos a partir del reconocimiento de lo que en su marco conceptual se define como *Necesidades Educativas Especiales* (NEE). No obstante, si bien no se puede desconocer el aporte que el paradigma integracionista en la pretensión de reducir los índices de exclusión, es imperativo señalar que el estudio de esta propuesta y la evaluación continua de sus lineamientos dan cuenta de que el problema no radica en la conjunción de sujetos en un mismo espacio bajo unas directrices didácticas o pedagógicas homogéneas, sino que ello, en sí mismo, significa que haya cierta tendencia hacia la inclusión dentro de los escenarios educativos (MEN, 2013).

fundamentales que aportan a la construcción de sociedades democráticas y justas. A pesar de que en esta conferencia no se ahondó en la propuesta del concepto o modelo denominado Educación Inclusiva, si se empezaron a trazar unos planteamientos que permitirían su posterior desarrollo, cuyas bases y principios se dilucidan en el *Archivo Abierto Sobre Educación Inclusiva* (2001), también de la UNESCO. Sin embargo, es en la Conferencia Internacional *La Educación Inclusiva: El Camino Hacia el Futuro* (2008) que esta misma organización plantea, de manera concreta y concisa, un marco conceptual que propone un sistema educativo orientado a garantizar la inclusión de todas las personas que hacen parte de una sociedad (UNAD y CETICS, 2014)⁵.

Para algunos autores, la complejidad de la Educación Inclusiva no solamente recae en la manera en que esta es comprendida e interpretada en las políticas educativas y las normas institucionales, ante todo cuando lo teórico procura ser llevado a lo concreto, a las prácticas (Cruz, 2017). Sino también que se caracteriza por ser un concepto polisémico, abierto a múltiples construcciones en términos de los campos discursivos en los que se moviliza (Bell, 2017) o incluso un sintagma con potencia de emergencia, pero con dificultades epistemológicas (Ocampo, 2019). En correlación con lo anterior, la exploración del tema evidencia que no hay un consenso en la manera en que se define la Educación Inclusiva. Por eso, dentro de las múltiples formas de concebirla se encuentra que (como se cita en Castillo, 2015): se asume como un espacio escolar en el que la diferencia es aceptada, y donde se aprende de ella (Ainscow, 2001); que está intrínsecamente relacionada con la permanencia, la calidad de los aprendizajes y la plena participación de los estudiantes, especialmente aquellos que pertenecen a poblaciones en condición de vulnerabilidad (indígenas, afros, personas con discapacidad, entre otros); una propuesta donde se reconoce en la Educación la importancia de promulgar la Inclusión como un derecho humano (ONU, 2001); el reconocimiento del otro, de su alteridad y subjetividad, puesto que estos

⁵ En Colombia esta situación no es ajena. En el documento Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva el Ministerio de Educación Nacional (2013) plantea (en coherencia con las características del territorio nacional) la necesidad de un cambio paradigmático que conduzca a modificaciones sustanciales en términos culturales y políticos: el primero en tanto que busca transformar los imaginarios de los sujetos a través de prácticas y discursos orientados al reconocimiento de la diversidad como característica inherente de la humanidad y el segundo, en correspondencia con las políticas educativas que enfatizan en la accesibilidad, organización y funcionamiento de las Instituciones Educativas.

elementos contribuyen en la conformación de espacios libres de barreras y limitaciones vinculadas con las condiciones personales y biográficas de cada uno de los sujetos que hacen parte de una sociedad (Echeita, 2010); es la transformación del espacio escolar con motivo de garantizar los apoyos necesarios para que el estudiantado alcance sus máximos potenciales académicos y sociales; la importancia de las diferentes capacidades que tienen los sujetos para aprender y la búsqueda por potencializar las distintas habilidades que poseen en pro de la sociedad (Arnaiz, 2005).

Pese a la diferentes posturas que se pueden evidenciar en la manera que los autores citados en el párrafo anterior enuncian la Educación Inclusiva, hay aspectos comunes respecto a lo que se tiene que transformar en afinidad con los propósitos de este concepto: la concepción de las IES como un todo articulado a la sociedad que se refleja a nivel micro y macro, los imaginarios y percepciones que tienen los integrantes de una comunidad educativa frente a la diversidad y el reconocimiento del otro, la manera en que se piensa y administra, la noción de educación que tienen los docentes (Castillo, 2015). De igual manera, vale la pena decir que, a la luz de los textos consultados, hablar de este concepto implica cambios sustantivos; en las formas de organización, en los modelos educativos, la formación de los estudiantes y de los profesores y/o maestros, en las relaciones que estos establecen, en la práctica de la enseñanza y el aprendizaje (MEN et. Al, 2014), en lo pedagógico como campo del discurso crítico y reflexivo (Zuluaga, 1999). Implica una relación política que va más allá de la institucionalidad para enfocarse en la praxis.

En este bosquejo, la Educación Superior Inclusiva (con todo y lo mínimo que se ha dicho hasta este punto) ha de ser entendida como un dispositivo normalizador de los principios de la sociedad moderna, en tanto que se instituye como un medio político que mantiene o modifica los discursos. Aquí la Educación como práctica discursiva tiene que ver con formas de saber que implican relaciones con el poder. Interpretado en clave de las llamadas Tecnologías del Yo, sería un modo con el que se propicia el control del colectivo y la individualidad (Rodríguez, 2009).

En ese orden de ideas, en los textos académicos que se han escrito sobre la Educación Superior Inclusiva (al menos en los consultados en este estudio) no siempre se define la Pedagogía, de manera explícita. Es como si se sobreentendiera y, por ende, no se considerará necesario

problematizarla. Por otro lado, las pocas definiciones que se tienen de lo pedagógico en estos textos son variadas y en cierto sentido recogen elementos que la denotan de la siguiente manera (como se cita en Carrillo et al, 2018): Establecer métodos didácticos integrales en donde se hace énfasis en la calidad y equidad educativa (Mitjáns 2013); un conjunto de acciones determinadas por la dinámica respuesta-estímulo que derivan de las relaciones maestro-estudiante, estudiante-estudiante y maestro-institución (Covarrubias y Piña, 2004); el apoyo que el alumno requiere para la superación de dificultades académicas propias de su proceso formativo; acciones orientadas a la adquisición de competencias que se consideran básicas en el proceso de aprendizaje; Prácticas orientadas a la dinamización de los recursos destinados a cubrir las necesidades básicas y especiales de la enseñanza y aprendizaje (Ainscow, 2017).

Bedoya (2018) sostiene que el hablar de Pedagogía supone una dificultad histórica y epistemológica en tanto que el análisis de su objeto u objetivos y el conjunto de saberes que deriva de ella tiende a relacionarse con los discursos teóricos y metodológicos de otras disciplinas en las Ciencias Sociales y Humanas. Esta misma apreciación es considerada por Venturini (2017), quien señala que:

El análisis pormenorizado del discurso pedagógico a analizar presenta algunas dificultades en cuanto a su organización teórica. Esto sucede por las múltiples referencias disciplinarias que alimentan las reflexiones. También, como contrapunto a esta nutrida riqueza interdisciplinaria, pensamos que puede deberse a que las formulaciones eclécticas son frecuentes. A veces no se encuentran delimitadas las distinciones entre niveles teóricos más fundamentales o epistemológicos y niveles conceptuales más vinculados a la práctica. (p 14)

Sin detenerse en la discusión a la que suscita el párrafo anterior, quizás lo que hay que entender es que la Educación, ya sea como concepto, noción o campo discursivo, es a su vez parte de la formación objetual del discurso pedagógico, que sus enunciados son compartidos y otros excluidos y que no por ello se debe de concluir que hablar de lo uno y lo otro sea lo mismo: hay que hacer énfasis en esos saberes que dan cuenta de las relaciones de poder, de fuerza, que producen tensión en y entre ambos términos. Bajo este albor, sería válido interrogarse ¿Cuál es la

verdad que se acoge detrás de los enunciados Diversidad, Alteridad y Diferencias? ¿Dentro de qué haz de relaciones saber-poder-sujeto ha de efectuarse el Discurso Pedagógico en concomitancia con el de la Educación Superior Inclusiva? ¿Qué continuidad han tenido las prácticas pedagógicas “incluyentes” a través del tiempo y el espacio? ¿El discurso de la Educación que trata de la diversidad, la inclusión, las diferencias, la alteridad y el reconocimiento del otro ha modificado el discurso pedagógico? ¿Qué dispositivos de regulación han derivado de la pedagogía que se enfoca en el análisis de los fenómenos de la inclusión, la diversidad y las diferencias al interior de las instituciones educativas? ¿Cuáles son los límites establecidos entre el discurso de la educación y la pedagogía?

No se puede desconocer que la Pedagogía y la Educación Superior se enfrentan a unos retos y exigencias que de una u otra manera entran a cuestionar sus orientaciones, propósitos e intencionalidades. Mejía (2011) señala que en las prácticas educativas se concretan las apuestas políticas y críticas que se tienen de la sociedad, pues el escenario educativo precisamente debe propiciar un sentido reflexivo que vaya mucho más allá del análisis inmediato y superficial de los fenómenos que tienen lugar en un mundo globalizado e industrializado; horizonte que para Martínez Bonafé (2007) continúa siendo abstracto y alejado de la práctica, pero que es insoslayable para quienes se interesan en la investigación de estos campos.

¿QUÉ SE DICE Y QUE SE HA HECHO SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA PEDAGOGÍA?

El acercamiento a la literatura especializada en el tema partió de la selección de 2 categorías (Pedagogía y Educación Superior Inclusiva), las cuales enmarcan la intencionalidad de esta investigación, cuyo interés se centró en los discursos y por ende en los conceptos, objetos, enunciados, límites, exclusiones, etc., que hacen parte de una formación discursiva, tanto de manera aislada como articulada. A su vez, permitió delimitar el vasto cúmulo de trabajos e investigaciones que existen respecto a la Pedagogía en el marco de la Educación Superior Inclusiva. La lectura inferencial facilitó la síntesis de variadas fuentes bibliográficas, posibilitando exponer los aportes propuestos por los autores, dilucidando diferentes variaciones en el abordaje de ambos temas y los elementos que componen su conceptualización.

Se realizó una aproximación hacia las diferentes perspectivas disciplinares y por ende teóricas y conceptuales, con el fin de conocer y reconocer el lugar de la Pedagogía en los discursos y las prácticas de la Educación Superior Inclusiva. Tarea compleja, en la que se identificaron categorías o conceptos que posteriormente permitieron reconocer los alcances y límites del problema de investigación y a la vez establecer un punto de ruptura, a propósito de la importancia de pensarse estas problemáticas desde el discurso pedagógico.

La ecuación de búsqueda implementada en Google Académico, arrojó 70.600 resultados. De este total, se identificaron 26 artículos científicos, publicados entre el 2005 y el 2019. Los documentos fueron clasificados en coherencia con los objetivos generales y el desarrollo de sus contenidos. De esta manera, se procedió a ubicarlos en cinco (5) ejes temáticos que dan cuenta de la intencionalidad que cada uno de los autores dieron a sus investigaciones, dejando entrever la direccionalidad que ha ido tomando la Pedagogía cuando se le vincula con el tema de la Educación Superior Inclusiva. Ellos son: Prácticas Pedagógicas, Formación Docente, Políticas, Experiencias Institucionales, Currículum.

A continuación, se expondrán los contenidos de los documentos revisados, con el propósito de contextualizar la temática que es objeto de estudio en esta investigación, pero ante todo como un ejercicio cuya finalidad fue de carácter reflexivo, con el que surgieron algunas interrogantes orientadoras. Es relevante mencionar que las palabras y términos aquí plasmados son propios de los autores que fueron consultados. El propósito de esto, traslucir las teorías y los conceptos en los que se apoyaron los intelectuales para la comprensión de las problemáticas abordadas en los artículos citados, exteriorizando, en cierta medida, la visión que se tiene sobre la Pedagogía y la Educación Superior Inclusiva.

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y EDUCACIÓN INCLUSIVA.

Para Canales et al (2018) la Educación Inclusiva se plantea la necesidad de un ejercicio reflexivo y crítico en el que la diversidad sea reconocida como una característica fundamental de los sujetos que hacen parte de la comunidad educativa, haciendo énfasis en la influencia que esta

concepción puede tener en las prácticas que tienen como finalidad el éxito del discente en el transcurso de su escolarización.

Según algunos autores, la Inclusión en la Educación es entendida como una problemática que inicialmente se rigió por nociones fundadas en el modelo médico y rehabilitador (en donde se identifican patologías que interfieren en la funcionalidad de las personas), hasta transitar al modelo social de la discapacidad, en el que se parte de una postura basada en los derechos para reconocer la participación de los sujetos en el medio que habitan y la responsabilidad que tiene la sociedad frente a las situaciones de desigualdad (Zarate; Díaz y Ortiz 2017). De igual manera, se le asocia con la construcción de sujetos que se reconocen en medio de la pluralidad y la manera en la que ese elemento enriquece, de algún modo, las dinámicas de las comunidades y territorios en los que conviven estos (Carrillo et al, 2018).

Las investigaciones que centraron sus objetivos en las Prácticas Pedagógicas (Canales et al, 2018; Carrillo et al, 2018; Cruz, 2018; García, 2015; Zarate; Díaz y Ortiz, 2017) ven en la Educación Inclusiva y sus postulados una oportunidad para transitar hacia modelos donde la singularidad de cada uno de los estudiantes se constituya como un factor que amerita ser reflexionado, a propósito de la pertinencia de la educación y los procesos formativos que en las escuelas se adelantan, pero también en términos epistemológicos, ontológicos y políticos, ya que se le da un reconocimiento a la participación del sujeto y su subjetividad⁶ en los diferentes escenarios en los que interactúa (Cruz, 2018).

⁶ A través de la subjetividad al sujeto le es posible establecer y desarrollar construcciones sociales en el transcurso de diferentes escenarios históricos y culturales. La subjetividad se concretiza como una dinámica constituyente, en tanto que ubica al sujeto como un campo problemático, más que en un objeto particularmente definido, puesto que lo aborda en pro de sus potencialidades y modalidades de desenvolvimiento temporal para así poderlo interpretar y comprender y en esa medida reconocer su complejidad (Zemelman, 2010). Vale la pena mencionar que la subjetividad, al igual que muchos de los conceptos en las Ciencias Sociales y Humanas, consta de una amplia interpretación, sentidos y significados, los cuales dependen de la disciplina o perspectiva teórica desde la cual se le busque interpretar: desde aquellas que la conciben como una variable de carácter psicológico, hasta aquellas que la relacionan con procesos macro-históricos. Sin embargo, tal y como lo señala Torres (2006) más que un problema susceptible de diferentes aproximaciones teóricas y paradigmáticas, la subjetividad se reafirma como un campo problemático desde el cual es posible pensarse la realidad social y la forma en la que el sujeto interpreta y comprende dicha realidad.

Aquí, el Docente se constata como un agente determinante en los procesos inclusivos, pues en sus “Prácticas Pedagógicas” es posible desarrollar una cultura de la inclusión cuyo principio fundamental radica en asegurar el “éxito de la educación”, partiendo de que son los maestros y maestras quienes, en las aulas, ven en la diversidad un elemento que “enriquece” los “procesos de enseñanza y aprendizaje” (Canales et. al., 2018). De esta manera, emergen nociones como el de Prácticas Inclusivas, en el que la participación de los actores que hacen parte de la comunidad educativa es fundamental para el afianzamiento de espacios en los que se evidencien que en la educación hay cabida para todos (García, 2015).

En coherencia con lo anterior, las Prácticas Pedagógicas son asumidas como: 1) la relación existente entre el sujeto y el conocimiento estructurado, que se construye a partir de un saber disciplinar específico, el cual puede contribuir o no a la reflexión sistemática de los procesos de enseñanza y aprendizaje, esto a partir de las diferentes teorías y metodologías que caracterizan a los saberes en razón de materializar los propósitos formativos que son acordes a la Pedagogía; 2) una disposición dialógica que permite tener una postura crítica frente al propio quehacer (Carrillo et al, 2018); 3) un proceso situado al interior de un contexto cuyas características deben ser analizadas teniendo en cuenta los discursos y prácticas con las que se legitima el saber y el conocimiento, ya que en su comprensión se esclarece la interacción existente entre varios agentes (la institución, la comunidad, el docente, el estudiante y su familia); 4) las relaciones de poder que se establecen entre los unos y los otros (Zarate et. al, 2017).

En este punto cabe mencionar, que las instituciones cobran relevancia como agentes que fomentan y promueven unos lineamientos, pero a la vez se constituyen como entes reguladores que intermedian entre la subjetividad del Docente y las formas en las que se establece el deber ser de su profesión. Para Cruz (2015), pese a la polisemia y la poca especificidad que existe de la noción de Educación Inclusiva, los discursos que se desprenden de este concepto son

“socializados”⁷ de forma coactiva a través de políticas y normatividades, en tanto que influyen en gran medida en el posicionamiento que el docente tiene frente a la inclusión (en términos de percepciones e imaginarios) y la manera en que concibe a las personas que se caracterizan por ser “diferentes” o “anormales”.

Este tipo de planteamientos sitúa el hecho de que existen “creencias pedagógicas” que obstaculizan el desarrollo de prácticas inclusivas dentro y fuera del aula, tales como la necesidad de fomentar una cultura basada en la competitividad. De igual manera, se destaca la limitación que tienen los Docentes respecto a su autonomía para escoger sus metodologías de enseñanza, específicamente aquellas que incumben a la evaluación o a la estructuración de sus cursos (Canales et. al, 2018).

Por otra parte, para los autores la Educación Inclusiva implica una posición ética y política. Este concepto abarca un campo discursivo en el cual se suscitan nuevas formas de relacionamiento entre la Sociedad Civil, el Estado y las Universidades, por cuanto que se replantea la direccionalidad epistemológica y ontológica de nociones categóricas como “diferencia” y “anormalidad” y la manera en que el Docente es reconocido como un profesional que se plantea una serie de cuestionamientos que oscilan entre el deber ser, frente a los retos de las problemáticas de la inclusión educativa, y las implicaciones de su subjetividad; en donde la capacidad de interpretación y comprensión que posee cada uno de la realidad tiene un impacto considerable en el ejercicio de sus saberes o, en consecuencia, en sus Prácticas Pedagógicas (Cruz, 2018). La Diversidad en los espacios escolares genera tensiones y conflictos en la medida en que se cuestiona el orden establecido y los parámetros que en él se pregonan.

Dicho de otro modo, la Educación Inclusiva y la forma en que sus lineamientos y postulados permean las prácticas, genera tensión y conflicto en los Docentes, lo cual se evidencia en dificultades que van desde la incapacidad de relacionarse con la alteridad hasta aquellas que

⁷ Para Dorch (1985) la Socialización es el conjunto de procesos orientados a la conversión de una persona como miembro activo de una sociedad y de su cultura; proceder en el que el individuo aprende valores y normas que son típicos de un grupo o una clase social, y que son requeridos para la convivencia y el pleno desenvolvimiento.

tienen que ver propiamente con los saberes y la capacidad de dar respuesta a unas demandas que son mediadas por las lógicas de un mundo globalizado, el mercado laboral y el sistema económico-político en el cual está inmerso el sujeto (Zarate et. al, 2017).

Otra tendencia que se observa en esta revisión, es que en la Educación Inclusiva las Prácticas Pedagógicas tienden a ser comprendidas en la perspectiva del sistema de aseguramiento de la calidad en Educación (ya sea a nivel básico, medio o superior), en donde las variables que toman relevancia son: la accesibilidad y la permanencia (García, 2015; Zarate et. al, 2017; Cruz, 2019). Desde esta connotación, las prácticas, los saberes, los discursos y las acciones, más allá de tener como horizonte el ejercicio de una reflexión crítica del quehacer, la enseñanza, el aprendizaje, la educación y la formación, tiene como fin resolver todas aquellas dificultades asociadas a la deserción y a la retención estudiantil.

En cuanto a la articulación que plantean los autores entre la Pedagogía y el ejercicio de pensar, desarrollar y evaluar el currículo. Si bien en este apartado no se pretende ahondar en esta categoría, es perentorio mencionar que, en lo que atañe al mismo en relación con las Prácticas Pedagógicas, los autores manifiestan la importancia de la flexibilidad curricular, en tanto que a partir de ella existe la posibilidad de realizar ajustes institucionales, administrativos y académicos que permitan responder a las demandas de una sociedad que reconoce cada vez más su diversidad, pluralidad y diferencia (Carrillo et al, 2018; Zarate et. al, 2017), pero que, en consonancia con lo expuesto en el párrafo anterior, garantizaría las condiciones necesarias para el ingreso y permanencia de los estudiantes, independientemente de su diversidad (funcional, étnica o racial, social, económica, de género).

Para ir cerrando, algunos de los documentos que se revisaron, y que incluyeron en sus discusiones el tema de las Prácticas Pedagógicas aún asumen la inclusión desde el paradigma integracionista y la postura que este tiene respecto a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) (García, 2015; Zarate et. al, 2017). Sin embargo, todos los autores evidencian interés en la transición a la cual se le está apuntando con el desarrollo de la Educación Inclusiva y cómo este concepto da apertura a nuevas formas de concebir el quehacer profesional del Docente a partir del reconocimiento del otro (su subjetividad, diversidad, diferencia o alteridad), ampliando la campana

de lo que es considerado como normal y contrarrestando o cambiando el sentido y significado que por tantos años ha tenido la anormalidad en la sociedad.

FORMACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.

Paralelo a la discusión tocante a las Prácticas Pedagógicas en el ámbito de la Educación Superior Inclusiva, aparece una inquietud frente a la capacidad de los Profesores para asumir nuevas perspectivas, de atender y dar respuesta a las demandas educativas vinculadas a las características particulares de cada uno de sus estudiantes (sociales, culturales o biográficas) y a partir de estas reflexionar sobre su propio quehacer profesional (Cavalcante et al, 2015; Cervera y Marti, 2018; Fernández, 2013).

Pareciera que la pregunta por el sujeto en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y su lugar en la Educación, invita a reflexionar acerca del saber y el quehacer de los docentes, el cual, a consideración de los autores, se afianza en la búsqueda por dar respuesta a las necesidades de sus estudiantes, específicamente aquellos en los que la “alteridad”, la “diferencia” o la “diversidad”, se resalta como un elemento de su identidad.

La presencia de lo “diferente”, “diverso”, interroga y cuestiona la identidad del cuerpo docente al colocarlo frente a un lugar de incertidumbre respecto al conocimiento y los saberes que estos tienen acerca de las prácticas inclusivas, las formas de relacionarse con los estudiantes y el ejercicio profesional que se cimienta en la inclusión (Cruz, 2018). Lo que se plantea aquí es que la diferencia y la diversidad se erigen como elementos de incertidumbre ante el desconocimiento que tiene el Docente de la inclusión como discurso y práctica, aspecto que se entrevé en sus saberes y la poca conciencia que se tiene de esas problemáticas (Cruz, 2018).

En la Educación Inclusiva, se considera que la inclusión, como lineamiento de las políticas que orientan la Educación Superior en el país, exige cambios y transformaciones a nivel curricular (plan de estudios), pedagógico, estructural y de formación, lo que incluye la transformación del perfil del docente y de los demás miembros de la comunidad universitaria: capacitando, fortaleciendo, potenciando las habilidades y competencias que se requieren para tener una

comprensión de la exclusión como fenómeno social (Cabero y Córdoba, 2009). Este enfoque, la Educación Inclusiva, exhorta a los docentes para que amplíen la comprensión que tienen de las dinámicas que resultan de la diada inclusión-exclusión, a la vez que se reclama capacidad y facultad para responder a los requerimientos que se prescriben en las políticas y normatividades.

Según Cervera y Martí (2018), la Educación Inclusiva debe ser contemplada a mediano y largo plazo, dejando a un lado la equívoca idea de la inmediatez y de los resultados objetivos, siendo conscientes que es un proceso que requiere de la implementación de estrategias y metodologías fundamentadas en una pedagogía basada en los Derechos Humanos, que resocialice y resignifique los imaginarios sociales y en la que se induzca al cuestionamiento de los estereotipos que tienen los sujetos sobre la discapacidad, el género, las etnias, etc., todo apuntando hacia niveles de desarrollo social y cultural más elevados, un porvenir donde sea viable la convivencia humana en comunidades más íntegras, justas y equitativas.

Frente al reto que implica transitar de un modelo integracionista hacia la Educación Inclusiva, los centros educativos se han ido reestructurando a nivel administrativo, político y académico con el fin de dar apoyo y resolución al creciente número de necesidades educativas que surgen relacionadas al tema de la diversidad, en especial aquellas que tienen que ver con la enseñanza y el aprendizaje, a la vez que se reconocen aspectos en los que los Docentes se replantean su quehacer en consonancia con un “deber ser” que los invita a pensar en las diferencias como un fenómeno que se manifiesta en todos y cada uno de los escenarios sociales, tales como: comprensión de la subjetividad, la capacidad reflexiva y crítica acerca de su propio quehacer, la promoción de la cooperación en el aula, la capacidad de proponer un enfoque globalizador para comprender la realidad (Fernández, 2013).

Por eso, indagando acerca de las percepciones que tienen los profesores frente a las competencias docentes que propician prácticas inclusivas en la educación media y superior, Fernández (2013) señala que la Educación Inclusiva se ha venido configurando como un área de interés científico, una problemática cuyo objeto de estudio y categoría de análisis ha ido transitando en el ámbito académico al punto de convertirse en un discurso referente a la inclusión.

Por otro lado, Paz (2018) plantea que, el comprender y entender la diversidad de la población estudiantil se funda como un reto en el campo de la Educación Superior en tanto que exige mecanismos funcionales que faciliten la conformación de contextos en los que se reconozcan los principios de la democracia y la pluralidad; un espacio en el que sea factible la participación plena de toda la comunidad educativa.

Se propone que la formación de los profesores tenga como propósito atender las demandas educativas de los estudiantes desde su diversidad, y para ello se propicia la implementación de “estrategias pedagógicas”, cuya función radica en orientar el ejercicio docente haciendo énfasis en los siguientes puntos: el respeto y la tolerancia hacia lo diferente, la implementación de instrumentos tecnológicos para facilitar la enseñanza y fortalecer el aprendizaje, la investigación como camino reflexivo que conlleva al cuestionamiento de la realidad (Cavalcante et al, 2015).

En este aspecto, Fernández (2013) manifiesta que en la formación docente los valores son de suma importancia, por lo que las competencias éticas tienen un papel fundamental en la consolidación de un cuerpo profesoral que cree en lo que hace y en lo que posiblemente tendrá que hacer. Se interpela por un cambio en las actitudes que tienen los docentes respecto al estudiante con diversidad, ya que no se visualiza como un problema; se empieza a interpretar como oportunidad para afrontar diferentes manifestaciones de desigualdad social (Paz, 2018).

Resalta la transcendencia de una política centrada en la formación docente que tenga como objetivo organizar las condiciones necesarias para la internalización de los planteamientos que se proponen en la Educación Inclusiva (González y Malagónlez, 2015), a la vez que se evidencia la importancia de un cuerpo teórico que permita contrastar las experiencias que vivencian los maestros en su cotidianidad dentro de las instituciones, específicamente en las aulas, brindándoles las herramientas necesarias para interpretar y comprender la realidad en la que se encuentran inmersos (Herrera et al, 2018). En palabras de Paz (2018), aquí lo que se pretende es construir un marco con el que al docente se le brinden unas directrices sobre el deber ser de su quehacer profesional, con unos parámetros que contribuyan a la generación de espacios educativos más incluyentes y equitativos.

Desde una línea distinta, más no distante, Castillo (2015) parte de las necesidades que apremian a la sociedad para determinar que las nociones de integralidad y humanismo se constituyen como elementos fundamentales para la comprensión y afrontamiento de realidades cada vez más complejas, que exigen reflexiones críticas sobre los hechos que en ellas acontecen. Asimismo, se plantea la Educación Inclusiva como una oportunidad que posibilita pensarse y hacer la docencia de manera diferente. Para esta autora, es necesaria la articulación entre teoría y práctica, pues considera que ahí la reflexión tiende a ser mucho más profunda, ya que se amplía la percepción de lo que significa la inclusión en la educación. Así, avanzar hacia una educación inclusiva requiere partir de las características particulares del entorno en donde la formación docente se constituye como una herramienta que facilita la progresión en ese transitar (Castillo, 2015).

Por otra parte, nuevamente el tema curricular vuelve a tener importancia. Se plantea que los principios de la tolerancia y el respeto por la diversidad se ven representados en las prácticas educativas que cobran relevancia en el diseño y planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La adecuación curricular se consolida como un componente que debe incluirse en los programas de formación docente. Sin embargo, pensar que las necesidades del estudiante se resuelven totalmente con la adecuación curricular, reduciendo la significación de este término al plan de estudios y otros componentes específicos de los programas educativos, sería caer en un tecnicismo que tiende a soslayar la complejidad de una problemática tan compleja como la que concierne a la inclusión y a la exclusión (Cervera y Martí, 2018).

Se critica cómo en esas supuestas transformaciones curriculares realmente hay de trasfondo una tendencia por homogenizar aquello que se considera como “anormal”, en donde el objetivo real de la supuesta atención especial lo que hace es generar respuestas adaptativas del currículo (salones especializados, tutorías docentes, tiempos extra de formación, entre otros) en coherencia con unos requerimientos gubernamentales que tienen por norte superar, aparentemente, el tema de la discriminación en las aulas, pero en alineación con las políticas internacionales de un mundo permeado por la globalización (Cervera y Martí, 2018.).

Cerrando, los autores en sus posturas (Cavalcante et al, 2015; Cervera y Martí, 2018; Fernández, 2013; Gonzales y Malagónlez, 2015; Herrera et al, 2018; Paz, 2018) exponen que en la actualidad los docentes no se sienten capaces de asumir la diversidad de sus estudiantes, por lo que manifiestan malestar e inconformismo frente a las demandas que las Instituciones de Educación superior, consideran ellos, les imponen en pro de responder a las exigencias de las políticas internacionales actuales en temas de Educación.

Se saca a colación el sistema de aseguramiento de la calidad en la Educación, en donde fenómenos como la permanencia y la retención estudiantil se configuran de manera tal que, junto con la accesibilidad y el egreso, son determinantes a la hora de evaluar cuantitativa y cualitativamente a las Instituciones de Educación (Fernández, 2013; Gonzales y Malagónlez, 2015; Herrera et al, 2018; Paz, 2018). Pareciera que el discurso de la Educación Inclusiva reduce las problemáticas que corresponden a la diversidad y la diferencia en asuntos netamente cuantitativos y que están ligados a unos indicadores de accesibilidad, permanencia y graduación.

No obstante, no se descarta que una formación docente en Educación Inclusiva parte del pensamiento crítico y reflexivo para cuestionar las interpretaciones que se tienen de la diversidad y la inclusión en la Educación Superior, y a la vez tener una comprensión mucho más amplia acerca de las necesidades, capacidades y oportunidades de los sujetos. La diversidad se asume como un desafío que pone en cuestionamiento los conocimientos del docente, su saber especializado, su quehacer profesional (Paz, 2018). Para algunos autores es llamativo que hoy en día se siga pretendiendo que la inclusión sea algo que ha de darse por hecho, como si fuera un concepto que se da a entender por sí solo y del cual los profesionales deben tener un manejo preciso. Sin embargo, la realidad es otra, se critica precisamente que en los programas de licenciatura hay vacíos conceptuales y metodológicos referentes a la contemplación de la diversidad y la diferencia como factores determinantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se recalca la desarticulación existente entre los contenidos y conocimientos que se validan en los programas de formación docente y las políticas educativas que convocan nuevas formas de pensar la realidad del contexto escolar. Se deja a un lado la complejidad del fenómeno exclusión/inclusión, para cuyo análisis sería menester una perspectiva en la que se reconociera su

carácter inter y transdisciplinar, todo en aras de avanzar en el ejercicio reflexivo y crítico al cual conlleva el reconocimiento del otro en la práctica educativa.

POLÍTICAS EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.

En la revisión de los antecedentes que tratan la Educación Superior Inclusiva y la Pedagogía, las políticas se vislumbran como ejes estratégicos que orientan y dan intencionalidad a las acciones que tienen por propósito la reivindicación de las poblaciones más vulnerables; se les interpreta como unas directrices de carácter internacional que se ajustan a las dinámicas de la economía mundial.

Partiendo de un rastreo que da cuenta de los paradigmas desde los que se ha interpretado la discapacidad en el transcurso de la historia, Carvajal (2015) aborda el tema de las políticas de inclusión en el contexto de la educación superior para traer a colación el reconocimiento del “otro” en tanto sujeto de derechos. Para la autora, las políticas deben exhortar a los miembros de la comunidad educativa para que se reflexione, interprete y comprenda la exclusión y la inclusión como dinámicas que hacen parte de la vida universitaria y en esa medida se adopten condiciones mínimas (en cuanto a los planes de estudio, la accesibilidad y la permanencia) para contrarrestar las inequidades a las que se enfrentan las personas en su diversidad.

Por su parte, Castillo (2015) realiza una indagación normativa a fin de dar cuenta de los diferentes elementos que componen la conceptualización de la Educación Inclusiva desde el enfoque de Derechos Humanos, y como a través de esa postura se da la promoción de una “Educación para Todos”. Para ser precisos, la exploración documental de esta autora implicó la revisión de normatividad internacional sobre derechos humanos en la que se reconoce a la educación inclusiva como marco conceptual que aporta a la reivindicación de las poblaciones más vulnerables. Algunos de los documentos analizados fueron: La Carta de las Naciones Unidas sobre la Declaración de los Derechos del Niño (1924), La Declaración Universal de los Derechos Humano (1948), El Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Culturales y Sociales de la ONU (1966), la Declaración Sundberg (1981), La Convención sobre los Derechos del Niño aprobada por la Asamblea General de la ONU (1989), la Declaración Mundial sobre Educación

para Todos de la UNESCO (1990), Las Normas sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1993), la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad de la UNESCO (1994), la Declaración de Salamanca (1994), el Foro Mundial Sobre Educación-Dakar (UNESCO, 2000), la Declaración de Cochabamba y Recomendaciones sobre Políticas Educativas al inicio del Siglo XXI (2001), la Cumbre de las Américas de la ONU (2001), la Convención Internacional para los Derechos de las Personas con Discapacidad-ONU (2006), la Conferencia Mundial sobre Educación Inclusiva-Salamanca (2009), la Conferencia Internacional La Educación inclusiva: Vía para Favorecer la Cohesión Social-UNESCO (2010).

Ubicado en la realidad ecuatoriana, Bell (2017) aborda la Inclusión Educativa como potenciador de los procesos sustantivos que tienen lugar en la Educación Superior. Este autor asienta su mirada en el cuerpo docente y sus prácticas, analizándolas en correlación a la implementación de modelos formativos que, considera, no tienen en cuenta los cambios significativos de un mundo globalizado. De tal forma, da cuenta de los retos pedagógicos y didácticos a los que se enfrentan las Universidades; instituciones que, en un acto de regresión, hoy en día se concentran en atender las necesidades especiales de aquellos estudiantes que se enmarcan dentro de la diferencia y la anormalidad, sin enfocarse en comprender la diversidad del alumnado. Se realza la importancia de la participación en la educación, principalmente la de los discentes (quienes por lo general son relegados por el sistema instruccional de enseñanza), y el rol del maestro como investigador y gestor en respuesta a los parámetros que se instalan en la calidad y la excelencia (Bell, 2017).

En ese mismo contexto nacional, Ocampo (2018) justifica que, en el transitar de la historia, la Universidad se ha caracterizado por ser un espacio de exclusión. Esta reflexión abre el debate alrededor de las políticas que se han enfocado en la accesibilidad, permanencia y graduación de los colectivos históricamente marginados. Explica que ello se debe en gran parte a la creciente demanda de la población en condición de discapacidad por acceder a la educación superior como una oportunidad de mejorar sus condiciones de calidad de vida. Por otra parte, otra de las conclusiones a las que llega el autor señala que las publicaciones que se han realizado en la Universidad de Guayaquil referentes a la inclusión datan del año 2010 y han sido tema de interés

en las carreras de las facultades de Ciencias Sociales y Salud, situándose como una problemática relativamente reciente en el ámbito académico.

RETOS Y EXPERIENCIAS INSTITUCIONALES.

La Educación Inclusiva ha ido cobrando fuerza en diferentes países de Latinoamérica, como consecuencia de los lineamientos que las organizaciones internacionales (como la UNESCO, la ONU, el BID, entre otros) promueven en virtud del desarrollo social y económico. En Cuba, Pérez y Hernández (2018), bajo una mirada basada en la psicología histórico-cultural, realizaron un estudio en el que se preguntan por la orientación educativa y la relación que tiene esta con las prácticas inclusivas en la educación superior. En la investigación las autoras consideran que el acceso a la Educación maneja unos estándares universales, que tienen un impacto negativo al poner en desventaja a la población que posee alguna necesidad educativa especial. Por esta razón, enfatizan en la importancia de reconocer en la heterogeneidad (como característica) la oportunidad de beneficiar a estudiantes en condición de discapacidad y a todos aquellos que hacen parte de la comunidad universitaria. A fin de responder a esta problemática, sostienen que la orientación educativa es una herramienta que apoya el quehacer de los docentes que tienen en su responsabilidad la atención de la diversidad; como ayuda pedagógica se puede emplear para reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje de los discentes.

Desde una postura que, si bien no se desvincula de las intencionalidades epistemológicas y teleológicas de los autores anteriormente mencionados, se distancia de la interpretación de las políticas, Poblete, López y Loreto (2019) se interesan por las experiencias emocionales de los Docentes para dar cuenta de los significados que estos tienen de la Inclusión Educativa. Evidencian que la dimensión afectiva es importante en tanto que permite desarrollar cualidades que son fundamentales en la transformación de contextos escolares cada vez más inclusivos, así como la manera en que las emociones influyen en la construcción de sentidos y significados y en esa medida en la consecución de logros que los profesores consideraban estrechamente vinculados con la pedagogía; se denota que la evaluación que los docentes hacen de sus prácticas está mediada por las emociones que ellos tienen hacia un estudiante o la comunidad en general.

Por lo general se tiende a ahondar en la percepción que tienen los maestros de su quehacer y las dificultades que se les puede presentar en el transcurso de las dinámicas que conciernen al ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje. Pero también es importante preguntarse qué piensa el estudiante de su profesor y si considera que este puede volverse un agente que contribuya a la obstaculización o facilitación de su proceso formativo. Partiendo de este supuesto, Moriña (2017) se centra en la trayectoria educativa de tres estudiantes para indagar cuáles son los factores que obstaculizan o facilitan la enseñanza y el aprendizaje en la Universidad. En la pesquisa se saca a colación que, si bien existe una normatividad referente a la inclusión en las instituciones de educación, esta presenta vacíos que se manifiestan en las prácticas universitarias. Algo importante a tener en cuenta, señala el autor citando a Thomas (2016), es que las políticas se han centrado en garantizar la accesibilidad de los estudiantes, pero no se cuestionan los retos que implica la permanencia y el éxito de su educación, como el hecho de formar docentes acerca de la educación inclusiva y lo que implica en términos actitudinales y didácticos. Los educandos sostienen que los docentes son la principal barrera, ya que no tienen en cuenta sus necesidades. Para Moriña (2017) la respuesta está en los ajustes que se deben realizar a nivel curricular, pues, según él, ahí se puede revisar aspectos metodológicos y/o de contenido que faciliten la formación de los estudiantes indiferentemente de su diversidad.

En esta línea investigativa, Rodríguez y Álvarez (2015) se concentran en las actitudes que tienen los estudiantes y los profesores universitarios respecto a la discapacidad, concluyendo que en las diferencias de actitudes existe una correlación entre el colectivo y la disciplina o área de conocimiento a la que se esté adscrito (ya sea en la enseñanza o en el aprendizaje), aspecto que, a consideración de los investigadores, tiene que ver con la manera en que es interpretada la realidad desde los saberes disciplinares que han aprehendido los estudiantes y los docentes en su transitar por la universidad. A esto, se le debe sumar que para los autores las experiencias previas son determinantes en la manifestación de actitudes. Por tal motivo, consideran que se requiere de un esfuerzo institucional que se preocupe por la formación de los profesores cuyo propósito es ofrecer herramientas para analizar y comprender el proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos que presentan necesidades educativas.

¿QUÉ PASÓ CON LA PEDAGOGÍA EN ESTOS TEXTOS?

La complejidad del problema u objeto de estudio trasciende de tal manera que exige distanciamiento frente al análisis tradicional, que parte de la fragmentación de la realidad objetivada para dar paso al reconocimiento de todas las dimensiones que son transversales al ser humano en un espacio y tiempo específicos. Abordar el tema de la inclusión en el contexto de la educación, independientemente de su matiz (básica, media y superior), denota una dificultad propia de los agentes implicados en dicho fenómeno (instituciones y profesores), pues la pregunta por la Educación y la Formación implica reflexionar sobre el lugar que ocupa el sujeto.

Pese a que algunos artículos plantearon tener una postura respecto a lo que es y significa la Pedagogía, en la mayoría de ellos no se evidencia una profundización teórica que dé cuenta de su complejidad en términos de objetos, conceptos, perspectivas, posturas y prácticas. Es decir, no se le dio un lugar dentro de los documentos. Sus revisiones parecieran ser superficiales, como si se tratase de algo que ha de darse por entendido, sobre todo cuando se habla o discuten académicamente temas de educación.

Aunque en 5, de los 26 artículos revisados, se menciona en sus objetivos que las Prácticas Pedagógicas son una categoría fundamental dentro de su marco de comprensión y análisis de la Educación Inclusiva y sus problemáticas, en ellos no se desarrolla una conceptualización de la Pedagogía, al menos no de forma explícita y extensa. No hay una claridad epistemológica sobre esto. Las referencias que se sitúan en la descripción de la Educación Inclusiva como concepto y modelo y que se enfocan en replantearse los significados que se construyen sobre la Educación y los sentidos que se le otorgan a esta, pasan de largo a la pedagogía.

En este orden de ideas, los autores citados reconocen la existencia de vacíos en la formación docente en correlación con los fenómenos de la exclusión y la inclusión, así como falencias a nivel epistemológico y metodológico que facultan al maestro de una perspectiva mucho más amplia de la diversidad y la diferencia en el campo de la educación. A pesar de esto, no se cuestiona las implicaciones que tienen dichos términos en las formaciones discursivas y por ende en las prácticas.

Sin embargo, en los argumentos expuestos en los apartados se vislumbra que pese a existir un concepto y/o un modelo en el que se impulsa el reconocimiento del otro como elemento enriquecedor de las prácticas docentes, las políticas desde las que se formulan lineamientos orientados a tal fin, terminan reduciendo la visión que se tiene de este tema, específicamente a aquellas que se centran en la accesibilidad y permanencia. No porque estas problemáticas, *per se*, corrompan el sentido y significado de la Educación, sino por las lógicas e intereses bajo las que se fundamentan, como ejes estructurantes de las condiciones de calidad de toda institución de educación superior.

Habría que preguntar si la pertinencia formativa de los profesores está ligada a las dinámicas de la globalización y el sistema político-económico neoliberal. Ante todo, si se tiene en cuenta que finalmente los maestros son asumidos como agentes que contribuyen a la reproducción social y cultural de unos valores y unas creencias que se movilizan hacia esos horizontes. Ligado al concepto de pedagogía, podría también preguntarse de manera hipotética si la educación inclusiva, más que una innovación conceptual que se distancia de las nociones integracionistas de la educación especial, es una perspectiva que da continuidad a las lógicas posmodernistas de la inclusión a través de eufemismos y categorizaciones en las que realmente no hay un reconocimiento de las diferencias y la alteridad.

En cuanto a las políticas, estas, para varios autores, se terminan convirtiendo en una especie de dogma o doctrina, cuya interpretación es taxativa, incuestionable e indiscutible. Panorama en el que se disipan las nociones de orientación y lineamiento, siendo confundidas, en su sentido y significado, con el ordenamiento y la alineación. Los límites y los alcances de las políticas se ven restringidos por la inadecuada utilización de los términos, muchos de ellos contradictorios entre sí. El enfoque tiene un gran componente práctico; entendiendo que el propósito es resolver las necesidades ligadas a las cuestiones sociales.

Se considera pertinente la realización de este trabajo investigativo, ya que se busca contribuir en la comprensión de la Educación Superior Inclusiva, pero también porque la Pedagogía debatiría en un campo controversial, que exige ser repensado, arrancado de los

paradigmas que han perpetuado su reproducción, formulando nuevas preguntas frente a los términos, los conceptos y sus significados y, en esa línea, los sentidos con los que han sido dotados. Abriría la brecha para sacar a colación nociones que ameritarían ser problematizadas (normalidad, anormalidad, diferencias, subjetividad, subjetivación), propendiendo de nuevas connotaciones las ideas que rondan alrededor de la integración y la inclusión en la coyuntura de la Educación Superior.

La Educación Inclusiva, entendida como un campo discursivo en el que interactúan, se dinamizan y se dispersan diferentes objetos conceptuales y de cuya interpretación resultan diferentes prácticas, hace uso de la palabra Pedagogía, legitimando el accionar y los movimientos de cambio o influencia promovidos por la sociedad contemporánea, a través de prácticas discursivas de la UNESCO y de otras Organizaciones internacionales. No se trata de analizar el discurso de la UNESCO, de problematizarlo *per se*, sino, de hacer consciencia de cómo este discurso se materializa en la Universidad y la Educación Superior a través de sus prácticas y de los efectos que resultan del transitar por los lugares comunes que están configurando, actualmente, el porvenir de estas instituciones.

De lo anterior se colige la necesidad de propiciar espacios de reflexión sobre la práctica discursiva de la Pedagogía en la Educación Superior Inclusiva; de explorar otros lugares del pensamiento, el discurso y la praxis pedagógica, que rebasen esta tendencia de la Educación contemporánea inscrita en los designios de la geopolítica mundial, las organizaciones internacionales y el mercado; lugares más consecuentes con el *ethos* de la Universidad y la Educación Superior ofrecida por ella. De ahí que la presente investigación responda a las siguientes preguntas:

¿Cómo se configura la Pedagogía en el discurso y práctica de la Educación Superior Inclusiva, promovida por la UNESCO entre 1990 y el 2019 a través de diferentes documentos y publicaciones, y qué efectos tienen para la Universidad y la Educación Superior estas prácticas discursivas de la educación contemporánea?

Con el propósito de responder a esta cuestión, se ha determinado el siguiente objetivo general:

- Indagar sobre la configuración de la Pedagogía en el discurso y práctica de la Educación Superior Inclusiva, promovida por la UNESCO entre 1990 y el 2019 a través de diferentes documentos y publicaciones, y los efectos que tienen para la Universidad y la Educación Superior estas prácticas discursivas de la educación contemporánea.

Así mismo, se establecieron los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los elementos conceptuales y metodológicos de la Educación Inclusiva, referenciados en algunos documentos de la UNESCO, entre 1990 y 2019; que inciden en la comprensión y la acción de la pedagogía.
- Rastrear las manifestaciones que ha tenido el discurso⁸ oficial de la Educación Superior Inclusiva entre 1990 y el 2019, a través de diferentes documentos de la UNESCO y otras organizaciones internacionales, dando cuenta de sus continuidades o rupturas.
- Problematicar los discursos y prácticas de la Pedagogía, que emergen de la Educación Superior Inclusiva, y sus efectos para la Universidad y la Educación Superior.

⁸ Teniendo presente que el discurso puede manifestarse de diversas maneras, no solamente a través de textos o escritos, sino, también, mediante la oralidad, los archivos audio-visuales, entre otros. Esto comprendería el conjunto denominado Archivo.

PROBLEMATIZAR LA PEDAGOGÍA: UN EJERCICIO NECESARIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA

Como se evidenció en el capítulo anterior, las investigaciones, las políticas, los documentos que abordan la problemática de la inclusión en el ámbito educativo, particularmente a nivel superior, no profundizan teóricamente en lo que se entiende y comprende por Pedagogía, pese a que se hace uso de este concepto indiscriminadamente, confundiendo incluso su significación y su sentido práctico con el de otras disciplinas y otros términos (como lo es la didáctica o incluso la misma Educación); limitando significativamente el aporte de lo pedagógico en el análisis de la exclusión en la Universidad y las Instituciones de Educación Superior.

Abordar la Pedagogía supone un conjunto de dificultades y posibilidades conceptuales, por cuanto que la noción que se tiene de esta depende de las perspectivas teóricas desde las cuales ha sido analizada, interpretada, comprendida y reflexionada; discusión epistémica amplia y de gran envergadura. La complejidad de la Pedagogía se ve reflejada en la articulación y desarticulación de distintos discursos históricos, cuyas tensiones y conflictos se ven evidenciados en los saberes que moldean, por lo general, su estatus teórico, su objeto (Bedoya, 2018), sus objetivos⁹.

Para autores como Ortiz (2107), es viable identificar 5 tendencias epistemológicas (aunque puede que hayan más) que se han ocupado del sentido epistémico de la Pedagogía: la Pedagogía como una ciencia cuyo objeto de estudio es la educación, la Pedagogía como reflexión crítica de

⁹ Para Rafael Ávila Penagos (2007), la Pedagogía, como disciplina prospectiva, no posee un objeto propio de estudio. Sugiere que en ella confluyen, más bien, diversos objetos de estudio, en tanto que se enfoca en el devenir y el porvenir. En esa medida considera más apropiado hablar de proyecto:

Las disciplinas prospectivas no tienen objeto, tienen objetivos. Quienes cultivan estas disciplinas se asimilan más a *estrategas* de la intervención que a hombres de laboratorio o de escritorio. Son disciplinas que presuponen la naturaleza interactiva de la praxis, a la cual buscan darle *sentido* cultural, elaborando proyectos pertinentes, en relación con su contexto, y coherentes con proyectos más amplios de reordenamiento de la Polis. (p. 147)

la educación, las ciencias de la educación (de la cual la Pedagogía entra a ser parte), el saber pedagógico, y la preocupación por las problemáticas del enseñar y el aprender.

Es posible atisbar una complicación a la hora de abordar una definición unívoca de la Pedagogía, no solo frente a su campo¹⁰ de conocimiento, sino también en lo que atañe a su campo de acción, en tanto que se le concibe de diferentes maneras, y en todas y cada una de ellas su objeto de estudio y objetivos se transforma de acuerdo con unos intereses particulares (Tamayo, 2007). No obstante, es precisamente en la diversificación histórica de su conceptualización y de su praxis que el estudio de la Pedagogía adquiere trascendencia, pues es ahí donde se hallan las modificaciones correspondientes a los procesos de epistemologización (Zuluaga y Echeverri, 2011), exteriorizando las herramientas teóricas y conceptuales que han tenido lugar dentro de su campo discursivo, interrogando y cuestionando otros discursos que, por lo general, son hegemónicos (Noguera y Marín, 2019); arraigando la crítica como parte del pensamiento pedagógico. En últimas, se requiere de una historia del concepto y de las relaciones que éste guarda con otras conceptualizaciones para comprender el desarrollo de sus campos de aplicación, así como sus usos institucionales (Quiceno, 1997).

En esta línea, algunas discusiones alrededor de este tema dan cuenta de una problemática no resuelta y que en la mayoría de las ocasiones conlleva a generar tensiones entre diferentes áreas del conocimiento científico, pues cada una de ellas asume que su disciplinariedad configura en gran proporción, sino en su totalidad, el *corpus* de la Pedagogía. Un ejemplo puede observarse en las valoraciones de Durkheim (1996) frente a lo pedagógico, quien en sus textos sociológicos afirmó taxativamente que al ser la educación un ente social (por sus orígenes y funciones) la pedagogía, en su estudio, “dependía” más de la sociología que de cualquier otra ciencia. Tal aserción pinta un panorama en donde la Pedagogía es atravesada por distintas perspectivas; cuyas visiones del mundo e interpretaciones de la realidad inciden e influyen de manera significativa en la concepción que se tiene de su objeto de estudio y/o de reflexión, pero además da cuenta de que

¹⁰ Bourdieu (1990) define el “campo” como un espacio estructurado de posiciones y oposiciones simultáneas que pueden analizarse indiferentemente de las características de sus ocupantes. Se entiende como una zona en la que tienen lugar las acciones de diversos agentes y en la que se establecen relaciones de fuerza (Bustamante, 2016).

no hay un “consenso en la comunidad académica internacional sobre la configuración epistémica de la Pedagogía (...)” (Ortiz, 2017, p.165).

Frente a lo anterior, lo paradigmático cobra importancia en la medida en que se establece como un conjunto de pautas que se apoyan en supuestos epistemológicos y ontológicos con la finalidad de comprender, interpretar y explicar la realidad y los fenómenos que en ella acontecen, pero ante todo porque representa un discurso legitimado del conocimiento y su institucionalidad (Kuhn, 2004). La Pedagogía no es ajena a este escenario y por ello es pertinente que trascienda estas estructuras a fin de exponer la tensión resultante entre los discursos y las prácticas, sin caer en la predisposición de apoyarse en la epistemología como un dispositivo subsidiario de la corriente desde la cual se aborde esta problemática, tal y como suele suceder, según algunos autores, con las llamadas Ciencias de la Educación (Martínez; Ruiz y Vargas, 2016), las cuales, como sugiere Ávila (2007), desplazan el vocablo pedagogía y se sumergen en la idea de asimilar la Educación como una práctica científica en su intento por ser reconocidos ante la comunidad científica; la Educación es concebida como una ciencia experimental basada en los métodos de la observación, experimentación y cuantificación. Aunque para autores como Zuluaga (1999) esta connotación se caracteriza por apropiarse de teorías macroestructurales que tienden a desarticular la conceptualización que se construye de la Pedagogía, asignándole principios que se rigen por lo operativo e instrumental.

En correlación con el párrafo precedente, Noguera y Marín (2019) expresan que entre la Pedagogía (entendida como la acepción germánica *Pädagogik* o *Erziehungswissenschaft*) y las ciencias de la educación (en su tradición francófona) pueden hallarse las siguientes diferencias paradigmáticas: a) la primera se ocupa de la disertación filosófica de la educación y la formación, mientras que la segunda se consolida como un aglomerado pluridisciplinar de las ciencias sociales y humanas que tienen por objeto de estudio los hechos o fenómenos educativos; b) La pedagogía partió de la hermenéutica Diltheyana en búsqueda del sentido pedagógico, mientras que las ciencias de la educación tienen una perspectiva objetiva que sienta sus bases en el hecho social; c) en concomitancia con estas opciones, lo pedagógico entabló una afinidad por la praxis, mientras que las *sciences de l'éducation* en su posición positivista decide guardar distancia de las cuestiones que son de su indagación para mantener su objetividad.

Con estas apreciaciones no se quiere deslegitimar el aporte que diferentes disciplinas han hecho con sus axiomas a la constante reflexión que se plantea la Pedagogía acerca de la Educación y la Formación, y en coalición con la Didáctica¹¹, frente al Enseñar y el Aprender, más bien se busca denotar cómo la Pedagogía y su análisis requieren de una exploración histórica que dé cuenta de su continuidad, pero a la vez de sus inflexiones.

La multiplicidad de perspectivas disciplinarias puede ser una ventaja para incrementar la comprensión de una realidad tan compleja como la educación... No se dispersa el saber, sino que se complejiza. Ni se tiende un supuesto “cerco disciplinario” a la Pedagogía, al contrario: se le abren nuevos horizontes. (Ávila, 2007, p. 196)

Tampoco se pretende abrir un debate sobre el estatus científico de la Pedagogía, sino más bien señalar que, sin importar el periodo de tiempo, la Pedagogía ha estado sujeta en gran parte a los discursos relacionados con el saber¹², el conocimiento y la ciencia, pero que en este ámbito, cuando se habla de epistemología, además de considerar fundamentos teóricos y conceptuales de diferentes corrientes de pensamiento (Bedoya, 2018), igualmente es necesario referirse al acto de “pensar” la Pedagogía y no centrarse únicamente en cuestionarse lo pedagógico a partir de los parámetros de la racionalidad científica¹³ (Quiceno, 2018).

¹¹ Lejos de situarse como un área instrumentalista de la Pedagogía, la Didáctica se fundamenta como un campo de conocimiento que tiene por objeto de estudio el aprender y la enseñanza del ser humano. Si bien sus lineamientos teóricos y conceptuales parten de supuestos de carácter operativo y práctico, no se puede reducir su quehacer, pues su reflexión se concentra más allá de lo técnico y se posa en lo metodológico: “La didáctica es el discurso a través del cual el saber pedagógico ha pensado la enseñanza hasta hacerla el objeto central de sus elaboraciones.” (Zuluaga et al, 2016, p. 78).

¹² En contraposición al concepto de conocimiento, más allá de la *episteme* y la *doxa*, el saber se sitúa en un panorama mucho más flexible y abierto en el que se distinguen diversos discursos que se modifican los unos a los otros, en diferentes niveles y dimensiones; tanto los que apenas empiezan a apropiarse de un objeto y una práctica hasta aquellos que ya se han asentado en la sistematicidad, pero sin obedecer a criterios formales: “(...) en un saber el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso (...)” (Zuluaga et al, 2016, p. 79).

¹³ La racionalidad científica alude precisamente al “cálculo” y “la planeación” como conjunto de parámetros sistemáticos, cuya lógica da orden y estructura a las acciones cual finalidad, generalmente, se enmarca en lo que es considerado como el conocimiento legítimo: La razón como origen y fuente del conocimiento. Su propósito es

Para Vera, Illiachi y Ponce (2017), la relación entre epistemología y Pedagogía se elucida en la reflexión que tiene por intencionalidad comprender cómo el conocimiento y el saber se configuran en elementos que contribuyen a la identificación de problemáticas que conciernen a la educación, pues dicho ejercicio exige tomar una postura crítica acerca de lo que es considerado como ciencia, no sólo para entender la articulación entre teoría y práctica en la construcción de conocimiento, sino también la manera en que ese conocimiento tiene un impacto en la vida de las personas.

Martínez, Ruiz y Vargas (2016) señalan que “resulta útil para someter a interrogación el funcionamiento de saberes y técnicas que revestidos de cientificidad disimulan su función racionalizadora de decisiones más efectivas y adecuadas al gobierno de la educación.” (p.9). Dicho de otra manera, no se puede soslayar que las lógicas de lo científico y lo racional obedecen a los intereses y propósitos de un sistema social, político, cultural y económico determinado.

Con ello, no se desmerita que la Pedagogía cuestione o reflexione esas lógicas y sus respectivas dinámicas; la ubica de tal manera que conlleva a que ese ejercicio sea autorreflexivo y autocrítico. Por ello, es oportuno poner en cuestión las estructuras lógicas que constituyen a los paradigmas, para reconocer propuestas en las que se empiezan a entrever formas en las que se reconozca la complejidad como una característica consustancial de la realidad. La Pedagogía entonces se convierte en un referente crítico del sistema en el cual está inmerso el sujeto. Siendo así, la Pedagogía implicaría cuestionar y desafiar el estado actual de las cosas, del sistema, erigiendo la razón como pensamiento crítico (Ávila, 2007), poniendo en juicio y en crisis el “orden natural de las cosas”. Desde esta perspectiva, tal vez la Pedagogía, como teoría y práctica

previamente establecido de acuerdo con las dinámicas sociales, económicas, políticas y culturales de un momento histórico determinado. En este punto, vale la pena mencionar que la Ciencia, más allá de su carácter técnico y práctico, adquiere sentido cuando, a falta de respuestas sobre las interrogantes conexas con la vida y el buen vivir, por lo mínimo puede plantearse cuestionamientos respecto a la actuación calculada de la naturaleza y las estructuras que la delimitan (Hernández, 1994): “En definitiva, el éxito de la ciencia reposa en su capacidad explicativa y predictiva, que se encuentra sustentada en la posesión de un método, lo que aseguraría que la ciencia obtenga, a diferencia de otros saberes, buenos resultados.” (Camejo, 2014, p. 20)

constitutiva de la formación de sujetos, se instituye como una acción transformadora cuya reflexión de la realidad pone su atención en el modo en que se produce el conocimiento y la legitimidad que este adquiere en coherencia con las dinámicas sociales, culturales, políticas y económicas de un contexto histórico específico (Tamayo, 2007).

En todo caso, pensar la Pedagogía conlleva a adentrarse y profundizar en la naturaleza de los conceptos que estructuran su discurso y su saber, como también los objetos y las teorías que de ellos se desprenden (Quiceno, 2018) y, a pesar de que el objetivo principal no sea profundizar en las exigencias de una formalidad que es propia de la cientificidad, si invita a una reflexión teórica, metodológica y ontológica (Martínez, 2016) para mostrar, por lo menos, la influencia que tiene el contexto histórico en la estructuración del pensamiento y la interpretación de la realidad. De ahí que para algunos autores una epistemología pedagógica esté siempre abierta a nuevos conceptos y por ende su campo de estudio no se enfoca en la Educación *per se*, sino, más bien, en las teorías que subyacen a la problematización de la educación (Vera, et. al, 2017) y la relación que ésta guarda con el sujeto.

Pero entonces ¿Qué se entiende por Pedagogía? y ¿Cuál es su objeto u objetivos? Discusión amplia y vasta, cargada de direccionalidades que pueden denotar las intencionalidades e intereses de las perspectivas con las que se ha abordado este tema y la postura ética y política de las estructuras desde las cuales ha sido asumida, de las que vale la pena destacar las tradiciones anglosajonas, británicas, alemanas y francesas.

Esta pregunta, de carácter lingüístico y por lo mismo semiótico, se interroga por el significado de un término signifiante. “Pedagogía” es, en este caso, una palabra que utilizamos para nombrar algún referente empírico significado por este término. Francine Best en “Los avatares de la palabra Pedagogía” ha mostrado que esta palabra ha cambiado periódicamente de significado y ha estado rodeada de una cierta confusión que impide establecer con claridad lo que significaba. En todo caso, su génesis y su significado sólo pueden dilucidarse mediante procedimientos hermenéuticos respetuosos de los contextos socioculturales en donde emergieron y fueron utilizados. (Ávila, 2007, p. 100)

Como se menciona en párrafos anteriores, la taxonomía de la Pedagogía, específicamente su discurso y su práctica, ha tenido una alta influencia por parte de diferentes corrientes disciplinares, cada una de ellas con sus correspondientes métodos y con sus particularidades lingüísticas, propias de sus saberes y conocimientos (Vera, et. al, 2017), “Un saber con memoria, lingüísticamente sedimentado bajo la forma de discursos, textos, documentos y archivos de toda índole que requiere de un ojo educado por la tradición hermenéutica para ser develado y revelado, discutido y, sobre todo, interrogado.” (Ávila, 2007, p. 9).

La Pedagogía posee una estructura conceptual que es propia de su complejidad epistémica por cuanto que, como pensamiento abstracto, referencia un acercamiento al mundo y la realidad que se busca comprender, pero además porque a través de la discursividad articula la práctica con la teoría. Partiendo de esto, la Pedagogía, más allá de un campo disciplinar, se asume como una configuración conceptual comprensiva en la medida en que su connotación se ha visto permeada por la historia; un proceso dialéctico y dinámico (Ortiz, 2017). Sea como sea:

La comunidad de intelectuales de la Pedagogía debe plantearse la conveniencia de contrastar sus diferentes comprensiones, en espacios de conversación civilizada, para ver si es posible llegar a un consenso en cuanto a su significación. Si no sabemos a qué nos referimos cuando utilizamos el término, queda minada la posibilidad de discutir. (Ávila, 2007, p. 100)

Los primeros rastros de la Pedagogía se manifiestan en la antigua Grecia con el concepto de *paideia*, refiriéndose a la preocupación filosófica sobre la “educación” y/o “formación” del ser, importancia que se resalta en alguno de los volúmenes de la República de Platón y que continúa desarrollándose en obras posteriores de filósofos de todo el mundo (Jaeger, 2001).

Empero, la noción que hoy en día se tiene de la Pedagogía, ya sea que se asuma como un arte, filosofía, disciplina, ciencia, tecnología o técnica, tiene sus bases en las obras de pensadores que datan del siglo XVI al XIX, tales como: Comenio, Rousseau, Pestalozzi y Herbart. Aunque también deben de tenerse en cuenta los aportes de intelectuales como: Kant, Durkheim, Luhmann, Simmel, Dilthey, Mialaret, Dewey, Bruner, Bisquerra, Monereo y muchos más.

Independientemente de la noción que se tenga de la Pedagogía (arte, tecnología, técnica instrumentalista, ciencia y/o filosofía), este se constituye como un concepto que se preocupa principalmente por las problemáticas que derivan de la educación y la formación, entre ellas: la escuela, el sistema, las disciplinas, el poder, el sujeto, el aprender y el enseñar. En otro sentido, “(...) Como se aprecia, cualquiera que sea la concepción que se tenga de la educación: fenómeno, hecho o proceso, la teoría que la estudia es denominada Pedagogía (...)” (Ortiz, 2017).

De todas formas, delimitar o concretar cuál es el objeto u objetivos de la Pedagogía continúa siendo una tarea en la que es difícil hallar un consenso; desde aquellas que lejos de pensarla en relación al aprendizaje o las técnicas y dispositivos educacionales, la correlacionan, más bien, con el enseñar en su sentido más amplio y complejo (Ruiz, 2016), hasta las que la han asumido como una filosofía práctica, pero con la claridad de que las reflexiones que de ella se desprenden son propias de un saber pedagógico y no de un ejercicio netamente filosófico (Martínez, 2016).

Abarcar a cabalidad el amplio espectro de nociones y concepciones que se tienen de la Pedagogía sería ambicioso y por esta razón, ligado a la necesidad de indagar en contexto, se hará énfasis, más bien, en las concepciones que se han tenido del tema en Colombia, no sin antes mencionar someramente como se ha asumido en Latinoamérica. En pocas palabras, no se busca hacer un detallado y minucioso rastreo histórico de la Pedagogía, sino más bien, exponer de manera sucinta cuál ha sido su trayecto en el país y en el continente latinoamericano.

En América Latina, la reflexión pedagógica ha sido orientada por una corriente de carácter crítico frente a las dinámicas de la educación y su corresponsabilidad con los procesos sociales y culturales, haciendo frente y oposición a las teorías conservadoras a través de una práctica política emancipadora (Martínez et. al, 2016).

En el caso de Colombia, Tamayo (2007) señala cuatro corrientes de pensamiento que han tenido impacto en las prácticas docentes entre 1980 y el 2010, debido a su estrecha relación con lo

que en este país se denominó como el “Movimiento Pedagógico”¹⁴: a) la Pedagogía como dispositivo, entendida como un instrumento ideológico significativo que elabora sus propias normas a partir de otras disciplinas. Punto de control que se encarga de regular los discursos, prácticas, sentidos y significados que son propios de la denominada reproducción social y cultural; b) la Pedagogía como disciplina, parte de los saberes regulados e institucionalizados para comprender la vinculación y la función social que se le asignan a las prácticas relacionadas con la formación de sujetos en contextos específicos. Su reflexión va más allá del ejercicio de transmisión de información al concentrarse en la historia del saber pedagógico; c) la Pedagogía como disciplina reconstructiva, compatible con las dos corrientes anteriormente mencionadas, se interesa en la delimitación de los modos de enseñar y la validación e invalidación de estos; d) El constructivismo como una posición epistemológica interesada en el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, más inclinada hacia cuestionamientos de carácter didáctico, se ha fundamentado como un campo de saber que ha expuesto propuestas para el mejoramiento del sistema educativo.

Para ir cerrando, pero a manera de abre bocas, y recogiendo aspectos abordados en este capítulo, la Pedagogía posee una connotación vasta, la cual recoge aspectos que la caracterizan como una disciplina prospectiva cuyo saber es reflexivo y hermenéutico, una teoría que orienta la acción. Pero también, en su análisis es viable encontrarse con una serie de retos en lo que concierne a la reivindicación de una disciplina que hoy por hoy ha sido relegada a una concepción instrumentalista, alejándose así de su objeto y propósito (Zuluaga, 2003). Sin embargo, como práctica cuyo campo de aplicación es el discurso (Zuluaga, 1999) se identifica como una disciplina que se encuentra en constante reconstrucción, pues parte de la continua reflexión acerca de su quehacer; ejercicio crítico que la conlleva a plantearse diversos cuestionamientos en términos de las relaciones sociales, las dinámicas económicas y culturales.

¹⁴ El Movimiento Pedagógico, considerado como uno de los acontecimientos más importantes liderado por el Magisterio en asociación con la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), tuvo sus orígenes en 1982 y algunas de sus pretensiones ideológicas y políticas fueron controversiales, tales como: La identidad del maestro como trabajador de la cultura y de la proyección social al interior de las comunidades; fundamentar, desde el punto de vista de los educadores y la comunidad educativa en general, el término de calidad en la educación; replantear el sentido político y social de la educación; gestionar proyectos pedagógicos, resultantes de las reflexiones y críticas que los docentes hacen de sus propias prácticas, entre otros (Tamayo, 2006).

EL DISCURSO DE LA PEDAGOGÍA.

En el apartado preliminar se distinguen disímiles posturas epistemológicas referentes a la Pedagogía, cada una de ellas con sus respectivas verdades¹⁵ (definiciones conceptuales, metodologías, métodos, tecnologías, técnicas, razonamientos y lógicas) y con unos horizontes delimitados por intereses éticos y estéticos. Determinarse a defender, refutar o falsear una de ellas sería una osadía que no es propia de esta investigación. Empero, es tácito que para alcanzar el cometido planteado en la pregunta problema se requiere acoger un pensamiento no neutral, ni imparcial, sino más bien crítico, que conduzca a una reflexión que, más allá de cerrar la puerta a otras perspectivas, trace un camino que deje rastro para futuras inquietudes. No se busca una verdad absoluta, sino las condiciones de posibilidad bajo las que se establecieron los límites de un determinado discurso y las relaciones de poder con las que este tiene afinidad: se trata de hacer aparecer las funciones y las consecuencias, las reglas, que decretan qué disciplina es verdadera y qué de lo que se materializa en ella puede decirse u omitirse; no para instaurar una nueva verdad, ni para denunciar aquella que ha subsistido su reproducción en él tiempo, sino para dar cuenta de su historia, para “confesarla” (Hernández Díaz, 2012).

Es menester denotar que, frecuentemente, existe cierta propensión por interpretar que la Educación es sinónimo de Pedagogía; como si una cosa llevara a la otra, independientemente del modo en que se abordan las problemáticas y que por lo tanto es factible obviar la conceptualización y profundización de la segunda. Dicho de otra manera, se da por hecho que existe una analogía entre ambos campos, en donde la significación de la segunda se disipa en el de la primera, indiferentemente de los textos y los contextos en los que se sitúe el sujeto para la comprensión de los fenómenos que acontecen en la realidad educativa, por lo que no amerita ahondar en la problematización de la una y ni la otra, o las diferencias y congruencias que las vincula. Es como si fuesen un mismo y único discurso¹⁶.

¹⁵ La verdad es la modalidad de existencia bajo la cual conviven un conjunto de signos, que facultando de co-habitabilidad a distintas formaciones de objetos y sujetos delimita los modos enunciativos que por función determinan qué se puede decir y qué no (Foucault citado por Hernández Díaz, 2012).

¹⁶ “Conjunto de enunciados en tanto que dependan de la misma formación discursiva; no forma una unidad retórica o formal, indefinidamente repetible y cuya aparición o utilización en la historia podría señalarse (y explicarse llegado

La Pedagogía que era el fundamento de toda educación pasa a ser determinada por la educación y comparte con ella sus mismas condiciones de posibilidad. Si antes la Pedagogía era la teoría y la educación la práctica, ahora la práctica se llena de teoría y la Pedagogía ha de buscar sus prácticas que la legitimen y la signifiquen con sus verdades. (Quiceno, 1997, p. 143)

Al abordar la noción instrumental que se le ha asignado a la enseñanza, Zuluaga (1999) señala que la educación se erige como un concepto que engloba múltiples términos (escuela, relaciones, sujetos, etc.) que son objeto de indagación en distintas vertientes (políticas, económicas, culturales), generalizaciones que, según la autora, complican el análisis de especificidades dentro de procesos complejos, como si carecieran de discursividad propia. Ambiente que no es ajeno a la Pedagogía, a la que se nombra de manera indeterminada, ligándose única y exclusivamente a lo metódico y operativo.

Entre nuestra intelectualidad existe la tradición equívoca de considerar la educación como la ciencia y como la práctica que dan cuenta de la relación escuela-sociedad y de los diferentes aspectos de la enseñanza. Poco se ha pensado sobre este extraño significado que agota la Pedagogía en el instrumentalismo del aprendizaje (Zuluaga, 1999, p. 17)

En esta misma tónica, Zuluaga (1999) reseña la incesante intención de algunos intelectuales y actores adscritos a la educación por confundir la docencia con la Pedagogía: limitando lo pedagógico solamente a la enseñanza, sin entender que su discurso y su práctica van mucho más allá y que, como señala la autora, desde 1632, a partir de la *Didáctica Magna* de Comenio, la enseñanza individualizó su saber, consolidándose en lo que se denominó Didáctica. En este tipo

el caso); está constituido por un número limitado de enunciados para los cuales puede definirse un conjunto de condiciones de coexistencia. El discurso entendido así no es una forma ideal e intemporal que tuviese además una historia; el problema no consiste, pues, en preguntarse, cómo y por qué ha podido emerger y tomar cuerpo en este punto del tiempo; es, de parte a parte, histórico: fragmento de historia, unidad y discontinuidad en la historia misma, planteando el problema de sus propios límites, de sus cortes, de sus transformaciones, de los modos específicos de su temporalidad, más que de su surgir repentino en medio de las complicaciones del tiempo.” (Foucault, 2002: 198)

de problemas, que van más allá de lo semántico y lo gramático para instaurarse en lo histórico, lo material, lo complejo, es que se suscita preguntas acerca del discurso de la Pedagogía.

Interesa comprender los nuevos escenarios de la Educación y el rol que la Pedagogía tiene en ellos, concibiendo que la realización de esta última se ha visto profundamente relegada, cambiada, por la influencia y la potencia de discursos y prácticas que han ido cobrando relevancia y legitimidad dentro del significado de lo que se interpreta como lo pedagógico (Díaz, 2019) “De allí el reclamo para muchos “expertos” en Pedagogía cuando se critica su carácter disciplinario y su tarea reflexiva sobre la educación.” (p. 13). En este sentido, sería necesario ampliar la mirada que se posa en el incierto campo discursivo de la Pedagogía, para que, retomando a Foucault (2002)¹⁷, la exposición de la discontinuidad de sus conceptos no sólo centre su curiosidad en las aspectos metódicos y procedimentales, sino en aquellos que suscitan problemas de orden teórico.

Estas formas previas de continuidad, todas esas síntesis que no problematizamos y que dejamos en pleno derecho, es preciso tenerlas, por lo tanto, en suspenso. No recusarlas definitivamente, sino sacudir la quietud con la cual se las acepta; mostrar que no se deducen naturalmente, sino que son siempre el efecto de una construcción cuyas reglas se trata de conocer y cuyas justificaciones hay que controlar; definir en qué condiciones y en vista de qué análisis ciertos son legítimas; indicar las que, de todos modos, no pueden ser ya admitidas (Foucault, 2002, p. 41)

Entonces, se comprende la Pedagogía como discurso y este a su vez como práctica (práctica discursiva), cuya preocupación es identificar y describir las relaciones (de semejanza, distancia, diferencia), condiciones (históricas, de existencia, dominio, formación), dispersiones (en tiempo y espacio) regularidades y emergencias que conciernen a sus objetos (educación, formación, enseñanza, aprendizaje, escuela, sujeto, etc.), modalidades enunciativas (el maestro como

¹⁷ Foucault, en su *Arqueología del Saber*, se remonta a la descripción de los enunciados y sus funciones en el archivo, para así conocer los discursos y las prácticas económicas y sociales que se manifiestan mediante el orden de los saberes y su relación con el poder, esto en contraposición a una historia tradicional, lineal y totalizante de las ideas (Hernández Díaz, 2012).

autoridad que se apropia del discurso, la escuela o la universidad como ámbitos institucionales, las posiciones del sujeto, las funciones y reglas) y sus conceptos (formas de coexistencia con otros discursos, articulaciones con otras conceptualizaciones, constancia y cambio de sus significantes, o los procedimientos de intervención). En esta postura el análisis de la Pedagogía fija su mirada en las relaciones saber-poder-sujeto, en las continuidades y discontinuidades históricas de su discurso, cuyo campo de aplicación, sea entendida como disciplina o saber, es la Educación. “La representación que hoy nos hacemos de la Pedagogía se produce desde sus propios discursos y prácticas, desde ciertos conceptos que son los que nos dan una particular imagen de lo que es la Pedagogía” (Quiceno, 2018, p. 149).

Al asumirse la Pedagogía como un campo discursivo se entiende que esta trasciende los parámetros de su sentido lingüístico, en tanto que su estructura contiene las reglas que forman el objeto que le concierne y por esta razón su comprensión precisa exponer los dispositivos de poder con los que se relaciona implícita y explícitamente (Bellahcène, 2007). Como campo, la Pedagogía se ve inmersa en un conjunto de lineamientos normativos que tienen por propósito moldear, en el espacio y el tiempo, las prácticas que derivan de la preocupación por la formación, la enseñanza, el aprendizaje, el sujeto. En este sentido, tendría una función regulativa que se instaura en lo moral y se concreta en los dispositivos de control y de dominación. Empero, no se puede afirmar que la Pedagogía se hace de una función netamente reproductiva, sino que dentro de su discurso se da apertura a un abanico de tensiones y distensiones orientadas a la transformación, según los intereses a los que esté supeditada (Díaz, 2019). El discurso es controlado por ordenamientos que tienen por función la dominación y regulación de los acontecimientos que se suscriben en el azar, lo improbable, con la finalidad de evitar su materialización; y por ende expone las resistencias, los sistemas de dominación, y explicita eso por lo que, y por medio de lo que se lucha, el poder del que, con frecuencia, busca adueñarse (Foucault, 2005).

La problematización de los elementos que subyacen, el entramado totalizante del discurso de la Pedagogía y el estudio de las modificaciones consecutivas que han tenido lugar en correspondencia con las dinámicas institucionalizadoras de una sociedad sumergida en ideales adeptos a la economía y la política, ayuda a pensar críticamente los obstáculos a los que se enfrenta

la Educación, cuyos modelos terminan por convertirse en meros reflejos de los intereses que pugnan por el poder, el control y la dominación.

Asumir la Pedagogía como discurso despierta cierta curiosidad por aquellos elementos que comúnmente son naturalizados como incuestionables, ya sea por acción o por ignorancia. Posibilita el abordaje de los conceptos -partiendo de un nivel preconceptual: atribución, articulación, designación, derivación (lugar de emergencia en el que se evidencian sus redes de compatibilidad e incompatibilidad como parte del intrincamiento que hace parte de las reglas que caracterizan una práctica discursiva) (Foucault, 2002)- sus significantes, perspectivas, dimensiones paradigmáticas, articulaciones con otros campos discursivos, capacidades críticas de prácticas y de otros conceptos; cuestiona el poder y estudia sus vínculos con otras instancias a fin de distinguir otros discursos que se legitiman los unos con los otros, tomando distancia de estos, construyendo resistencia (Zuluaga y Herrera, 2009).

En este escenario, el discurso de la Pedagogía tiene el potencial para re-conceptualizar o resinificar aquello de lo que trata su objeto u objetivos, o para interrogar y reordenar aquello que proviene de otros campos y aplicaciones (Zuluaga, 1999). “Por esto es posible decir que el discurso pedagógico es un discurso sobre otro discurso que produce un efecto de razón, de verdad, de conciencia, de mundo” (Villa, 1979 citado por Díaz, 2019, p. 22).

En suma, pretender la Pedagogía como un discurso es preguntarse por un saber disperso entre distintos registros documentales, que existe como una práctica social sostenida por un discurso que pone en evidencia (en la medida que incide y afecta la realidad) su régimen de verdad, uno cuyo devenir es múltiple y genera diferentes objetos, asignando lugares en la medida que articula diferentes tipos de relación entre la institución, el sujeto y el saber; Es ser consciente de su carácter político, el cual se encuentra alineado con las orientaciones económicas de un sistema social específico, del cual emergen objetos y conceptos en el que se movilizan funciones enunciativas de carácter normativo, regulador de conductas, un dispositivo a la merced del ejercicio del poder.

PRAXIS Y PEDAGOGÍA.

Como se expresó en el acápite anterior, en esta investigación no es substancial instaurar una verdad absoluta sobre las distintas problemáticas que en ella convergen. Tampoco se trata de hacerse de una única forma de abordar la complejidad de la realidad, en cuanto que no se insta a comprenderla a la luz de una única e incuestionable perspectiva teórica o paradigmática: Se procura, más bien, contar con distintos referentes conceptuales que propicien lo reflexivo. Para estos propósitos, se considera que la praxis, como categoría filosófica, aporta profunda y notablemente, puesto que, como veremos a continuación, más allá de una concreción metodológica a la que podría recurrir la pedagogía a fin de establecer nuevas formas de hacer, ha de ser entendida como la apertura a una lectura crítica de la educación y el rol que esta tiene hoy en día en la sociedad, emancipando el ser y el saber en profunda unidad con la acción, estableciendo una articulación dialéctica en donde, más allá de entender los opuestos de manera fragmentada y desarticulada, centra su análisis en las dimensiones que hacen parte de una misma totalidad.

En la lengua castellana, al menos en su ámbito coloquial, existe cierta tendencia a emplear indistintamente los conceptos *praxis* y “práctica”. Sin embargo, aunque ambas nociones provienen de una misma vertiente etimológica (*πραξις*) poseen connotaciones muy distintas. De hecho, generalmente el sentido y el significado de la primera se encuadra dentro de los límites de la carga semántica que se le atribuye a la segunda, al asumirla como todo aquello que hace referencia a la “práctica humana”, por lo menos en su sentido más utilitarista. Mucho menos ha de confundirse la *praxis* con la *poiésis*, o de pretender asignarle una significación estrechamente ligada a su raíz griega, sino más bien entenderla como una categoría que trata tanto de la interpretación del mundo como de su transformación (Sánchez, 1967). De acuerdo con lo anterior, toda praxis sería actividad, pero no por ello toda práctica o actividad sería praxis (Sánchez, 1967).

La actuación objetiva y práctica de los sujetos es proporcional y directamente consecuente con la búsqueda por materializar sus intereses. Estos últimos en contexto, en medio del conjunto de redes y de relaciones sociales en las que se encuentran inmiscuidos; de esta manera el mundo es comprendido como un campo en el que es factible ejercer una actividad práctica (Kosik, 1967).

En la relación práctico-utilitaria con las cosas, en la cual la realidad se manifiesta como un mundo de medios, fines, instrumentos, exigencias y esfuerzos para satisfacerla, el individuo “en situación” se crea sus propias representaciones de las cosas y elabora todo un sistema correlativo de conceptos con el que capta y fija el aspecto fenoménico de la realidad (p.26)

En este escenario, el hombre común se percibe así mismo como un ser práctico para el que la teoría no responde a ningún fin, pues para él la solución de los problemas se halla en la práctica misma y en la re-significación que de esta se tiene a través de la experiencia. Por tanto, la relación pensamiento-acción no es necesaria en la medida en que la acción teórica es considerada impráctica e inútil ya que en ella no es posible ser práctico-utilitario (Sánchez, 1967).

La práctica humana por lo general se desarrolla en un contexto permeado por las lógicas del capitalismo. Sin embargo, aunque hay actividad humana en la práctica productiva y en la transformación de la materia para la satisfacción de los intereses por los que se ven mediadas las relaciones sociales, estas no pertenecen a un ámbito reflexivo, pues la “consciencia ordinaria”, si bien piensa la práctica como acción y como fin, no hace de la praxis una actividad social transformadora y por consiguiente tampoco logra construir una teoría de esta (Sánchez, 1967).

La “consciencia ordinaria”, en su relación directa con el mundo práctico, se reconoce a sí misma como una instancia ateórica que no requiere poner en tela de juicio y duda los determinantes que caracterizan a los actos práctico-utilitaristas; en este caso la reflexión teórica sólo vendría a exigir respuestas innecesarias sobre las acciones que se ejercen en el transcurso de la cotidianidad. No obstante, el humano es un ser social e histórico en el que se integran diferentes perspectivas ideológicas predeterminadas, que alimentan su consciencia de indistintas creencias y valores, razón por la que su actitud frente a la vida y la cotidianidad ya posee una predisposición ideal hacia los hechos prácticos y frente a la praxis (Sánchez, 1967). A pesar de esto, los seres humanos no son conscientes de las leyes que rigen los procesos económicos, sociales, políticos, históricos y culturales, por lo que terminan asumiendo acciones, fines, relaciones, que van en contra de su voluntad y de sus propias intenciones. Por ello, el pensamiento crítico se constituye en un esfuerzo

primordial para la superación de la “conciencia ordinaria”, al revelar el sentido y el ser de las estructuras y de las cosas (Kosik, 1967).

De ahí que la reflexión práctica que se realiza de los fenómenos, de los hechos, las problemáticas, apunte a la solución material de los “problemas sociales”. En consecuencia, Praxis haría referencia a la construcción de conocimiento y la reflexión de dicho proceso, la toma de consciencia sobre el mundo conceptual y sus significados, la comprensión del Todo Unitario (Kosik, 1967) mediante la unificación resultante entre pensamiento y acción, es la interpretación crítica que junto a la práctica vela por la transformación de la realidad; es revolucionaria (Sánchez, 1967).

La praxis está ligada a la noción de consciencia reflexiva y crítica de la actividad humana. Por lo tanto, como práctica va de la mano con la actividad teórica y por ello, aunque esta última por sí misma no sea entendida como acción transformadora, no puede demeritarse que solo hay praxis en la medida en que coexisten la una con la otra. “La praxis del hombre no es una actividad práctica opuesta a la teoría, sino que es la determinación de la existencia humana como transformación de la realidad” (Kosik, 1967, p. 240).

En la praxis se realiza la apertura del hombre a la realidad en general. En el proceso ontocreador de la praxis humana se funda la posibilidad de una ontología, es decir, de una comprensión del ser. La creación de la realidad (humano-social) es la premisa de la apertura y comprensión de la realidad en general. Como creación de la realidad humana, la praxis es, a la vez, el proceso en el que se revela el universo y la realidad en su esencia. La praxis no es la reclusión del hombre en la idolatría de la socialidad y la subjetividad social, sino la apertura del hombre a la realidad y al ser. (p. 244)

En *Filosofía de la Praxis* Adolfo Sánchez Vázquez (1967) señala que en la actividad teórica que se articula con la práctica transformadora existe una labor de educación de las consciencias: “En este sentido, una teoría es práctica en cuanto que materializa, a través de una serie de mediaciones, lo que antes existía idealmente, como conocimiento de la realidad o anticipación ideal de su transformación.” (p.167).

No obstante, la educación también puede llegar a tener un impacto opuesto a lo esperado por la praxis transformadora, puesto que no está exenta de verse permeada por la predominancia de las ideologías políticas y económicas hegemónicas, a tal punto que terminan reduciendo la praxis educativa a un medio para la consecución de fines e intereses (Runge y Muñoz, 2012). Así, “el concepto de praxis -limitado a la actividad material transformadora de la realidad natural- queda reducido a un concepto económico.” (Sanchez, 1967, p. 37).

Para algunos autores, la educación o la praxis educativa tiene por fin socializar, culturalizar, a las nuevas generaciones; a partir de la internalización de creencias, valores, se logra regular sus conductas y comportamientos a tal punto que se garantiza la supervivencia de los sujetos en sociedad, la cual solo logra mantenerse cuando es factible la reactualización cultural y la cohesión entre los sujetos (Runge y Muñoz, 2012): “La palabra educación ha sido a veces utilizada en un sentido muy amplio para designar el conjunto de las influencias que la naturaleza, o los demás hombres, pueden ejercer bien sea sobre nuestra inteligencia, bien sea sobre nuestra voluntad...” (Durkheim, 2000, p. 49).

Retomando a Runge y Muñoz (2012), la práctica educativa ha existido desde tiempo antes que de esta se hiciera una reflexión consciente, crítica y rigurosa; el plano reflexivo de la educación, como bien lo mencionan los autores citando a Durkheim, es propio de la Pedagogía, en tanto acción teórica que además trata sobre la formación y que surge de la necesidad de una praxis educativa que ya no halla en la experiencia cotidiana de los sujetos ni en el saber experiencial un medio que asegure el éxito de los esfuerzos educativos (Benner citado por Runge y Muñoz, 2012).

Para ir cerrando, ha de entenderse la Pedagogía como una acción teórica en la que se discurre y reflexiona la praxis educativa, desvinculándola de la consciencia ordinaria a través de la comprensión de la estructura bajo la que se rige la totalidad; develando aquello a lo que se le llama realidad, siempre caminando hacia su transformación. Empero, aunque la praxis trate sobre la acción y la práctica humana y por ende se es consciente que sería incorrecto hablar de una praxis teórica y por ello de una praxis pedagógica, hay que rescatar que sin la acción teórica no habría praxis, o como dice un autor: “sin teoría revolucionaria, no hay movimiento revolucionario

posible” (Lenin citado por Sánchez, 1967; 16). Por consiguiente, la Pedagogía podría considerarse praxis tanto en su vertiente teórica como práctica, puesto que a través de su accionar explicativo e interpretativo se facilita la mediación entre diferentes prácticas educativas (Hillert, 2011).

REFLEXIÓN METODOLÓGICA: LO COMPLEJO DE PENSAR EL PENSAMIENTO Y DE CONSTRUIR CONOCIMIENTO

El interés por indagar, rastrear, explorar y problematizar los discursos y prácticas de la Educación Superior Inclusiva y la forma en que es asumida la Pedagogía, surge a partir de las experiencias personales y profesionales del investigador: por un lado, ser hijo de una persona a la que le fueron arrebatados sus sueños y metas, debido a sus condiciones de salud y las limitaciones y barreras que le impuso la sociedad y sus instituciones, clasificándolo a partir de una “calificación de invalidez”, desconociendo todo lo que se queda por fuera de lo establecido como “funcional”, desde el punto de vista orgánico y laboral; por el otro, como profesional de Trabajo Social, inmerso en el ámbito de la Educación Superior, con experiencia en la permanencia y la deserción, observando en la cotidianidad de su quehacer la relación entre el desarrollo del potencial formativo de un sujeto y los intereses financieros y económicos, que justifican los criterios de pertinencia y calidad de la educación.

Empero, es a partir de las vivencias en la *Maestría en Educación con Énfasis en Pedagogía de la Educación Superior* de la Universidad del Valle que se empiezan a afinar los criterios que contribuirían, significativamente, en la concreción de esta investigación. De lo anterior, hay que destacar que mediante el diálogo y el debate entre docentes y estudiantes se fueron aprehendiendo y aprendiendo elementos que aportarían en la elaboración y desarrollo de esta pesquisa. Es decir, en el transcurrir de la maestría se transformaron las percepciones e imaginarios que se tenían sobre los diversos temas, factores, elementos, conceptos y actores que participan en las dinámicas concernientes a la Pedagogía, la Educación Superior y la Universidad: de esta forma las estructuras mentales referentes a los temas relacionados con el objeto de estudio empezaron a reconfigurarse. Transformación que de una u otra forma es precedida por la confusión, puesto que lo que se consideraba que se conocía pasó a ser nuevamente desconocido y en esa medida se estuvo inmerso en un constante cuestionamiento de la realidad y las dimensiones que la atraviesan. Premisa consecuente con algunos de los postulados de Gadamer (1993) sobre el conocimiento, afirmando que, más allá de lo teórico y lo técnico, es un proceso de descubrimiento inacabado en el que confluyen factores ligados al contexto, insinuando que se adquiere experiencia cuando se es

consciente de que algo no era como se pensaba, replanteando las expectativas y obteniendo nuevas perspectivas de aquello que se creía comprender.

En consecuencia, según se iba avanzando en la revisión bibliográfica asociada a términos y conceptos como Educación Superior Inclusiva, Integración, Inclusión y Diversidad, en contraste con los de Pedagogía, Formación y Educación, se fueron despertando nuevas inquietudes, que finalmente desembocaron en el escudriñamiento de otras significaciones, (Normalidad, Anormalidad, Diferencia, etc.) ampliando el panorama de la problemática que sería objeto de exploración. Labor exacerbada durante la escritura y que puso de manifiesto el inmensurable océano de inquietudes e interrogantes que aún quedan sin responder. La relectura y la reescritura conllevaron a que se buscara una posición que se distanciara de lo que se había planteado constantemente en distintos documentos. Surge el interés por entender la Pedagogía como un discurso en el que se hace ineludible el cuestionarse todo lo que torna a su alrededor, prestando atención incluso en las palabras que parecieran ser sinónimos redundantes, sin ningún tipo de conexión, pero en los que realmente recae un trasfondo que merece ser aislado y revisado.

Hay que señalar que, continúa siendo difícil zafarse de la camisa de fuerza que las disciplinas y la formación profesional imponen; basados en el argumento de que la cultura académica obedece a unos métodos y a una racionalidad que se concretiza en paradigmas o viceversa, eliminando, muchas veces, otras formas de acceder a la realidad, inclusive matando la creatividad o la “imaginación”. Esto hizo que la planificación de la investigación conservara sus estelas tradicionales, en honor a los métodos que por décadas han encasillado y cuadrículado la complejidad de la realidad bajo el supuesto de que su estudio fragmentado facilita su comprensión, interpretación, análisis y explicación.

Ciertamente, el método científico se ha impuesto de manera excluyente en cualquier investigación académica. Sin embargo, resulta ingenuo o interesado creer que todo conocimiento se genera a través del método científico en sentido estricto; es decir, a través de un proceso inductivo, sobre fenómenos objetivables, manejando datos homogéneos, usando herramientas matemáticas y obteniendo resultados susceptibles de expresarse en magnitudes medibles. (Espuelas, 2011, p. 3)

En esta investigación no hay una resistencia frente al pensamiento intelectual contemporáneo, que por lo general predetermina y engloba el conocimiento a través de hiperespecializaciones, con el objeto de buscar y hallar relaciones uniformes y generalizadas sobre un problema puntual. Pero, en su desarrollo si surgieron constantes dudas, procedentes de la consciencia que se tiene sobre la predisposición de dichas estructuras metacognitivas para convertirse en un “común denominador”, respecto a las formas en que los investigadores pueden y logran acercarse a la realidad. Aun así, si existe cierta reacción y oposición frente a los modos superpuestos en los que se abordan las problemáticas a través de métodos y metodologías que, como señala Wright Mills (1997), sumergidos en el “empirismo abstracto” no reconocen la implicación y la incidencia que tienen los distintos modelos de sistematización y manipulación de datos (procedimientos de muestreo, clasificación y categorización de la información) en la exposición y abordamiento de los conceptos, “de los cuales están excluidos muchos rasgos estructurales de la sociedad humana” (p. 52).

Siendo inconsecuente con lo dicho en el párrafo anterior, y respetando las normas de la comunidad científica, esta investigación se caracterizaría, entonces, por ser cualitativa, de tipo exploratoria-descriptiva: en primer lugar, porque se aborda una temática que, si bien tiene antecedentes que la preceden, deja entrever que aún quedan muchas dudas no resueltas en su indagación, abriendo la entrada a otras formas de discurrir. En segundo lugar, porque el rastreo teórico y conceptual muestra los ángulos desde los cuales se ha abordado ya un fenómeno en particular, dando cuenta de las especificidades y las propiedades que enclaustran las intencionalidades éticas y políticas de los discursos y las prácticas distintivas de un concepto o modelo (Hernández; Fernández y Baptista, 2010).

No obstante, el Ensayo Científico se estableció como la modalidad de investigación que dotaría de sentido la realización de este proyecto, en tanto que su desarrollo, si bien parte de los intereses académicos e intelectuales del investigador, recurre a los fundamentos metodológicos de la ciencia para su conformación, iniciando con una exhaustiva indagación que se ve manifiesta en los antecedentes, de la que se desprenden los elementos epistemológicos del tema que será objeto de discusión, tarea que exige ser dialógica y reflexiva en torno a los planteamientos de los autores,

y que pone en cuestión la capacidad analítica e interpretativa del ensayista (Mendoza y Jaramillo, 2006). Sumado a lo dicho previamente, Zambrano (2012) señala que, bajo estos parámetros, el ensayo apunta a la ampliación de los horizontes académicos, centrados, por lo general, en los saberes disciplinares, migrando hacia la lectura crítica de los discursos que componen la argumentación y el sustento de la racionalidad científica, al asumir la complejidad discursiva como una exaltación de lo humano. Frente a esto, Góngora (2013) manifiesta que:

Por lo mismo, pienso que la supervivencia del libro y del ensayo en el ámbito de las humanidades y de las ciencias sociales nos señala la necesidad de mantener la diversidad de nuestras formas de decir y de escribir los saberes propios de estas disciplinas. En este sentido, es vital permitir que la investigación recupere siempre de nuevo esta dimensión: la libertad y el placer del conocimiento que impide que convirtamos el trabajo apasionante de la investigación y la reflexión en una tarea hecha “por obligación”. Y, por cierto, debemos estar también atentos a la aparición de otras formas de comunicación del conocimiento, a las que deberíamos estar siempre abiertos. (p. 128)

Estos argumentos parecieran contradictorios con el estilo de escritura y la forma en que fueron desarrollados cada uno de los capítulos. Se reconoce que la prosa y la inclinación por hablar en tercera persona dieran la sensación de que se está alejado de la postura que se ha planteado hasta aquí. A pesar de esto, la pasión y la vocación siempre fueron virtudes que estuvieron presentes a cada instante, casi a manera de una obsesión que se veía reflejada en los desvelos, la inapetencia y la falta de interés por hacer otras cosas en el día, como si lo único que llenase el vacío de la existencia se lograra a través de este proyecto. Probablemente, la ventaja de que este trabajo sea de carácter ensayístico se aprecia en la sensación de libertad que se tuvo a la hora de iniciar tal empresa, lo que en cierta forma es afín con algunas definiciones de la Pedagogía, que al final lo que procura es liberar a la humanidad. Por ende, no se establecieron límites en su elaboración (número de páginas, extensión, etc.) y nunca se contempló plasmar conclusiones definitivas, sino, más bien dejar la puerta abierta a nuevas interpretaciones, dar continuidad al espíritu humano que lo cuestiona todo.

Continuando, la revisión de documentos se constató como una piedra angular en el desarrollo de esta *artesanía intelectual*, por cuanto que permitió ampliar el punto de vista que se tenía del problema a investigar, y es que “llegar a un nivel de crítica adecuado no es fácil, máxime cuando se requiere no sólo la capacidad, sino también el conocimiento y la experticia que ayudan a entender un texto y a verlo con ojos objetivos pero críticos” (Garcés y Duque, 2007, p. 184). En estos términos, el análisis documental dio cuenta de los argumentos teóricos que sirvieron de soporte a los intereses (sea cuales sean) del autor y a la posición que estos tienen frente al área de estudio (Garcés y Duque, 2007). Paralelamente, se optó por acudir a las fichas bibliográficas como una de las técnicas de investigación, en tanto que en ellas es viable la organización de la información relacionada con el contenido de los artículos científicos consultados en el bosquejo de los antecedentes de esta iniciativa investigativa, organizándola según los criterios de búsqueda de los documentos (conceptos, categorías, términos, periodicidad, idioma de la publicación, entre otros.) y dilucidando la pluralidad de los postulados (Jurado, 2005) que han promovido el abordaje de la educación superior inclusiva.

La revisión documental, en concordancia con un enfoque de tipo exploratorio y descriptivo, dio cuenta de datos e información aparentemente desarticulada, aislada, inconexa, desconectada, sin ningún tipo de intencionalidad; que además fue posteriormente examinada, contextualizada, bajo diferentes perspectivas y miradas, cuyos ángulos fueron conducentes a tener una retrospectiva sobre el problema planteado, pero con certeza de que:

“en este proceso de inmersión a las fuentes no existe punto de llegada ni cierre, no hay una posición concluyente, se constituye en la piedra de toque principal para impulsar la producción de conocimiento y la ampliación de nuevos marcos teóricos de interpretación desde los cuales abordar el fenómeno aquí planteado.” (Hernández y Portilla, 2021, p. 17).

Para ir cerrando, cabría decir que muchas veces los investigadores, en el afán por implementar metodologías que los conduzca a resultados empíricos, terminan dando mayor importancia al conocimiento que resulta de contrastar lo práctico (al dato obtenido mediante la implementación de técnicas útiles y operativas) con un marco de referencia conceptual que sirve

de fundamento para entender y explicar el objeto problema. Sin embargo, en este ejercicio la teoría, por lo general, tiende a ser relegada y sometida a la validación empírica, y por ende toda acción investigativa en la que el foco de atención se centre en la teorización puede llegar a ser banalizada y, por tanto, el conocimiento que deriva de este tipo de apuestas comúnmente es invalidado.

La metodología es entendida como un devenir en el que se le apuesta a un conjunto de procedimientos con el fin de resolver un problema científico (ya sea a través de la sistematización de la información u otro tipo de operaciones racionales), que a su vez implica una manifestación de la postura que tiene el investigador frente a la relación sujeto-ciencia o sujeto-conocimiento, ser que, en este caso, es reconocido como parte sustancial de cualquier forma de pensamiento.

La estrategia planteada en esta investigación ha consistido en dar apertura al pensamiento complejo; la construcción de un problema de investigación pensado desde diversas perspectivas sobre la Pedagogía, en contraste con los discursos y prácticas que derivan de la Educación Inclusiva (especialmente en la educación superior), entendiendo que la existencia de una o más verdades no plantea una imposibilidad en términos del pensamiento científico y que, de hecho, donde se supone que han de encontrarse discrepancias, contradicciones y/o polos opuestos, también se hallan elementos que valen la pena ser discutidos y problematizados, lo cual es propio de un ejercicio dialéctico.

Se trata de una metodología poco convencional, pero que no renuncia al sentido de la ciencia. Asumiendo algunos fundamentos de la investigación Documental y mediante el Ensayo Científico, adquiere a su vez un carácter histórico-crítico, centrado en “la relación saber-poder-sujeto”, cuyo desarrollo parece resolver la tensión entre esas verdades, o que por lo menos las exhibe, denotando la importancia de abordarlas desde otras miradas que podrían aportar significativamente en la comprensión del objeto problema, a otras formas de representación de la realidad. La posibilidad de transitar a través de diferentes perspectivas teóricas y conceptuales, ha contribuido, no solo en el análisis de los conocimientos actuales sobre el problema de investigación, sino sobre nuevos sentidos y horizontes (Guevara, 2016), muchos de ellos ligados y vinculados a la pregunta por el sujeto, del cual la ciencia a veces se desliga.

Como plantea Guevara (2016), es precisamente este balance lo que ha de permitir entender el estado actual del objeto de estudio; estrategia que consistió en el constante rastreo de diferentes fuentes documentales, que se fue ampliando, depurando y enriqueciendo en la medida en que eran interpretados a la luz de distintos campos teóricos. “La re-construcción crítica del objeto de estudio plantea un diálogo de saberes, es decir, una búsqueda constante de la voz de los investigadores, participantes y de los contextos sociales y políticos.” (p. 169).

ELEMENTOS PARA LA COMPRENSIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA

En este apartado se abordan, de manera breve, algunos postulados referentes al sentido y significado de la Educación Inclusiva. Para ello es importante, en primera instancia, identificar cuáles han sido las problemáticas o cuestiones objeto de reflexión e intervención; a partir de ahí será posible trazar los antecedentes que, además de evidenciar cómo la sociedad ha asumido la Educación dentro de un periodo histórico determinado y la relación de esta con el sujeto, marcará una pauta que facilite comprender la emergencia de la Educación Inclusiva en relación con las demandas sociales, culturales, políticas y económicas de la actualidad, hasta el punto de afirmarse que la Educación Inclusiva es pertinente.

LA ANORMALIDAD Y LO DIFERENTE.

Se puede atisbar que históricamente han existido poblaciones con una tendencia al rechazo, la estigmatización, la falta de participación y de derechos; y a la exclusión. Situación promovida por los modelos sociales que se estructuran en una sociedad y en los cuales se imparten formas de relacionarse con el otro a partir de lo que es considerado como “lo socialmente aceptado”; acorde a las dinámicas propias del sistema económico y político de una sociedad concreta. De este modo, en cierta medida se podría afirmar que es el sistema –político, social y económico- el que determina qué sujetos son aptos para corresponder a sus intereses.

La noción de Normalidad y Anormalidad, abordada en asociación con la del Diferente, ha sido tema de discusión en diferentes épocas de la historia y en esa medida la concepción que se tiene de estas cambia de acuerdo con las dinámicas propias de cada estructura social, económica y cultural (Planella, 2006)¹⁸. El respectivo análisis, comprensión e interpretación, así como las

¹⁸ Por ejemplo, una de las tantas premisas bajo las cuales se funda el pensamiento Darwinista acerca de la evolución de las especies, la prevalencia del más fuerte, sirve de metáfora en la relación normalidad-anormalidad que se rige por las reglas de un supuesto ambiente agresivo y violento, en el que la subjetividad y la relatividad quedan supeditados bajo la contundencia de la supervivencia (Báez, 2012).

acciones y estrategias que han derivado de sus estudios con relación al sistema escolar y educativo ha variado según los paradigmas o modelos desde los cuales han sido abordadas estas dos categorías.

La Anormalidad, como fenómeno, debe de ser entendida dentro de los límites de lo que se asume como “Normal” en un contexto social determinado, lo que implicaría a su vez unos tipos de correspondencia muy específicas. Por lo general, la relación que se establece con lo diferente se ha caracterizado por una tendencia al rechazo, la marginalidad, la exclusión, el abandono e incluso su eliminación. Se entiende que la manera en que se concibe lo anormal, lo diferente, tiene que ver con la norma, comprendiendo por esta aquellos preceptos determinados por una organización, una estructura, la sociedad, que dan lineamientos morales al colectivo en aras de garantizar, tal vez como lo concibe Rousseau (1983), la convivencia de una comunidad, a manera de un pacto o contrato social, el bien común. Lo Normal y Anormal comunican lo que debe de ser o no ser a través de prácticas, creencias, valores: se vuelven una expresión de aquello que es permitido y natural como también su contrario, lo antagónico, lo monstruoso, lo antinatural (Valencia, 2019).

Del mismo modo que hay una identificación a partir de unos discursos compartidos socialmente, la ruptura de lo que no es común al orden social y su ideal de normalidad deja ver lo que se considera anormal. De este modo, reconocer lo anormal como un problema social nos permite comprender todo aquello que escapa a las organizaciones sociales, tiende a ser reconocido como lo abyecto de la sociedad, es decir, en lo monstruoso, eso, que se debe ser extirpado o corregido. (p.30)

Un ejemplo que expone la inclinación de la sociedad por rechazar e invisibilizar aquello que se considera no alienado con las lógicas de su estructura y su funcionalidad, se puede hallar en el estudio de la Discapacidad: categoría que nace a través de las prácticas, discursos e imaginarios colectivos que se tienen de lo diferente y que comúnmente tiende a ser asociada con disfuncionalidades del cuerpo, como con las conductas y comportamientos que no corresponden a

lo socialmente aceptado, planteando, inclusive, una duda acerca de su humanidad en tanto que se caracteriza como una “deformidad”, una “abominación”, algo que no encaja en la homogeneidad¹⁹.

De igual manera, habría que decir que la alteridad del otro (sea ésta corporal o anímica) se constituye como un referente en términos de las relaciones sociales: Primero, porque la construcción de identidad, o de identidades, es un proceso continuo en el que los sujetos se ven altamente influenciados por los contextos y por las experiencias que vivencian en el transcurso de sus vidas. Segundo, porque es en el ejercicio de reconocer al otro que el individuo se reconoce a sí mismo. Como lo explica Ferreira (2008), la identidad social se construye en referencia a la otredad, marcando la diferencia como algo extensible a toda colectividad humana. “Desde otra instancia, se hace necesario reconocer la importancia que tienen los otros para el nosotros. El otro se utiliza para definir el territorio propio. El otro justifica lo que somos, nuestras leyes, instituciones, reglas, ética, moral y estética (...)” (Guido, 2010: 71). Partir de lo diferente denota la propia homogeneidad inclusiva en tanto que posee rasgos distintivos que reafirman la identidad individual y a su vez al sentido de pertenencia: “El cuerpo, convertido en loco y al mismo tiempo desviado de su función primera de relación con el mundo hace perder a cada uno los rasgos que nos hacen reconocer en el otro como nosotros mismos, seres de relación.” (Roudevitch citado por Planella, 2006).

Por supuesto que este ejemplo no aplicaría a todas las culturas y épocas. Para Díaz (2009), citando a Barnes, es importante tener en cuenta que estas exclusiones y estigmatizaciones no solo están intrínsecamente relacionadas con los factores políticos y económicos de una sociedad, sino también con el sistema de creencias y valores alrededor de la anormalidad y la normalidad²⁰. Por

¹⁹ A propósito de esto, Ferreira (2008) señala que estas acepciones varían según el modelo desde el cual se las explique: En un modelo médico y rehabilitador la discapacidad es señalada como una “insuficiencia”, propia de la persona, una carencia individual consecuencia de la naturaleza orgánica del ser humano. Aquí continúa siendo relevante la idea de “normalidad”, donde la construcción interpretativa de la cultura tiene un rol fundamental respecto a lo que se entiende como “diferente”, ubicando a la persona con discapacidad como individuo que “padece” una afección y que por lo tanto se representa ante sí y la sociedad como una “desviación”, una “deficiencia”.

²⁰ Sería interesante ahondar en la historia y la antropología de las culturas prehispánicas, en las que se pueden hallar deformaciones craneales intencionales que datan del 7000-4500 a. c. (Bautista, 2002), reafirmando la relación

ello, para este autor, es pertinente mencionar que en la antigüedad existían sociedades y culturas donde la discapacidad era apreciada positivamente.

No obstante, las investigaciones tocantes a la analogía establecida entre la discapacidad y lo anormal muestran que la mayoría de culturas (Algunas en India, Mesopotamia, Babilonia, Grecia, Roma), en distintas épocas (como en la antigüedad clásica, la edad media, el renacimiento, la modernidad, la industrialización, y hasta mediados del siglo XX), han optado por emprender acciones que tienen por objetivo final la eliminación sistemática de esta población, siendo el exorcismo, la invisibilización, la reclusión, el aislamiento, la esterilización, la eugenesia y el infanticidio, los métodos más frecuentes (Planella, 2006).

Ante este repertorio, y en coherencia con los principios éticos y políticos que hoy en día rigen a la Educación (sin clasificarlos de buenos o malos), merece cuestionar ¿La educación es inclusiva *per se* o si el carácter de esta depende de las intencionalidades políticas, sociales, económicas y culturales de un momento histórico determinado? ¿El reconocimiento del otro, como sujeto, como persona, como individuo, está determinado por los lineamientos que se enmarcan en lo que es conocido como lo socialmente aceptable? ¿El lugar del sujeto está supeditado por su capacidad de funcionalidad al sistema? Preguntas que dan apertura a la comprensión de intencionalidades y direccionalidades no-neutras de la inclusión²¹.

intrínseca que resguarda lo normal con el sistema de creencias y valores de una comunidad específica y a la vez la relación que guarda directamente la corporalidad con los discursos y las prácticas de una sociedad determinada.

²¹ No hay una definición única sobre la inclusión (Ramírez, 2017). Su origen suele ubicarse en dos momentos históricos distintos: en el siglo XVI, con José de Calasanz y su aporte en la construcción de la escuela gratuita, o la conferencia de Jomtien (1990); donde se abordó el planteamiento de una “Educación para Todos”. En el ámbito escolar adquiere diferentes matices, desde la integración de las personas a través de su participación plena y la garantía de oportunidades, hasta la identificación de barreras y la satisfacción de necesidades, brindando protección, principalmente, a la población vulnerable (MSPS y FSC, 2021). Uno de los puntos más controversiales del concepto es que, en la literatura académica y política, se le suele asociar, casi que exclusivamente, con la incorporación de la población con discapacidad a los centros educativos “ordinarios”, dejando a un lado otras manifestaciones de la diversidad humana (Padrós, 2009).

EDUCACIÓN ESPECIAL.

Una breve retrospectiva de la relación entre inclusión y educación facilita identificar el relego de poblaciones que no tenían el privilegio o el derecho de educarse y/o formarse. Por ejemplo, la Edad Antigua (donde la educación se centraba en la guerra y las artes y a la que únicamente podía acceder el ciudadano, que para esa época era una categoría con la que solo se reconocía a los hombres), pasando por la Edad Media (época en la que este ejercicio continuaba siendo un privilegio, pero esta vez centrado en las prácticas y discursos religiosos), hasta el siglo XVIII (periodo en el que se evidencian los primeros sistemas escolares en donde la sistematización y estructuración se convierten en fundamentos de enseñanza y aprendizaje que tenían por finalidad educar a la población general independientemente de su clase social) (Ramírez, 2017) no existían registros sobre la escolaridad de personas en condición de discapacidad (Parra, 2010) las mujeres y aquellos discriminados por su origen étnico y/o cultural.

Ahondando un poco más en esta exploración, se encuentra que, basado en la enseñanza lecto-escritora, en 1755, con los trabajos del abad Charles Michel del Epeé, se logra consolidar la primera escuela pública para niños sordos en Francia. 23 años después (1778) en París, Valentín Hüy da apertura al primer Instituto para niños ciegos, innovando en los primeros indicios de la escritura con relieve como el lenguaje óptimo para las personas con discapacidad visual, pauta que aprovecharía, años más tarde Louis Braille para mejorar el sistema lectoescritura para ciegos (Planella, 2006). Asimismo, en el siglo XVIII el psiquiatra Pinel logró que los pacientes con discapacidad psíquica fuesen liberados de las cadenas a las que fueron atados en distintos centros de reclusión; también se puede apreciar el trabajo del doctor Esquirol por separar a las personas con discapacidad psíquica de los enfermos mentales, esfuerzo que serviría de insumo en los trabajos del médico Jean Itard al demostrar que las personas con “retraso mental” podrían mejorar mediante una educación adecuada: con todo y esto se entrevé en los primeros rastros de lo que años después se consideraría como *Educación Especial*²², a la cual contribuirían los pensamientos

²² José María Tomé (2015), en su tesis Doctoral, *Las Teorías y Las Prácticas de Enseñanza en Escuelas Primarias, (Comunes y de Recuperación), de la Ciudad de Buenos Aires desde el Enfoque de la Educación Inclusiva*, señala que ya para esa época no se podían desconocer los aportes teóricos y metodológicos de Pedro Ponce De León (1508-184)

pedagógicos de Rousseau, Pestalozzi y Fröebel, este último creador de los denominados jardines de infancia e introductor de los Centros de Interés en Alemania, inspirando a futuro los programas de educación centrados en la capacidad motriz y sensorial de los alumnos en muchos países (Planella, 2006). Al respecto, se critica que, en el transcurso del siglo XIX, a raíz de los avances del siglo XVIII, la Psiquiatría (a través de los fármacos) asumió el rol de disciplina encargada de la domesticación e instrucción de todas las personas que se clasificaban dentro del espectro de lo anormal; Humanizándolos, pero con el matiz de *diferente* o *extraño*, configurando lo que el autor anteriormente mencionado denomina como *subjetividad anormal* (Planella, 2006).

Se argumentan dos razones en relación a la aparición de las escuelas especiales. Por un lado, el auge del modelo médico-patológico, determinante para definir la discapacidad de las personas desde el punto de vista etiológico, lo cual implicaba determinar su causa u origen, por otro el modelo estadístico-psicométrico, proveniente de la psicología, cuyo objetivo fue medir el grado de patología, como también evaluar las diferencias entre un ser llamado normal y otro anormal. (Tomé, 2015, pp. 30-31)

En el Siglo XX, durante décadas, la Educación Especial debutó como la respuesta más acertada en la adaptación de sujetos que por sus características no encajaban en la sociedad. Basado en la tradición médica y clínica, este modelo parte de readaptación y/o rehabilitación para que las personas con discapacidades o diferentes tuvieran una participación funcional en la sociedad a la cual pertenecían.

Como resultado de esta polémica de a quien correspondía la prioridad en la educación de los deficientes, si a los médicos o a los pedagogos, a finales del siglo XIX y principios del XX se definieron dos tendencias para comprender la esencia y carácter de la deficiencia: una -defendida por los médicos- que la consideraba como resultado de factores adversos en el organismo en diferentes etapas del desarrollo y, otra, más defendida por los profesores, que planteaba que ésta podía aparecer por factores

frente a la educación de niños sordos, y los de Juan Pablo Bonet (1573-1633), este último dedicado a la creación de un método lingüístico oral y escrito, también, para personas sordas.

psicológicos y pedagógicos. Esta última, hace alusión a la tendencia que estudia los factores contextuales que conducen a que la discapacidad se agrave o atenúe. (Parra, 2010, p. 75)

En 1905 surge la atención educativa especializada, disímil a la organización ordinaria escolar (Parra, 2010.) y durante las primeras tres (3) décadas de ese mismo siglo, la *educación especial* se consolidó alrededor de conceptos como el *handicap*, disminución o deficiencia, con los cuales se tenía una concepción biológica organicista de las condiciones que limitaban o no a un individuo en concreto (González, 2009).

Para Gonzales (2009), citando a Marchesi y Martín, lo anterior tuvo como consecuencia la necesidad de una atención educativa especializada, segregada del sistema escolar ordinario, situación que se sostuvo hasta finales de los años cincuenta del siglo XX, momento en el que fue objeto de una re-conceptualización en tanto que se empezaron a refutar los lineamientos que le venían rigiendo y se empiezan a considerar los factores sociales y culturales como determinantes del funcionamiento intelectual y cognitivo, por lo que se implementan currículos especiales y diferentes, respondiendo a la clasificación de los alumnos según sus capacidades y los déficits que estos tenían.

Para 1970, la Educación Especial evoluciona a tal punto que se incorpora dentro de sus términos la noción de Necesidades Educativas Especiales-NEE, tal y como se puede observar en el *Informe Warnock* sobre la situación en Gran Bretaña, en el cual se considera que los objetivos de la educación deben de ser los mismos para todos sin importar su condición, pero especificando que aquellos alumnos que presenten necesidades requerirán de apoyos especiales para alcanzar los propósitos escolares planteados (González, 2009).

En este sentido, debemos entender la Educación Especial como el conjunto de recursos personales y materiales de que dispone el sistema educativo para satisfacer las necesidades educativas que de forma transitoria o permanente pueden presentar los alumnos, sino en las ayudas que es necesario proporcionar al alumno para optimizar su

proceso de desarrollo. La Educación Especial se rige por los principios de normalización, individualización e integración educativa (p. 434)

Para Echeita (1989) la Educación Especial el alumno con necesidades especiales es objeto de intervención en cuanto que su atención exige recursos educativos extraordinarios, cuya finalidad es resolver las dificultades en el aprendizaje que este tenga en el transcurso de su escolarización, que además no son comunes en otros estudiantes. Así, se da paso a una perspectiva que, más allá de segregar las modalidades de educación (según la clasificación de la población de acuerdo con sus capacidades) pretende integrar al sujeto reconociendo sus diferencias y la responsabilidad que tiene el entorno con este.

La educación especial se inició históricamente en una primera etapa desde la Edad Media hasta mediados del siglo XIX, fue el período de la exclusión educativa; continuó con la aparición de las instituciones especializadas, período de la segregación, que se extendió hasta mediados del siglo XX; prosiguió la tercera etapa caracterizada por las escuelas integradoras en la década de 1950, respondió al principio de la normalización y la estrategia de la integración; arribó a la cuarta y última etapa a fines del siglo XX hasta nuestros días, definida por la atención a la diversidad de los alumnos a través de instituciones que colaborativamente propusieron un trabajo en redes, desde una perspectiva inclusiva. (Tomé, 2015, p. 31)

Esta consecución histórica no se detiene con la evolución paulatina de la educación especial; da apertura a nuevas formas de conceptualizar cuál es el lugar del sujeto “divergente” en los escenarios educativos. Antes de continuar, tiene lugar decir que este tipo de análisis requieren de un contraste orientado a poner en evidencia otro tipo de fenómenos (económicos y políticos), a fin de, tal vez, ampliar más la perspectiva que se tiene de la problemática en mención y problematizar mucho más la reflexión.

EDUCACIÓN INCLUSIVA.

La Educación Inclusiva, posee una dificultad que es propia de su carácter polisémico: característica que para ciertos autores tiene que ver con la complejidad de su contenido enunciativo y con cada uno de los elementos que la convergen (Castillo, 2015; Bell, 2017; Moriña 2017), pues su interpretación política²³ y normativa queda a merced de las múltiples traducciones que los discursos y prácticas ideológicas realizan a favor de sus intereses (Cruz, 2018). Entre tantas de las acepciones que se poseen se encuentran aquellas que la comprenden como un fenómeno social en el que confluyen distintos actores, cuyos imaginarios y acciones están encaminados al desarrollo del potencial formativo de los sujetos (Castillo, 2015), entiendo por esto que la educación es un derecho humano (Carvajal, 2015) al cual puede tener acceso cualquier persona, independientemente de su diversidad (Echeita, 2010), y al que las instituciones deben garantizarle una enseñanza y un aprendizaje de calidad al reconocer sus necesidades (Fierro, 2013; ONU, 2001) y su participación en una sociedad identificada por unos valores fundados en la democracia y la equidad (Ainscow et. al, 2006; Arnaíz, 2005; UNESCO, 2008). Sin embargo, más allá de una dificultad, en términos de condiciones y restricciones, la tendencia polisémica que ha tenido la Educación Inclusiva podría entenderse como un abanico de oportunidades en la medida en que se plantean escenarios en los que es posible cuestionarse la importancia del sujeto y el reconocimiento del otro.

Es preciso aclarar que, tal y como señalan Arizabaleta y Cubillos (2016), epistemológicamente la Inclusión Educativa difiere de la Educación Inclusiva en cuanto que la

²³ En los documentos revisados no se deja claro desde que autor o postura se está asumiendo la “Política”, como abstracción. Tampoco se distingue un significado particular cuando se habla de esta. Se podría decir que se le atribuye un sentido asociado a la acción (con la que se recogen aspectos concernientes a la ética y a la moral) o como parte de la agenda pública, haciendo alusión a las políticas sociales. Esto es muy interesante, puesto que una definición precisa facilitaría una comprensión, un poco más sustancial, sobre la Educación Inclusiva. Por ejemplo, sería interesante determinar si el acercamiento a este concepto elucida nociones de poder, un uso técnico basado en la prescripción de normas o, por el contrario, elementos de orden axiológico que propicien la transformación (Jiménez, 2012), como también indicios de los ideales de una sociedad y la materialización de las relaciones establecidas entre el Estado, el gobierno y la ciudadanía; cuyas apuestas son legitimadas bajo el supuesto de lo “público”, pero que también reflejan la controversia de intereses entre distintos actores (Torres Melo, 2013).

primera hace alusión a la integración de grupos históricamente vulnerables al sistema educativo, buscando soluciones que permitan su incorporación al colectivo homogéneo mediante la implementación de una atención diferenciada, lo que supone, asimismo, emprender acciones curriculares centradas en objetivos de aprendizaje, mientras que el segundo se arraiga como una reestructuración que, si bien se apoya en la inclusión como una estrategia, esboza en la heterogeneidad una oportunidad para el diálogo, la convivencia y la participación (Carrillo y Martínez, 2014).

En las últimas tres décadas la Educación Inclusiva se ha ido transformando, acogiendo términos que son característicos de las políticas educativas internacionales (calidad, equidad, accesibilidad, diversidad y participación), haciendo mucho más basta su connotación e institucionalidad como entidad de referencia política. No obstante, su desarrollo no ha sido uniforme; ha sido desigual en los diferentes países de América Latina, no existiendo un consenso, aunque si congruencias en lo que representa y significa la inclusión (Payá, 2010).

La conceptualización de la Educación Inclusiva aparece en correspondencia a las necesidades de la educación a nivel internacional, específicamente en 1990²⁴, en la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos* celebrada en Jomtien, y ha ido evolucionando a tal manera que se ha ido abriendo un espacio en distintas perspectivas: Como aquellas que la situaban en el paradigma integracionista de las necesidades educativas especiales (NEE), o las que conciben la diversidad como un elemento relevante en los procesos de participación ciudadana y democracia (Payá, 2010). Un ejemplo de esto es lo acontecido en la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*, de la que resulta la *Declaración de Salamanca* (1994) en donde se marcó una pauta en la intencionalidad de lo que hasta la fecha se conocía como Educación Especial, dando paso a instituciones educativas que ven en la inclusión una estrategia acertada frente a la segregación y el aislamiento, resultante de los conflictos sociales. Por esa línea también hay que mencionar el *Foro Mundial de Educación Dakar* (2000) que tuvo por finalidad

²⁴ Paralelo a esta afirmación, Tomé (2015), citando a Arnaiz, menciona que los principios que dieron origen a las conceptualizaciones de la educación inclusiva tuvieron lugar en los sistemas educativos de Suecia y Dinamarca alrededor de 1950, tales como: normalización e integración escolar.

revisar el progreso que habían tenido las naciones en la Conferencia de Jomteín y se renovaron los compromisos y promesas para lograr una educación para todos.

En la 48ª Conferencia Internacional de Educación que se llevó a cabo en Ginebra (2008), cuyo tema principal fue la *Educación Inclusiva: el Camino Hacia el Futuro*, se abordó, entre tantos tópicos, la necesidad de construir un marco normativo y legal que diera lineamientos específicos acerca de las acciones y estrategias dirigidas a garantizar la enseñanza y el aprendizaje de grupos poblacionales con características que requerían de una atención prioritaria, como a la vez cavilar sobre la importancia de replantear el diseño curricular y los retos y desafíos que esto traería consigo en materia de recursos. Posterior a esta conferencia, en América Latina se realizó una reunión con motivo de identificar los avances y desafíos pendientes, la cual tuvo lugar en Chile durante el 2009 y en donde los diferentes países del continente presentaron sus informes. Al respecto, los especialistas de la UNESCO Massimo Amadio y Renato Opertti (2010) sustrajeron varios puntos en común de cada uno de los documentos presentados por los países iberoamericanos:

- Los marcos normativos de las naciones latinoamericanas se acogen a los principios de las declaraciones internacionales sobre la educación como un derecho fundamental.
- Las políticas educativas están centradas en la calidad y la accesibilidad. Se sitúa la educación como una estrategia que propicia la cimentación de sociedades justas y democráticas en la medida en que contribuye a la integración de las poblaciones más excluidas y vulnerables, reduciendo la desigualdad.
- En su enfoque teórico-conceptual, la Educación Inclusiva se asocia con la atención a la Diversidad, entendiendo por esta última aquellas características por las que un alumno es identificado como excepcional o con NEE. Así, atender la diversidad en la educación inclusiva se convierte en la equiparación de oportunidades a partir de la lucha contra la discriminación.
- El currículo refiere al plan de estudios y se hace énfasis en la implementación de ajustes que apuntan a la introducción de nuevos contenidos en las asignaturas, a manera de currículo integrado, mientras que otros países abordan el tema desde la perspectiva de competencias.

- La calidad, la equidad y la inclusión, se constituyen como los tres conceptos bajo los cuales se determinan los lineamientos de la Educación Inclusiva en América Latina.

También hay que mencionar que, al igual que los modelos predecesores, la Educación Inclusiva se ha enfocado en poblaciones que históricamente han sido reconocidas como vulnerables. De hecho, el marco legal y normativo de distintos países Latinoamericanos la han ligado conceptualmente con la población en condición de discapacidad (Payá, 2010). Probablemente esta orientación política se deba a que, tal y como se expuso en párrafos anteriores, como categoría, la discapacidad es comprendida e interpretada dentro de una cultura determinada, en el que las relaciones humanas son permeadas por estructuras que obedecen a relaciones de poder y a su vez a unos intereses característicos de los modelos económicos y políticos de la coyuntura.

En consecuencia, la discapacidad representaría a las dinámicas excluyentes de una sociedad influida por la globalización, la industrialización, las políticas sociales y económicas neoliberales; panorama en el que se les exige a las personas despojarse de la subjetividad para dar paso a la homogenización, dar respuesta a intereses económicos y de productividad, en pro de la acumulación y reproducción del capital, circunstancia en la que no “encajan” los “lisiados”, “minusválidos”, los discapacitados. Pese a esto, Carrillo y Martínez (2014) enfatizan en que es un error asociar la educación inclusiva a la discapacidad, pues para los autores esto sería volver a los albores de la educación especial, al paradigma integracionista, cuando precisamente lo que se quiere es hacer una ruptura con las nociones segmentarias que se tienen de la diferencia.

En correlación con lo anterior, es pertinente mencionar que la Educación como proceso social y cultural no es ajeno a estas manifestaciones de exclusión. Lo anterior partiendo de que, por ejemplo, hoy en día la pertinencia educativa se centra en la formación de ciudadanos con las competencias técnicas y tecnológicas suficientes para dar respuesta a las dinámicas del mercado laboral, permeado por las dinámicas de la globalización y el capitalismo y el neoliberalismo.

En últimas, la inclusión educativa se concentra en grupo de alumnos que son propensos a ser marginados, excluidos o en riesgo de no tener un rendimiento académico óptimo (Payá, 2010). Es definida como un proceso (es decir que no es inmediato) que tiene por fin responder a las

distintas necesidades de los alumnos a través de prácticas inclusivas durante el aprendizaje; propósito que requiere de reestructuraciones y modificaciones en cuanto a las acciones y estrategias que los centros educativos emprenden para ello.

En este amplio bosquejo teórico, Parrilla (2002) clasifica la educación inclusiva en al menos 4 perspectivas (aunque probablemente hallan más), cuyos referentes engloban su intencionalidad ética y política: *la perspectiva ética*, en el que la educación y la inclusión son entendidos como derechos humanos y en el que la noción de Justicia Social se circunscribe en las estrategias para la reducción de la desigualdad y la exclusión; la “*perspectiva social*”, en contraposición a la postura del modelo rehabilitador y médico, plantea como idea principal la influencia del entorno social en la construcción de identidades discapacitantes y anormales, cualidad que legitima una visión negativa de las diferencias, por lo que invita que la sociedad reconozca su responsabilidad en las dinámicas que derivan de la discriminación y la exclusión; la “*perspectiva organizativa*”, sitúa la inclusión como una problemática relacionada con la estructura administrativa de las organismos escolares, lógica que, según el autor, se venía promoviendo ya desde los años 80s del siglo pasado en EEUU y en el que la transformación organizacional de las escuelas se afirma como la opción más viable en vías de su desarrollo (en esta perspectiva se pueden encontrar otras tres sub-propuestas: el de las denominadas escuelas adhocráticas, las heterogéneas y las eficaces para todos; la “*perspectiva comunitaria*”, proveniente de los modelos de la psicología social, propone que el apoyo en red, colaborativo y cooperativo, es una tarea que involucra a todos los actores y los recursos que estos disponen en contestación a los retos que supone la atención a la diversidad).

En cuanto a reuniones políticas y de intelectuales más recientes, hay que mencionar en un primer momento la *Reunión Mundial de Educación Para Todos* (2014), cual Declaración plantea propuestas en materia de educación hasta el 2030 y en concordancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Un año más tarde se lleva a cabo la *Conferencia Mundial sobre la Educación* realizada en Icheon-Korea del Sur- en el año 2015 por la UNESCO, en la que se reafirma la visión planteada en Jomtein (1990) y en Dakar (2000) y por ende se invita a todas las naciones del mundo a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad de conformidad con lo estipulado en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), acogiendo como principios

regentes la inclusión, la igualdad de género y las oportunidades de aprendizaje con calidad para todos. En la Declaración de Icheon, *Educación 2030: Hacia una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y un Aprendizaje a lo Largo de la Vida para Todos* (2015), el modelo social y humanista continúan siendo claves en las conceptualizaciones de la educación inclusiva.

Hasta aquí, se ha expuesto un breve recorrido histórico y conceptual, en el que hay la posibilidad de divisar que, como iniciativa, la educación inclusiva ha establecido sus cimientos en medio de las dinámicas de la escuela primaria y secundaria. Haciéndose de un corpus teórico vasto, pero tal vez con unas intenciones no-neutras; acorde a los ordenamientos de unas organizaciones internacionales muy puntuales. Por lo pronto, y en coherencia con el tema de esta investigación, se tendría por duda ¿Cuál ha sido el desarrollo de este discurso en la educación superior?

LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA.

Es notorio señalar que la definición de la Educación Inclusiva conserva los mismos razonamientos y principios pragmáticos indistintamente del nivel de formación (básico, medio o superior) en el que se le acoja como lineamiento; pareciera que en la articulación de los enunciados que componen su discurso no se tienen en cuenta las especificidades que identifican las singularidades de cada tópico y/o a las organizaciones académicas y escolares a las que representan (la Escuela, el Colegio, las Instituciones de Educación Superior y las Universidades, los sujetos, las normas, etc.).

A pesar de que la Educación Superior Inclusiva se ha ido posicionando en las agendas políticas internacionales como un tema clave en la búsqueda por responder a las dinámicas de un mundo permeado por la globalización (Fajardo, 2017), las investigaciones y los textos académicos referentes al tema son escasos (Parra et. al, 2012) e incluso considerados relativamente recientes y/ heterogéneos en cuanto a las prácticas y discursos que derivan de la interpretación que se ha hecho de la misma (Alcedo Rodríguez et. al, 2007). Aunque, en la mayoría de los documentos se alcanzan a distinguir elementos comunes que inciden en el modo que se estructura su significación y que le dan una direccionalidad como proyecto, tales como: diversidad, reconocimiento, democracia, participación, accesibilidad, permanencia y calidad.

Ahora, en el análisis de la configuración que adopta la educación inclusiva en el ámbito de la educación superior, sería apremiante comprender el entramado que da forma a la taxonomía del sistema educativo internacional. No se puede soslayar que los discursos económicos y políticos tienen gran incidencia en el modo en que se asumen las cuestiones de la sociedad y es que hoy por hoy las Instituciones de Educación Superior (IES), y dentro de ellas las Universidades, se enfrentan a una reconfiguración global acompañada de cambios y transformaciones que permean la cultura académica y la manera en que se establecen vínculos con la sociedad y el Estado, tanto que las ideas de misión y visión entran a ser reemplazadas por otras que, en concordancia con las lógicas del capitalismo global, son congruentes con las iniciativas del desarrollo y la innovación (Naidorff et. al, 2007).

La llegada de los otros a la institución educativa se encuentra relacionada en la actualidad con condiciones sociales como la globalización económica y cultural y la crisis de principios de homogeneidad política e identidad nacional que hacen visibles la incorporación de espacios marginales de cada cultura... (Guido, 2010, p. 66)

De conformidad con el párrafo previo, es conveniente iniciar la deliberación alrededor del concepto de Pertinencia²⁵, estrechamente conectado con los ideales que se poseen de las IES y en ellas la Universidad, ya que pone en cuestión cuál es su sentido y la responsabilidad que estas

²⁵ Naidorff et. al, (2007), señalan que la noción de pertinencia es introducida por la UNESCO en 1995 a través de múltiples documentos especializados, y reforzada en la Conferencia Mundial de Educación de 1998 que tuvo lugar en París, cuál tema de interés fue precisamente La Educación Superior en el Siglo XXI y en la que se precisa que:

La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. Ello requiere normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, fundando las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades societales, comprendidos el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente. El objetivo es facilitar el acceso a una educación general amplia, y también a una educación especializada y para determinadas carreras, a menudo interdisciplinaria, centrada en las competencias y aptitudes, pues ambas preparan a los individuos para vivir en situaciones diversas y poder cambiar de actividad. (UNESCO, 1998, p. 24)

tienen para con la sociedad (Pérez et al., 2009), pero a su vez porque hace notorio el entramado bajo el cual se organiza la Educación Superior Inclusiva, pues la ubica en diferentes dimensiones de la realidad. Existen ciertas confusiones a la hora de delimitar la Pertinencia, y esto es en gran parte a su carácter multidimensional y relativo, lo que ha conllevado a que en la literatura sobre la educación superior haya una predisposición por sobreponer otras acepciones por encima del término, tal y como sucede con la categoría Calidad, cuando realmente el criterio de esta última se desprende de las generalidades que conciernen a la primera; lo que sí es claro es que la Pertinencia no es neutral y que por el contrario su connotación está intrínsecamente conexas con el fenómeno de la mercantilización de la educación superior (Leite y Beltrán, 2012), y las teorías organizacionales, sin desmeritar que es un concepto en proceso de construcción y que difícilmente se hallará una definición unívoca del mismo (Naidorff et. al, 2007).

En este panorama, la pertinencia ha correspondido a modelos que, si bien se han fundamentado en intereses aparentemente contradictorios en términos de lo social, político y económico, de alguna manera tienen elementos en común, al menos desde el punto de vista de las problemáticas y cuestiones propias de la sociedad a la cual pertenecen, independientemente de si sus posturas frente a la educación discrepan; hay una búsqueda por responder a las necesidades del entorno y la realidad, apuntando hacia la heterogeneidad como nueva apuesta constructiva y dinamizadora:

Entre 1994 y 1995 el Banco Mundial (Higher Education: the Lesson of Experience) y la UNESCO (Policy for Change and Development in Higher Education) coincidían en la importancia de las relaciones entre educación superior y sociedad, con conclusiones opuestas. La perspectiva de la UNESCO sostenía que la educación superior es un bien público y que es necesaria una internacionalización desde principio de solidaridad y cooperación. Las prioridades del Banco Mundial eran otras, orientadas a una mayor integración con el sector privado y empresarial, que deberían participar en los órganos de gobierno de las universidades, y a una mayor atención al mercado, potenciando la diversificación con la privatización como prioridad. Estas dos perspectivas resumen tendencias y tensiones que continúan en la actualidad y que influyen en la re-significación del rol de la educación superior en la sociedad. (Leite y Beltrán, 2012, p. 39)

Vale la pena entonces plantearse si la complejidad de este tipo de problemáticas no implica solamente pensarse la educación superior y la inclusión como un proceso meramente planeado y estructurado desde el punto de vista de unos requerimientos que son acordes a unas demandas sociales, tanto a nivel nacional como internacional. Por supuesto que esto es necesario, aunque igualmente hay que darle mérito a los aspectos de carácter teleológico, epistemológico y metodológico que faciliten la comprensión e interpretación de las múltiples y diversas realidades que acontecen en la actualidad, dándole criterios necesarios para realizar un accionar que corresponda a las particularidades del sujeto y de la sociedad.

La dificultad aquí es que sin importar los intereses a los cuales respondan cada uno de los modelos propuestos por distintas organizaciones (ONU, UNESCO, BANCO MUNDIAL, CEPAL, BID, , OCDE, OMC, etc.) y los paradigmas a los que correspondan, se plantea a su vez una situación compleja y conflictiva, por lo menos en lo que atañe a Latinoamérica, y es que durante los últimos 50 años se han venido implementando programas, acciones y estrategias que están planteadas desde una mirada que recoge las singularidades del continente europeo y la cultura anglo-sajona, dejando a un lado las características de los países de Centroamérica y Suramérica. Con esto se pone en evidencia una serie de aspectos no muy positivos en relación con la Educación en este continente y que se expresan en: pobreza, precariedad, segmentación, bajos niveles de aprendizaje, baja inversión en investigación y en formación docente, entre otros (Gentili, 2008).

No hay que caer en el error de apreciar a la sociedad como un conjunto que se identifica por la homogeneidad en términos de sus problemas y necesidades (Naidorf, et. al, 2007). En cambio, es con las peculiaridades de los contextos que se forjan nuevas perspectivas; mecanismos de repuestas afines a las necesidades singulares de la realidad en la cual se encuentra el sujeto.

El diseño y aplicación de políticas públicas inclusivas en la educación superior adquieren, además, características singulares en los diversos países, respondiendo a factores propios de su estructuración social, a las lógicas sobre las que se asientan sus instituciones de educación superior y aún, a los climas ideológicos globales que afectan de manera dispar sus valores e instituciones. (Chiroleu, 2009, p. 6)

Por ejemplo, una revisión histórica de la pedagogía y su relación con la anormalidad a finales del siglo XIX hasta mediados del siglo XX en Colombia permite dilucidar a manera introductoria como la formación de docentes y la educación para “anormales” guardaban cierta relación con las reformas sociales de esa época (Yarza, 2011):

En las historias de datos, institucionales y sociales de la educación especial en Colombia, se resalta que la formación de los educadores especiales solamente comienza a existir desde finales de la década de 1950 en las instituciones de educación de ciegos y sordomudos. Durante las décadas de 1970 y 1980, se generaliza en Colombia la creación de licenciaturas y tecnologías en educación especial en algunas instituciones universitarias. (p. 11)

Aun así, en esta connotación hay que tener en cuenta, según Skliar (2005), que las reformas deben de ser apreciadas como textos, perspectivas, y no como puntos de partida irrefutables, incluso si promueven el cambio educativo: es la controversia de la norma, de la ley, lo que ha de motivar la transformación, y en ese raciocinio cabría preguntar por la representación y participación de los movimientos sociales, colectivos, en tal obra.

La escuela y en analogía las IES, se convierten en el mecanismo que posibilita la integración del conjunto de los sujetos en un proyecto, el Estado-Nación (Guido, 2010). La Universidad y las Instituciones de Educación Superior tienen una estrecha relación con la sociedad y el Estado, específicamente en lo que concierne a la formación de ciudadanos y ciudadanas. Es decir, la socialización de sujetos con unas estructuras cognitivas ya internalizadas, unos imaginarios sociales acordes a los intereses de una Nación (Hoyos, 2002).

En el lugar privilegiado para la construcción del conocimiento, también es fundamental reconocer que ha representado el espacio de formación per se, que su función se ha configurado a partir de políticas educativas históricamente determinadas por intereses particulares, disciplinamiento, rigorismos metodológicos y discursos de poder. (Patiño y Rojas, 2009, p. 100)

Esta lectura del horizonte educacional advierte de la influencia que han tenido diferentes instituciones (como los Estados), organizaciones y entidades en la concreción de acciones con intenciones delimitadas por las relaciones de poder que se establecen entre los distintos actores que participan de tal empresa; a la que no es ajena, tampoco, la educación inclusiva.

Bajo estas circunstancias la educación inclusiva ha ido recobrando relevancia en las esferas que componen a las Instituciones de Educación Superior y dentro de ellas las Universidades; ligado a la diada exclusión-inclusión (pero sin mezclarse con ambos términos en tanto que se aparta del integracionismo), se ha ido posicionando como un modelo desde el que se pretende afrontar y superar todas aquellas limitaciones o barreras que impiden la accesibilidad y la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pero por esa misma razón pareciera que las prácticas que de ella derivan tienen una connotación dentro de lo que es considerado como lo políticamente correcto. Es decir que se desarrollan acciones y se divulgan discursos cautelosos, resguardándose de sus efectos, sin comprometerse con las palabras y lo que en sí implican cada una de ellas (Skliar, 2005)

Con todo lo dicho, no se desea desestimar los esfuerzos de las partes interesadas en dar relevancia el tema dentro de las agendas políticas. Se pretende reconocer que, pese a vislumbrarse una silueta en el horizonte, aún existe un amplio camino por recorrer, el cual incluso puede ser inacabable en tanto que la educación inclusiva tiende a abrir un sinfín de opciones, posibilidades y retos, entendiendo por este último término, no la dificultad de asumir una tarea, sino, las dinámicas propias del cambio y la transformación.

Es cuestionable que la educación inclusiva deba asumirse como un reto que da cuenta de unos lineamientos y unos objetivos que tienen como propósito principal responder a los requisitos y exigencias de los sistemas de evaluación internacional o de acreditación (registros de calidad, pruebas PISA, indicadores de accesibilidad, estándares internacionales, entre otros), o si la diversidad debe acogerse como un elemento enriquecedor del enseñar y aprendizaje, en aras de contribuir a la formación de profesionales con un sentido crítico y reflexivo y no de entes que responden a las demandas técnicas y operativas del mercado laboral.

En otras palabras, el discurso político de la educación superior inclusiva debería ir más allá de la capacidad de responder a las demandas de un sistema de aseguramiento de la calidad educativa. Lo ideal sería reconocer la inclusión, la diversidad, la diferencia, como conceptos que contribuyen a la configuración de espacios educativos en los que la emancipación del otro, la importancia de su subjetividad, pero desde un sentido de lo colectivo y comunitario, aportan a la reproducción de escenarios formativos que le apuntan a la cimentación de sociedades mucho más justas y equitativas.

Sin embargo, como se verá en los siguientes capítulos, es menester un análisis más profundo de los términos y principios que componen la conceptualización de la Educación Superior Inclusiva. Diversidad, reconocimiento, tolerancia, convivencia, son nociones que merecen un rastreo histórico, encaminado a la comprensión de su sentido, pero también se requiere aclarar rasgos típicos y atípicos de las instituciones en las que se dinamizan al concretar el discurso en prácticas y acciones. Tal vez la pedagogía pudiese ser una luz orientadora en la reflexión que este tipo de problemáticas suscita: ya sea como acontecimiento, filosofía, disciplina, ciencia o práctica discursiva.

UN PALIMPSESTO DE LA SUPERIOR EDUCACIÓN INCLUSIVA

Como se ha expuesto en apartados anteriores, la Educación Inclusiva trae consigo un conjunto de términos y de acepciones que, en referencia a los modelos educativos predecesores, la sitúan en una posición aparentemente crítica frente a las dinámicas sociales, económicas y culturales coyunturales. Sin embargo, al sobrepasar el fútil análisis de este concepto y trasponerlo de manera transversal y paralela a otras dinámicas del contexto es posible evidenciar que esta “iniciativa”, por el contrario, lejos de ser una respuesta contestataria y revolucionaria, se funda como una “verdad” que “promueve” y “promulga” los lineamientos de una sociedad afanada por responder a los intereses de un sistema económico en particular.

En este capítulo se exponen los referentes y fundamentos (establecidos por los organismos internacionales) de aquello que compone o hace parte de lo que hoy en día se conoce por Educación Inclusiva. Valga aclarar que, por exposición se entenderá, por un lado, la explicación ordenada de un tema en concreto y, por el otro, la puesta en evidencia y en perspectiva de una cuestión específica. Para ello, se abordará, en una primera instancia, la construcción histórica de la Educación Inclusiva. Este ejercicio ya se había planteado en el capítulo 1° (primero), pero para esta ocasión el análisis se centrará en poner de manifiesto las características que (este concepto, teoría, metodología o sintagma) haya podido tener en los últimos 30 años. Paralelamente, se irán mostrando los vínculos establecidos entre la educación inclusiva y los términos que derivan de los modelos económicos y políticos de la actualidad; todo esto con la finalidad de revelar diferentes supuestos, de verdades que movilizan el discurso oficial²⁶ de la Educación Inclusiva y en las que

Dicho de otro modo, retomando la noción de Palimpsesto, en este capítulo se distinguen las huellas que dan cuenta de las continuidades y rupturas que ha tenido el discurso de la Educación

²⁶ Es preciso anotar que, en el transcurso de este capítulo, se utilizarán sintagmas propios del contenido expuesto en los documentos de la UNESCO y otras organizaciones internacionales, por lo que el sentido y significado de estos puede diferir de la perspectiva teórica, metodológica, propuesta en esta investigación. Esto tiene por propósito mostrar, precisamente, los enunciados que hacen parte del discurso de la Educación Inclusiva, lo que ayuda a dar vestigios de sus continuidades y rupturas.

Inclusiva entre 1990 y el 2019, las cuales se perciben en la escritura y reescritura de algunos documentos de la UNESCO y otras organizaciones internacionales, transcripciones en las que es probable hallar diferentes elementos de sus prácticas discursivas.

DELIMITACIONES DEL CONCEPTO EDUCACIÓN INCLUSIVA: BREVE RECORRIDO SOBRE EL MARCO OFICIAL DE LA UNESCO Y OTRAS ORGANIZACIONES.

En una ocasión preliminar ya se habían planteado algunos elementos fundamentales en la comprensión de lo que hoy en día se concibe como Educación Inclusiva: se puso en evidencia la compleja red de sentidos y significados que habrían de ser analizados para esclarecer, por lo menos un poco, cuáles son las distintas verdades que circulan alrededor de la Educación Inclusiva. Sin embargo, este ejercicio ha de ser ampliado, pues, a propósito del objeto de esta investigación, es pertinente hacer una pausa y prestar atención en el maderamen con el que se estructura este concepto, al menos desde la perspectiva de un discurso oficial, uno permeado por la institucionalidad y las relaciones que generalmente se desprenden de ella, que en últimas están vinculadas al poder. Son muchas las aristas desde las que se podría iniciar tan presuntuosa labor, aunque es preferible hacer una delimitación cronológica y así llevar un hilo que facilite la lectura y el entendimiento de los apartados que se expondrán a continuación.

La Conferencia Mundial sobre Educación celebrada en Jomtien (1990) se erige como el punto de partida. En este escenario –uno convocado por organizaciones internacionales como el Banco Mundial, el PNUD y la UNESCO- se da apertura a una discusión política, de la que deriva un aparente consenso internacional sobre lo que en ese entonces se asumió como una visión ampliada de la educación, la cual plantea como objetivo general de las naciones adscritas a la ONU el garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los sujetos, formalizándose, entonces, lo que se conocería como “Educación para Todos”.

Algo que llama la atención de esta Conferencia (en la que participaron expertos, especialistas y líderes en Educación) es que la palabra “todos” toma una connotación con la que se pretende clasificar y categorizar a un conjunto de sujetos que son reconocidos por encontrarse en

condición de vulnerabilidad debido a sus características individuales (identitarias) y/o colectivas (históricas). Así, lo que inicio como un foro consultivo terminó convirtiéndose en un mecanismo de control sobre el progreso que las naciones participantes (155 en total) posteriormente tendrían con relación a los objetivos propuestos en su respectiva Declaración.

En resumen, en Jomtien (1990) se propone, a partir de la práctica, ir más allá de las estructuras, superando los planes de estudio y los sistemas tradicionales de instrucción; La inclusión se hace de un lugar en la discusión, relegando a la integración se sitúa a la par de la noción de acceso, calidad y de pertinencia; se da relevancia a las necesidades básicas del aprendizaje, por lo que las acciones emprendidas por las instituciones y los docentes han de tener resultados efectivos en cuanto a la capacidad de vincular participativa y democráticamente a “todos” los miembros de una sociedad (UNESCO, 1990).

Sucesivamente, con la aclamada *Declaración de Salamanca* (1994), las organizaciones anteriormente mencionadas y los Estados adscritos a estas -fundamentándose en los principios de la *Convención Universal de Derechos Humanos* (1948) y en otros acuerdos -específicamente aquellos que tratan sobre las personas con discapacidad- colocan su mirada en la consecución de los objetivos propuestos en Jomtien (1990): Se reconoce la importancia de vincular a las personas con necesidades educativas especiales a los sistemas educativos ordinarios y por tanto es considerada fundamental la creación de escuelas integradoras.

De esta manera, se cree pertinente la transformación de las escuelas tradicionales en espacios en los que se acoge tanto a las “personas discapacitadas” como aquellas que son reconocidas por ser “bien dotadas”. Es decir, un lugar de encuentro entre aquellos que son desfavorecidos o marginados, con aquellos que son privilegiados. Así pues, por Necesidad Educativa Especial se cobijarían “(...) a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje.” (UNESCO, 1994, p. 6).

En la *Declaración de Salamanca* y su respectivo Marco de Acción (UNESCO, 1994) se establece que para el logro de una educación eficaz y de calidad es necesaria la creación de una escolarización basada en los principios de la integración; donde las diferencias humanas sean

asumidas como normales en la medida en que se propicia la solidaridad entre las personas con necesidades educativas especiales y el resto de la comunidad. Esta última en apoyo de la rehabilitación social de la primera.

Esta integración es concebida gradualmente, por lo que se establecen una serie de estrategias que permitan su efectiva realización, tales como: la vinculación paulatina de los estudiantes con necesidades educativas especiales (a nivel básico, medio o superior) a las escuelas ordinarias, la implementación de acciones que garanticen la accesibilidad de ciertas poblaciones (como lo es la vinculación de intérpretes en lenguaje de señas para facilitar la comunicación de las personas sordas), implementar una rehabilitación basada en la comunidad (entendiendo por esta un método con el que es posible ofrecer igualdad de condiciones en la integración social de las personas con discapacidad), el uso pertinente de estudios estadísticos y/o de corte cuantitativo -que comprueban y evalúan la cobertura de los beneficios ofrecidos a través de las escuelas integradoras), adecuación de la infraestructura, reestructuración de los programas de estudio (los cuales se adaptan a las necesidades de los educandos y no al revés), cambios en la pedagogía (brindar la misma educación a todos los dicentes, pero con el apoyo que requieran en el alcance de los objetivos de aprendizaje), entre otros (UNESCO, 1994).

Lo interesante de este momento histórico es que la educación inclusiva es mencionada por primera vez, pero ligada al logro de los objetivos que se enmarcan en la iniciativa de una Educación Para Todos, y hasta ese momento, concretamente, no consta de un desarrollo conceptual coherente y consistente (aunque sea dentro de una institucionalidad marcada por la lógica económica y financiera).

Para 1998, la UNESCO realiza la primera *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*, en donde representantes (expertos, parlamentarios, académicos, estudiantes, etc.) de 182 Estados y diversos sectores de la sociedad (principalmente de las áreas financieras, económicas y laborales) debatieron sobre el tipo de educación superior que se requiere de acuerdo con las necesidades del mundo. Así, “unánimemente”, se pone de manifiesto la demanda de una reestructuración en los contenidos, métodos y organización de los sistemas educativos a nivel superior, esto con la intención de garantizar una Educación para Todos, como también de formar

ciudadanos que se caractericen por ser especialistas cualificados y conscientes; sin los cuales el progreso económico, social, cultural y político de las naciones no sería posible.

En este ámbito, la problemática de la accesibilidad continúa siendo un tema sustancial. La perspectiva que se tiene de este tema se fundamenta, nuevamente, en posturas que basan sus argumentos en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (específicamente en lo expuesto en el artículo 26°). Por lo anterior, la equidad y la justicia social se preconizan como principios que exhortan a la eliminación de toda forma de discriminación y por ende a la superación de las desigualdades, principalmente cuando se trata de personas “disminuidas” y/o “poblaciones minoritarias”.

En el 2000 la UNESCO, el PNUD, FNUAP, UNICEF y el Banco Mundial, patrocinan el Foro Mundial sobre Educación que se realizó en Dakar. El discurso de la “Educación para Todos” mantiene su continuidad. La integración de poblaciones socialmente vulnerables sigue siendo un eje principal. La diferencia con las conferencias precedentes es que en esta ocasión el foco de atención se centra en la sistematización organizada y periódica de distintos mecanismos para evaluar los avances que se lograron o no desde la Conferencia de Jomtien (1990); ejercicio que tuvo por introducción un análisis detallado y a escala de la educación básica a nivel mundial y que se realizó con base en los estudios nacionales que realizaron los 180 Estados participantes y cuyos resultados exponen que, a pesar de haber avances en materia de accesibilidad (desde el punto de vista de género), los problemas de la calidad en la educación son cada vez mayores, lo que genera una disparidad que conlleva a afirmar que no se han logrado cumplir íntegramente los objetivos propuestos en Tailandia.

Como se aprecia hasta aquí, el desarrollo del concepto de Educación Inclusiva, dentro de los parámetros del discurso oficial, no ha tenido una profundización. Con esta aserción no se quiere desconocer que en el año 2000 ya habían empezado a presentarse varios estudios interesados en el tema, sobre todo de carácter científico y académico, pero en lo que respecta al discurso oficial este continuaba siendo bastante tenue. Es decir, aún no se hacía una delimitación prominente que brindara claridad sobre el sentido de la Educación Inclusiva en el marco de la agenda política y económica internacional.

No es sino hasta el 2004 cuando la UNESCO publica el *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva*: documento basado en las experiencias internacionales de múltiples países y el trabajo colaborativo de investigadores y profesionales interesados en exponer los principios bajo los que se realizan las prácticas inclusivas (según los contextos y situaciones que se presentan en ellos) y que estaba orientado, a modo de referente, a aquellos Gobernantes o administradores de organizaciones (gubernamentales y no gubernamentales) interesados en promover sistemas educativos inclusivos, por lo que no se insta como una guía o un manual, sino como un recurso para comprender la complejidad que enmarca la cuestión, una que está en constante construcción.

La basta recopilación de experiencias -cotejadas y analizados por el Doctor Alan Dyson y la Doctora María Báez- expuestas en el *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva* (UNESCO, 2004), elucidan la dificultad de establecer una significación unívoca de los términos que se articulan bajo la noción de Educación Inclusiva, en tanto que el sentido que estos tienen están supeditados a las particularidades históricas, sociales, culturales y políticas que definen a cada territorio y a los sujetos que conviven en ellos. Según el documento aludido, esta complicación se ha presentado al momento de abordar expresiones como: Necesidades Educativas Especiales -que, si bien es reconocida como una práctica de rotulación, se insta a que no sea usada como un adjetivo calificativo que categoriza a los estudiantes y generar sub-clasificaciones-, discapacidad -que según el texto precitado no es sinónimo de NEE y por eso las personas con una u otra condición deben ser atendidas como dos poblaciones totalmente diferentes- o incluso en la caracterización de las escuelas (en aquellas que son ordinarias y que pertenecen al sistema educativo general, a la que asisten el común de los alumnos, en contraposición de aquellas que se consideran especiales).

Asimismo, se exhorta a los Estados parte a tomar una serie de decisiones y acciones encaminadas a la transformación estructural, organizacional, administrativa y filosófica de los sistemas educativos del mundo. Proceso que se caracterizaría por ser permanente y de desarrollo sistémico. La Educación Inclusiva implicaría: la identificación de barreras que impiden que los grupos vulnerables (principalmente las personas con discapacidad, las mujeres y las comunidades étnicas) puedan iniciar una vida escolar como parte de sus proyectos de vida, la habilitación de escuelas a las que puedan asistir toda clase de estudiantes (sin importar su condición, desventaja o

dificultad), una reforma legislativa y política (ya que el cambio social solamente es factible en la medida en que puedan ser transformados otros aspectos de la sociedad en los que se presenten actitudes discriminatorias, por lo que es indispensable un marco general que motiven el surgimiento de las prácticas de inclusión institucionalizadas, prescritas y ligadas a un desarrollo que favorezca la gratuidad y la prestación de servicios docentes cualificados asociados a ellas), la creación de sistemas de financiación y la opción de gratuidad en el acceso a la educación superior, la formación continua de profesionales cualificados y calificados para atender las necesidades académicas de todos los educandos.

El Temario trae a colación la marginación, segregación y exclusión a la que son sometidas las personas con discapacidad y/o necesidades educativas especiales. Esta discusión pone sobre la mesa la necesidad asumir una visión diferente a la propuesta por el modelo médico y rehabilitador sobre el tema (que, percibiendo al individuo como un ser orgánico, se centra en las deficiencias y ve la discapacidad como una tragedia que limita a las personas en cuanto a la capacidad que estas tienen de participación en la vida general de una sociedad) y apoyarse, más bien, en el modelo social, con el que se reconoce la responsabilidad que tiene el entorno y las instituciones en la discriminación y la reproducción sistemática de la exclusión.

Pese a lo anterior, no se desconoce que existirán estudiantes a los que, según las circunstancias, la alternativa que ofrecen las aulas especiales será la más adecuada a fin de ofrecerles un mejor servicio. Tampoco se puede dejar de lado que a estas escuelas especiales se les relegaría el compromiso de apoyar a los sistemas de educación regular para que estos sean más inclusivos y de calidad. Este último aspecto sería reforzado por la implementación de un intercambio de experiencias en el que los docentes con formación en educación especial, en condición de multiplicadores, transmitirían sus conocimientos a sus colegas.

Otro aspecto tratado en el *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva* (2004) incumbe a la evaluación pedagógica y lo curricular. Según el texto lo primero adquiere utilidad siempre y cuando se capacite a los docentes con técnicas que les ayude a identificar las características y logros de sus alumnos (por ejemplo, sobre el aprendizaje y la respuesta que tienen frente a los estilos de enseñanza) con el ánimo de dar respuesta a sus diversidades (sin recurrir a una discriminación injusta

de las poblaciones), pero también a las curriculares. En este sentido, lo segundo estaría vinculado más que todo al plan de estudios, pero no en cuanto a nivel de logro requerido para pasar de un curso a otro, sino en retroalimentar cual es el progreso que tienen los estudiantes, ayudando a determinar el modelo más efectivo de enseñanza para asegurar la educación de estos, por lo que se propone: la creación de currículos inclusivo que sean flexibles y acordes a la necesidades académicas de ciertos discentes, accesibles independientemente de las competencias que se tengan, que promuevan la vivencia de experiencias exitosas y que no se basen en una noción de enseñanza que recurra a la instrucción. Claro está que todo esto tiene que ser congruente con los objetivos de desarrollo de una nación.

Por otro lado, retomando los postulados de la Conferencia de Jomtien y los objetivos propuestos en Dakar, se plantea que el acceso a la educación, al no ser un privilegio sino un derecho de Todos vinculado al proceso de desarrollo de los sujetos a lo largo de la vida ha de extenderse más allá del nivel básico y medio hasta a lo superior, por lo que se invita a los países a revisar y explorar estrategias que faciliten la transición de las personas por los diferentes niveles de educación. Pareciera que la Educación Superior empieza a hacerse de un sitio en la conceptualización de la Educación Inclusiva.

Un año después de la publicación del Temario, la UNESCO, junto al Banco Mundial, convoca a la Conferencia Internacional denominada *Educación Inclusiva: El Camino Hacia el Futuro* (2005). El desarrollo conceptual que se asume en este momento está vinculado a los Objetivos del Milenio y la educación inclusiva es entendida como un elemento crucial para que los sistemas educativos alcancen altos estándares de calidad. De igual manera, se mantiene la tendencia por clasificar a la población acorde a sus niveles de vulnerabilidad (niños y niñas, adultos mayores, mujeres, grupos étnicos, personas con VIH y/o SIDA), pero, además, se fortalece la idea apuntar hacia políticas intersectoriales que estén direccionadas a atender los componentes sociales, culturales, políticos y económicos que conducen hacia la exclusión.

Por primera vez se menciona el concepto diversidad dentro de este marco y desde entonces, conceptualmente, la inclusión empieza expandirse, deja de estar únicamente relacionada con la atención a los discapacitados y se enfoca en la diversidad de todos los educandos, comprendidos

como actores que hacen parte de una misma comunidad. Asimismo, se acogen varias de las estrategias contempladas en el Temario Abierto. Pareciera que surge una nueva re-significación de la inclusión, más allá de las discapacidades y de las necesidades educativas especiales; una práctica ligada a la diversidad cultural.

De la mano de una Educación para Todos, la educación adquiere un carácter utilitario; las prácticas que se desprenden de ella se ocupan de eliminar los obstáculos que impiden la plena participación de los alumnos en tanto a su proceso de educación, las causas y efectos de la desigualdad, la discriminación, la exclusión y la marginalidad, se hacen objeto de su análisis. Con lo precedente, se reconoce que la noción de educación inclusiva que se había construido se enfocaba, principalmente en los discapacitados, generando respuestas “correctivas” y “remediales” frente a las necesidades de un grupo de estudiantes con necesidades especiales definidas, como lo fueron la implementación de tácticas derivadas de la integración, lo que provocó una mayor segregación entre los miembros de la comunidad y por tanto su aislamiento sistemático y progresivo.

Se advierte de las consecuencias que puede llegar a tener una educación inclusiva basada en los principios del modelo integracionista cuyos esfuerzos se inclinan más hacia el uso de un discurso elegante, artificioso y rebuscado, que por la realidad práctica de la sociedad (UNESCO, 2004). Empero, se desestima que la educación inclusiva pueda desligarse, completamente, de la integración. Existe una creencia que ubica a ésta última y a la inclusión como parte de una relación que va más allá de lo dicotómico, una que se postra ante el deber moral de ofrecer una educación democrática, en la que se tengan en cuenta las características de aprendizaje de todos.

Bajo esta lógica, el error recaería en pensar la educación inclusiva como un conjunto de servicios, cuando realmente se alza como un principio rector que se sitúa en un paradigma donde la misión la de crear entornos justos y equitativos, en los que haya: una comprensión y un respeto por lo diverso, accesibilidad y calidad para los estudiantes, la implementación de políticas articuladas con las partes interesadas y las demandas de los diferentes actores sociales. Con todo y lo dicho, este pensamiento se considera coherente con el sugerido por el modelo social y de derechos con el que se comprende el fenómeno de la discapacidad. La cuestión es que no en todos los países del mundo, al menos los organizados y agrupados por la ONU, tienen esta misma manera de entender

la Educación Inclusiva. La mayoría, basados en su experiencia, la sume dentro de los límites de la integración, sin diferenciación alguna.

Transcurridos 21 años desde la Conferencia de Jomtien, la UNESCO organiza la *Décima Reunión del Grupo de Alto Nivel Sobre Educación Para Todos* (2011) y ulteriormente la *Reunión Mundial Sobre Educación para Todos* (Mascate 2014), en las que, de manera similar a la Conferencia de Dakar (2000), se evalúan los avances que se han logrado hasta la fecha en materia de calidad, accesibilidad e inclusión (categorías que, según los planteamientos del documento, guardan una estrecha correlación entre sí). No obstante, los hallazgos muestran que los adelantos que se han logrado no son similares en los Estados que toman parte en este proyecto y que una de las implicaciones más notorias es el detrimento al que se somete una de las dimensiones precitadas al tratar de mejorar las otras. Algunos de las cosas más llamativas de ambos escenarios es que, en el primero la vigilancia se vuelve un mecanismo fundamental en la identificación de las violaciones a los derechos humanos en el contexto de la educación, y el segundo se pone de relieve tanto la cooperación existente entre el sector privado y la sociedad civil, como también la invención de alternativas innovadoras que integren a los marginados, mejorando la eficacia del sistema escolar.

Años más tarde, con la *Declaración de Incheon* (UNESCO, 2015), la Educación y la visión que se tiene de ella sigue afín al ideal planteado en Jomtien (1990), pero en esta coyuntura, adicionalmente, se le vincula con el 4° Objetivo de Desarrollo Sostenible, que, según el texto en referencia, desempeña un papel primordial en la consecución de los otros objetivos (ligados a factores como el empleo, el cambio climático, la salud y el crecimiento económico). En este orden, se anuncia la urgencia de una agenda renovada e integral con la que se aspira “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2015: 7).

Aquí la inclusión y la equidad “empiezan” hacen parte de la fórmula para proporcionar igualdad de condiciones y oportunidades a “todos” en lo que concierne a lo educativo, esencialmente a las personas que son marginadas o vulnerables, volviendo esenciales para la cohesión y la justicia social. Por lo que se invita a los gobiernos a que aprueben y ejecuten, convenientemente (y según el

contexto), políticas públicas eficaces, que bajo la tutela del Estado imparte normas y estándares orientados a confrontar y eliminar toda forma de discriminación.

Para ir concluyendo, es menester dejar claro que la Educación para Todos es un punto de referencia en la formación y conceptualización de la Educación Inclusiva. En ella no solo se elaboran y construyen los principios e ideales con los que poco a poco se le va dando estructura al modelo inclusivo, sino que además se deja trazabilidad de la direccionalidad a la que debe inclinarse toda propuesta que simpatice con su ideal de educación. Es claro que son muchas las aristas que conforman la intencionalidad de la inclusión y la equidad bajo el sentido y significado de un término que ve en el Desarrollo Sostenible la mejor opción para el “progreso” de la sociedad.

EDUCACIÓN, ECONOMÍA E INCLUSIÓN: UNA REVISIÓN AL MARCO OFICIAL DE LA UNESCO.

Algunos de los ejemplos en los que es posible ubicar una acepción “práctica de la actividad humana” (respecto a la manera en que hoy en día se concibe la educación y la formación) puede hallarse en los modelos educativos que responden al llamado ideológico de las denominadas políticas económicas neoliberales, las cuales se apoyan en términos como “desarrollo”, “productividad” y/o “sostenibilidad”, los cuales, en complemento a la predominancia económica de sus significantes, generalmente van acompañados por lo que algunos “especialistas” y “expertos” llaman “progreso”. “No es nada sorprendente que el aspecto que más preocupa a los gobiernos sea el hecho de que la educación debería proporcionar a los graduados los conocimientos y las capacidades para participar en la economía.” (Walker, 2011, p. 88).

Para efectos de lo expuesto en el párrafo previo, la Educación Superior Inclusiva se ve permeada por un mundo donde la globalización y la economía marcan las pautas de una sociedad en la que los sujetos se cohesionan con la intención de perpetuar las dinámicas que conducen hacia la hegemonía. El significado de la educación -y en ella la inclusión- está determinado por un sistema social en el que las relaciones de poder se inclinan hacia el lado donde se presente una mayor retribución respecto a sus funciones, pero ante todo frente a sus intereses y demandas. La formación se ha enajenado, la equidad y la justicia social de la que tanto se ha hablado, no es más que la fachada

con la que se resguardan los lineamientos y direccionalidades de un proyecto diseñado para satisfacer las necesidades de las élites y los Gobiernos asociados con ellas.

La educación inclusiva no es ajena (a nivel teórico y práctico) a este panorama; uno en el que el sentido de comunidad no hace alusión, realmente, a lo diverso y heterogéneo como una riqueza intangible de la sociedad, sino al conjunto de sujetos que conservan unos valores, creencias e ideales en común, que los motiva a convivir en armonía y en integración con lo socialmente aceptado. No es arbitrario que en este escenario la Educación sea un medio para la reproducción social y cultural. Por tanto, en esta parte de la investigación se exhibirá como la economía, el lenguaje económico, está presente en la edificación de la Educación Inclusiva y en su desarrollo y/o materialización.

En Jomtien (1990), por ejemplo, se destaca la importancia que tiene la Educación en los procesos de reproducción social y cultural, cómo también sobre su potencial en términos de la regulación de la conducta a través de las normas morales que rigen el comportamiento de los ciudadanos. No gratuitamente se menciona que “otro objetivo, no menos esencial, del desarrollo de la educación es la transmisión y el enriquecimiento de los valores culturales y morales comunes. En esos valores asientan él y la sociedad su identidad y su dignidad.” (UNESCO, 1990, p. 8). En otras palabras, la educación debe apuntar a que los sujetos adquieran los conocimientos esenciales para su sobrevivencia, para subsistir mediante el trabajo digno, involucrándolo activamente al desarrollo.

La forma en que se asume la problemática de la Educación en la *Declaración de Jomtien* (1990), aunque pareciera que abarca cuestiones de carácter social cada vez que se anuncian los Derechos Humanos, es una propuesta que denota una intencionalidad que va de la mano con los intereses económico-políticos internacionales. Así pues, la “Educación para Todos” establece criterios que en cierto modo ligan el progreso económico y productivo de la sociedad a los avances o “deficiencias” que se presentan en el ámbito educativo y viceversa. En este escenario pobreza es sinónimo de analfabetismo, privación de todo tipo de escolarización.

En este orden de ideas, no fue al azar que entre los 12 debates que se desarrollaron durante la *Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior* (UNESCO, 1998) uno de ellos trató

puntualmente el tema de la educación y el desarrollo, haciendo énfasis en tópicos como la sostenibilidad, el mundo laboral y la formación del personal en educación superior. En el documento que se recopila esta experiencia se puede percibir que el factor económico está asociado, en vía de una “Educación para Todos”, a la conceptualización de pertinencia y con esta última a las relaciones que las instituciones educativas establecen con la sociedad civil y el Estado: primero porque apoya la cualificación de ciudadanos especialistas, considerándolos como indispensables para el progreso social y político de un país; y segundo porque afianza los lazos con el denominado “mundo del trabajo” al responder a sus demandas y requerimientos, pero sin someterse a ellos, sin perder de vista que el mercado laboral es en últimas un instrumento, más no el fin. Sumado a eso, la demanda de una Educación Superior pertinente y oportuna va creciendo sin precedentes; creando, a su paso, una diversificación de programas formativos que son convenientes con las transformaciones sociales, ofreciendo un abanico de competencias, conocimientos técnicos e ideales que se ajustan a los cambios acelerados del progreso y el desarrollo, pero que además inculcan en la ciudadanía la responsabilidad de proteger los valores de una sociedad “democrática”, “crítica” y “consciente”.

No fue gratuito que en Dakar (UNESCO, 2000), con base a la evaluación y valoración de las experiencias de los distintos países que acogieron en sus planes de desarrollo los objetivos de Jomtien (1990) y la propuesta de una “Educación para Todos”, se afirmó que el impacto de la educación en la economía es significativo y considerable. Por lo que se sostiene que los territorios que no contribuyan a la instrucción de sus ciudadanos presentarán dificultades con el progreso económico, provocando manifestaciones de malestar e injusticia social. Igualmente, la tecnología se abre paso y con ella se empiezan a plantear nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje, a tal punto que se le identifica como una necesidad inherente a los cambios que se vivencian a diario en la sociedad. Esta postura, apoyada en la noción de “escuelas integradoras”, reconoce la importancia de una formación “a lo largo de la vida” que: a) no se limita a la escolarización, también abarca ámbitos sanitarios, sexuales y prácticas habituales b) promueve valores cívicos y garantiza la continuidad y preservación de las instituciones democráticas c) tiene por misión el involucramiento de los jóvenes a la mano de obra, convirtiéndolos en trabajadores productivos que aportan en la expansión económica de sus naciones. En este intersticio, se invita a reflexionar acerca de los impactos que tiene la mundialización económica sobre el poder político, poniendo como ejemplo la predominancia que muestran hoy en día las empresas respecto a los Estados.

Las personas con “necesidades educativas especiales” no se quedan por fuera de estas orientaciones. En la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) la diada economía-educación pone entre dicho la indispensabilidad de dotar y capacitar con conocimientos aceptables (acordes a sus habilidades de aprendizaje) a esta población. Tarea que se realiza mediante escuelas cuya misión es la activación económica de estos sujetos a través del desarrollo de aptitudes para la integración a la vida cotidiana: labor formativa que se apoya en la implementación de técnicas de capacitación basadas en la vivencia de experiencias situacionales reales.

Al final, como se mencionó en la *Décima Reunión del Grupo de Alto Nivel Sobre Educación Para Todos* (2011) y en la *Declaración de Icheon* (2015), la educación inclusiva, equitativa y de calidad ha de apoyar la transición del infante a la vida adulta (independientemente de sus condiciones de vulnerabilidad), proveyéndolo de las habilidades, capacidades, actitudes y valores necesarios para dar respuesta a las demandas del mercado laboral, aportando así en las transformaciones socioeconómicas requeridas para el logro y consecución de los objetivos de Desarrollo Sostenible.

Directrices similares pueden hallarse en *El Temario Abierto Sobre Educación* (UNESCO, 2001) y la declaración que derivó de la Conferencia Internacional *La Educación Inclusiva: El Camino Hacia el Futuro* (UNESCO, 2008). En ambos documentos, aparte de profundizar en lo dicho hasta este punto, señalaron que el análisis de la relación costo-inversión a la que suscita el desarrollo del modelo inclusivo trae a colación la pertinencia de diferentes componentes que convergen entre sí (en tanto que hacen de la inclusión un panorama económicamente deseable de acuerdo a los estándares financieros establecidos por organizaciones como el Banco Mundial y la OCDE), tales como: la capacitación continua del cuerpo profesoral (que es el “recurso más caro y potente”) a fin de responder a los desafíos que trae consigo la educación inclusiva y la reflexión que se hace de sus prácticas con el propósito volverlas más eficaces y efectivas. Dentro de este marco no solo se les exige a los docentes estar a la vanguardia frente al conocimiento práctico de herramientas que hagan de las aulas ambientes mucho más incluyentes. También se resalta a la experiencia como el componente que logra la consecución de los objetivos a los que le apunta la educación inclusiva, la cual, a través de la discusión colectiva, logra ser contrastada y enriquecida.

En conclusión, la Educación Para Todos y en ella la Inclusiva, tiene por objetivo la adaptación de los sujetos (ciudadanos) al contexto social en el que se encuentra: respondiendo a las demandas sociales y principalmente las económicas, siendo laboralmente activo, contribuyendo al desarrollo sostenible de sus territorios. Por ende, bajo la luz de estas miradas, la educación tiene una función rehabilitadora y normalizadora, más que de transformación, porque contribuye a la adaptación de los sujetos al contexto social a través de la regulación de sus conductas, más que a la construcción de pensamiento crítico y reflexivo acerca de las realidades en las que conviven.

LA PEDAGOGÍA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA

En la lectura de los documentos que facilitaron el análisis del discurso oficial y académico sobre la Educación Inclusiva, se logra dilucidar que su desarrollo conceptual inicialmente se enfoca en la educación básica y media. Aun así, existe un vasto material bibliográfico que trata sobre las experiencias que han tenido diferentes IES alrededor del mundo respecto al tema en cuestión, el cual, pese a ser comprendido como término polisémico, resguarda un conjunto de elementos comunes que no son neutrales y que, por el contrario, denotan un entramado de relaciones de poder-saber-sujeto que ponen de manifiesto la manera en que la sociedad y sus sistemas conciben y construyen comunidad y sujeto.

La Pedagogía en el marco de la Educación Inclusiva es enunciada desde diferentes conceptualizaciones, algunas de ellas retomadas de las Ciencias de la Educación. De esta forma, la Pedagogía tiende a ser confundida; su sentido y significado es transformado a tal punto que se disipan sus objetivos y/o su finalidad. Con lo anterior, no se quiere poner en discusión la existencia de una definición verdadera y única sobre la Pedagogía, se procura mostrar el devenir de su configuración, en el marco del discurso de la Inclusión. Aquí, ya no se busca hablar sobre la ausencia de una definición de pedagogía, sino sobre su carencia de pensamiento crítico y reflexivo frente a la formación y la educación, en miras de apuntar hacia la transformación de la sociedad y la realidad de los sujetos, sin someterse y reducirse a un instrumentalismo práctico-utilitario que busca, principalmente, responder a las necesidades de un mundo globalizado, a los intereses económico-políticos internacionales.

Pensar, conceptualizar, abordar y reflexionar sobre la pedagogía es un proceso laborioso. Los pensadores que se han ocupado del tema tienen perspectivas disímiles acerca del asunto, tanto en su alcance teórico como práctico. La complejidad de tal ejercicio solamente es comparable a la dificultad que subyace a las problemáticas que derivan de la relación existente entre la Formación, la Educación y la sociedad y, en ese orden, las variadas posturas que existen sobre la manera en que estas han de ser entendidas y abordadas. Por tanto, esta investigación no da cuenta de una respuesta definitiva respecto a una problemática tan liada, sino que trae consigo proponer nuevas formas de problematizar la Educación Inclusiva y en ella a la Pedagogía; no para resolver un

problema, sino para poner de manifiesto nuevas exigencias y, tal vez, comprender (observando el pasado, el presente, y lo que se propone a futuro) que se trata de un escenario oscuro.

La pregunta por lo pedagógico en el discurso de la Educación Inclusiva (específicamente el oficiado por organizaciones internacionales como la UNESCO, el Banco Mundial, entre otros), conlleva a cuestionar las relaciones históricas y sociales que se han construido en el contexto del mencionado sistema educativo, indiferentemente del nivel de educación en el que este sea acogido (básico, medio, superior), a la vez que pone en evidencia la manera en que el referente teórico lo ha justificado o explicado para quienes se identifican con sus discursos y con sus prácticas (Bedoya, 2018). En este orden, no se puede perder de vista que la finalidad de la Educación es inherente a la dimensión ideológica de una sociedad y, por tanto, en conjunto con la Pedagogía, está supeditada a las intenciones definidas por las estructuras sociales a las que pertenece y con las que se articula (Bedoya, 2018).

En los documentos que fueron examinados a lo largo de este estudio, la Pedagogía ha adquirido diferentes connotaciones, posiblemente en coherencia con el obstáculo epistemológico que concierne a la Educación Inclusiva (Ocampo, 2018) o por su carácter polisémico (Castillo, 2015; Bell, 2017; Moriña 2017). Pero también se puede observar que las acepciones que confluyen en el discurso vinculado a la propuesta de una Educación para Todos dan luces de objetivos que parecieran tener una orientación hacia la reproducción de lo hegemónico que (Velásquez, 2015), movilizándose en medio de diferentes campos y mediante las relaciones establecidas entre distintas organizaciones internacionales (cuyos propósitos se concentran en el desarrollo económico y el progreso), busca perpetuar unos intereses particulares.

Pensar, analizar, interpretar y comprender la Pedagogía en el discurso de las organizaciones internacionales que “promueven” la Educación Inclusiva, implica rastrear, reconocer, describir y reflexionar la Educación y la Inclusión en dicho ámbito. Con todo y esto, no ha de perderse de vista que “por exhaustivo que sea un análisis, la construcción estará acotada a un espacio-tiempo concreto y será de gran inestabilidad” (Rodríguez, 2009). Además, el panorama estará nublado, por otros elementos y factores, tales como: la perspectiva teórica y conceptual desde la que se aborde la problemática y la metodología que se implementó para abordar la realidad. Empero, en

medio de esta inmensidad de posibilidades erráticas, vale la pena detenerse a problematizar y cuestionar.

Para avistar el alcance que tiene el discurso de la Educación Superior Inclusiva y la Educación para Todos²⁷, se hace necesario, primero, analizar y comprender el concepto de Educación y, segundo, aproximarse a su sentido y significado en el discurso oficial de la UNESCO durante los últimos 30 años; periodo en el que se ha venido desarrollando la estructuración más reciente de una propuesta educativa basada en la inclusión, en articulación con el desarrollo económico de los países cuyos principios se cimientan en los de la democracia y, en ese orden, el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Sin lugar a dudas, en este contexto la política, como escenario de las relaciones de fuerza, tiene un rol fundamental. Hecho esto, se pensará la Educación Inclusiva, problematizada desde la Pedagogía.

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: MEDIO DE REPRODUCCIÓN SOCIAL Y CULTURAL.

Las relaciones de poder, particularmente en la Educación, establecen orientaciones y direccionalidades definidas, a la vez que dispositivos de regulación y control que garanticen el “orden natural” de las cosas; la estructuración de aquello que es asumido como “socialmente aceptado”, la reproducción y manutención de lo social mediante la transmisión de las habilidades y/o conocimientos que facilitan la “integración” del sujeto, la persona, el niño, en la sociedad (Durkheim, 2003). Partiendo de esta apreciación, podría afirmarse que la Pedagogía dista de ser ajena a las condiciones históricas que configuran la producción de sus discursos y prácticas; que la capacidad de influencia de un discurso pedagógico y, puntualmente, educativo varía según las condiciones económicas y culturales de un contexto social en particular y la relación o el vínculo que se establece con lo ético y lo moral depende de la postura política y económica dominante (Bollón, 2003). Apelando a Durkheim (2003), para entender el lugar que tiene la Pedagogía en la

²⁷ En el capítulo 5° de esta investigación, se constató que la conceptualización y desarrollo de la Educación Inclusiva surgió en el seno y en el marco del programa de la UNESCO denominado “Educación para Todos”. Por ello, su nominación es relevante, pues da indicios de los discursos que se movilizan en el campo problemático que es objeto de revisión en esta investigación.

Educación Inclusiva, habría que observar detenidamente los sistemas educativos que han existido y su tránsito hacia los que existen actualmente, buscando en ello relaciones que resalten los puntos en común.

La educación, en uso en una sociedad determinada y considerada en un momento determinado de su evolución, es un conjunto de prácticas, de maneras de proceder, de costumbres que constituyen hechos perfectamente definidos y cuya realidad es similar a la de los demás hechos sociales. (p. 90)

Para Durkheim (2003) los sistemas educativos no tienen por finalidad una educación perfecta e ideal, válida para “Todas y Todos”, indistintamente de sus características (biográficas, biológicas, históricas, culturales), ni mucho menos una educación Universal; hipótesis que refuta y falsea recurriendo al estudio histórico. La noción de Educación de este autor, en contraste con la propuesta de la Educación Inclusiva, pareciera ser contradictoria, si se le analiza de manera superficial, es decir, si sólo se hace énfasis en identificar cuáles son las coincidencias y discrepancias entre una y otra perspectiva, dejando a un lado la reflexión que produce acercarse al ámbito de lo inclusivo desde un enfoque en el que se reconocen elementos estructurales que enriquecen la comprensión de la problemática al revelar como, a lo largo de la historia, aunque la educación ha variado, y con ella los sistemas educativos, esta tiene por finalidad responder a las necesidades de la sociedad.

Si empieza uno por preguntarse cuál debe ser la educación ideal, haciendo caso omiso de toda condición de tiempo y lugar, es que, implícitamente, se admite que un sistema educacional no tiene nada de real por sí mismo. No se halla en él un conjunto de prácticas y de instituciones que se han ido organizando paulatinamente con el paso del tiempo, que son solidarias de todas las demás instituciones sociales y que las expresan, que, por consiguiente, no pueden ser cambiadas a capricho, como tampoco lo puede ser la estructura misma de la sociedad. (p. 55)

Existe una correlación entre el proyecto de una nación y el rol o papel que desempeña la educación en tal misión; labor que trae consigo la elaboración o creación de sistemas educativos

afines, no solo a las reglas o normas sociales y culturales, sino a los propósitos económicos y financieros, en tanto se le concibe como un instrumento que potencia el progreso de una sociedad que ve en el conocimiento una oportunidad para avanzar hacia el desarrollo Bedoya (2018). La educación es un escenario (social, político y económico) en el que se accionan diferentes manifestaciones de las relaciones de fuerza y de poder, un espacio en el que se efectúan múltiples dispositivos, reguladores de orden, normalizadores de conducta, con igual o mayor amplitud que otras instituciones sociales como la prisión, el manicomio, el ejército, el hospital, un lugar dinámico en el que acaecen cambios (pasados, presentes y futuros) que son acordes a las lógicas sociales, sobrepasando sus propios límites y extrapolándose a otros planos de la sociedad (Vega-Neto, 2016).

La Educación Superior Inclusiva, en coherencia con el proyecto de la modernidad, anima la idea y la promesa de la autonomía y emancipación del sujeto (Pérez de Lara Ferre, 2001), la cuestión es ¿para qué?, ¿para participar activamente en la sociedad en términos productivos y financieros, en tanto hace parte de un sistema económico determinado? o ¿para actuar como ser libre, pensante, responsable y crítico, capaz de aportar a la comunidad con la que se identifica, en búsqueda del cambio y la transformación? En este sentido, mediante la lectura atenta y minuciosa de los documentos de la UNESCO y las organizaciones aliadas, sería superlativo desenmarañar las tentativas que hay detrás de la inclusión, la diversidad y la diferencia, no vaya a ser un modelo educativo que se distingue por:

Una formación que presupone, además, que cada sujeto encontrará con ella su lugar es la maquinaria social para la que se le prepara y en caso contrario -el más habitual, por otra parte- será el propio sujeto el causante de su desgracia, por su falta identidad profesional y, el que deberá recurrir de nuevo los expertos para reencontrarla o buscar una nueva, si no quiere pasar a formar parte de esa diversidad de los que no tienen un lugar social. (Pérez de Lara Ferre, 2001, p. 306)

Los valores, las creencias, los imaginarios y percepciones que se tienen acerca de la inclusión, tienen cierta congruencia con lo que se considera como socialmente funcional, en tanto que aporta a su reproducción, su continuidad. Con el paso de la Educación Especial a la Educación

Inclusiva no se planteó una solución a los problemas de los sistemas educativos cimentados en la segregación de la población y la hegemonía de la comunidad. Los documentos oficiales de la UNESCO que fueron consultados en esta investigación, particularmente los que datan entre 1990 y el 2000, dan cuenta de un hibridismo, puntualmente en la racionalidad con la que se abordan las problemáticas de la inclusión, un tanto ligada, para ese entonces, a la visión de un modelo educativo que aún conservaba los fundamentos del paradigma integracionista. Un ejemplo de esto se puede encontrar en la noción “Necesidades Educativas Especiales” (NEE), que más allá de expresar un cambio en las posturas con las que la sociedad (y en ella los sistemas educativos) abordaba las problemáticas de la exclusión, hacía alusión a una inclusión que contribuía a la perpetuación de las estructuras de poder, al no proponer ningún cambio sustancial y/o significativo.

La Educación Inclusiva, a pesar de compartir temáticas y objetos de estudio similares a los de la Educación Especial, dista de ésta, tanto a nivel epistemológico como ontológico²⁸. Sin embargo, la acepción técnica que se tiene de la “inclusión” expresa la “obediencia” o “sumisión” de lo “inclusivo” a la connotación de “especial”; la atención se focaliza en los grupos poblacionales cuyos derechos han sido vulnerados históricamente y que, por consiguiente, han sido excluidos sistemáticamente de las diferentes dimensiones y escenarios de la sociedad, por los poderes que ejercen influencia en la estructura social; que hallan en la inclusión, un problema técnico que se resuelve con la integración y absorción de los colectivos minoritarios (Ocampo, 2018).

Ocampo (2019) plantea que la presencia de un vacío teórico, en materia de la Educación Inclusiva, es el resultado de la incapacidad que han tenido las investigaciones contemporáneas para reflexionar la inclusión en su complejidad, lo que a su vez limita la visión que se tiene de las cuestiones que rondan la exclusión y la opresión. Lo cierto es que las teorías y metodologías en las que se apoya la Educación Inclusiva no son propias, resultan de un eclecticismo²⁹, por lo que

²⁸ En el capítulo 2, se explicaron las diferencias existentes entre el paradigma médico-rehabilitador, característico de la Educación Especial, y el enfoque social y de derechos, en el que se enmarca la Educación Inclusiva.

²⁹ Para Ocampo (2019), la Educación Inclusiva recoge conceptualizaciones y términos que han sido desarrollados por disciplinas como: la Sociología, la Psicología, la Antropología, entre otras. Razón por la que la caracteriza como subsidiaria, en tanto que su objeto se ha visto permeado por las perspectivas de diferentes ciencias sociales y humanas.

sus discursos y sus prácticas se articulan y se acoplan sin dejar un rastro evidente de la influencia heterogénea a la que pertenecen cada uno de los postulados que la conforman, característica que soslaya la diafanidad de una propuesta en la que se combinan doctrinas, posturas y perspectivas de diversa índole, “Configura una disposición histórica específica de verdad, integrada por múltiples disciplinas, métodos, objetos, influencias, territorios, discursos, objetivos, etc.” (Ocampo, 2019: XX).

Hay que destacar la capacidad de emergencia de la Educación Inclusiva, haciendo hincapié a su potencial pre-constructivo en la elaboración de categorías, exaltando el aporte que ofrece a través de conceptos que contribuyen en una lectura alternativa de las realidades y la manera en que las acciones y estrategias favorecen la transformación (Ocampo, 2019). Pero en el ejercicio de una praxis, que se cuestione la dialéctica de lo concreto, ha de preguntarse ¿de qué manera? y ¿con que grado de consciencia? Esto porque, la teoría ha de ser asumida como una caja de herramientas, que, dependiendo de su uso y de las explicaciones que deriven de ellas, faculta a al investigador, o a quien se funde en ellas, para interpretar la realidad (Cruz, 2018). Con esta acepción se logra denotar cierta connotación práctica que adquiere la capacidad de discernir y reflexionar.

La transición de una Educación Especial a una Educación Inclusiva no solo ha implicado cambios, epistemológicamente hablando, también ha traído consigo la necesidad de una reconfiguración ontológica, en tanto que el sujeto-objeto es asumido desde una posición matricial que lo ubica en un plano horizontal con la sociedad y sus estructuras, en tanto responsables de su capacidad de participación y producción. No obstante, lo que pareciera ser un nuevo ordenamiento, realmente obedece a los imperativos y obligaciones de un sistema económico-político que busca reproducirse, manteniéndose y dando continuidad a sus intereses (Cruz, 2018).

Cuando se menciona que la Educación Inclusiva, especialmente en la Educación Superior, se constituye en un mecanismo de reproducción social, en tanto que favorece la continuidad y legitimación de los “sistemas” de dominación, se debe tener en cuenta dos aspectos: el primero, es

Lo complicado, según el autor, es que en tal ejercicio puede existir un uso indiscriminado de la teoría, sin tener en cuenta la rigidez de los paradigmas y mucho menos las tensiones y discrepancias que resultan de tal dinámica.

que se le reconoce como medio de “reproducción”, en tanto que la “cultura” que se moviliza en el escenario académico interviene en la legitimidad sistemática (García, 2006) de sentidos y significados que son incorporados en los discursos y prácticas de los sujetos (estudiantes, maestros, colaboradores, directivos), lo que entrevé un potencial político, en términos de poder, que mediante la clasificación, evaluación y “transmisión” del conocimiento, establece pautas de regulación y autoridad que fijan un “orden” (Ávila, 2005). Como lo mencionaba Durkheim (2003), la educación no es universal, está condicionada, como extensión de una sociedad. El segundo aspecto, es que, a pesar de la posición que tiene Bourdieu y Passeron (1977) frente al papel que desempeña la Educación como campo social, hay que tener presente que esta no es inmutable o estática, como si no hubiese cabida para el cambio o la transformación en ella o a través de ella. Aunque la educación, por lo general, esté alineada con las “estructuras estructurantes” de la sociedad, en ella se dinamizan fuerzas que generan tensiones en la relación establecida entre las instituciones de educación superior y la sociedad, provocando discrepancias y desencuentros; ideológicos, organizacionales (autonomía universitaria), inclusive formativos (Bartolucci, 1987). Además, la sociedad y, en ella, los sistemas económicos y políticos también son susceptibles a la transformación, de ahí la importancia del análisis histórico, que da cuenta de las continuidades y las rupturas.

TENSIONES EN EL QUEHACER DEL MAESTRO.

Foucault (1987) afirmó que, en cierto momento de la historia, el decir la verdad, en el sentido de *parresia*, tuvo una fuerte vinculación o asociación con el papel del pedagogo (particularmente en el ámbito de la universidad alemana del siglo XIX). No obstante, como menciona el autor, aunque hoy en día no se cuente (en la sociedad occidental contemporánea y posmoderna) con un concepto como el de *parresia*, si podría relacionarse a la pedagogía con el de “pensamiento crítico y reflexivo”, por cuanto que el maestro adquiere la responsabilidad de ser quien dice la verdad e invita al alumno a identificar y decir la verdad sobre sí. Sin embargo, en este tema de la Educación Inclusiva, dicho rol se torna un problema, uno de orden ético y moral, puesto que el maestro, el docente, no es consciente de lo que sabe y/o lo que dice, como tampoco sobre lo que hace; no reconoce los elementos que conforman las relaciones de fuerza que se cruzan en su discurso por el contrario, su verdad representa unos discursos y unas prácticas que denotan

homogeneidad, que reproducen y dan continuidad en el tiempo a las estructuras sociales en las que se encuentra inmerso.

A fin de cuentas, el maestro hace parte de la sociedad. Aumenta la posibilidad de concretar los intereses particulares de los gobernantes, por encima de los gobernados. A pesar de ello, es esto lo que particularmente hace del maestro quien es, que lo diferencia de los demás agentes y actores que hacen parte de una comunidad, en este caso educativa. Su papel “consiste en enseñar verdades a quienes necesitan conocerlas para integrarse, o integrarse mejor, a la sociedad.” (Foucault; 2017, p. 103). Se desliga de la responsabilidad de decir la verdad sobre aquello que no se conoce, pues su función es transmitir aquello que es aceptado y conocido. Recurre a la enseñanza para este fin, para inculcar en las generaciones futuras lo que requieren para sobrevivir. No hay una tensión o conflicto causada por las relaciones de fuerza provenientes de la interacción educación-sociedad. Hay integración, articulación, continuidad, relativos a un proyecto, la materialización de un interés que, por lo general, es de orden político, económico, social. No hay desintegración, no hay distanciamiento y ruptura.

Dicho de otra manera, el maestro, al estar sujeto a la institucionalidad -y al ser esta una instancia superior, una estructura de poder que rige, incluso, las relaciones fuerza que él establece con los otros miembros de la comunidad educativa- tiene una alta probabilidad de perder la libertad de palabra, de ser crítico y autocrítico. Ejemplo de esto puede hallarse en los sistemas educativos donde los maestros llevan a cabo sus prácticas y discursos en los lineamientos curriculares³⁰. Con

³⁰ Aquí habría un debate muy interesante que sería sumamente enriquecedor para la Pedagogía. La definición de *currículum*. La noción que se tiene sobre el Currículo varía según la perspectiva teórica desde el que sea comprendido en interpretado y en esa misma medida, las reflexiones que se plantean sobre el mismo también tienden a ser variadas (Cuervo, 2015). No obstante, la teoría del campo curricular enriquece el ejercicio crítico y reflexivo del pedagogo al permitirle abrir el abanico de posibilidades existentes desde las cuales puede ser revisadas, analizadas e interpretadas las relaciones que se establecen entre los diferentes actores y agentes que hacen parte de la comunidad universitaria, la sociedad y la cultura. Por ejemplo, un análisis de la Educación Inclusiva desde la perspectiva curricular también permite vislumbrar la intrínseca relación que aflora entre lo oculto-visual, entendiendo por este término aquellos contenidos que se enseñan de manera implícita (Acaso y Nuere, 2005), y las formas en que la sociedad reproduce social y culturalmente un conjunto de imaginarios que influyen en los comportamientos y conductas de los ciudadanos respecto a lo que se considera como anormal y/o diferente. Un ejemplo de ello se puede apreciar en las

lo mencionado, se logra comprender los objetivos de las instituciones educativas “normales”, incluyendo a las que hacen parte de la Educación Superior, que, además, tal y como lo señala Rodríguez (2009), se han definido por una suficiencia para dar continuidad y manutención, época tras época, a las prácticas pedagógicas que en ellas tienen lugar.

La capacitación se ha convertido en la herramienta que conduce al éxito, en la búsqueda por hacer que las prácticas y los discursos sean cada vez más inclusivos. Se pretende, que el maestro absorba información que le permita actuar frente a posibles problemas en el aula, que cuente con la capacidad para responder a las dificultades, cuya complejidad se aborda desde la practicidad. Aquí, el maestro, el profesor, no tiene criterio, es docente en la medida en que responde a las demandas de la institución y esta, a su vez, a los de una sociedad influenciada por las lógicas del capital. El método, la ruta, el paso a paso, son los nuevos referentes de razonamiento, toda situación que se salga de esos límites conlleva al caos, a la crisis y, en su defecto, al desorden, lo cual no es consecuente con una metodología que ve en la administración y la planificación el triunfo de un sistema educativo, sobre los demás.

Los maestros se convierten en máquinas, cuya programación algorítmica les permite responder a un problema A mediante una respuesta B. Sin profundizar en las razones, los motivos, la particularidad, la singularidad de cada caso. La complejidad de la realidad que acontece se les vuelve incomprensible, pues su cognición está predeterminada por variables y datos que no van más allá de la inmediatez, “... las condiciones de materiales de la vida y la urgencia de integrarse a la burocracia educativa, ganarse un salario a cambio de instruir...” (Zuluaga et. al., 2013, p. 99). El maestro pierde de vista el objeto de la enseñanza; seducido por la connotación psicotécnica del aprendizaje, ve en la transmisión un instrumento efectivo y eficaz, se desliga de las actividades teóricas y prácticas de la formación y pierde toda posibilidad de reflexión, de consciencia intelectual y académica, se inclina hacia la profesionalización de su quehacer en una balanza

representaciones gráficas que se tienen sobre las personas con discapacidad en donde por lo general se tiende a vincular con aquellas características de tipo físico, pero que no tienen en cuenta otras variables, como las de carácter psicógeno; en este aspecto se generan estereotipos cuyo impacto contribuyen a que se reproduzca la exclusión al dejar por fuera aun grupo poblacional que es diverso, pero que dada la forma en que ha sido asumido el tema de la salud mental en la historia, ha sido proscrito.

regulada por un mundo en el que prima la producción y el mercado. Opera desde la *poiesis* y, retomando a Gramsci (1970), se identifica como parte de una hegemonía política, es hombre-masa, y al no tener consciencia de dicha pertenencia, no tiene control ni crítica sobre su obrar. No es libre.

En la actualidad, el maestro es sometido, a las prácticas que son propias de un sistema económico que trasciende hasta los sistemas educativos, configurándolo como docente, una racionalidad política que da cuenta de la opresión a la que se subyuga el quehacer de quien tiene en su responsabilidad la educación y la formación de las generaciones futuras. Bajo los parámetros de este raciocinio, el cálculo se convierte en el referente para determinar la calidad de la productividad y la competencia (Martínez y Orozco, 2015): el número de horas de una clase, la cantidad de créditos académicos asignados a una asignatura, el porcentaje de cada evaluación, el desempeño medido por el puntaje obtenido al final de un curso, el número de estudiantes que aprobaron o reprobaron una materia. Estas son las reglas que miden el aprendizaje de los estudiantes, “... funciones cada vez menos críticas y cada vez más docentes; es decir, al servicio de los procesos de escolarización...” (p. 154). Este problema en la Educación Inclusiva, es el reflejo de una sociedad globalizada, donde el modelo de empresa define el lugar que ocupa el sujeto en la sociedad y en quien ha de convertirse.

PENSAR, DESDE LO PEDAGÓGICO, LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA.

En un ámbito tan complejo, como lo es el de la educación superior, ya sea como campo de formación, investigación o de transformación social, ha calado un saber, el de la Educación Inclusiva, en el que la pedagogía se ha constituido en una apuesta por acometer interrogantes y cuestionamientos a sus prácticas discursivas, reflexionar, problematizar. En ese sentido, ¿Se trata, acaso, de una pedagogía de la educación superior inclusiva? Reflexionar la educación no solamente implica abordar aspectos o elementos relativos al enseñar, el aprender, la formación, las maneras en que se propician las condiciones necesarias para que el ser humano alcance su máximo potencial, resaltar todas sus aptitudes y cualidades. También involucra pensar las políticas, tener una postura crítica sobre ellas, tomar distancia frente a las prácticas y los discursos que en ellas emergen. Para esto el análisis no ha de centrarse en el razonamiento cuantitativo que se pueda

hacer de la problemática, ha de enfocarse en comprender las razones por las que un sistema educativo, un concepto, un programa, un proyecto, una metodología, tienen una incidencia y un impacto determinado en la vida (individual, social, familiar, grupal, colectiva) de un sujeto en formación. Situación similar sucede cuando cuestionamos la inclusión en lo educativo, en perspectiva de lo pedagógico; no se trata, solamente, de resolver dificultades asociadas a los aspectos tecnológicos (que pueden servir de apoyo a un maestro para garantizar condiciones de igualdad o equidad para con un estudiante), de implementar medidas de flexibilidad académica o curricular a manera de “ajustes razonables” (para la eliminación de obstáculos) o de implementar políticas, que concuerden con las directrices del sistema de aseguramiento de la calidad en la Educación Superior (en la que el acceso, la retención, la permanencia y la deserción, continúan siendo apreciadas desde una mirada cuantitativa, centrada en el dato, en donde la responsabilidad de su condición es el mismo estudiante y es Estado se sitúa como un operador que brinda garantías). Se trata de cuestionarse ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Con quién? No solo con fines administrativos (planificación, ejecución y evaluación), entendiendo que esto es necesario, pero que no es lo principal, comprendiendo que todo lo que se ocurre y tiene lugar en el ámbito educativo es inherente a las estructuras de la sociedad y por ende ha de ser consecuente con sus intereses, pero también identificando que existen otras formas que, aunque podrían ir en contravía de lo “socialmente establecido”, tienen una perspectiva que contribuyen al desarrollo de la persona como individuo, sin dejar atrás su ser colectivo y la correspondencia que estos tienen para con sus comunidades.

Vale la pena para la Pedagogía cuestionarse el uso desmedido de los conceptos y los términos. En tanto que no se hace una aclaración explícita de estos; ya sea de manera intencional, ya sea de manera inconsciente. Lo cierto es que en muchos de los documentos de la UNESCO el lenguaje especializado pareciera más bien corresponder a un estilo de sincretismo³¹ que tiene por norte la legitimación de los modelos económicos y políticos que son consecuentes con sus ideales;

³¹ La palabra sincretismo da cuenta, precisamente, de la hibridación que caracteriza a la Educación Inclusiva y a la Educación Superior Inclusiva; apelando a la antropología, de la cual proviene el término, daría cuenta del conjunto de elementos de distintos saberes y disciplinas, que tienden a coexistir con un objetivo en común, pese, incluso, a las inconsistencias entre las diferentes posturas y la tensión que podría resultar de tal dinámica.

más que un ejercicio para generar consciencia sobre una posición o perspectiva definidas, pareciera como si no se tuviese interés en contribuir en la comprensión del objeto, de la problemática, sus objetivos.

No basta con reconocer el carácter excluyente que hay en las posturas tradicionales de la Educación Especial y el efecto que estas tuvieron en la construcción de sistemas educativos con cimientos de progreso y desarrollo basados en la individualidad y la competencia en pro de la producción y la acumulación de capital. Es necesario cuestionar de donde provienen los objetos conceptuales que actualmente se adhieren a un discurso, no vaya a caerse en la reproducción y continuación de algo que se va transformando en el tiempo solo para mantenerse y perpetuarse así mismo.

Siempre que los hombres de las primeras épocas introducían una palabra, creían haber realizado un descubrimiento, haber resuelto un problema. ¡Qué error el suyo! Lo que habían hecho era plantear un problema y levantar un obstáculo que dificultaba su solución. Ahora, para llegar al conocimiento, hay que ir tropezando con palabras que se han hecho duras y eternas como las piedras, hasta el punto de que es más difícil que nos rompamos una pierna al tropezar con ellas que romper una de esas palabras. (Nietzsche, 2017, p. 49).

Con la exposición de la cita no se propone una inamovilidad de pensamiento, mediada por la imposibilidad de generar nuevas expresiones lingüísticas, obstaculizando la producción de pensamiento superior (complejo y abstracto) sobre los fenómenos que acontecen en la realidad. Tampoco restringirse al análisis e interpretación que han hecho otras ciencias y disciplinas, como la sociología y la psicología, respecto a la Educación y la Pedagogía. Sino que, exaltando la capacidad y el potencial de la Educación Inclusiva para propiciar la emergencia de nuevos saberes, en pro de nuevas alternativas para la intervención y la transformación social (Ocampo, 2018), se invita a que se construya una consciencia dialéctica de lo concreto, en oposición a la “consciencia ordinaria” a la que ha sido acostumbrado el sujeto por las estructuras de poder, de no pensar el pensamiento y el conocimiento y mucho menos las acciones y su uso práctico.

Para avanzar, vale la pena mencionar, sin profundizar en ello, algunos puntos en la conceptualización que tienen los autores precitados en este capítulo respecto a la Pedagogía, puesto que servirán de guía para continuar con la búsqueda por comprender la problemática que hay en el trasfondo de la Educación Inclusiva. Por ejemplo: por un lado, hallamos que es entendida como un conjunto de teorías que tienen por finalidad concebir la educación, pensar sus elementos, sin necesidad de concretarla o ponerla en práctica, incluso se afirma que por lo general esta tiende a distanciarse sustancialmente de las prácticas y discursos que los modelos educativos de la época proponen (Durkheim, 2003), y por el otro se le asume como la transmisión de una verdad que tiene por finalidad proporcionarle saberes, actitudes y aptitudes a un sujeto en el transcurso de la relación pedagógica (Foucault, 1987).

La Pedagogía, en la Educación Inclusiva propuesta y favorecida por la UNESCO, al no contar con un marco conceptual y teórico claro, carece de sentido y significado. La instrumentación de la Pedagogía está presente en todas las esferas de la inclusión en el ámbito educativo, entendiendo por esta la reducción operativa y técnica de su práctica, desvinculándola de toda capacidad racional y reflexiva; cuestión que, como lo han planteado otros autores (Zuluaga et al., 2013), no es reciente y está asociada, en cierta medida, al desplazamiento de lo pedagógico por parte de las Ciencias de la Educación. Si bien esta dificultad no obedece a los vacíos epistemológicos de la Educación Inclusiva, habría que decir que, más allá de la relación subalterna con otras disciplinas, se instaura en un dilema propio del campo conceptual de la Educación, entendiendo que este está permeado por las lógicas sociales y económicas, en un mundo que propende por dar relevancia a los ideales de la globalización, la productividad y el consumo.

Vivimos en un tiempo de mutaciones que suele confundirnos y llevarnos al extremo; por un lado, parece que se habla mucho de pedagogía, la tenemos para la paz, para la inclusión, para el conflicto, el pos conflicto, la diferencia, el acompañamiento, el semáforo, incluso inversión Light y versión Fashion, la lista podría seguir; pero también, por otro lado, pululan discursos que desconocen la pedagogía por completo, como algo pedagógico sin lograr sopesar ninguno de sus registros conceptuales. Esa dispersión, esa ambigüedad, pone en evidencia una sutil estética de la desaparición de la pedagogía en la

que no logramos estar muy seguros de lo que desaparece y se dibuja, pero tampoco de lo que emerge y muta. (Martínez Boom, 2016, pp. 22-23)

Aún sin la existencia de una noción, concepción o acepción rotunda y consensuada sobre la Pedagogía, y si bien existen varios acuerdos en cuanto aquello que, históricamente, no hace parte de su objeto -como lo son el aprendizaje, los dispositivos y las técnicas educacionales- (Ruiz, 2016), concurren varios axiomas pedagógicos que concuerdan en sus finalidades; la formación y educación del sujeto para una sociedad determinada, independientemente de los efectos totalizadores de tal objetivo y las repercusiones que resulten de estos (Narodowski y Lenzi, 2016). Esto, entendiendo que las pedagogías responden, axiológica y ontológicamente y desde la inmanencia -una fuerza política con la capacidad de construir pensamiento y desplazar (Martínez Boom, 2016)-, a un proyecto específico y particular que, en el ámbito de la Educación Inclusiva, se torna obscuro cuando se entremezcla con lo económico e ideológico:

La utopía se mantendrá como relato que, sobre el supuesto de la educabilidad del hombre, pretenderá formarlo. Soterrada dentro de la ficción lógica de la modernidad, la pedagogía moderna también encontrará su propia teología: sus pretensiones universalistas y democratizantes se reflejarán en el discurso pedagógico a través de un ideal rector: “Enseñar todo a todos”. (Narodowski y Lenzi, 2016, p. 225)

Entonces ¿hay pedagogía en la educación inclusiva? ¿A qué se refiere la educación inclusiva cuando nombra o hace mención de lo pedagógico? “Donde quiera que exista una comunidad, y, en consecuencia, una moral, basada en las costumbres, domina la idea de que el castigo por la transgresión de las costumbres afecta ante todo a la comunidad entera.” (Nietzsche, 2017: p. 28). Una interpretación de la cita, en congruencia con el análisis que se hace en esta investigación sobre la emergencia de Pedagogía en el discurso de la Educación Inclusiva, conlleva a pensar que, ante el velo predeterminado de una conciencia sobre lo que es la inclusión en el contexto educativo, no hay cabida para pensar de otra forma a la ya planteada por el ideal de una Educación para Todas y Todos. Cabe decir que, aunque se observa un desarrollo paulatino en la maduración de los argumentos que rodean a la Educación Inclusiva, estos no rebosan los principios que dan orientación y lineamiento a sus prácticas y discursos.

Es posible decir que, en la Educación Inclusiva, tal y como se plantea y se le aborda en el discurso oficial de la UNESCO, la noción que se tiene sobre la Pedagogía no es clara, ocupa un lugar turbio (resultado de su “atomización” (Zuluaga et. al, 2013), pese a que se le nombra en más de una ocasión y a pesar de las reflexiones que en ella se proponen (que tornan alrededor de la Educación, la Formación, el Sujeto). En las investigaciones de diferentes académicos, los documentos elaborados por expertos, las declaraciones que resultan de los encuentros a los que asisten delegados de los gobiernos, no hay claridad conceptual, teórica, sobre la Pedagogía. Esta se manifiesta como un ente, presente en los textos, pero sin contexto, supeditada a la instrumentalización, mal nominada y denominada.

Esta subordinación y encierro de la pedagogía tiene graves consecuencias para los procesos de conocimiento ya que tiende un cerco disciplinario en torno a los procedimientos pedagógicos que ocurren al interior del aula y que han sido reducidos a una existencia básica operativa. (Zuluaga Et al., 2013, p. 95)

En los textos de la UNESCO revisados en esta investigación, la Pedagogía se sitúa en una posición en la que asume tareas de orden práctico: es una estrategia que tiene por objetivo resolver problemáticas concernientes a la administración institucional de los centros educativos y/o la enseñanza de los educandos de acuerdo a sus diversidades; se trataría de la capacidad que adquieren los maestros para “saber” realizar y manifestar, de forma coherente con lo inclusivo, sus prácticas y discursos; son las “buenas prácticas inclusivas” que emprende una institución, para garantizar la inclusión de todos los educandos.

¿Acaso la Educación Inclusiva, en sí misma, no es una crítica y una oposición a lo planteado en el paradigma integracionista? y por tanto ¿La perspectiva de inclusión que en ella se plantea no la coloca en una categoría superior? ¿De qué manera, una iniciativa, una metodología, un concepto o un sintagma, que cierna su mirada en los principios de equidad y justicia social, es teóricamente contradictoria? ¿Cómo ha de considerarse posible que la Educación Inclusiva, planteada por las organizaciones internacionales, se funde como un discurso reproductor del orden social, económico y político? ¿Esto no sería, acaso, incoherente y por tanto evidente? Hay cierta

tautología en los documentos revisados entre 1990 y el 2019. Todos expresan, de manera repetitiva, con iguales o similares palabras, intenciones e ideas sobre una misma problemática: el fenómeno inclusión-exclusión en el contexto educativo y su impacto en el desarrollo social y económico.

Así, la dificultad que encierra y limita el potencial de la Educación Inclusiva, condicionándola y obstaculizándola, se debe, en principio, porque los investigadores y las instituciones a los que estos responden: primero, disipan la profundidad y el alcance del término (teoría, concepto y/o sintagma) al mezclarlo con las temáticas y discusiones de otras ciencias y disciplinas, denominadas como tradicionales y/o clásicas, cerrando la oportunidad de proponer nuevas acepciones, siendo la máxima y unívoca expresión de su alcance, el centrarse en la “Inclusión”. Segundo, la postura política dominante impone un discurso en el que la Educación Inclusiva se demarca entre lo técnico y lo práctico, resolviendo el problema de la exclusión mediante la implementación de acciones y estrategias, tildadas de eficaces y eficientes, en la medida en que lo mayoritario logre absorber lo minoritario, al brindarle espacios de participación a los grupos cuyas características (biológicas, históricas, políticas y culturales) los diferencia de lo hegemónico y que por lo tanto no se les reconoce. Una práctica de asimilación; situación que en sí mismo conlleva a plantear nuevas dinámicas de diferenciación al no existir una transformación real en el complejo de relaciones (políticas, sociales, económicas y culturales) que confluyen, interactúan y se articulan entre sí (Ocampo, 2018).

En las Declaraciones de la UNESCO, resultantes de las diferentes conferencias sobre educación que acaecieron entre 1990 y 2019 (Jomtien, Salamanca, París, Icheón), como también en los documentos de expertos, se apunta a problematizar la inclusión alrededor de categorías como: la clase, el aprendizaje y la enseñanza, el currículo, la evaluación. Aunque los abordajes de estas dimensiones no son innecesarios, tampoco se recomienda confinar los problemas de la Educación a límites de perspectivas desde las cuales se tiene la tendencia a subordinar la pedagogía, avasallando sus propósitos a una racionalidad *poietica*. “Estos elementos, clase, programa, examen a los que ha sido reducida la acción de la pedagogía, van a ser reforzados desde ciertas teorías que obstaculizan pensar la pedagogía en función y relación al conocimiento, la sociedad y la cultura.” (Zuluaga et. al., 2013, p. 96)

La Educación Inclusiva, tal y como es concebida por la UNESCO y las organizaciones internacionales aliadas, no es formativa, no favorece la construcción de criterio. Normaliza prácticas y discursos que no son sometidos a una mirada crítica-reflexiva que ahonde en los conceptos, los términos, y sus múltiples y variados usos. Capacita, transmite conocimientos y saberes, que dan luces frente a las formas adecuadas de proceder, según unos lineamientos y orientaciones prefijados. Administra, planifica, ejecuta y evalúa, con objetivos que apuntan a su mejoramiento metodológico y operativo. Regula y establece control, mediante normas y políticas que responden a las necesidades sociales, de las estructuras y no de los sujetos, bajo el supuesto de la alternativa y la oportunidad, transitando hacia lo imperativo y la obligatoriedad. “Contemplamos, pues, un proceso sutil de normalización de los sujetos, producción de individuos cumplidores de normas, dóciles y quizás domesticados.” (Rodríguez, 2009, p. 30).

Aunque, para varios autores (Ainscow, Ocampo, Blanco, etc.), la Educación Inclusiva tiene el potencial para materializar acciones cuyo objetivo es problematizar y repensar el espacio escolar, la educación y la formación, en el discurso educativo de la UNESCO, y de las demás organizaciones internacionales que se articulan con sus propuestas y lineamientos, los significantes Inclusión Educativa y Educación Inclusiva adquieren una importancia relevante en la configuración y emergencia de prácticas vinculadas a las dinámicas políticas, sociales y económicas (Cruz, 2018). Por otra parte, no hay que dejar de lado que, si bien se ha entredicho que la Educación Inclusiva aun resguarda rezagos de la Educación Especial en sus prácticas y discursos, su enunciación es diferente; pues al no partir de “estudios científicos” y no replantearse la individuación y en ella la necesidad de “rehabilitar” seres en “desventaja” biológica, pone su mirada en el sujeto y la interacción recíproca con los espacios, en la búsqueda de la reparación social, mediante la participación productiva y social y los principios de justicia social y equidad.

En este contexto, la Economía de la Educación se ubica como uno de los ejes principales de esta propuesta (Educación para Todos-Educación Inclusiva). La incesante búsqueda por establecer modelos educativos cuyos costos sean bajos, con una relación de eficiencia y efectividad altos en contraposición con sus predecesores. Existe un interés económico-político en los discursos de la inclusión, las diferencias y la diversidad. Ejemplo de esto se pudo analizar en el

despliegue de investigaciones que se han preocupado, principalmente, por las personas con discapacidad. Como plantea Cruz (2018), basta con leer los títulos de las conferencias de la UNESCO y sus declaraciones, como también las investigaciones de organizaciones como el Banco Mundial, la OCDE, entre otros, a manera de enunciados, para observar que no existe una supuesta disruptiva en la continuidad de los discursos.

La Educación como base y eje del desarrollo económico, que apuntan a formas avanzadas del sistema capitalista, del progreso. La Educación es comprendida como una inversión, que garantiza la transición de la sociedad hacia una etapa cada vez más moderna y prospera. La inversión en Educación, se constituiría, así, en una categoría y un fin ineludible para todos los países en vía de desarrollo. Pero no se trata de cualquier inversión, está condicionada a los planes y proyectos que se alinean a las orientaciones internacionales que ligán el mejoramiento de las condiciones sociales y económicas de un territorio, al conocimiento y los recursos que se disponían para explotarlos al máximo (Bedoya, 2018). Las mismas organizaciones que apoyan y promueven las iniciativas de la UNESCO (Banco Mundial, OCDE, BID, FMI, etc.) y, en este caso, el discurso y práctica de la Educación Inclusiva en los sistemas educativos de todas las naciones, condicionan y controlan las inversiones de estos países, hacia una direccionalidad predeterminada: cobertura, accesibilidad, calidad, infraestructura accesible, entre otros.

El discurso de la UNESCO sobre una Educación para Todos, y con ella la Educación Inclusiva, se convierte en un punto de referencia para la gestión económica y social que se adelanta en diferentes países y contextos. La validación o invalidación de lo que se tiene que saber y hacer en la educación se configura en una práctica política y gubernamental que da cuenta de la educativo como un lugar de disputa, en el que surgen relaciones estratégicas y, por tanto, espacios de dominación (Martínez y Orozco, 2015), que se materializan en modelos cuyas prácticas afectan e inciden en las dinámicas de la sociedad.

La Educación, desde esta perspectiva, es tercerizada³² y capitalizada, es consecuente con los sistemas internacionales de producción y consumo, se constituye en un medio innovador con la capacidad de gestionar y brindar herramientas prácticas y útiles que responden a las problemáticas y necesidades del mercado global, como también a las demandas sociales y culturales contemporáneos; la Educación Inclusiva se alza como una verdad absoluta, que promovida y proclamada por los expertos y especialistas, es legitimada y reproducida como modelo que se ajusta a las particularidades de los contextos, y a las múltiples situaciones que en ellos acontecen (Martínez Boom, 2016).

El tesoro del que habla el informe Delors (1996) ya no consiste en la formación de un ciudadano útil, sino de un sujeto, que, a partir de ahora, podrá hacerse cargo de sus propias necesidades y expectativas de aprendizaje en un mundo altamente competitivo aprender a competir pone en escena nuestra existencia en un mundo mucho más complejo y por cierto cada vez más hostil, que se expresaría en esta frase de Lyotard: Sed operativos y competitivos o desapareced. (p. 22)

Los Estados -adscritos y alineados con la idea de la modernidad, la productividad, el consumo, el progreso y el desarrollo- ven en lo pedagógico un discurso capaz de ejercer poder político, con prácticas que se instalan en las instituciones y se reproducen a través del lenguaje, siendo el sujeto, en estas relaciones de fuerza, objeto de dominio y por tanto de dominación, halla en los otros un nuevo campo de acción (Narodowski y Lenzi, 2016); aquellos que, antaño, no eran coherentes con el propósito, el fin, los objetivos de la sociedad.

Sin embargo, ese proyecto educacional irá encadenado a una nueva tecnología de control biopolítico. La escolarización dirigirá, así como una tecnología que, en tanto sistema histórico, no natural, implica una sujeción a cierto régimen de prácticas y régimen de trabajo. En consecuencia, la modernidad hará uso del carácter político de las prácticas

³² Esta adjetivación hace alusión, precisamente, a la alineación que tiene hoy en día la Educación con los modelos administrativos, económicos y financieros, en los que la productividad prevalece por encima de cualquier otro fin. Bajo esta premisa, la competitividad laboral es apreciada como garante del desarrollo e incluso de la equidad social.

educativas, para así apaciguar el carácter indomable del mundo y lo que leemos la incertidumbre del destino. (p. 225)

Aludiendo a Martínez Boom (2016), es curiosa la forma en que la UNESCO y demás organizaciones internacionales le han abordado la Educación, con todo y las investigaciones que se han enfocado en su conceptualización, es poco criticada y, por el contrario, dispone de legitimidad e incluso de prestigio, en tanto discurso especializado y experto, integrando lo disperso y reproduciendo lo validado, por ellos mismo, como verdad ineludible.

Ahora bien, cabe advertir que lo que ocurre con la educación no es el resultado de un solo factor y que analizar su presente supone un ejercicio arriesgado. Ya no se trata de debatir si la educación es o no una mercancía, desde luego que lo es, lo que necesitamos es una mirada más sofisticada para poder dar cuenta de las mutaciones y las demandas exigidas por el capitalismo contemporáneo. (p. 21)

En el agenciamiento de la Educación Inclusiva, la UNESCO y otras organizaciones internacionales se han apoyado en la funcionalidad que se desprende de la procedencia de sus discursos y la legitimidad que estos dan a las orientaciones y lineamientos que se vociferan y pululan en los congresos o conferencias y que se replican en los espacios de gobernanza de las naciones. La firma de uno o varios expertos, la presencia de representantes de los gobiernos que hacen parte de la ONU y de entidades económicas internacionales, dan mayor potencia y capacidad de impacto a los documentos e investigaciones que resultan de tal escenario.

Ubicarse en este contexto y analizar, con detalle, la emergencia de los objetos y conceptos en los discursos y prácticas subyacentes a los modelos educativos, resulta sustancial, ya que la identificación de estos elementos, y, consecuentemente, la comprensión e interpretación que se haga, avizora problemáticas complejas en el ámbito de la Educación que merecen no pasar desapercibidas, pues en ellas es probable que se encuentren aspectos determinantes en cuanto al sentido u objetivos de lo educativo, reflexión pedagógica (Bedoya, 2018).

La fuerza avasallante del agenciamiento internacional asigna reiteradamente el nominativo de “pedagogía” a una serie de acciones desarrolladas en la ciudad, en la escuela y fuera de ello. Se habla, por ejemplo, de “pedagogía para La Paz”, “pedagogía urbana”, “pedagogía cívica”, “pedagogía de la diferencia”, “pedagogía del semáforo”, “pedagogía del acompañamiento”. Semejante miniaturización nos hace creer que no es suficiente con actualizar la pedagogía simplemente como concepto o como narración. (Martínez y Orozco, 2015, p. 102)

Seguramente, queda la sensación de que la postura expuesta hasta aquí va en contravía de una Educación en la que empiece a emerger la cuestión del otro, la construcción de pensamiento y acción en aras de contribuir a la formación de los sujetos, principalmente aquellos que históricamente han sido excluidos y relegados a los fines más recónditos de la sociedad, donde la mirada no alcanza, dada la marginalidad del ángulo desde el que se les aprecia. Sin embargo, como lo plantea Vega Neto “¿Cómo dejar claro que una hipercrítica de las actuales políticas de inclusión no supone, en absoluto, su negación, no implica un rechazo a la propia inclusión?” (p. 170).

Más que respuestas, el objetivo ha sido provocar, cuestionar, dar pie al debate, la discusión y, en lo posible, a la reflexión. De lo contrario, se caería en el error paradigmático de establecer hipótesis que traen consigo verdades irrefutables. Es incitar a una revolución de pensamiento, en la que haya cabida para la discusión entre opuestos, una dialéctica con la que, en vez de saber más, se busca ignorar menos, abriendo la puerta a la oportunidad de acercarse a la complejidad de la realidad (social, histórica, cultural, económica, política, psíquica, humana).

Pensar la pedagogía y la formación (Martínez Boom, 2016), pensar el pensamiento, el saber y el conocimiento (Quiceno, 2018), son responsabilidades ineludibles para quienes se interesen en la educación como manifestación, como inmanencia, como fuerza que potencia, como alternativa que moviliza al cambio y/o la transformación. Esto implica problematizar y cuestionar incluso los sintagmas que, en apariencia, cubren de bondades y beneficios de las nuevas educaciones. Compromiso inevitable para quien se interese en la Pedagogía.

La educación, su práctica y su problematización enuncian un asunto complejo que pudimos aguardar como lo propuso el proyecto, desde el concepto de campo, advirtiendo que asumirlo como tal sirve básicamente como horizonte conceptual para explicar el modo como las mutaciones en la educación afectan a la pedagogía, es decir, la manera como la crisis de los sistemas pedagógicos han perfilado signos dubitativos a los intentos de seguir pensando la pedagogía como ciencia disciplina científica en proceso de construcción, ciencia del espíritu, teoría reconstructiva o como ciencia experimental. (Martínez y Orozco, 2015, p. 100)

Para comprender las preguntas enunciadas en los párrafos precedentes, no basta con establecer que la conexión entre la idea y la acción (teoría-práctica) es la mera interacción entre el conocer y el hacer, entendiendo por esto que, se conoce lo que se hace y se hace lo que se conoce. La acción, la práctica y sus consecuentes efectos, son el resultado de diversas voluntades, de las cuales no son conscientes los sujetos que las ejecutan. En medio de la colectividad homogénea no hay cabida para la conciencia. La teoría que la soporta es una combinación de puntos de vista separados y heterogéneos que son validados en tanto que sean útiles a la práctica y particularmente a las voluntades que la definen y la determinan. Por ello, identificar la teoría y las prácticas es un ejercicio crítico. (Gramsci, 1976).

La Educación Inclusiva, entendida como parte del agenciamiento y la tercerización de la educación, debería instituirse en un síntoma, de una sociedad en crisis que requiere de cambios que transiten hacia la transformación. El problema no recae en el sintagma, puesto que su significado tendrá un sentido que dependerá del grado de conciencia que se tenga acerca de la alineación hegemónica y de los terrenos del capitalismo en los que emerjan y se movilicen sus prácticas y discursos.

El uso desmedido de términos y los conceptos en los diferentes ámbitos en los que se moviliza el discurso de la Educación Inclusiva, sin una profundización que dé claridad de sus objetos, es un acto irresponsable, inconsciente y por tanto subyugado. Entendiendo que todo acto es político y que por ende toda política tiene un sentido práctico, hacer uso del lenguaje sin discurrir

sobre el conjunto de nociones y conceptos que trae consigo, reduciéndolo a un cúmulo de palabras vacías (Gramsci, 1970), tiene como efecto un actuar limitado.

Transgredir la norma, “cuestionarlo todo, incluso el valor de la pregunta, incluso el valor de la verdad...” (Martínez y Orozco, 2015, p. 154-155), desplazar los conceptos y las prácticas que ven en la inclusión, la diversidad y las diferencias, una oportunidad para dar continuidad a sus discursos hegemónicos -que ya no se centran en la funcionalidad fisiológica del individuo, sus ideas, sus creencias, sino en su capacidad productiva, en el aporte que este hace a la sociedad a través de su participación económica- para dar paso al reconocimiento y creación de “...conceptos que nos permitan ver lo que nos es invisible y apreciar lo que nos es despreciable; que nos alejen del nihilismo que se manifiesta en el resentimiento, en la mala conciencia y en el ideal ascético.” (Zuleta Pardo, 2021), establecer conexiones, facilitar la aparición de preguntas, motivar el acto de pensar (Rodríguez Cuberos, 2021), construir consciencia.

CONCLUSIONES

- La educación Superior Inclusiva, más allá de una supuesta tendencia a la polisemia, se caracteriza por no plantearse, delimitada y claramente, las problemáticas teóricas y conceptuales sobre la educación, la formación y la pedagogía. Generaliza sobre el supuesto de que lo que se afirma en su discurso trae consigo una verdad indiscutible e inamovible, pese a que reconoce que dicha acepción que se tiene sobre ella misma puede cambiar o transformarse, lo cual no sucede como tal. Se trata, ante todo, de una capacidad para movilizarse según el interés que se tenga. Esto no quiere decir que se desconoce el potencial que dicha acepción tiene, particularmente desde el ámbito político.
- La conceptualización de la Educación Superior Inclusiva está supeditada a la noción de la Educación Inclusiva; esta última centrándose en la educación básica y media o primaria y secundaria, reduce la posibilidad de comprender, en su complejidad, los procesos de inclusión al interior de las Universidades y demás Instituciones de Educación Superior, en tanto que no hay elementos que las diferencie, particularmente teniendo en cuenta que la Educación Superior posee discursos y prácticas muy particulares (la escritura académica, la investigación, la construcción de pensamiento complejo y abstracto, y en ese orden, crítico y reflexivo), que no están presentes en otros contextos educativos.
- En las políticas sociales y públicas se puede apreciar, también, la tendencia a un uso desmedido de los conceptos; que más allá de brindar una perspectiva sobre una problemática en particular de la realidad, se constituye en lenguaje técnico y especializado que tiene por función legitimar el discurso y la práctica en un escenario de acción burocrático.
- Los investigadores interesados en el tema de la Educación Superior Inclusiva tienen poca precisión sobre diferentes términos y conceptos, dentro del mismo ámbito educativo. Se observa, por ejemplo, que no hay una distinción entre nociones como pedagogía y didáctica, educación y formación, currículo, plan de estudios y evaluación. Pareciera que se elude la responsabilidad intelectual de establecer planteamientos claros, que den cuenta

de la mirada que se está teniendo sobre una problemática, como si esta fuese única e irrefutable.

- Tanto en las investigaciones como en las políticas internacionales que tratan sobre Educación Superior Inclusiva, lo curricular continúa teniendo una alta influencia de las teorías de Ralph Tyler. Se enfatiza en la evaluación y las medidas de flexibilidad “académica” que permiten ajustes y “buenas prácticas inclusivas”. Además, el currículo continúa asociándose, casi exclusivamente, al plan de estudios; perspectiva que reduce el problema a la necesidad de implementar acciones técnicas y operativas, sin la necesidad de reflexionar sobre otros aspectos más complejos.
- Para comprender el currículum es pertinente poner atención a las políticas institucionales bajo las que se rige cada Institución de Educación Superior, como en las formas en que se piensa su administración y las acciones y estrategias que de ella se desglosan. Partiendo de esta apreciación, la Educación Inclusiva no es ajena a la perspectiva del sistema de aseguramiento de la calidad en educación (ya sea a nivel básico, medio o superior) en donde las variables que toman relevancia son la accesibilidad y la permanencia. Desde esta connotación, más allá de tener como horizonte el ejercicio de una reflexión crítica sobre el quehacer del profesor o el maestro, la enseñanza, el aprendizaje, la educación y la formación, los discursos y prácticas tiene como fin resolver todas aquellas dificultades asociadas a la retención estudiantil, en términos de datos estadísticos. Es como si las políticas de aseguramiento de la calidad en educación superior configuran el currículo y la forma en que este se desarrolla y es evaluado.
- La Educación Inclusiva halla en el currículum la oportunidad de realizar ajustes que, en consonancia con unos criterios que se basan en las políticas de permanencia, retención y graduación, tienen por lógica disminuir las limitaciones o barreras que el alumnado puede tener en el transcurso de su proceso formativo, inclinándose por desarrollar sus capacidades al máximo, pero sin desvincularse a unos estándares de calidad y de pertinencia en cuanto a las demandas de la sociedad y la economía neoliberal. De igual manera, valdría la pena decir que el currículo, en materia de inclusión, está vinculado con las acciones evaluativas; cuyos propósitos radican en reconocer el avance que ha tenido el estudiante en el transcurso

de su aprendizaje, pero a la vez situar a la institución dentro de un rango internacional que se ajusta a los parámetros de lo que se considera como “calidad”. La teoría curricular influye, en gran medida, en la noción misma que se tiene sobre la inclusión. Sin embargo, pensar que las necesidades del estudiante se resuelven totalmente con la adecuación curricular, entendiendo por este término el plan de estudios y otros componentes específicos de los programas educativos, sería caer en un tecnicismo, en un reduccionismo (Cuervo, 2015), que tiende a soslayar la complejidad de una problemática tan compleja como la que concierne a la diada inclusión-exclusión (Cervera y Martí, 2018). Por otra parte, a partir de una postura crítica de la teoría curricular (Yepes, 2005) respecto a la Educación Inclusiva habría que preguntarse ¿cómo desde esas supuestas transformaciones curriculares realmente hay de trasfondo una tendencia por homogenizar aquello que se considera como “anormal”, en donde el objetivo real de la supuesta atención especial lo que se hace es generar respuestas adaptativas del currículo (salones especializados, tutorías docentes, tiempos extra de formación, entre otros) en coherencia con unos requerimientos de orden gubernamental que buscan superar, aparentemente, el tema de la discriminación en las aulas pero en alineación con las políticas de un mundo permeado por la globalización?.

- El lugar de la Pedagogía en la Educación Superior Inclusiva es netamente práctico-utilitarista. Es enunciada desde conceptualizaciones que, por lo general, provienen de las Ciencias de la Educación, con una mayor predominancia de la psicología educativa. Se le suele confundir con una metodología o un método, encargado de los procesos psicotécnicos del aprendizaje. En contraste con lo curricular en la Educación Superior Inclusiva, específicamente tal y como se plantea en las diferentes conferencias mundiales sobre Educación Superior de la UNESCO, el maestro va perdiendo su rol pedagógico. La práctica del profesor se enfoca, ante todo, en el enseñar (Didáctica), el cual está intrínsecamente mediado por la institucionalidad, que opera como dispositivo regulador, no solo de conductas y comportamientos, sino también de saberes y conocimientos.
- La formación es confundida con la capacitación y la instrucción. Las IES esperan que los maestros se instruyan en planes que faciliten su actuar, responder las necesidades que

derivan de la pertinencia social (Estado-Sociedad). A+B: C inserta al profesor en una lógica matemática que, si bien aportaría a la construcción de estructuras meta-cognitivas que propendan por la construcción de pensamiento complejo, se constituyen en camisas de fuerza que imposibilitan apreciar diferentes dimensiones de un mismo problema, por lo que no se garantiza, realmente, un acompañamiento integral. Esta misma directriz se extiende a los alumnos. Las empresas, el sistema económico, tiene un rol fundamental en el ejercicio curricular. Los profesionales que deben egresar han de aportar a la productividad, la premisa es: a mayor crecimiento económico, mayor capacidad adquisitiva y por tanto mejores condiciones de bienestar, lo que genera equidad e inclusión. Empero, no hay cabida para reflexiones sobre aspectos esenciales, como lo es la “dignidad”.

- Los sistemas educativos tienen objetivos hegemónicos que, apoyados en la noción de Comunidad, adelanta e implementa las acciones necesarias para garantizar la reproducción social y cultural de los principios y valores democráticos, muchos de ellos coherentes y afines a los intereses y dinámicas de los sistemas económicos y políticos.
- Hay una gran resistencia a movilizar pensamiento contrario al establecido por el discurso oficial de las organizaciones internacionales que “promueven” y “promulgan” la Educación Inclusiva, en pro del desarrollo económico y social. Parte de esa imposibilidad para propiciar el pensamiento crítico dentro del marco del discurso oficial de la Educación Superior Inclusiva, se debe a la legitimación proporcionada por la presencia de “expertos” y “especialistas” en educación.
- Resulta necesario que hoy día la Educación Superior Inclusiva sea también problematizada desde la perspectiva de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), como también el lugar que adquiere en este ámbito la Pedagogía, dando lugar a discursos y las prácticas que derivan de un escenario que dista de desaparecer a futuro; por el contrario se va acomodando para instalarse e ir generando transformaciones en las relaciones que tienen lugar en las instituciones educativas (docente-discente, docente-docente, docente-directivo, alumno-alumno, alumno-comunidad, comunidad-docente, entre otros).

REFERENCIAS

- Acaso, M., y Nuere, S. (2005). El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. En *Revista Arte, Individuo y Sociedad*, 17, pp. 207-220.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, Propuestas y Experiencias para Mejorar las Instituciones Escolares*. Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Mejorando las escuelas, desarrollando inclusión*. Routledge.
- Alcedo Rodríguez, M., Aguado Díaz, A. Real Castelao, S., Gonzalez, M. y Rueda Ruíz B. (2007). Una revisión actualizada de los estudiantes en situación de discapacidad en las universidades. En revista: *Anuario de Psicología Clínica y Salud*, 3, pp.7-18.
- Allan, R. y Torres, C. (2002). Introducción. Fundamentos Metateóricos. En: *Las Teorías de la Reproducción Social y Cultural*. Editorial Popular.
- Amadio, M. y Operti, R. (2010). Educación inclusiva, cambios de paradigmas y agendas renovadas en América Latina. En Davila, P. y Naya, L. (Eds). *Infancia, Derechos y Educación en América Latina* (p. 227-247). Ereín.
- Arizabaleta, S. y Cubillos, A. (2016). Hacia una Educación Superior Inclusiva en Colombia. En revista *Pedagogía y Saberes*, 45, pp. 41-52.
- Arnaiz, P. (2005). *Atención a la diversidad: programación curricular*. Editorial Universidad Estatal a Distancia (EUNED).
- Ávila Francés, M. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bourdieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), pp. 159-174.

- Ávila, R. (2007). Fundamentos de pedagogía: hacia una comprensión del saber pedagógico. Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Báez, J. (2012). Normalidad, Anormalidad y Crisis. En *Tesis Psicológica*, 7 (2), pp. 135-145.
- Bartolucci, J. (1987). Educación, reproducción social y sociología. *Sociológica*, 2 (5), pp. 1-17.
- Bautista, J. (2002). Alteraciones culturales en el cuerpo del hombre prehispánico. En *Estudios Mesoamericanos*, 3 (4), pp. 3-12.
- Bedoya, J. (2018). Epistemología y pedagogía: Paradigmas de la pedagogía en la educación. ECOE Ediciones.
- Bell, R. (2017). El Desarrollo de procesos sustantivos de la educación superior ecuatoriana ante el reto de la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11 (1), pp. 199-212.
- Bellahcéne, D. (2007). Elogio de la discontinuidad. *El Perro y la Rana*.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977) La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Editorial Laia.
- Bourdieu, P. (1990). Sociología y cultura (Martha Pou, trad.). Editorial Grijalbo.
- Bustamante, G. (2016). Sobre el concepto de campo en Bourdieu. En *Magis*, 9 (18), pp. 49-66.
- Cabero A, J. y Córdoba P, M. (2009). Inclusión educativa, inclusión digital. En *Revista de Educación Inclusiva* 2 (1), pp. 61-77.

- Camejo, M. (2014). Una Introducción a la epistemología y sus principales corrientes. En Díaz, A. y Camejo, M. (Eds.). *Epistemología y Educación: Articulaciones y Convergencias* (pp. 17-38) Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.
- Canales, P. Et al. (2018). Prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de educación física desde la perspectiva del alumnado y profesorado. En *Revista RETOS*, 34, pp. 212-217.
- Carrillo, J. y Martínez, P. (2014). La Educación superior inclusiva en Colombia: enfoque de derechos y camino para la paz. En *La Bagatela*, 4 (2), pp. 41-55.
- Carrillo, S. Et al. (2018). Prácticas pedagógicas frente a la educación inclusiva desde la perspectiva del docente. En *Revista Espacios*, 39 (17), pp. 15-43.
- Carvajal, M. (2015). Política de discapacidad e inclusión en la Universidad del Valle: Un proceso participativo. En *Revista Sociedad y Economía*, 29, pp. 175-201.
- Castillo, C. (2015). La Educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro. En *Actualidades Investigativas en Educación*, 15 (2), pp. 1-33.
- Castillo, C. (2015). Posicionando la educación inclusiva: una forma diferente de mirar el horizonte educativo. En *Revista Educación*, 39 (2), pp. 123-52.
- Cavalcante, J., Sartoreto, S. y Mosca, C. (2015). Formación de profesores en la perspectiva de la educación inclusiva en Brasil. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (64), pp. 95-122.
- Cervera, C. y Martí, M. (2018). Formación docente para la inclusión y la diversidad: retos y agenda pendiente en México. *Revista Científico-Pedagógica Atenas*, 3 (43), pp. 69-85.

- Chiroleu, A. (2009). Inclusión en la educación superior cómo política pública: tres experiencias en américa latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48 (5), pp. 1-15.
- Chun, S. (2013). Lo Histórico y lo transhistórico en el debate Foucault-Derrida. EN *Nombres revista de Filosofía*, 21 (27), pp. 137-152.
- Covarrubias Papahiu, P. y Piña Robledo, M. M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 34 (1), pp. 47-84.
- Cruz, R. (2018). ¿Debemos ir de la educación especial a la educación inclusiva? Perspectivas y posibilidades de avance. *Alteridad*, 13 (2), 251-261.
- Cruz, R. (2018). Inclusión, discapacidad y profesores: algunas reflexiones para repensar las prácticas (político-educativas). *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12 (2), pp. 41-57.
- Cuervo, E. (2015). El currículum y las teorías curriculares: apuntes para un debate amplio sobre la calidad en educación superior. *Revista Debates*, 71, pp. 13-23.
- Díaz Villa, M. (2019). ¿Qué es eso que se llama Pedagogía? En *Pedagogía y Saberes*, 50, pp. 11-28.
- Díaz, E. (2009). Reflexiones Epistemológicas para una Sociología de la Discapacidad. En: *INTERSTICIOS-Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 3 (2), pp. 85-99.
- Dorsch, F. (1985). *Diccionario de Psicología*. Editorial Herder.
- Durkheim, E. (2000). *Educación y sociología*. Ediciones Península.
- Echeita, G. (1989). *Las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria (Vol. 1)*. CNREE.

- Echeita, G. (2010). Alejandra L. S. o el Dilema de la Inclusión Educativa en España. En Arnaiz, P.; Hurtado, M. y Soto, F (Eds.). 25 años de integración escolar en España: tecnologías e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario. (pp. 1-13). Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Espinosa, M. (2018). Tendencias recientes de la vinculación universitaria con el entorno: desafíos relacionados con una pertinencia social integral. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 26 (9), pp. 110-129.
- Espuelas, F. (2011). El ensayo como investigación en arquitectura. *Jornadas Internacionales sobre Investigación en Arquitectura y Urbanismo*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10251/14955>.
- Fajardo, M. S. (2017). La educación superior inclusiva en algunos países de Suramérica: progress, obstacles and challenges. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11 (1), pp. 171-197.
- Fernández, J. M. (2011). Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del espacio europeo de educación superior. *Revista Educación Inclusiva*, 4 (2), pp. 137-148.
- Fernández, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15 (2), pp. 82-99.
- Ferreira, M. (2008). Una Aproximación Sociológica a la Discapacidad Desde el Modelo Social: Apuntes Caracterológicos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 124, pp. 141-174.
- Fierro, M. (2013). Convivencia Inclusiva y Democrática: Una Perspectiva para Gestionar la Seguridad Escolar. *Revista Sinéctica*, 40, pp. 1-18.

Foucault, M. (2002). La arqueología del saber. Siglo Veintiuno Editores.

Foucault, M. (2005). El orden del discurso. Fabula Tusquets.

Foucault, M. (2017). Discurso y verdad: conferencias sobre el coraje de decirlo todo. Siglo Veintiuno Editores.

Fromm, E. et. al. (1967). La sociedad industrial contemporánea: conciencia y sociedad industrial. Siglo Veintiuno Editores.

Gadamer, H. G. (1993). Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica. Ediciones Sígueme.

Garces, J. y Duque, E. (2007). Metodología para el análisis y revisión crítica de artículos de investigación. En Innovar, 17 (29), pp. 184.194.

García Canclini, N. (1995). Consumidores y ciudadanos. Editorial Grijalbo.

García, I. Et. Al. (2015). Comparación de prácticas inclusivas de docentes de servicios de educación especial y regular en México. Actualidades Educativas en Investigación, 15 (3), p. 1-17.

García Marín, J. (2006). Educación y reproducción cultural: el legado de Bourdieu. Praxis Educativa, 2, p. 71-77.

Gentili, P. (2008). Desencanto y utopía: la educación en el laberinto de los nuevos tiempos. CLACSO.

Góngora, M. E. (2013). El ensayo y la investigación en humanidades. En Revista Chilena de Literatura, 84, pp. 121-128.

- González, É., (2009). Evolución de la educación especial: del modelo del déficit al modelo de la escuela inclusiva. XV Coloquio de la Historia de la Educación. Pamplona, del 29 de junio al 1 de julio. En Berrueto, M.R., y Conejero, S. (Eds.). El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación (pp. 429-440). Universidad Pública de Navarra.
- González, H. y Malagónlez, R. (2015). Elementos para pensar la formación pedagógica y didáctica de los profesores en la universidad. En Colomb. Appl. Linguist. J 17 (2), pp. 290-301.
- Gramsci, A. (1976). Introducción a la filosofía de la praxis. Ediciones 62.
- Guevara Patiño, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? En revista FOLIOS, 2 (44), pp. 165-179.
- Guido, S. (2010). Diferencia y educación: implicaciones del reconocimiento del otro. En Pedagogía y Saberes, 32, pp. 65-72.
- Hernández Díaz, Y. F. (2012). La noción de genealogía en foucault (Tesis de Pregrado). Universidad del Valle.
- Hernández, N. (1994). El problema del sentido de la ciencia. Boletín Socioeconómico, 28, sp. Universidad del Valle.
- Hernández, R.; Fernández, C. Y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. Mc Graw Hill.
- Herrera, I., Parrilla, A., Blanco, A. y Guevara, G. (2018). La formación de docentes para la educación inclusiva: un reto para la universidad nacional de educación en Ecuador. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 12 (1), pp. 21-38.

- Hillert, F. M. (2011) La Praxis Pedagógica [En línea]. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, 8, 9 y 10 de agosto de 2011, La Plata. Disponible en Memoria Académica: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.976/ev.976.pdf
- Hoyos, G. (2002). Nuevas Relaciones entre la Universidad, el Estado y la Sociedad. En: Hernández, C., Pabón, N., Henao, M. (Eds). Educación, Sociedad e Investigación. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología, pp. 149-202.
- Jaeger, W. (2001). Paideia. Fondo de Cultura Económica.
- Jurado, Y. (2005). Técnicas de investigación documental. Thomson.
- Kosik, K. (1967). Dialéctica de lo concreto. Grijalbo.
- Kuhn, T. (2004). La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de Cultura Económica.
- Leite, B. y Beltrán, J. (2012). Universidad y sociedad: la pertinencia de la educación superior para una ciudadanía plena. En Revista Lusófona de Educacao, 21, pp. 33-52.
- Malagón, L. (2006). La vinculación universidad-sociedad desde una perspectiva social. En Educación y Educadores, 9 (2), pp. 79-93.
- Martínez Bonafé, J. (2007). Trabajar en la Escuela: Profesorado y Reformas en el Umbral del Siglo XXI. Miño y Dávila Editores.
- Martínez Boom, A. (2016). La Pedagogía como acontecimiento. En Martínez Boom, A., Ruiz Silva, A. y Vargas Guillén, G (Eds). Epistemología de la Pedagogía (pp. 19-30). Universidad Pedagógica Nacional.

- Martínez Boom, A. y Orozco Tabares, J. H. (2015). Educación, un campo de agenciamiento. En Echeverri Sánchez, J (Ed). Paradigmas y Conceptos en Educación y Pedagogía (pp. 99-119). Siglo del Hombre Editores.
- Martínez, A. y Orozco, J (2015). Aprendizaje y empresa en la universidad que viene. En Revista interuniversitaria: Historia de la Educación, 34, pp. 153-168.
- Martínez, A., Ruiz, S. y Vargas, G. (Eds.) (2016). Epistemología de la pedagogía. Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Mejía, M. (2011). Las teorías críticas y las pedagogías críticas, fundamento de la educación popular: hacia una agenda de futuro. Diálogos de Saberes, 5 (6), pp. 122-141.
- Mejía, M. R. (2011). Los movimientos educativos y pedagógicos del siglo XXI. En Revista Ciencia Política, 11, pp. 128-156.
- MEN (2013). Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva. Dirección de Fomento para la Educación Superior.
- Mendoza, V. y Jaramillo, S. (2006). Guía para la elaboración de ensayos de investigación (El Ensayo de un Ensayo). En Revista del Centro de Investigación, 7 (26), pp. 63-79.
- Mills, C. W. (1997). La imaginación sociológica. Fondo de Cultura Económica.
- Mitjans Martínez, A. (2013). Aprendizaje creativo: desafíos para la práctica pedagógica. Revista CS, 11, pp. 311-341.
- Moreno, M. G. (2008). Una aproximación entre sujeto, subjetividad y subjetivación. Revista Criterios, 1 (2). pp. 91-101.

MSPS (Ministerio de Salud y Protección Social) y FSC (Fundación Saldarriaga Concha). (2021). Educación para todas las personas sin excepción: Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Naidorf, J., Giordana, P. y Horn, M. (2007). La Pertinencia Social de la Universidad como Categoría Equívoca. En *Nómadas*, 27, pp. 22-33.

Narodowski, M. y Lenzi, A. (2016). La emergencia del Estado en el discurso pedagógico moderno. En Martínez Boom, A., Ruiz Silva, A. y Vargas Guillén, G (Eds). *Epistemología de la Pedagogía* (pp. 223-236). Universidad Pedagógica Nacional.

Nietzsche, F. (2017). *Aurora: reflexiones sobre la moral como prejuicio*. Éxito Ediciones.

Noguera, C. E. y Marín, D. L. (2019). La Pedagogía Considerada como Campo Discursivo. En *Pedagogía y Saberes*, 50, pp. 29-49.

Ocampo González, A. (2018). Educación Inclusiva: Una teoría sin disciplina. Legado y recuperación de saberes diaspóricos para una epistemología pluritópica. *REDIPE*, 8 (9), pp. 42-88.

Ocampo González, A. (2019). Teoría de la educación inclusiva: una operación antidisciplinaria. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11 (18), pp. 15-48.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1990). Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. WCEFA. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_sp

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1994). Declaración de salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_sp

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1998). Conferencia mundial sobre la educación superior: la educación superior en el Siglo XXI. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1999). La Educación Superior del Siglo XXI; Visión y Acción. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2000). Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2001). Temario abierto sobre educación inclusiva. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125237_spa?posInSet=12&queryId=553f8462-4a7a-4458-9b02-fc8922b231c6

Organización de las Naciones Unidas para La Educación, la Ciencia y la Cultura. (2001). Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121485>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182999_spa?posInSet=15&queryId=553f8462-4a7a-4458-9b02-fc8922b231c6

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2010). Fomento de una educación moderna, de calidad e inclusiva. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187575_spa?posInSet=18&queryId=553f8462-4a7a-4458-9b02-fc8922b231c6

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO].
(2011). Décima reunión del Grupo de Alto Nivel sobre Educación para Todos.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192401_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO].
(2012). El Compromiso de Nueva Delhi: Impartir Educación de Calidad Inclusiva y Pertinente para Todos.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000218359_spa?posInSet=36&queryId=553f8462-4a7a-4458-9b02-fc8922b231c6

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO].
(2014). Declaración final de la Reunión Mundial sobre la EPT de 2014: El Acuerdo de Mascate.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228122_spa?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-cae7f8d6-6d55-4315-9956-eebe250ca013

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO].
(2015). Declaración de Icheon: Educación 2030.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_spa?posInSet=34&queryId=553f8462-4a7a-4458-9b02-fc8922b231c6

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO].
(2019). Educación inclusiva e interseccional a lo largo de la vida, para que nadie quede atrás: documento de referencia para el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación, Todas y todos los estudiantes cuentan.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370418?posInSet=26&queryId=553f8462-4a7a-4458-9b02-fc8922b231c6>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO].
(2019). Educación inclusiva para personas con discapacidades: ¿estamos logrando

avances?

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370386_spa?posInSet=19&queryId=553f8462-4a7a-4458-9b02-fc8922b231c6

Ortiz, A. (2017). Configuración epistémica de la pedagogía. Tendencias que han proliferado en la historia de la educación. *Revista Historia de Educación Latinoamericana*, 19 (29), pp. 165-195.

Ospina, W. (2011). Preguntas para una nueva educación. Recuperado de: <https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/WilliamOspina>.

Padrós Tuneu, N. (2009). La teoría de la inclusión: entre el desarrollo científico y la casualidad cotidiana (Vol. 1). En Berruezo Albeniz, M y Conejero López, S (Eds.). *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*. (pp. 171-180). Universidad Pública de Navarra.

Parra, C. (2010). Educación Inclusiva: un modelo de educación para todos. *ISEES*, 8, pp. 73-84.

Parra, M., Pasuy, L. y Florez, J. (2012). Atención a estudiantes con necesidades educativas diversas: claves para la construcción de instituciones de educación superior inclusivas. En *Plumilla Educativa*, pp. 126-150.

Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, pp. 11-29.

Patiño, L. y Rojas, M. (2009). Subjetividad y Subjetivación de las Prácticas Pedagógicas en la Universidad. *Pedagogía Universitaria*. 12, (1). pp. 93-105.

Payá, A. (2010). Políticas de Educación Inclusiva. En *Revista Educación*, 3 (2), pp. 125-142.

- Paz, E. (2018). Competencias del Profesorado Universitario para la Atención a la Diversidad en la Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12 (2), pp. 115-131.
- Paz, E. (2018). La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. En revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 9 (16), pp. 67-82.
- Pérez De Lara Ferre, N. (2001). Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta. En Larrosa, S. y Azúa (Eds). *Habitantes de Babel: políticas y poéticas de la diferencia* (pp. 291-316). Laertes.
- Pérez, D. et. al. (2009). *El compromiso social de la universidad Latinoamericana del Siglo XXI: Entre el Debate y la Acción*. Buenos Aires, Argentina: IEC-CONADU.
- Planella, J. (2006). *Subjetividad, Disidencia y Discapacidad: Prácticas de Acompañamiento Social*. Fundación ONCE.
- Quiceno, H. (1997). De la pedagogía como ciencia a la pedagogía como acontecimiento. En *Revista Educación y Pedagogía*, 9-10 (19-20), pp. 139-158.
- Quiceno, H. (2018). *Epistemología de la pedagogía*. Ediciones Pedagogía y Educación.
- Ramírez Valbuena, W. Á. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 30, 211-230.
- Ramírez, W. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 30, pp. 211-230. Colombia.
- Rodríguez Cuberos, E. (2021). Deleuze: inmanencia de la pedagogía y la pedagogía de la inmanencia. En Zuleta Pardo, M. y Rodríguez Cuberos, E. (Eds). *Deleuze: una pedagogía*

- desde la inmanencia (pp. 83-100). Apuntes para otros modos de enseñar y aprender. Editorial De la Juan.
- Rodríguez, J. (2009). Discurso, saber y poder en la formación permanente: la perspectiva del profesorado sobre la integración curricular de las TIC (tesis doctoral). Universidad de Alcalá-Departamento de Didáctica.
- Rousseau, J. J. (1983). El Contrato Social. Sarpe.
- Ruíz Silva, A. (2016). La epistemología de la pedagogía o el feliz encanto de lo inútil. Martínez Boom, A., Ruiz Silva, A. y Vargas Guillén, G (Eds). Epistemología de la Pedagogía (pp. 31-42). Universidad Pedagógica Nacional.
- Runge Peña, A. K. y Muñoz Gaviria, D. A. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 2 (8), pp. 75-96.
- Sánchez Vásquez, A. (1967). Filosofía de la praxis. Grijalbo.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. En Revista Educación y Pedagogía, 17 (41), pp. 11-22.
- Tamayo, A. (2006). El Movimiento pedagógico en Colombia: Un encuentro de los maestros con la pedagogía. En Revista HISTEDBR online, 24, pp. 102-113.
- Tamayo, A. (2007). Tendencias de la pedagogía en Colombia. En revista latinoamericana de estudios educativos, 3 (1), pp. 65-67. Universidad de caldas.
- Tomé, J. M. (2015). Las teorías y las prácticas de enseñanza en escuelas primarias, (comunes y de recuperación), de la ciudad de buenos aires desde el enfoque de la educación inclusiva. Universidad de Murcia.

- UNAD y CETICS (2014). Experiencias e investigaciones en educación superior inclusiva en Iberoamérica. Ministerio de Educación Nacional.
- Valencia, D. (2019). El Monstruo: el análisis de un problema social. En *Revista Estudiantes de Administración de Empresas*, 11 (1), pp. 28-36.
- Veiga-Neto, A. (2001). Incluir para excluir. Larrosa, Skliar y Azúa (Eds.). *Habitantes de Babel: políticas y poéticas de la diferencia* (pp. 165-183). Laertes.
- Venturi, J. (2017). Discurso sobre enseñanza como dialéctica entre ideología y teoría en la universidad contemporánea. Los “aprendizajes” en el caso de la integralidad (Tesis de Maestría). Universidad de la República de Uruguay.
- Vergara, F. A. (1989). La paideia griega. *Universita Philosophica* 11 (12), pp. 153-168.
- Vergara, J. (2002). Marco histórico de la educación especial. *Revista Estudios Sobre Educación*, 2, pp. 122-143.
- Vessuri, H. (1996). Pertinencia de la educación superior latinoamericana a finales del Siglo XX. En *Nueva Sociedad*, 146, pp. 102-107.
- Walker, M. (2011). ¿Aptitudes y qué más? Principios para las pedagogías de praxis en la educación superior. *Universitas*, 15, pp. 85-107.
- Yarza, A. (2011). Preparación de maestros, reformas, pedagogía y educación de anormales en Colombia: 1870-1940. Medellín, Colombia; Universidad de Antioquia.
- Yepes Ocampo, J. C. (2005). El Currículum universitario desde la perspectiva crítica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 1 (1). 2005. pp. 11-20.

- Zambrano, J. (2012). El ensayo: concepto, características, composición. En Sophia, 8, pp. 1-11.
- Zatare, R.; Díaz, S. y Ortiz, L. (2017). Educación superior inclusiva: un reto para las prácticas pedagógicas. En Revista Electrónica EDUCARE, 21 (3), pp. 1-24.
- Ziccardi, A. (2002). Pobreza, desigualdad social y ciudadanía: los límites de las políticas sociales en América Latina. Editorial Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales.
- Zuleta Pardo, M. (2021). La crueldad en el pensamiento humanista. En Zuleta Pardo, M. y Rodríguez Cuberos, E. (Eds.). Deleuze: una pedagogía desde la inmanencia (pp. 42-68). Apuntes para otros modos de enseñar y aprender. Editorial De la Juan.
- Zuluaga, O. (2016). Saberes, paradigmas y campos conceptuales. En Martínez, A., Ruiz, S., Vargas, G. (eds.) (2016). Epistemología de la pedagogía (pp. 69-84). Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Zuluaga, O. y Echeverri, A. (2011). El Florecimiento de las investigaciones pedagógicas. En Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Sáenz, J. y Álvarez, A. (Eds.). Pedagogía y Epistemología (pp. 73-109). Cooperativa Editorial Magisterio.
- Zuluaga, O., Martínez Boom, A., Restrepo, S. y Quiceno, H. (2013). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. En Educación y Cultura, 100, pp. 94-99.
- Zuluaga, O. (1999). Pedagogía e Historia. Editorial Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O. y Herrera, S. (2009). La configuración de campos conceptuales como posibilidad para estudiar las culturas pedagógicas. En Martínez, A. y Peña, F. (Eds.). Instancias y estancias de la pedagogía: la pedagogía en movimiento. (pp. 25-44). Universidad de San Buenaventura.