

LOS USOS DE LA DIVERSIDAD: ESTIGMAS, RESISTENCIAS Y NUEVAS FORMAS DE MARGINACIÓN A LA LUZ DE UN ENFOQUE EN CONTRADICCIÓN EPISTEMOLÓGICA

Aldo Ocampo González^a

Fecha de recepción y aceptación: 20 de abril de 2015 y 19 de mayo de 2015

Resumen: Este artículo analiza los sentidos ideológicos y los sistemas de sustentación epistemológica que vertebran el paradigma de educación inclusiva y su relación con la diversidad en el interior de la experiencia socioeducativa. Se concluye la inexistencia de un sistema epistémico capaz de responder a los desafíos de la Educación para todos bajo un enfoque neoliberal, lo cual acrecienta nuevas formas de dominación, relegamiento y resistencias por parte de los burdamente denominados como diversos. Se propone un marco comprensivo para superar el carácter de ausentismo teórico-conceptual de la inclusión en el interior de las ciencias de la educación en el marco de la posmodernidad.

Palabras clave: Epistemología, diversidad, subjetivación e inclusión.

Abstract: This article analyzes the ideological meanings and epistemological support systems that underpin the paradigm of inclusive education and its relation to diversity within the socio experience. The conclusion regarding the absence of an epistemic system capable of meeting the challenges of education for all under a neoliberal approach, which enhances new forms of domination and resistance relegation by grossly referred to as diverse. A comprehensive framework is proposed to overcome the theoretical and

^a Director del Núcleo de Investigación en Fácil Lectura y Educación Inclusiva, Chile.

Profesor de la Universidad Los Leones, Universidad de Playa Ancha (Sede Valparaíso), Universidad de las Américas (Sede Santiago Centro) e IPPE.

Correspondencia: Universidad de Playa Ancha. Valparaíso - San Felipe. Chile.

E-mail: aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com



conceptual nature of absenteeism inclusion into science education within the framework of postmodernism.

Keywords: Epistemology, diversity, subjectivity, inclusion.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, los escenarios en los que se promociona la Educación inclusiva y la Educación para todos se han diversificado y han aparecido nuevos sujetos y nuevas formas de aceptación y/o eliminación social (Kaplan, 2007) que condicionan la vida social y escolar de múltiples estudiantes. Esta situación exige cambios en sus paradigmas de base (Follari, 2007; Martínez, 2013).

Un paso relevante es comprender que la educación inclusiva es un modelo o tendencia actual diferente a la educación para todos. Por tanto, son los sistemas educativos y los diseñadores de políticas educativas quienes tienen mayor consciencia de lo que hoy promocionan, pues bajo el modelo de la inclusión, escasamente construido, se visibilizan nuevas formas de homogenización, marginación y algunas contradicciones en la gestión de las instituciones y de las prácticas de enseñanza. El desafío es ahora que los programas en la materia signifiquen y resignifiquen a todos nuestros ciudadanos.

Este trabajo reflexiona sobre los desafíos que enfrenta el desarrollo de la educación inclusiva en Latinoamérica. Se analizan detalladamente los factores que han contribuido al estancamiento de su discusión a nivel de lo epistémico, y se enfatiza sobre la necesidad de establecer nuevos marcos de referencia para transitar desde una Educación inclusiva hacia una Educación para todos más oportuna al saber cultural y situacional de nuestra región.

2. LA DIVERSIDAD Y SU TRAVESTISMO DISCURSIVO: TENSIONES Y PROGRESIONES A LA LUZ DEL MITO DE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

Durante los últimos años del siglo XXI, la educación, heredera de un sin fin de transformaciones ideológicas, estructurales y disciplinares, asume el desafío de ajustarse a las demandas de la posmodernidad introducidas bajo la lógica del desarrollo de todas y cada una de las naciones sin importar su situación. En este contexto, y coincidentemente, gran parte de todas las naciones y Estados a nivel mundial concluyen sobre la urgencia de gestionar sistemas educativos más igualitarios, inclusivos y pertinentes.

La educación inclusiva en Latinoamérica enfrenta nuevos desafíos cada vez más estructurales y multidimensionales. Uno de ellos radica en la necesidad de superar el



problema epistemológico (Ocampo, 2013, 2014; Parrila y Susinos, 2013) que lo entrecruza, especialmente a raíz de la inexistencia de un paradigma epistémico (Follari, 2007; Sagastizabal, 2009; Martínez, 2013) más coherente con su *naturaleza* y su *estatus científico* en el interior de las ciencias de la educación.

En efecto, contribuir a clarificar esta naturaleza y sus condiciones epistémicas de producción representan un avance significativo para transitar desde una educación inclusiva hacia una educación para todos, más oportuna y pertinente a la reales necesidades que hoy tensionan la ciencia educativa y la construcción de saberes pedagógicos en todos sus niveles. Se torna imperioso, entonces, asumir con claridad su *paradigma epistémico* (Martínez, 2013).

Así, durante la primera década del nuevo milenio, gran parte de las orientaciones en materia de promoción de políticas públicas y educativas de tipo inclusivas consideran, o más bien estructuran, su accionar desde el constructo de diversidad y la discapacidad. Resulta curioso, por decirlo de alguna manera, que el principal paradigma rector de la educación del siglo XXI demuestre un cierto grado de incoherencia paradigmática en cuanto al saber pedagógico que fundamentalmente lo explica, si bien la estructura discursiva que sustenta el paradigma de inclusión en el discurso pedagógico actual devela una suerte de naturalización encubierta sobre las formas de presentación e interpretación que históricamente se ha hecho sobre la diversidad en la estructura educativa.

El enfoque de educación inclusiva es, sin duda, uno de los marcos comprensivos más relevantes para avanzar hacia un sistema social y socioeducativo de mayor amplitud, que contemple al sujeto y a sus necesidades de significación como parte operativa de justicia social coherente con las necesidades de nuestro tiempo; esto es, saber reconocer e interpretar las formas de presentación que adopta la *desigualdad*, la *exclusión*, la *segregación*, la *desventaja social*, la *extranjería*, la *discapacidad* y las *necesidades educativas especiales* hoy en el marco de su eficacia simbólica, pues queda en evidencia una construcción teórica, social y cultural incompatible para subsanar estas problemáticas. Si bien,

... estos términos implican valoraciones sociales, con matices diferenciados, de la persona, es decir, que clasifican pero, además, representan e interpretan las posibilidades de los sujetos y asignan roles y expectativas sociales que llegan a condicionar el tipo de educación que reciben o pueden recibir (Arroyo y Salvador, 2003: 17).

Mientras que Slee (2010) explic que esta situación devela un cambio categorial que no modifica la experiencia discursiva del propio fenómeno, pues la cuestión semántica referida a la diversidad, las diferencias y otras acciones se describen de forma más democrática de un asimilacionismo en el interior de cada comunidad escolar.



Esta mirada sobre la diferencia y lo diferente requiere un análisis más profundo y detallado sobre las matrices de sustentación que lo avalan, pues pensar una posible pedagogía de las diferencias no requiere visibilizar su objeto de estudio a partir de los clásicos sujetos sociológicos en situación de exclusión, sino apostar por un nuevo sistema de alteridad, por una pedagogía de la mismidad (Skliar, 2008).

Actualmente, el paradigma de educación inclusiva muestra gran aceptación e interés por parte de numerosos sectores de la sociedad, los que a su vez reclaman, como parte de un sistema socialmente segmentado y segregado, una legitimación estructurada sobre un sistema de uniformación y diferenciación que aumenta las desigualdades y reduce las posibilidades objetivas de re-significar al sujeto como parte sustancial de la problemática, pues la investigación demuestra que bajo el discurso de esperanza instaurado por la inclusión se agudizan en una surte de silenciamiento inconsciente nuevas formas de resistencias y relegamientos en cuanto ejercicio del derecho que supone.

Así el paradigma de educación inclusiva y la articulación del conocimiento científico que lo sustenta se reduce a una declaración axiológica, normativa e ideológica sin coherencia con las demandas de todos y cada uno de los ciudadanos que hoy buscan ser legitimados en su posicionamiento social y educativo.

La inclusión es, en sí misma, fuente de posibilidad y esperanza en la construcción de un sistema socioeducativo que brinde mayor aceptabilidad, para lo que resulta necesario disponer de un sistema de comprensión que escape a los tradicionales entendimientos de la diversidad como parte de lo inclusivo o la discapacidad como parte de lo inclusivo, pues son estos entrampamientos, derivados de una justicia social descontextualizadora, los que no permiten cuestionar visiblemente las necesidades de acción y significación de un enfoque paradigmático en contradicción, que hoy por hoy perpetúa nuevas formas de sufrimiento y marginación a la luz de la invención neoliberal de igualdad de oportunidades como campo de lo posible.

Todo esto permite observar un vacío en cuanto a la sustentación epistémica del enfoque (Glaser y Straus, 1967), develando una estructura pedagógica impropia con el saber pedagógico que esta promueve. Lo desbordante sobre el carácter estructural del discurso y su posicionamiento epistémico queda evidenciado en una suerte de travestismo discursivo que explica que todo proceso educativo y social, que desee servirse de inclusivo, tendrá que actuar en nombre de la diversidad como parte de una otredad que cabe eliminar o negar.

La contracción primaria de la inclusión como campo de posibilidades de un sistema segregador y excluyente retoma esta perspectiva de análisis y estructura su reparación desde la clásica neutralización del otro, como otro en negación o bien otro en contradicción, creado y producido en su contradicción por otros y otras que ejercen y delimitan su poder. He aquí uno de los primeros nudos críticos de la inclusión y su



nula transformación, pues reproduce un carácter de diferenciación bajo un discurso de igualdad y equidad inexistente a las demandas socio-contextuales y sociopolíticas de la posmodernidad.

Una segunda contradicción procede a través de un sistema de comprensión que irreductiblemente pretende la inclusión como sistema de reconocimiento de todos aquellos ciudadanos cruzados por la discapacidad, cuyo énfasis promociona un mecanismo integrador bajo un discurso inclusivo que busca superar el déficit, entendido como sistema de subordinación, dominación y producción de una inferioridad encaramada (Ocampo, 2013). Sin duda, el travestismo discursivo evidencia, una vez más, un escaso nivel de teorización sobre el carácter científico de esta.

Se afirma que esta problemática “se desarrolla bajo una serie de constricciones producto de la desigualdad en las posiciones que ocupan los interlocutores” (Cortassa, 2011: 86) y en la escasa sustentación teórica oportuna para debatir, profundizar y ampliar estas y otras cuestiones de relevancia paradigmática en la materia, invitándonos a considerar cuáles son o serán los contextos epistémicos y las dimensiones extra-epistémicas (Roqueplo, 1983; Marková, 1996; Cortassa, 2011) a este enfoque paradigmático necesarias para avanzar sobre la articulación de un saber especializado (Blais, 1987; Aguado Odina, 1997; Camalioni, 2007), relevante y significativo en el interior de las ciencias de la educación de la posmodernidad.

Es importante señalar que el enfoque de *lo inclusivo* es para todos, es decir, el carácter de totalidad constituye el principal enigma y obstáculo epistemológico de este enfoque, pues no se trata de significar únicamente a aquellos sujetos que desde una sistema de cognición y clasificación social han sido entendidos como personas en desventaja social, sino más bien significar y reducir las barreras inmateriales que experimentamos todos los ciudadanos en el momento de ejercer nuestros derechos desde la dificultad primaria que supone nuestra ubicación social y cultural, en un sistema que por naturaleza demuestra un cierto reduccionismo sobre sus sujetos.

Desde este punto de vista, la inclusión devela un desafío de mayor complejización, pues necesita de una concepción coherente de sujeto que hay que legitimar, pues en el acto de legitimación reside el potencial de significación y eliminación ideográfica de toda barrera y contexto de exclusión de tipo simbólico. En la lógica del reconocimiento, la problematización de la realidad y de sus dilemas no queda resuelta, pues se impone un sistema de reconocimiento únicamente demarcado por la norma jurídica, por tanto, nos guste o no, hoy todos los cuenta con tal dispositivo, pero siguen evidenciando una suerte de incompreensión sobre sus dilemas, ya que la realidad en la norma no es problematizada (Ocampo, 2012).

La inclusión, como modelo paradigmático busca problematizar la realidad y, en ella, contribuir a la deliberación de las estructuras de relación social garantizando un espacio



de visibilización del sujeto como punto de partida de toda sociedad verdaderamente democrática y emancipadora.

3. DIVERSIDAD E INCLUSIÓN: ¿EN QUÉ SENTIDO SE ENTIENDE SU RELACIÓN EPISTÉMICA?

Durante los últimos años del siglo XXI, resulta evidente el carácter de crisis y estancamiento que experimentan las ciencias de la educación en el abordaje y la comprensión de sus múltiples problemáticas. Si bien se reconocen avances significativos en la materia, estos develan un cierto grado de estancamiento epistémico en sus formas de interpretación y posicionamiento, reflejando un marco de circulación científico atemporal e impertinente con las problemáticas del tiempo actual.

Una de las principales problemáticas que hoy aquejan a las ciencias de la educación es la consolidación de sistemas educativos inclusivos que respondan a la diversidad de todos sus estudiantes como parte de un sistema de re-significación del sujeto y de sus problemáticas (Orlandi, 2012). Pero ¿de qué transformación hablamos?, ¿a qué sujeto demarcamos o legitimamos con esta transformación?, o bien ¿qué efectos de poder tienen estas lógicas dentro de un campo de lo posible de la experiencia escolar?

Sin duda, hoy la inclusión y la legitimación de la diversidad en la estructura social y educativa resulta una posibilidad subjetiva y a la vez esperanzadora en tiempos de exclusión (Kaplan, 2007). Así, resulta necesario contribuir a un giro epistémico sobre los códigos de ordenación (Foucault, 1998) que demarcan la lógica de lo posible bajo un discurso esperanzador, que a su vez devela en forma silenciosa nuevas formas de marginación y extensión de las diferencias como propiedades que se aceptan de un sistema de diferenciación y dominación encarnado.

Discursiva e ideológicamente, la *diversidad*, como constructo epistémico contemporáneo introducido en las ciencias de la educación, refleja una suerte de sustancia *inexacta, imprecisa e irregular* en cuanto a las significaciones y los significados que produce, de ahí la escasez de su eficacia simbólica al entender y explicar sus repercusiones en la experiencia escolar cotidiana de todos los sujetos.

Epistemológicamente, la *diversidad* se construye, en el discurso educativo actual, como una extensión renovada de los sistemas de educación especial, reproduciendo un sustrato ideológico inconsciente que integra en sus lineamientos de comprensión una pseudoideología de la anormalidad como parte de todo aquello que define y estructura la diferencia.

En términos filo-antropológicos, introduce una falsa sustentación teórica de carácter *transdisciplinaria* de tipo pretenciosa, pues naturaliza su sistema de estructuración e interpretación como parte de una ética de la alteridad que contribuye a sentar una nueva



forma de ser y estar en el mundo a partir de un sistema de diferenciación y producción social.

La diversidad, desde la antropología sociocultural, queda definida como una propiedad inherente a lo humano, es decir, asume una suerte de *connaturalidad a todo sujeto social* y, por tanto, *educativo* (principio antropológico de la educación inclusiva, mientras que el principio psicológico es la heterogeneidad). Sin embargo, son estas lógicas de singularización las que tienden a silenciarse o bien a omitirse en el interior del imaginario social que sustenta las bases del supuesto paradigma de atención a la diversidad.

Las dimensiones en las que se basa este enfoque develan y reproducen una suerte de uniformidad encubierta, vale decir, un cierto marco de homogenización que naturaliza la diferencia y, por tanto, asume una cierta responsabilidad que no permite disponer de una observancia reflexiva sobre el sujeto que se pretende significar, restando potenciación a esta propiedad como singularidad reconocible en cada sujeto (Míguez, 2012).

Resulta interesante comprender que tales estructuras existen solo en la posibilidad de construir un sistema de entendimiento sobre la clasificación de las personas basándose en las propiedades que los inscriben en su naturaleza cultural, dependiendo del contexto en el que se produzca esta clasificación y estableciendo, bajo este parámetro, un carácter de inmutabilidad del concepto en el interior de las ciencias pedagógicas como parte de un mecanismo de separación y uniformización que articula nuevas formas de sufrimiento bajo un discurso esperanzador en tiempos de exclusión.

Todas estas acciones se introducen bajo la oficialización de nuevos discursos de tipo democráticos y liberales, acciones que develan una preocupación constante sobre aquellos cuerpos de violencia simbólica y estructural¹ (Bourdieu, 2000) que restringen, limitan o condicionan el derecho en la educación² de todos los estudiantes, incluidos en ellos los denominados como objeto de *diversidad*, bajo una lógica de carácter meritocrática y conservadora (Kaplan, 2007).

Si bien estas acciones han contribuido a replantear las formas de construcción de justicia social en materia de educación, han resultado ineficaces sobre la necesidad de legitimar al sujeto en el interior de los principales dilemas que en la actualidad cruzan las ciencias de la educación.

¹ En la teoría de Bourdieu, este sistema de violencia se describe como el más peligroso de todos, pues actúa de forma invisible e inconsciente, privando del ejercicio de los derechos fundamentales a todos aquellos ciudadanos en situación de desventaja social. Encarna en sí una forma de miseria de mundo, es decir, un sistema de dominación encubierto y con un cierto nivel de eficacia más elaborada.

² Naturaleza de los derechos educativos que plantea la necesidad de *aceptabilidad*, es decir, el derecho a recibir una educación inclusiva de calidad, prestando mayor atención a las dimensiones estrategias y situaciones que garantizan la participación de todos los colectivos de ciudadanos en la educación superior. Esta concepción supera la visión del ingreso planteado por la accesibilidad tan reclamada hoy por nuestra sociedad.



Resultan de conocimiento común, las estrategias dispuestas durante los últimos años en materia de superación de la desigualdad, la exclusión y la desventaja social por parte de casi todos los Estados a nivel mundial, quienes de manera coincidente sostienen la aspiración cualitativa de mejorar estas problemáticas bajo un modelo educativo que dé respuesta a *todos* los estudiantes.

Sin duda, son estos marcos ideológicos los que nos invitan a cuestionar la efectividad y pertinencia de un modelo sociopolítico basado en *todos* los estudiantes, tensionándonos sobre quiénes son “todos” los estudiantes objeto de esta reparación, sobre si es esta producción discursiva una nueva forma de demarcar la diferencia como una propiedad que hay que potenciar, o bien si se trata de un nuevo campo hegemónico basado en el pseudoreconocimiento de la singularidad que inscribe a todos los seres humanos.

Tradicionalmente, la producción discursiva en materia de inclusión en cualquiera de los tramos y niveles del sistema educativo nacional e internacional ha sido avalada y sustentada mediante múltiples cuerpos jurídicos e instrumentos normativos en materia de derechos humanos. Si bien esto representa un avance cualitativo relevante en materia de reconocimiento, ofrece en su naturaleza político-filosófica (Orlandi, 2012) un campo de contradicciones que tienden a neutralizar a este sujeto que busca significar bajo el discurso de la inclusión.

Para Foucault (1998), esta oscilación discursiva de reconocimiento y legitimación devela la principal tensión de todo código de ordenación, el que en sí mismo tiende a demarcar la oficialización de toda norma jurídica como único elemento de comprensión sobre las desigualdades sociales y educativas que condicionan a tales colectivos de ciudadanos y permite visibilizar la omisión del sujeto en el interior de su discurso.

Si bien la ausencia sobre la categoría de sujeto en la circulación discursiva contemporánea no constituye un campo de discusión actual, debido a que es evidenciado y profundizado por Zemelman, nos enfrenta a un cuestionamiento profundo sobre los sistemas de disposiciones estructurantes y estructuradores que condicionan y naturalizan las sensibilidades de todos los actores sociales hoy en materia de inclusión.

A pesar del devenir ontológico que supone el discurso de la inclusión, cabe preguntarse por qué los sistemas de representación y construcción, desarrollados especialmente por el mundo académico, recurren irrestrictamente a sobrevalorar los viejos universalismos negadores de las diferencias, por encima de la capacidad de recuperar al sujeto en sus posibilidades de historización, a partir de su modo de colocarse ante el mundo (Zemelman, 1998).

Se presenta así un sistema de deliberación basado en lo siguiente:

... matriz histórico-crítica que actuará de hilo conductor, lo que supone pensar la realidad en constante movimiento y en relación con el devenir histórico que implican tales cam-



bios, rupturas y contradicciones. Resulta necesario, entonces, trascender lo inmediato, lo fenoménico, la pseudoconcreción, de forma de lograr aproximarse a la esencia misma de esta problemática (Míguez, 2012: 13).

Curiosamente, las estructuras de discusión que sustentan el discurso de la inclusión a la luz del siglo XXI reflejan un cierto estancamiento sobre su naturaleza epistémica y gnoseológica, por no afirmar la existencia de un *estatus científico* impreciso en la materia (Ocampo, 2012). Este carácter de imprecisión es, sin duda, uno de los elementos comprensivos más relevantes para entender el reducido campo de problematización y reflexión que la ciencia educativa contemporánea ha efectuado en este contexto.

En un enfoque paradigmático, produce un marco de reconocimiento que contribuye a sentar las bases de un enfoque que ampara a los diferentes, a los anormales y a los diversos puestos en la estructura social (Goffman, 1989), instaurando una cierta naturalización encubierta como campo de discusión. En contraste, no logra gestionar un marco de equidad e igualdad coherente en el interior de un sistema de sustentación teórico y social de mayor amplitud, reproduciendo nuevas formas de segregación y exclusión bajo un enfoque socioeducativo esperanzador y contradictorio en sus fines y funciones sociopedagógicas (Ocampo, 2012).

Actualmente, el discurso orientador en materia de Educación inclusiva o Educación para todos radica en la capacidad para educar a la diversidad, develando la existencia de un marco de seudoesperanza que promueve la peor de las alineaciones, es decir:

... no es ser despojado por el otro, sino estar despojado del otro, es tener que producir al otro en ausencia del otro y, por lo tanto, ser enviado continuamente a uno mismo y a la imagen de uno mismo. No es a causa de la alineación, sino del fin de la alineación y de la desaparición virtual del otro (Baudrillard, 2000: 37).

La perspectiva estructuralista desarrollada por Bourdieu (2000) asume que esta contradicción y virtualización de tipo discursivo-ideológica en torno a la diversidad introduce un cierto travestismo discursivo en cuanto a su abordaje. Esto es, asume un sentido práctico o de cierta naturalización sobre el constructo, actuando como un mecanismo restrictor sobre su sustancia filosófica y epistémica. Lo que sin duda contribuye a demarcar nuevas formas de imposición ideológica y nuevos actos de distinción social³ en la compleja relación sujeto-estructura.

Cabe advertir que esta complejización queda definida por lo siguiente:

³ Según la Dra. Kaplan, los actos de distinción social son sistemas de clasificación que contribuyen a constituir aquello y aquellos que nombra.



... un cierto mecanismo que reconoce a los sujetos como inconscientes o con una falsa consciencia, en términos del marxismo más mecanicista, no excluye la necesidad de completar el análisis de los elementos emergentes y contra-hegemónicos, en términos neogramscianos, que intervienen en la discusión acerca de los sujetos, las conciencias y las prácticas sociales (Kaplan, 2007: 25),

vinculadas a la legitimación de todos los ciudadanos en el interior de este paradigma.

Son estas concepciones las que demuestran la ausencia de un sistema de sustentación epistemológica para hablar y referirse a la inclusión desde la ciencia educativa actual. Si bien estas concepciones se “asocian tradicionalmente al temor de caer en viejas posiciones aprioristas y normativas sobre el objeto, lo cual resulta muy problemático para una disciplina social compleja y no enteramente reconocida, que aborda un campo sociocultural tan disputado como es el educativo” (Martín, 2006: 34).

La construcción y desnaturalización de un seudoestatus epistemológico asociado al paradigma de educación inclusiva o para todos demuestra un cierto grado de definición al respecto, que deriva en respuestas educativas desajustadas e impertinentes en las bases filo-antropológicas del enfoque perpetuando un debate abierto, necesario pero carente de un sustrato epistémico de mayor especificidad y amplitud.

Estas premisas demuestran un estatus epistémico impreciso y ambiguo caracterizado por un escaso nivel de autonomía y heterogeneidad en cuanto a la gestión de sus constructos más elementales, tales como: *diversidad* (igual a otredad y no a connaturalidad), *inclusión* (igual a otredad, exclusión o marginación en vez de legitimación y re-significación), *igualdad* (entendida como norma y normalización y no como una visión basada en la concepción de que ser diferentes es lo normal y lo anormal es ser iguales), demostrando un cierto margen de producción y circulación discursiva de baja estructuración, autonomía, escaso prestigio científico e indiferencia epistémica sobre esta.

Al observar la pluralidad de enfoques, modelos y perspectivas teóricas asociadas al movimiento de Inclusión o Educación para todos queda en evidencia que es la situacionalidad actual y proyectiva de esta la que acentúa nuevas formas de exclusión, marginación y crisis en cuanto a la comprensión de su naturaleza epistemológica y, por ende, de la gestión de su respuesta educativa. Se agrega, además, un cierto grado de preocupación por la dilucidación del objeto de estudio distintivo de la disciplina que ha pasado a un segundo plano o ha sido rechazada por improcedente (Martín, 2006).

El carácter de ausentismo o vacío epistémico en materia de inclusión:

... promueve un modelo de desplazamiento que avanza constantemente hacia un tratamiento sobre el objeto de estudio por encima de problemáticas de mayor relevancia para la epistemología contemporánea, considerando la situación de su estatus epistemológico



o cuáles son las razones que lo han conducido a la situación en que se encuentra, ya sean estas razones de orden teórico, histórico, político, económico, ideológico, etc., y si, como postulamos, se ha alcanzado recientemente a construir un objeto u enfoque teórico-epistemológico específico, debemos preguntarnos, cuáles son las condiciones que lo han hecho posible o bien han imposibilitado su restricción (Martín, 2006: 47).

Glaser y Strauss (1967) explican que la ausencia de un sistema de sustentación imposibilitaría la instauración de un campo científico coherente para discutir sobre el objeto, en este caso, sobre la constructividad de las bases epistémicas que sustentan en el enfoque de Educación para todos (EPT). Lo que resulta en la articulación de ciertos cuerpos de conocimientos desajustados o híbridos para abordar una perspectiva y un posicionamiento incoherente a las reales problemáticas de un enfoque prometedor (Ocampo, 2012) en materia de educación y derechos humanos.

En esta ausencia de tipo epistemológica, las disposiciones sobre un cierto nivel de constructividad de un posicionamiento ideológico en la materia operarían como una construcción simbólica externa a la ciencia educativa actual, condicionando los posicionamientos subjetivos de quienes habitan el sistema educativo en general, y perpetuando nuevos marcos de resistencia y relegamiento instruidos bajo el discurso de la supuesta igualdad de oportunidades (Dubet, 2012).

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

El reto es ahora construir una auténtica pedagogía en Latinoamérica más justa y para todos, obligándonos a dejar atrás aquellos imaginarios que explican el enfoque desde figuras de alteridad alteradas a nuestro tipo, como son todas aquellas formas de diversidad encubiertas y neutralizadoras del sujeto. Una epistemología de la educación inclusiva debe consagrar una matriz epistémica que dote de nuevos significados a un conjunto de condiciones propias del pensar que justifican esta perspectiva.

5. REFERENCIAS

- AGUADO ODINA, T. (1997) "Aportaciones conceptuales y metodológicas en tres ámbitos de la Pedagogía Diferencial" en *Revista Investigación Educativa*, 15 (2): 235-245.
- ARROYO, R.; SALVADOR, F. (2003) *Organizar la cultura de la diversidad. Enfoque didáctico y curricular de la educación especial*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- BAUDRILLARD, J. (2000) *Figuras de alteridad*. Buenos Aires, Prometeo.



- BLAIS, M. (1987) "Epistemic Tit for Tat" en *The Journal of Philosophy*, 84 (7): 363-375.
- BOURDIEU, P. (2000) *La Miseria del Mundo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- CAMALIONI, A. (2007) *El saber didáctico*. Buenos Aires, Paidós.
- CORTASSA, C. (2011) "Condicionantes epistémicos y extra-epistémicos de la aproximación social de las creencias científicas" en *Revista de Psicología*, 7 (13): 71-90.
- DUBET, F. (2012) *Repensar la Justicia Social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- FOLLARI, R. (2007) *Epistemología y Sociedad. Acerca del debate contemporáneo*. Sarmiento, HomoSapiens.
- FOUCAULT, M. (1998) *Los Anormales*. Ciudad de México, Fondo Cultura Económica.
- GLASER, B.; STRAUSS, A. (1967) *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York, Aldine publishing.
- GOFFMAN, E. (1989) *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires, Amorrortu.
- KAPLAN, C. (2007) *La inteligencia escolarizada. Representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- MARKOVÁ, I. (2006) "En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales" en BLANCO, A. y PÁEZ, D. (coord.) *Teoría sociocultural y la psicología social actual*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje: 163-182.
- MARTÍN, A. (2006) *El status epistemológico y el objeto de la ciencia de la Educación*. Tesis Doctoral. Programa de Doctorado en Filosofía mención en Epistemología de las Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile, Chile. [Consultado: 18.11.2013] <<http://www.tesis.uchile.cl/bitstream/handle/2250/113590/cs39-martina284.pdf?sequence=1>>.
- MARTÍNEZ, M. A. (2013) "Epistemología de las ciencias humanas en el contexto iberoamericano" en OSORIO, F. (ed.) *Epistemología y ciencias sociales: ensayos latinoamericanos*. Santiago, LOM: 13-38.
- MÍGUEZ, N. (2012) *Del dicho al hecho. Políticas sociales y discapacidad en el Uruguay progresista*. Buenos Aires, Estudios Sociológicos Editora.
- OCAMPO, A. (2012) *Mejorar la Escuela Inclusiva*. Madrid, EAE.
- OCAMPO, A. (2013) "Los límites de la diversidad y los límites de la escuela: una reflexión sobre los procesos de colaboración y las estrategias de intervención institucional" en *Revista Akadémeia*, 11 (1): 4-30.
- OCAMPO GONZÁLEZ, A. (2013) *Ideología de la Normalidad y Producción Social de la Discapacidad: una mirada sobre el cuerpo como factor de exclusión social*. Actas Científicas XXIX de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Santiago de Chile. [Consultado: 03.02.2014] <http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT26/GT26_OcampoGonzalez.pdf>.
- ORLANDI, E. (2012) *Análisis de Discurso: procedimientos y principios*. Santiago, LOM.



- PARILLA, A. y SUSINOS, T. (2013) “Investigación Inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes” en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2): 88-98.
- ROQUEPLO, P. (1983) *El reparto del saber*. Barcelona, Gedisa.
- SAGASTIZABAL, M. A. (2006) “Aprender y enseñar en las sociedades actuales” en SAGASTIZABAL, M. A. (coord.) *Aprender y Enseñar en Contextos Complejos*. Buenos Aires, Noveduc: 23-40.
- SKLIAR, C. (2008) “¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable” en *Revista: Orientación y Sociedad*, 8 (1): 1-17.
- SLEE, R. (2010) *La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid, Morata.
- ZEMELMAN, H. (1998) *Sujeto, existencia y potencia*. Barcelona, Anthropos.



