

LA REALIDAD DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN COMPONENTE EPISTÉMICO

Clemencia C. Henao Orozco

lanenaclemencia@hotmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Sinopsis Educativa Revista
Venezolana de Investigación
Año 20 N° Especial
Septiembre: 2020

Recibido: Junio 2020
Aprobado: Julio 2020

RESUMEN

La problemática de la realidad de la educación inclusiva, para del siglo XXI, propende por un modelo o enfoque paradigmático híbrido o preconstruido, frente a las transformaciones que las sociedades postmodernas exigen en tiempos de exclusión. Por ello, es importante indagar sobre la visión que se tiene en el contexto nacional e internacional acerca de esta temática y su aplicabilidad en la facultad de educación, desde un diseño curricular que vislumbre un componente epistémico, el cual posibilite este accionar. El estudio se sustentó en algunos artículos de revistas indexadas sobre este contexto académico, entre los que se encuentran Rojas, Susinos, y Calvo (2012), Riehl (2000), Belgich (1998), Zizek (2009), Martín, (2006), Blanco (2006), Cecchini & Martínez (2011), entre otros. En cuanto a lo metodológico, se fundamentó en la metodología cualitativa del paradigma interpretativo con naturaleza postpositivista, desde un diseño documental, ya que se interpretó a la luz de otras investigaciones bajo el método del análisis de contenido, desde la revisión bibliográfica de 10 artículos indexados en el ámbito nacional e internacional. Una vez revisados los diferentes artículos, se concluye que las principales dificultades epistemológicas que hoy enfrenta el enfoque de educación inclusiva, a la luz del discurso de igualdad de oportunidades, se fundamentan en un cierto vacío epistémico hacia el interior de las ciencias de la educación y, por lo tanto, conlleva un saber pedagógico, didáctico y valorativo incoherente con el deber ser de esta realidad educativa.

Palabras clave:
Educación,
Inclusión,
Modelo,
Epistemología

THE REALITY OF INCLUSIVE EDUCATION: AN EPISTEMIC COMPONENT

ABSTRACT

The problem of the reality of inclusive education, for the 21st century, aims for a hybrid or pre-constructed paradigmatic model or approach, facing the transformations that postmodern societies demand in times of exclusion. Therefore, it is important to inquire about the vision that is held in the national and international context about this issue and its applicability in the faculty of education, from a curricular design that glimpses an epistemic component, which enables this action. The study was based on some articles from indexed journals on this academic context, including Rojas, Susinos, and Calvo (2012), Riehl (2000), Belgich (1998), Zizek (2009), Martín, (2006), Blanco (2006), Cecchini & Martínez (2011), among others. In terms of methodology, it was based on the qualitative methodology of the interpretative paradigm with a post-positivist nature, from a documentary design, since it was interpreted in the light of other research under the method of content analysis, from the literature review of 10 articles indexed at the national and international level. Once reviewed the different articles, it is

Key-words:
ducation,
Inclusion,
Model,
Epistemology

concluded that the main epistemological difficulties facing the inclusive education approach today, in light of the equal opportunities discourse, are based on a certain epistemic emptiness towards the interior of the sciences of education and, therefore, entails a pedagogical, didactic and evaluative knowledge inconsistent with the duty to be of this educational reality.

LA RÉALITÉ DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE : UNE COMPOSANTE ÉPISTÉMIQUE

RÉSUMÉ

La problématique de la réalité de l'éducation inclusive, pour le XXI^e siècle, tend vers un modèle ou une approche paradigmatique hybride ou préconstruit, face aux transformations que les sociétés postmodernes exigent en temps d'exclusion. Il est donc important de s'enquérir de la vision nationale et internationale de cette thématique et de son applicabilité dans les facultés d'éducation, à partir d'une conception des programmes qui entrevoit une composante épistémologique permettant cette action. L'étude s'est appuyée sur quelques articles de magazines indexées sur ce contexte académique, dont Rojas, Susinos, et Calvo (2012), Riehl (2000), Belgich (1998), Zizek (2009), Martin (2006), Blanco (2006), Cecchini & Martinez (2011), entre autres. Sur le plan méthodologique, elle s'est appuyée sur la méthodologie qualitative du paradigme interprétatif à caractère post-positiviste, d'une conception documentaire, puisqu'elle a été interprétée à la lumière d'autres recherches sous la méthode de l'analyse de contenu, depuis la revue bibliographique de 10 articles indexés aux niveaux national et international. Une fois les différents articles passés en revue, il est conclu que les principales difficultés épistémologiques auxquelles se heurte aujourd'hui l'approche de l'éducation inclusive, à la lumière du discours sur l'égalité des chances, se fondent sur un certain vide épistémologique vers l'intérieur des sciences de l'éducation et, par conséquent, comportent un savoir pédagogique, didactique et valorisant incompatible avec le devoir d'être de cette réalité éducative.

Mots-clés:
Éducation,
Inclusion,
Modèle,
Épistémologie

INTRODUCCIÓN

En este momento histórico en el cual la educación hereda un sin número de transformaciones estructurales, ideológicas y disciplinares para ajustarse a las exigencias de la postmodernidad, de allí que mejorar la calidad de la educación, representa una demanda permanente de la mayoría de los países. Por ello cada nación organiza su proceso educativo a través de un sistema formativo que tiene como meta atenuar, minimizar o disminuir las desigualdades sociales acordes con el

desarrollo y demanda de ese Estado, en el que se aprecie la diversidad humana, se tomen en cuenta las experiencias informales que trae cada educando y se focalice su atención en las respuestas de las necesidades, intereses, habilidades, y destrezas de cada uno de ellos; así como las exigencias de la comunidad donde se desarrolle, con el propósito de educar a un gran número de habitantes y garantizar la igualdad de oportunidades.

Al respecto, considerando autores como Apple (1993); Bauman (2000); Lyotard (1989), se hace necesario gestionar e instalar nuevos sistemas educativos, los cuales posibiliten hacer realidad el principio de derecho a la educación a toda persona con necesidades educativas especiales, es por esto que la inclusión frente a los desafíos de este nuevo siglo, interpretando a Blanco (2006); Ezpeleta (2004); Garder (1997); y la Unesco, (2009), representa un marco de problematización epistémica, en donde se posibilita una transformación desde una pedagogía de inclusión a una efectiva Educación Para Todos.

De forma tal que, la educación inclusiva nace de la idea de que, la educación es un derecho humano y básico que proporciona los cimientos para lograr una sociedad más justa. Estos planteamientos inclusivos en educación se han adoptado en los países del hemisferio norte apoyados en las políticas educativas mostrando experiencias exitosas en la práctica pedagógica. Así, la inclusión es un proceso continuo y progresivo que comienza en el núcleo familiar con la finalidad de incorporar al individuo con necesidades educativas especiales a la vida escolar, social y laboral.

Asimismo, algunos países latinoamericanos, según Payá (2010), se motivaron a hacer cambios en el sistema educativo llevado hasta ahora, entre los que se encuentran Brasil, Chile, México, Honduras, Uruguay y países del Caribe en los cuales, se hicieron ajustes educativos importantes para la inclusión, pues se muestran con una visión más comprensiva hacia este aspecto. Por lo que actualmente, se está generando un gran movimiento a nivel mundial a favor de la inclusión de estudiantes como por ejemplo los de discapacidad, al aula regular.

Por tanto, reflexionar sobre la visión que se tiene en el contexto nacional e internacional en cuanto a la realidad de la educación inclusiva como un referente epistémico; desde las facultades de educación, vislumbra una perspectiva en la cual se hace necesario exponer los factores que explican la ausencia de los saberes teóricos, prácticos y pedagógicos, en éstos diseños curriculares fundamentados en el enfoque paradigmático de Kunh, (1970); Bernard, (1999), entre otros.

A tales efectos, se deben tomar acciones, abordándose un estudio desde las distintas dimensiones según Rojas, Susinos y Calvo (2012), que posibiliten un cambio significativo en el hacer del maestro en

contextos inclusivos, las cuales son necesarias para adelantar en la articulación de un modelo pedagógico capaz de transformar y llegar a todos los educandos y luego como retomándose lo educativo, con lo cual se promueve la construcción de saberes pedagógicos validos en la temática de inclusión.

En este sentido, se hace necesario que las instituciones educativas busquen alternativas que posibiliten repensar la manera como se está desarrollando, el proceso de enseñanza y aprendizaje en tiempo real para los ritmos y espacios que los educandos necesitan. Por lo que, la democracia en la escuela conlleva pensar más allá de la homogeneidad que se presenta en todo sentido, desde los planes de estudio hasta los informes, ya que las características y necesidades de cada ser, se presentan en tiempo y manera diferentes.

Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), citada por Arnaiz (2012), defendiendo la postura que representa, el impulso de los derechos a la educación de grupos particulares, sobre "*Educación para Todos*", y lo establecido en la Declaración de Salamanca en 1994, afirma que:

Todos los niños tienen derecho a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos; cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades que le son propias, los sistemas educativos y programas deben ser diseñados y aplicados teniendo en cuenta todas estas diferentes características y necesidades. Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, las escuelas ordinarias representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos. Además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo - eficacia de todo el sistema educativo (p.30).

De acuerdo a ello, los niños con discapacidad deberán ser integrados en una pedagogía, capaz de

satisfacer esas necesidades centrada en ellos. Los mensajes claves que emanan de lo anteriormente expuesto, constituyen un consenso mundial y proporcionan una agenda con miras a futuras orientaciones en lo que respecta al tema. Dentro de este marco de ideas, para Belgich (1998):

El sistema escolar debería orientar su devenir en la llamada unidad de la diversidad. Este concepto promueve desde una perspectiva actual, reconocer la necesidad de creación de un pensamiento reconstructivo alrededor de la heterogeneidad y por lo tanto la inclusión del otro como semejante en el contexto de acción cotidiana (p. 27).

En consonancia, es posible definir a la inclusión dentro de la educación como una acción encaminada hacia la transformación de los sistemas educativos, debido principalmente a la cantidad y diversidad de educandos de todos los grados. En virtud de ello, es importante resaltar que la educación es un derecho, donde todos tienen la misma oportunidad y acceso al sistema, a su permanencia, al logro de sus metas y el aprendizaje, incluyendo individuos que por alguna razón se encuentren excluidos o marginados de ejercer tal derecho.

Por su parte, los centros de educación superior también deben incluir en sus proyectos educativos el principio de inclusión, las competencias para la atención a la diversidad que deben adquirir los estudiantes, así como la formulación de programas de formación continua que permitan la actualización de conocimiento y herramientas prácticas para la inclusión en el aula, pues gran parte de las limitaciones de esta transformación se encuentra en el desconocimiento de los docentes para abordar de manera efectiva la diversidad de los estudiantes, los cuales se han visto afectados por las variaciones y múltiples significados que ha tenido el concepto de inclusión educativa. A tales efectos, la construcción de políticas compensatorias en educación ha presionado fuertemente la formación de profesionales que sean capaces de reconocer y valorar la diversidad, de modo de promover comunidades educativas inclusivas.

Cabe destacar que las legislaciones que prevén la educación inclusiva, están establecidas en el Ministerio de Educación Nacional (MEN), no obstante, es

necesario reflexionar al respecto, ya que el objetivo trazado en ellas; no se vislumbra a la luz de la educación superior en Colombia, no quiere decir esto, que en algunas instituciones de este nivel educativo, no se den insinuaciones de la aplicabilidad de las mismas.

Igualmente, urge en el contexto escolar la implementación sobre la conciencia de la inclusión debido a la posibilidad de poder brindar unos mayores niveles de pertinencia social relacionada con lo expresado en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, UNESCO (1998), cuyo fin establece que:

La educación superior debe reforzar sus funciones de servicios a la sociedad y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados.

Frente a este contexto, es pertinente resaltar que muchas de las situaciones planteadas anteriormente, surgen por la falta de formación del respeto por la diferencia, la ausencia de práctica de ejercicios de aprendizaje colaborativo y, por encima de todo, la escasa orientación de esquemas incluyentes en el aula. De manera que, el motivo de la inclusión entonces es una escuela libre de discriminación, con calidad educativa, con igualdad para la educación, llena de posibilidades, con proyectos educativos acorde a las necesidades de un grupo estudiantil, y haciendo énfasis sobre las poblaciones de mayor vulnerabilidad, es entonces útil para todo esto una enseñanza flexible, moldeable, pero por sobre todo colaborativa, intercultural, que fomente el crecimiento de la autoestima de sus estudiantes.

Desde esta perspectiva se manifiesta la inquietud por saber cuáles son los elementos que orientan el sentido y el significado del propósito de este artículo, que radica en interpretar la realidad de la inclusividad como componente epistémico de un desarrollo integral que incluye el currículo de formación de los profesionales de la docencia. Este genera un análisis preponderante, de la manera como son aplicadas estas normatividades en las instituciones educativas a nivel

superior. En tal sentido que la importancia de su desarrollo se deriva precisamente, en el establecimiento de teorías acordes con el momento histórico, donde se habla de equidad de la educación para una sociedad interactuante en contexto.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Igualdad-dignidad-inclusión

Refiriéndose especialmente, a la igualdad que pretende la educación inclusiva, Honnet (1997), señala que: “El reconocimiento de la dignidad de personas o grupos constituye el elemento esencial de nuestro concepto de justicia” (p. 25). En tal sentido, se puede decir que, hay formas de trato socialmente injustas en las que lo que está en juego no es la distribución de bienes o derechos, sino la ausencia de afectos y cuidado o de estima social, que hurtan la dignidad o el honor, en donde los estudiantes, constantemente, juzgan y forman grupos de trabajo de acuerdo a la imagen y características físicas.

Ahora bien, respecto a la inclusión, esta contempla el hecho de transformar la estructura, funcionamiento y lo que propone, en este caso, la escuela, es capaz de modificar su fundamentación pedagógica, para enfocarse en las necesidades reales y educativas de todos y para todos para garantizar el éxito de su aprendizaje y su participación efectiva dentro de la sociedad.

En el mismo orden de ideas, Moríña (2008), manifiesta que el concepto de inclusión abarca gran cantidad de aspectos, donde tiene cabida cualquier persona independientemente de su sexo, raza, credo, religión y estilo de aprendizaje. De tal forma que la inclusión, permite identificar fácilmente los obstáculos o barreras que surgen, en algunos casos del mismo roce, con los estudiantes y su entorno, de las personas, de la política, de la sociedad y su cultura y son experimentadas, precisamente por estudiantes catalogados como “*diferentes*”.

En consecuencia, un concepto bastante amplio de inclusión, es el que aporta Rivas (2006) cuando hace referencia a:

El derecho que tiene todo ciudadano a disfrutar del beneficio de la riqueza de un país

y a la incorporación a su producción, al acceso de una educación pública y de calidad, a recibir una atención médica hospitalaria eficiente, obtener un empleo digno, a conseguir un techo propio, a ser mirado y reconocido por el otro, como un igual aunque sea diferente, a representar y ser representado en los órganos de decisión del país sin menoscabo de su condición social y a juzgar y ser juzgado por una justicia oportuna solvente y éticamente incuestionable (p.6).

De acuerdo con el autor, la inclusión es vista como un derecho que tienen, todos y cada uno, desde sus necesidades reales, a recibir educación, a desarrollar su aprendizaje, sin distinción de características físicas, ni de manera de pensar o actuar, sin discriminación de raza, creencia o cultura y asimismo, a participar y desenvolverse libremente dentro de la sociedad. Se trata realmente de dar el apoyo necesario al otro, al que es diferente, originándose un proceso de equidad que conlleva a vivir feliz posicionándose de una realidad, con el firme propósito de que sea incorporado, asimilado y hecho propio.

Educación inclusiva

Hablar de inclusión en la escuela, se refiere a la manera o forma en la misma responde ante una realidad diversa. Pues va encaminada a ser una institución sin requisitos específicos de entrada, que no adopta caracteres discriminatorios y que en ella prevalecen los derechos a una educación integral, a tener las mismas condiciones u oportunidades y a participar.

Al respecto, se puede decir que una escuela inclusiva ofrece oportunidades educativas y asistencia necesaria para el progreso académico y personal de sus estudiantes. Esta puede caracterizarse por el afianzamiento de valores que están dentro de la igualdad de condiciones y al goce de todos sus beneficios sin ningún tipo de discriminación.

De forma tal que, la educación inclusiva puede verse desde dos perspectivas la social y la educativa que, aunque son distintas, se unen para un resultado común. Es por ello que, interpretando a Fernández (2003), se solicita a cada país el diseño de un sistema escolar adaptado a las necesidades reales de su po-

blación con base en las escuelas inclusivas.

En tal sentido, en la legislación nacional se prevé la educación inclusiva en todos los niveles de formación; por ello, el MEN, estableció una guía de educación inclusiva orientada principalmente a las instituciones de educación básica y media. Y en el año 2013, diseñó los lineamientos de política de educación superior inclusiva, donde describe el proceso de educación inclusiva en este nivel y define unas estrategias y acciones focalizadas en los grupos poblacionales previamente definidos.

La formación docente

El docente es pieza importante dentro de un proceso de transformación para la institución, pues este cumple un rol fundamental dentro de la misma. Tomando en cuenta las ideas de García (2003), con una perspectiva inclusiva es posible proyectar un docente hacia ese orden, con ideas innovadoras, conceptos claros y con gran manejo y práctica en todo lo que respecta a actitudes.

De igual forma, debe tener las habilidades propias para aplicar estrategias adecuadas desde lo socioeducativo, psicológico o pedagógico, con amplio conocimiento de planificación, diseño adaptación y evaluación de los planes, programas o estrategias que se requieren de implementar con técnicas de tipo individual o colectivo. Por lo que es evidente que el docente requiere de una capacitación suficiente sobre el tema, lo que implica un cambio profundo en el Currículum e igualmente adaptaciones en el contexto comunitario e institucional escolar. Asimismo requiere cambios en su práctica educativa y didáctica afianzada precisamente a la enseñanza interactiva.

En este sentido, las teorías contemporáneas del aprendizaje plantean, considerando a Ainscow, (2001); Beyer, (2001); Riehl, (2000), que los profesores y las profesoras deben ser personas capaces de enseñar en contextos diversos de aprendizaje. Lo anterior, según MINEDUC (2005), es altamente relevante dado que datos provenientes de estudios chilenos muestran la variabilidad del estudiantado, destacando que el número de estudiantes con necesidades educativas especiales, con ascendencia indígena y con nacionalidad distinta a la chilena ha ido en aumento.

Sistema Epistemológico

Construir un sistema epistemológico a luz de los desafíos de la ciencia educativa de la postmodernidad, a simple vista, resulta complejo y a la vez imperioso. En referencia a ello Zizek, (2009), manifiesta que la necesidad de contribuir al desarrollo de un sistema de sustentación capaz de avanzar en materia de educación inclusiva representa un desafío relevante en la materia, pues contribuye a desarrollar nuevas formas de entender los procesos pedagógicos, institucionales, organizativos, culturales e ideológicos, sobre los que esto operará.

Por tanto, el desafío no solo está en avanzar hacia la construcción de sistemas educativos cada vez más justos, oportunos y pertinentes, sino en la capacidad de unificar las diversas disciplinas que componen la ciencia educativa actual. Martín, (2006) indica que es necesario trazar novedosas formas de promover una nueva manera de construcción de lo curricular, lo didáctico y lo evaluativo. De este modo, sentar las bases sobre la posición científica de la educación inclusiva implica necesariamente avanzar sobre el desarrollo de nuevas miradas sobre el currículo, la enseñanza, la evaluación, la gestión de la escuela y, sobre todo, en los estudiantes.

Todo lo anterior, manifiesta que la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva debe forjar un saber que permita leer el presente, a esto, se le denominará '*historicidad del presente*'. Esta permite analizar el fenómeno en términos de trans-historicidad, convirtiéndose en una herramienta para especificar el cómo de las cosas, fortaleciendo la creación de nuevas imágenes sobre los saberes en uso y los marcos disciplinares y metodológicos heredados, teniendo consecuencias importantes en torno a los modos en que concebimos las cosas. Supone un vínculo de relación y conectividad entre el pasado y el presente. En suma, involucra nuevos modos de lectura sobre los fenómenos educativos.

En este sentido, un sistema epistemológico de carácter educativo, con énfasis en la inclusión, debe plantear las preguntas: ¿cómo especificar conceptos que parezcan atractivos y no estén vacíos de sustancias teóricas ajustadas a la realidad social de nuestro tiempo?, o bien, ¿qué concepciones o visiones permiten pensar una transformación legítima a favor de un

real paradigma de educación inclusiva capaz de significar sus problemáticas y en ellas resignificar a todos sus sujetos?

En la actualidad la comprensión epistemológica ha transitado hacia un modelo comprensivo de la realidad, otorgando nuevas posibilidades de progresión a los sujetos y a sus contextos. Esta nueva mirada, interpretando a Orlandi (2012), tiende a posicionar a sus sujetos/objetos en un discurso que demarca las resistencias del pensamiento versus la necesidad de minimizar la oficialización de las tradicionales formas de aproximarse a la realidad.

Otra variable que se estudia en este proceso es la construcción epistémica, puesto que los argumentos enunciados anteriormente intentan fabricar y posicionar conceptos desconocidos a la realidad interpretativa, investigativa y política de la educación inclusiva; muchos menos, forjar saberes que no se manejan habitualmente en este campo. De Sousa, (2009), asegura que el propósito de hacer visibles estas cuestiones, debe ser entendido como parte del análisis reconstruccionista de la misma. En tal sentido, una empresa reconstruccionista y modernizadora de su discurso, evita caer en posiciones epistémicas ambiguas, reconociendo, según Follari (2007) que este modelo, ha sido objeto de construcciones y proposiciones escasamente claras e iluminadoras, respecto de una comprensión más profunda sobre qué es la educación inclusiva y en qué línea argumental, deja entrever sus componentes de diferenciación a través de su posicionamiento epistémico.

La oficialización de categorías acrílicas, vacías, reduccionistas, descentradas y mutiladas epistémicamente, han sido la tónica más recurrente para pensar y teorizar la educación inclusiva, introduciendo, para (Ob. Cit) un frágil apoyo respecto a la evolución de sus objetos de análisis, cuando ocupa poses enfáticas que ocultan la falta de solidez en sus reseñas y razonamientos. Situación similar ha experimentado la construcción epistémica de la Psicopedagogía en Latinoamérica y en consecuencia, Thomas y Loxley (2007), señalan que:

(...) El cambio sólo se produce cuando se centra obstinadamente en la atención en lo concreto, cuando se concentra la energía en un plan detallado, nada refinado, de

cuestiones administrativas, legales y económicas. Sin embargo, la obsesión contemporánea del intelectual con la teoría impide centrar la atención en esas cuestiones vulgares, aunque necesarias (p. 33).

De acuerdo a ello, este reto posibilita identificar los propósitos establecidos en la educación inclusiva a partir de referentes teóricos llevados a la práctica, donde juega un papel importante el maestro como gestor de las estrategias utilizadas en el evento pedagógico, acorde con el momento histórico donde se habla de equidad para una sociedad interactuante en contexto.

ABORDAJE METODOLÓGICO

Este estudio se encuentra fundamentado, en la metodología cualitativa desde un diseño documental, dentro de un paradigma interpretativo de naturaleza postpositivista, ya que se interpretó a la luz de otras investigaciones bajo el método del Análisis de Contenido, sistematizado de manera secuenciada acorde con los proyectos analizados, donde se observaron la adecuada consecución de los objetivos propuestos, así como una formulación clara, concreta y precisa del problema y una metodología de investigación rigurosa y adecuada.

En este sentido, la metodología del análisis de contenido, es muy útil, pues considerando a Krippendorff (2004), esta contribuye a la realización de deducciones reproducibles y auténticas provenientes de textos u otros contenidos de gran significancia; reflejadas en los contextos. Específicamente, en lo que se refiere, según Franzosi (2009), al análisis temático, donde la forma o el esbozo de codificación se basan precisamente, en categorías planteadas para capturar los temas imperiosos concurrentes en un texto. Cabe destacar, que la revisión bibliográfica planteada en este artículo, se genera tomando en cuenta las ideas de Fink (2014), desde necesidades muy concretas de conocimiento, como lo es la realidad de la inclusividad en la educación como componente epistémico.

Por su parte, para llevar a cabo el proceso de investigación se escogieron 10 artículos indexados en los ámbitos nacional e internacional, que tratan sobre la educación inclusiva. Por ende, se toman diferentes categorías: a) Inclusión Educativa. b) Exclusión Social y Educativa. c) Construcción Epistémica, que fueron interpretadas y analizadas desde varios aspectos, por ejemplo la inclusión educativa fue tratada desde lo que

se requiere para que un estudiante con discapacidad sea admitido dentro del aula.

HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez interpretados y analizados los diferentes documentos, es evidente, la importancia de brindar una atención personalizada y considerar las diferencias individuales de cada estudiante, aun cuando éstas no se traten de alguna discapacidad. En este sentido, se puede decir que las dificultades en cuanto a la educación inclusiva se basan en la poca información que manejan los actores sobre la epistemología de la educación, por lo que se debe aplicar estrategias pedagógicas para conocer la realidad de las instituciones educativas.

De tal manera que, dentro de los mayores requerimientos para que un estudiante sea incluido, se encuentra la capacitación docente, por lo que, para Vaillant (2010), la formación de docentes para la inclusión educativa, es un asunto prioritario en los informes y debates políticos de los últimos años, es lo primero que debe considerarse. Otro de los requerimientos es tener instalaciones condicionadas adecuadamente para ello; y en virtud de esto la UNESCO (2003), en relación con los centros escolares y su accesibilidad advierte que:

La gran mayoría de los establecimientos de enseñanza son materialmente inaccesibles para muchos alumnos, especialmente los que tienen alguna discapacidad física. En las zonas más pobres, en particular las rurales, muchas veces son inaccesibles, en gran parte debido al mal estado de los edificios o a su escaso mantenimiento, que los vuelve insalubres o poco seguros para todos los alumnos (pág. 11).

De acuerdo a ello, se puede decir que, esta se relaciona directamente con la institución y su ambiente, es una forma de crear un clima de relaciones interpersonales positivas, de confianza, entre las diferentes personas que confluyen dentro de la institución con aquellos que padecen alguna discapacidad, o son disminuidos o descalificados por algún motivo. De forma tal que, realmente se trata de adecuar el espacio físico adaptándolo a las necesidades del entorno, para que de esta forma las personas que lo conforman tomen

en cuenta verdaderamente, el reconocer y aceptar las diferencias de cada quien dentro de un ambiente libre y creativo.

Por su parte, en un menor requerimiento se encuentran lo relacionado al apoyo institucional, al hecho de tener grupos pequeños y el apoyo familiar, como necesario para que se dé la inclusión. Desde esta perspectiva, la formación docente en la inclusión educativa; requiere de una redimensión que coadyuve a la convocatoria de otros sectores sociales, con el objeto de poder ofrecer programas que amplíen el espectro de posibilidades, para buscar desarrollar aquellas capacidades que se hacen necesarias generar en estos estudiantes su desarrollo humano. En este orden de ideas es imprescindible que el docente conozca ampliamente los contextos en los que lleva a cabo su labor y tenga las competencias didácticas para que el proceso educativo desarrolle plenamente las capacidades humanas de sus estudiantes.

Ahora bien, con referencia a la exclusión social y educativa son fenómenos crecientes en muchos países del mundo y objeto de preocupación de las políticas públicas, especialmente en América Latina, que se caracteriza por ser la región más desigual del mundo, aunque empiezan a haber signos alentadores como consecuencia de, entre otros factores, los esfuerzos que vienen realizando los países en materia de protección social. La inversión en políticas sociales en esa región se ha incrementado en cinco puntos porcentuales, pues según Cecchini y Martínez, (2011), en Cepal (2010), desde 1990, llegó al 18% del producto interno bruto (pib) en los años 2007-2008, pero aún es insuficiente si se compara con la inversión de los países de la OCDE, que alcanza en promedio el 25% del pib.

Actualmente el desarrollo se centra a partir de la manera como se está repensando sobre las instituciones públicas, para el desarrollo éstas, la cual se encuentra centrada sobre el análisis de la actual desconexión de los ciudadanos y ellas, todo según el informe de Perspectivas económicas de América Latina (2018) que analiza cuestiones relacionadas con el desarrollo económico y social en la región de América Latina y el Caribe (ALC)/ OCDE/CAF/CEPAL.

Por otro lado, respecto a la construcción epistemológica, la educación en el siglo XXI requiere urgentes transformaciones capaces de abordar la complejidad del tiempo actual. Sería impensable construir una

auténtica “pedagogía de la inclusión” o una “Educación para Todos”, sin reconocer la imprecisión del estatus científico en materia de educación inclusiva y el creciente desfase teórico de las ciencias de la educación.

Esto, sin duda, constituye uno de los obstáculos más relevantes y escasamente considerados por quienes hoy intentan solucionar los desafíos estructurales de la ciencia educativa y de los sistemas educativos. Se observa, además, un nulo tratamiento sobre la ausencia de un saber epistémico, considerando a Villoro, (1989); Marková, (2006); Cortassa, (2011) en gran parte de la literatura científica, se evidencia la imprecisión y escaso nivel de problematización científico-metodológico con el que se ha tratado.

CONCLUSIONES

Avanzar en el desarrollo de una perspectiva epistemológica en materia de educación inclusiva invita a cuestionar la misma construcción epistémica que la ciencia educativa ha venido realizando durante las tres últimas décadas. Pues la necesidad de sustentar y promover nuevas teorías, conducen a revisar cuáles son las dimensiones explicativas y/o las representaciones epistémicas que hasta ahora han cobijado el enfoque, pre-construido, denominado educación inclusiva. A la luz de esta investigación, como proposición inicial, se observa un cierto grado de incompatibilidad y un estatus científico impreciso en la materia.

En tal sentido, este grado de impresión, puede explicarse, en parte, por la superposición discursiva tendiente a abordar este modelo que luego obliga a reconocer su incompatibilidad, especialmente, en la manera de gestionar respuestas oportunas que operativicen los marcos promocionales de los derechos a la educación, como parte de un sistema educativo consciente de su poder.

En relación con las implicaciones, esta inclusión de la que se habla se entiende como proceso, es decir, lo opuesto a una cuestión de fijación, logro de objetivos y asunto terminado. Es una búsqueda interminable de formas apropiadas de responder a la diversidad, una práctica cuya labor nunca culmina y tiene que ver con aprender a convivir y aprender a aprender de la diversidad. En esta medida, estar incluido supone el hecho de desempeñar un rol específico, ocupar un espacio en el contexto social y tener la posibilidad de

crear vínculos basados en el proceso de socialización e implicando situaciones de mutuo aprendizaje.

Frente a ello, la urgencia es hoy. Comprender la estructuración paradigmática con el propósito de bajar oportunamente estos marcos a prácticas, contextos y sujetos concretos que, a pesar de la sobreproducción científica, no logran ser visibilizados desde sus posiciones y posicionamientos que los inscriben como parte de un sistema que reclama transformaciones relevantes en la materia. De manera que, la educación inclusiva es una posibilidad objetiva, es tarea de todos, siempre y cuando sean capaces de analizar las creencias sociales y científicas que, hasta ahora, la han venido sustentando y justificando como parte de un nuevo modelo de legitimación de la segregación, la exclusión y la injusticia social.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos*. España: Narcea.
- Apple, M. (1993). *Lo que olvidan los posmodernistas: capital cultural y conocimiento oficial*. *Estudios curriculares*, 1 (3), 301-316.
- Arnaiz, P. (2005) *Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo*. Universidad de Murcia. *Effective and inclusive schools: How to promote their development*. [Documento en Línea] Disponible en: <https://es.scribd.com/document/113655406/Escuelas-eficaces-e-inclusivas-como-favorecer-su-desarrollo> [Consultado: 2018, mayo 20]
- Bauman, Z. (2000). *La modernidad y el holocausto*. Editorial universitaria de cornell.
- Belgich, H. (1998), *Reflexiones sobre la práctica docente en los procesos de integración escolar rosario, homo sapiens*, [Documento en Línea] Disponible en: <https://es.slideshare.net/militzahernandeznegrete/horacio-belgich-libro> [Consultado: 2018, enero 14]
- Bernard, M. (1999). *Penser, la mise á distance en formation*. París: L'Harmattan.
- Beyer, L. (2001). *The value of critical perspectives in teacher education*. *Journal of Teacher Education*, 52: 151-161.
- Blanco, G. (2006). *La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy*. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. repositorio.uam.es.
- Blanco, R. (2006). *La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy*. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad y Cambio en Educa-*

- ción, 4(3), 1-15.
- Cecchini, S., & Martínez, R. (2011). *Protección social inclusiva en América Latina: una mirada integral, un enfoque de derechos*. Cepal.
- Cepal, N. (2010). *Comisión económica para América Latina. Panorama Económico y Social de la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños, 2015*.
- Cortassa, C. (2011). *Condicionantes epistémicos y extra-epistémicos de la aproximación social de las creencias científicas*. *Revista de Psicología*, 7(13), 71-90.
- De Sousa, B. (2009). *Una epistemología del Sur*. México, D. F.: Clacso / Siglo XXI.
- Ezpeleta, J. (2004). *Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma educativa*. En: Tenti Fanfani, E. (org.) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina (163-177)*, Buenos Aires: IIPE-UNESCO
- Fink, E. (2014). *Hegel. Interpretaciones fenomenológicas de la fenomenología del espíritu*. Barcelona: Herder.
- Follari, R. (2007). *Epistemología y Sociedad*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Franzosi, R. (2010). *Quantitative Narrative Analysis*. London: Sage (Series: Quantitative Applications in the Social Sciences. Number 07-162)
- García, E. (2003). *La Formación de Profesionales para la Educación Inclusiva*. Montevideo. [Documento en Línea] Disponible en: http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_profesionales_educacion_inclusiva_teske.pdf. [Consultado: 2018, febrero 22]
- Gardner, H. (1997). *Mente no escolarizada*. Paidós.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.
- Krippendorff, K. (2004). *Reliability in content analysis*. *Human communication research*, 30(3), 411-433.
- Kuhn, T. (1970). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Liotard, J. F. (1989). *La condición postmoderna: Informe sobre el conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Marková, I. (2006). *En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales*. En *Teoría sociocultural y la psicología social actual*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Martín, J. S. (2006). *El aprendizaje-servicio: un instrumento de la educación para la ciudadanía*. *Cuadernos de pedagogía*, (357), 56-59.
- MINEDUC (2005). *Política Nacional de Educación Especial: Nuestro compromiso con la diversidad*.
- Moriña, A. (2008). *Inclusión educativa: un desafío para los sistemas educativos*. En UNESCO, *Educación especial e inclusión educativa* (págs. 17-25). España: UNESCO.
- OCDE/CAF/CEPAL (2018). *Perspectivas económicas de América Latina 2018: Repensando las instituciones para el desarrollo*. Éditions OCDE, París. <http://dx.doi.org/10.1787/leo-2018-es>
- Orlandi, E. (2012). *Análisis de Discurso: principios y procedimientos*. Santiago, Chile: Lom.
- Payá, A. (2010) *Políticas de educación inclusiva en América Latina Propuestas, realidades y retos de futuro*1. *Revista Educación Inclusiva* Vol. 3, N. ° 2 (Inclusive education policies in Latin America proposals, realities and future challenges) [Documento en Línea] Disponible en <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/10-8.pdf> [Consultado, 2018, marzo 17]
- Riehl, C. J. (2000). *The Principal's Role in Creating Inclusive Schools for Diverse Students: A Review of Normative, Empirical, and Critical Literature on the Practice of Educational Administration*, *Review of Educational Research*, 70, 55-81.
- Rivas, P. (2006). *Educere*. Recuperado el 2010 de Abril de 2010, de Educere. [Documento en Línea] Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000200021&lng=es&nrm=iso. [Consultado: 2018, marzo 17]
- Rojas, S., Susinos, T. y Calvo, A. (2012) *Giving voice in research processes: an inclusive methodology for researching into social exclusion in Spain*. *International Journal of Inclusive Education*, 1, 1-18.
- Thomas, G., Loxley, A. (2007). *Deconstrucción de la educación especial y construcción de la inclusiva*. Madrid: La Muralla.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. París: UNESCO.
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo xxi: visión y acción*.
- UNESCO. (2003). *Temario abierto sobre educación inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO, Edición: Rosa Blanco. www.unesdoc.org.
- UNESCO. (2009). *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación - Volumen 10, Número 4* ISSN: 1696-4713.
- Vaillant, D. (2010). *Capacidades docentes para la educación del mañana. Presente y futuro de la educación iberoamericana*, 323.

Villoro, L. (1989). *Creer, saber y conocer. México: Siglo XXI.*

Zizek, S. (2009). *Educación Inclusiva. (Citado en Consideraciones epistemológicas para una educación inclusiva de Aldo Ocampo González Investigación y Postgrado. p. 11) [Documento en Línea]. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S131600872014000200005&script=sci_arttext&tling=pt. [Consultado: 2018, febrero 22].*