

Consideraciones Epistemológicas para una Educación Inclusiva más oportuna: la necesidad de un nuevo paradigma epistémico

DR. ALDO OCAMPO GONZÁLEZ

Universidad Los Leones, Chile.

Universidad de Granada, España.

aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com

Palabras clave: educación inclusiva, trans-ontológico, matriz epistémica.

I. Introducción

Este documento analiza las problemáticas fundacionales del enfoque de educación inclusiva y sus repercusiones, en la consolidación de un enfoque de Educación Para Todos (E.P.T.). Se reconoce el desplazamiento de una matriz epistémica del tipo trans-ontológica por sobre los desafíos fundacionales que cruzan la ciencia educativa en general en el marco de la postmodernidad.

Inicialmente se identifica, mediante una observación reflexiva, la transformación de ciertas necesidades sociales y su eficacia simbólica, develando la urgencia de contribuir a sentar las condiciones epistémicas y extraepistémicas más coherentes con los desafíos de asumir la heterogeneidad como parte de un enfoque legitimador de la totalidad humana. Se concluye reconociendo la existencia de un estatus científico híbrido e impreciso en la materia, apuntando a refundar aquellas visiones fundacionales que lo sostienen y evaluando los límites y las limitaciones de aquellos apriorismos en la construcción de saberes pedagógicos oportunos respecto de los desafíos del nuevo siglo.

Gran parte de los debates sostenidos durante la última década en materia de educación, especialmente en nuestro continente, otorgan un lugar relevante al enfoque de *educación inclusiva*¹ o *educación para todos* (Unesco, 2009). Particularmente, se observa un interés constante por parte de casi todos los gobiernos del globo, para promover sociedades y sistemas educativos capaces de reducir oportunamente los múltiples sistemas de violenciación² de la cual son objeto todos sus colectivos de ciudadanos, prestando un escaso nivel de significación, en cuanto a las posiciones estructuradoras que en cada sujeto permiten el ejercicio de sus derechos (Dubet, 2012).

¹ El enfoque de educación inclusiva aparece en la historia de la educación moderna, inicialmente, durante la década de los años 60, consolidando sus avances durante la década de los 70, especialmente en países anglosajones. El enfoque de inclusión educativa y social, procede de la evolución cualitativa propuesta por el modelo integracionista, que a la fecha, goza de gran vigencia a nivel internacional. En sus dimensiones fundantes, este modelo paradigmático ha justificado su existencia por brindar respuesta ajustadas a la *diversidad* y a la *discapacidad preferente*, lo que contribuye a demarcar un campo de lógicas posibles basadas en los universalismos clásicos negadores de las diferencias, esencialmente bajo un discurso esperanzador, pero escasamente coherente con los desafíos reales del nuevo siglo en materia de educación.

² En la teoría burdesiana existen cuatro categorías de violencias, entre ellas, la violencia estructural. Las denominaciones sociológicas la describen como la violencia más peligrosa, pues inhabilita a los sujetos sociales del ejercicio real de sus derechos más básicos, lo que por naturaleza humana los inscriben y deben ejercer.

Así, surge un nuevo campo de problematización e innovación en la materia, que parece avanzar sobre la resolución de uno de los principales desafíos de la educación del nuevo milenio. No obstante, el carácter *inclusivo* que exponen dichas discusiones, contribuye a tensionar el saber epistémico gravitante en la materia.

El enfoque de educación inclusiva queda definido como una aspiración cualitativa de todos los sistemas gubernamentales a nivel mundial. Se reconoce su presencia y desarrollo en todos los niveles, tramos y modalidades del sistema educativo en general, a excepción de la educación de adultos³. El principal problema de la educación en el marco de la postmodernidad deriva en la ausencia del sujeto educativo al interior del discurso, lo que en parte devela la impertinencia de las intervenciones, lineamientos y acciones destinadas a garantizar estas innovaciones como parte de una matriz de mayor amplitud.

El *enfoque de educación para todos* surge en el año 2000, a raíz de la reunión científica desarrollada en Dakar (Senegal). Su propósito pretendía analizar la situación mundial de la educación básica a inicios del nuevo milenio. Entre sus principales focos de análisis figura, la educación de las mujeres y de las etnias (especialmente latinoamericanas), además de los problemas de alfabetización, trabajo infantil en la zona de Asia-Pacífico y la erradicación del VIH.

Su realización pretendía hacer realidad todos los compromisos adquiridos en la conferencia de Jomtien, desarrollada una década atrás. Como consecuencia de este encuentro, aparece la necesidad de llegar a “todos”, instaurando así una perspectiva denominada “educación para todos” (EPT), la que progresivamente ha sido asociada con el enfoque de educación inclusiva, puesto que busca reducir las tasas de exclusión, segregación y segmentación a nivel mundial, bajo la concepción de que todos los seres humanos somos iguales en dignidad y derechos.

El problema teórico que introduce la EPT, radica en la noción de totalidad y en la presunción discursiva de involucrar en dicha acción, a todos aquellos colectivos de estudiantes que a la fecha, han sido históricamente ilegítimados de un modelo social y educativo tradicional, entre ellos, estudiantes en situación de tránsito migratorio, discapacidad, procedentes de alguna etnia, en situación de vulnerabilidad o con NEE. Sin duda, todo ello contribuye a perpetuar los universalismos promocionales de las diferencias propias de la modernidad.

Reflexionar críticamente en torno a las matrices de sustentación teóricas (Gorodokin, 2005) y a las nuevas perspectivas disciplinarias (Bourdieu, 1991) que hasta ahora, vertebran el enfoque de educación inclusiva y educación para todos, reconociendo su débil desarrollo teórico y por tanto, un escaso e impreciso saber epistémico (Cortassa, 2011) en la materia, nos invita a rediscutir la ciencia educativa en el marco de la postmodernidad (Lyotard, 1989; Bauman, 2000) y así, refundar nuestras prácticas de enseñanza.

Este grado de reconocimiento es fundamental para avanzar sobre los desafíos fundacionales del enfoque, por sobre su objeto de desplazamiento teórico al interior de la ciencia educativa postmoderna. Requiere entonces, asumir una visión *“del mundo que co-construimos. En la investigación, no son meros relatos fantásticos o un discurso como cualquier otro. Ella reconoce la imposibilidad de plantear que el conocimiento refleja una realidad de manera neutra, más aún, si asumimos que éste se nutre de inquietudes ciudadanas, políticas e ideológicas de los investigadores”* (Cornejo, Cruz y Reyes, 2012: 254).

2. Consideraciones epistemológicas para una educación inclusiva: redefiniciones y nuevas construcciones

³ Modalidad educativa entendida como educación compensatoria, con escaso nivel de problematización en cuanto a su construcción curricular y didáctica. Se devela así, la oficialización de un discurso que niega la existencia del sujeto bajo la promoción del reconocimiento y la lucha de las inequidades, especialmente bajo la disposición de sistemas de alfabetización. No obstante, el papel de las intervenciones y la problematización sobre dichos colectivos son escasas a nivel mundial.

En los últimos años del siglo XXI, la educación⁴, heredera de un sin fin de transformaciones ideológicas, estructurales y disciplinares, asume el desafío de ajustarse a las demandas de la postmodernidad (Lyotard, 1989; Apple, 1993; Bauman, 2000). En este contexto, gran parte de las naciones y estados a nivel mundial, concluyen sobre la urgencia de gestionar e instalar sistemas educativos cada vez más *igualitarios, inclusivos, oportunos y pertinentes*.

Es así, que el carácter de las tensiones y demandas sociales en materia de educación presentes en nuestra región, nos invitan a desarrollar nuevos y novedosos sistemas de reflexividad (Bourdieu, 2000) al interior de la ciencia educativa de la postmodernidad. Contribuir al levantamiento de nuevas posiciones epistémicas (Ocampo, 2014) en materia de educación, nos permite dar continuidad al estancamiento científico que hoy experimenta la ciencia educativa en general, requiriendo así, el surgimiento de nuevas matrices de comprensión e interpretación sobre los fenómenos que cruzan nuestros campos de reflexión.

Asimismo, evidenciar el carácter de las transformaciones sociales y sus repercusiones en las ciencias de la educación, han sentado ciertos precedentes relevantes para asegurar que el enfoque de educación inclusiva, en cuanto discurso se constituye, transita por un conjunto de transformaciones que a la fecha, no han sido visibilizadas por parte de quienes nos desempeñamos al interior de la ciencia educativa.

La complejidad de esta evolución, y su escaso reconocimiento al interior de una discusión paradigmática más oportuna y relevante en la materia, nos invita a cuestionar la eficacia de dichas acciones como parte de un enfoque ampliamente aceptado por numerosos sectores sociales. La aceptación del *modelo inclusivo* (Cassanova, 2011) en las sociedades latinoamericanas del nuevo siglo, tiene su génesis en la noción promocional de reducir las brechas sociales (Unesco, 2004) y la desigualdad social y educativa (Kaplan, 2006, 2007) que condiciona fuertemente a numerosos sectores de nuestra región.

Bajo estas premisas, el enfoque preconstruido y con cierto grado de escases epistémica, en cuanto su circulación discursiva, lo representa como una de las posibles perspectivas teóricas que la ciencia educativa de los últimos años ha desarrollado con el objeto de anular estas brechas y resignificar a todos los ciudadanos. De este modo, el enfoque se vislumbra como el principal paradigma educativo del siglo XXI (Ocampo, 2014), pues es un modelo atractivo, innovador y legitimador en cuanto a sus desafíos fundacionales.

El enfoque de educación inclusiva, hoy cruza todos los niveles y tramos de la educación. Se encuentra presente en gran parte de las agendas políticas de casi todos los gobiernos a nivel mundial. Representa uno de los enigmas más atractivos de la ciencia educativa actual, lo que resalta su potencial desde la oficialización de un saber epistémico más coherente con los dilemas que se propone resolver. Según esto, *“los movimientos sociales viven en la actualidad un proceso de diferenciación y de desplazamiento decisivo, con nuevas modalidades de movilizaciones, escapando a las formas tradicionales de representación política, dado el surgimiento de unidades diversificadas y autónomas que dedican a su solidaridad interna una parte importante de sus recursos”* (Melluci, 2001: 37).

De acuerdo con lo expuesto por este autor, se reconoce que el tratamiento de los fenómenos sociales y educativos hoy adoptan un desplazamiento constante y vertiginoso por sobre las discusiones científicas de la ciencia educativa del nuevo milenio. Estas nociones, permiten observar la evolución que está sufriendo el enfoque de educación inclusiva y las tensiones vigentes que de él se desprenden.

Un factor relevante a nivel teórico describe el retraso que sufre hoy el enfoque de educación inclusiva

⁴ En su génesis filosófica se describe como la capacidad de transformar al sujeto multidimensionalmente en todas sus posibilidades, tensiones y oportunidades. El acto educativo como tal, sólo tiene sentido en la conciencia de cada sujeto, por tanto, la educación es una abstracción liberadora y emancipadora. El marco promocional de la postmodernidad describe un sujeto social y educativo descentrado discursivamente y la existencia de las prácticas culturales, políticas y sociales que lo inscribe. Es recomendable cuestionar la eficacia de esta visión en su concreción práctica, sobre todo en la sala de clases.

en cuanto al tratamiento de sus desafíos. Se observa entonces, un avance hacia la emergencia de una nueva perspectiva teórica basada en el enfoque de educación para todos, más coherente con los desafíos del tiempo actual, invitándonos a reflexionar sobre la concepción de totalidad que esta mirada promueve. Todo ello describe el tránsito hacia el desarrollo de sociedades complejas.

En términos teóricos, concluimos hasta aquí, que los sistemas de producción discursivos gravitantes en la materia, nos invitan al desarrollo de una nueva visión epistémica capaz de resignificar los conceptos construidos hasta ahora y dotarlos de mayor coherencia al interior de nuestras prácticas cotidianas.

Sin duda, la contribución teórica y sus condiciones epistémicas de desarrollo identifican el surgimiento de un cierto perspectivismo para abordar este nivel de discusión. Por lo que esto implica superar la tensión no resuelta entre estas dos grandes visiones paradigmáticas y de este modo, redefinir su construcción de saberes pedagógicos cada vez más oportunos y de cara a los desafíos de nuestro tiempo, a fin de resolver estas oposiciones (Caillé, 2000).

La reflexión epistémica en materia de educación inclusiva, más allá de cuestionar su impacto en la construcción de opciones pedagógicas más oportunas capaces de resignificar a todos nuestros estudiantes, debe facilitar la sistematización de un nuevo paradigma cuya racionalización permita la exclusión de aquellos elementos que perturban su estatus científico y su desarrollo paradigmático, desde la promoción de nuevos espacios por la vía de la argumentación (Habermas, 1975).

Sin duda, éstas y otras cuestiones no obligan a modernizar la articulación entre teoría y práctica, siempre que exista una sólida matriz epistémica (Martínez, 2014; Osorio, 2014) y un conjunto de acciones cuya sustentación (Glaser y Strauss, 1967) permitan reconocer una construcción paradigmática real que vaya más allá de la simple declaración axiológica que hasta ahora hemos establecido en materia de educación inclusiva y educación para todos. No obstante, necesitamos hoy en el análisis de este perspectivismo (Osorio, 2014), *“un entendimiento reflexivo que permita explicitar los fundamentos normativos y expresivos de los cambios socio-históricos, que están en la base fenoménica de estas discusiones”* (Martins, 2014:129).

Contribuir a devaluar desde donde emergen las acciones discursivas (Orlandi, 2012) en materia de educación inclusiva y educación para todos, implica asumir un orden epistemológico alternativo capaz de reorganizar su baja a la gestión de respuestas educativas más próximas a los desafíos que hoy cruzan la ciencia educativa en general. Esto implica, comprender la legitimidad que funda la validez del saber pedagógico y epistémico que hasta ahora ha conducido el desarrollo teórico al interior de estas perspectivas, cuya *práctica epistémica* inclusive hoy se muestra inexacta.

Echeverría (1995) y Rivera (2013) señalan, que contribuir al levantamiento de un sistema epistemológico en materia de educación inclusiva capaz de abordar los desafíos transontológicos (Dussel, 2000) de la cual ésta se nutre, nos invita a *“expandir los estrechos límites de la concepción epistemológica heredada”* (Rivera, 2013:3) en esta materia, cuya finalidad sea contribuir al surgimiento de nuevos marcos de entendimientos capaces de apreciar la especificidad de visiones alternativas cada vez más oportuna con la educación de nuestro tiempo y de nuestra cultura.

Esta incongruencia se materializa bajo la emergencia del perspectivismo, la que tiene como *“equivalencia el mero reemplazo de enfoques, conceptos, supuestos, modelos, reemplazados por un pluralismo aditivo, es decir, la idea de que los diversos enfoques, conceptos, supuestos, modelos, pueden ser integrados para lograr una mayor completitud”* (Gibert, 2014:121).

Uno de los grandes nudos críticos que hasta ahora no han sido visibilizados en esta discusión, es la proliferación de numerosos lenguajes y gramáticas cada vez más alternativas y novedosas para referirse a este paradigma. Fenómeno que también ha afectado a sus constructos fundacionales, que en su mayoría

proceden de otras ciencias, restando autonomía a su especificidad epistémica. De modo que las descripciones “en vocabularios diferentes pueden decir lo mismo sobre cómo es algún aspecto o parte de la realidad, o decir cosas diferentes. Si dicen lo mismo, por supuesto compatibles entre sí; si dicen cosas diferentes, pueden ser compatibles o incompatibles” (Hack, 2002; citado en Gibert, 2014: 112), suscitando ciertas aperturas, en tanto procesos de desterritorialización y reterritorialización.

La comprensión de una posible matriz epistémica⁵ (Martínez, 2014) en materia de educación inclusiva, nos enfrenta al desarrollo de nuevos procesos tendientes al pluralismo epistemológico (Suppes, 2001; Gibert, 2014) como medio de factibilidad en el levantamiento de una teoría más oportuna en materia de educación inclusiva y educación para todos. Reconocer hoy la ausencia de un modelo paradigmático en la materia, es de vital importancia, pues la construcción de saberes pedagógicos que se efectúan al interior de la realidad, reproducen construcciones que se alejan de la heterogeneidad que ambas perspectivas intentan posicionar.

Según esto, “la factibilidad de una teoría formal de la verdad, que permita una justificación para cualquier intérprete de la sociedad, debería excluir las perspectivas ingeniosas y los relatos anómalos, a menos que hayan sido verificados los mecanismos que les dan origen y los desarrollan” (Gibert, 2014:120).

La contribución de un sistema de dimensiones epistémicas y extraepistémicas en estas temáticas, nos enfrenta al reconocimiento del potencial que ambas perspectivas poseen para resolver los temas actuales en materia de educación. No obstante, resulta relevante reconocer la ausencia de un estatus científico coherente en la materia. Si bien, esta ausencia devela que las operaciones sobre la realidad socioeducativa en materia de inclusión y educación para todos, son sólo discursos que no han logrado actualizarse en función de sus tensiones vigentes, esto es, capaz de asumir modalidades didácticas y evaluativas más ajustadas a la heterogeneidad de nuestro estudiantado.

En términos de concreción práctica, la operacionalización de ambos enfoques se ha sustentado en el desarrollo de una matriz disciplinar (Salvador, 1999) que reproduce los modelos de la educación especial a través de nuevos lenguajes y, de este modo, supedita el valor de la inclusión bajo relaciones de poder que intentan evitarse. El desarrollo actual de la educación inclusiva, en términos concretos, se reduce al abordaje de las necesidades educativas especiales (Unesco, 2009) cuyos dispositivos prácticos justifican una visión integracionista bajo un discurso de inclusión y totalidad.

Los marcos de referencia que se constatan en la realidad, permiten observar la emergencia de nuevos lenguajes para abordar estas perspectivas, las que escasamente han logrado contribuir al desarrollo de una reflexión y construcción curricular, didáctica y evaluativa más centrada en su matriz epistémica. Esto devela la ausencia de consideraciones curriculares, didáctica y evaluativas que consideren la heterogeneidad y su gestión al interior de las prácticas de enseñanza. Se reconoce entonces, el surgimiento de medidas propias de la educación especial, para niños especiales, desplazando el valor de la diversidad y su vincularidad con la heterogeneidad presente en todos los seres humanos. El desafío es hoy, avanzar en la construcción de bases teóricas y criterios para su operacionalización capaz de llegar a todos los estudiantes.

A nivel curricular, la educación inclusiva puede explicarse en ausencia de un modelo curricular y didáctico con autonomía y regulación científica. Se observa de este modo, el surgimiento de modalidades curriculares (Peralta, 1994), justificadas a partir de las adaptaciones curriculares (Puigdemívol, 2009), la perspectiva de los currículos flexibles y el ingreso fulminante del Diseño Universal de Aprendizaje.

En términos didácticos, Salvador (1999) explica que existe una fuerte tendencia a explicar el binomio

⁵ Según Martínez (2014) corresponde al modelo general de conocer, propio de un periodo histórico-cultural. En efecto, implica comprender las formas de asignar significados y simbolizar ciertas ideas al interior de una reflexión/construcción paradigmática.

de enseñanza-aprendizaje desde las concepciones clásicas de la educación especial, con énfasis en la visión cognitiva (Arroyo, 1997). Sin embargo, estas orientaciones lejos de abordar el papel de la heterogeneidad aportado bajo los planteamientos de la neurodiversidad (Landívar, 2012) y la modificabilidad cognitiva, no han logrado replantear los sistemas didácticos para abordar la complejidad de la cognición repartida en nuestras aulas. Una de las aproximaciones más relevantes, pareciera estar aportadas a través de las estrategias de multinivel y las orientaciones propuestas por el Modelo 4-MAT.

A nivel evaluativo, no se reconocen perspectivas o marcos referenciales capaces de promover directrices para evaluar la heterogeneidad y la diversidad al interior de nuestras prácticas educativas. Asumir este reto, desde la clásica evaluación psicopedagógica, implica articular un cierto *travestismo práctico-discursivo* en la materia. Por tanto, el desafío según Freire (2000), recae en la concepción de que una buena práctica necesita de una buena teoría.

Estas cuestiones, no menores y tampoco inocentes, nos remite a la descripción del estilo epistémico, el que se orienta a “*obtener descripciones y propuestas abiertas, provisionarias, sujetas a modificaciones y enriquecimiento permanente, como resultado de la activa participación democrática y consensuada de expertos y actores*” (Rivera, 2013:11), la que hasta ahora, ha sido escasamente observada en materia de educación para todos.

Por lo que, contribuir a sentar las bases de un posible modelo epistémico en la materia, resulta relevante, especialmente al desconstruir los formalismos lógicos, si es que existieran, en la oscilación discursiva de este modelo preparadigmático. De acuerdo con esto, se hace necesario avanzar en la construcción paradigmática (Wittgenstein, 1988) en la materia, demostrando nuevos procesos de desterritorialización y reterritorialización (Martins, 2014) que estos discursos experimentan al interior de nuestras sociedades.

Esta visión, más próxima a las posibilidades reales de desarrollo de todos los sujetos, nos invita a cuestionar si efectivamente, el conocimiento teórico (Martín, 2006; Glaser y Strauss, 1967) en materia de *educación inclusiva* y *educación para todos* (EPT) (Anijovich, 2004; Pujolás, 2009), es capaz de asumir el grado de eficacia que hoy adoptan la multiplicidad de necesidades sociales, culturales y educativas (Dubet y Marttuccelli, 1998) que cruzan a gran parte de las sociedades latinoamericanas en tiempos de exclusión.

Todo ello nos invita a reconocer que la investigación en educación inclusiva, no ha visualizado esta problemática como parte de un debate-consenso que circunden oportunamente una reflexión epistémica por sobre una simple declaración axiológica. Esto implica entonces, transitar desde una posible mirada socio-científica cuyas creencias que las sostienen, en desdén de una proximidad científico-discursiva (Sen, 2010; Parilla y Susinos, 2013), que frecuentemente no ha supuesto los impactos y consecuencia oportunas en la materia.

Se debe asumir la necesidad de avanzar sobre los desafíos del nuevo siglo y, reconocer los desafíos de impulsar un paradigma de base que oportunamente nos permita hablar de educación inclusiva y educación para todos; especialmente, desde la oficialización de un conocimiento científico (Bachelard, 1980) cuyas dimensiones epistémicas (Cortassa, 2011) y extraepistémicas que permitan oficializar su real posicionamiento e impacto al interior de las ciencias de la educación en general.

Se debe abrir así una discusión del tipo metateórica respecto de la complejidad que implica la capacidad de “*buscar nuevas formas de entender el conocimiento, la relación entre sujeto-objeto y su consecuente imaginaria de la objetividad*” (Cornejo, Cruz y Reyes, 2012: 256). El desafío que se expone en este trabajo es contribuir a develar las tensiones vigentes a la luz de la ausencia de un sistema de sustentación teórico-metodológico como prerrequisito básico para describir un encuadre metateórico oportuno a esta dis-

cusión.

Por tanto, un giro en las formas de entender la producción y la circulación científica en la materia, implica necesariamente, profundizar sobre el desarrollo transontológico (Dussel, 2000) que supone modificar el conocimiento científico de lo que analizamos por sobre sus condiciones posibilitadoras, cuyo precedente más importante es garantizar un mecanismos de transdisciplinariedad epistémica en la materia.

Referencias Bibliográficas

- CORNEJO, M., CRUZ, M.A., REYES, M.J. (2012). Conocimiento situado y el problema de la subjetividad del investigador/a *Cinta Mgoebio*, 45, (1), 253-274.
- CORTASSA, C. (2011). "Condicionantes epistémicos y extraepistémicos de la aproximación social de las creencias científicas", En: *Revista de Psicología*. Vol. 7 (13), 71-90.
- DUBET, F. (2012). *Repensar la Justicia Social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Segunda Edición. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- DUBET, F., MARTUCCELLI, D. (1998): *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos aires, Losada.
- DUSSEL, E. (2000). *Filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América.
- ECHEVERRÍA, J. (1995). *Filosofía de la Ciencia*. Madrid: Akal.
- GORODOKIN, I. (2005). La Formación Docente y su relación con la Epistemología. En *Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid: N° 37/5. [Consultado: 16.04.2014] <http://www.rieoei.org/deloslectores/1164Gorodokin.pdf>
- GIBERT, J. (2014). "La perspectiva del realismo en las ciencias sociales", En: OSORIO, F. (editor). *Epistemología y ciencias sociales: ensayos latinoamericanos*. Santiago: LOM, 103-124.
- GLASER, B., STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Primera Edición. New York, Aldine publishing.
- HAACK, S. (2002). "Realisms and their rivals: recovering our innocence, en *Facta Philosophica*", 4, 67-88, en GIBERT, J. (2014). *La perspectiva del realismo en las ciencias sociales*. Santiago: LOM, 103-124.
- HABERMAS, J. (1971). *Théorie et praxis*. París: Payot.
- 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.
- KAPLAN, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: OEI.
- LANDÍVAR, A.M. (2012). *Neuroeducación. Educación para jóvenes bajo la lupa de María Montessori*. Buenos Aires: Editorial Brujas.
- LYOTARD, J. (1989). *La postmodernidad (explicadas a los niños)*. México: Gedisa.
- MARTINS, P. (2014). "Redes sociales: un nuevo paradigma en el horizonte sociológico". En: OSORIO, F. (editor). *Epistemología y ciencias sociales: ensayos latinoamericanos*. Santiago: LOM, 125-152.
- MELLUCI, A. (2001). *A invenção do presente*. Petrópolis: Vozes.
- OCAMPO, Aldo (2014). "Inclusión, Universidad y Discapacidad: una complejidad epistémica más allá de la igualdad", en *Revista Temas en Educación*. Facultad de Educación. Universidad de La Serena. La Serena, Chile. N° 19, (2), 55-68.
- OSORIO, F. (2014). *Epistemología y ciencias sociales: ensayos latinoamericanos*. Santiago: LOM.
- PERALTA, M.V. (1994). *Currículos Educativos en América Latina. Su pertinencia cultural*. Primera Edición. Santiago, Editorial Andrés Bello.
- PUIGDELLÍVOL, I. (2009). *Programación de aula y adecuación curricular. El tratamiento de la diversidad*. Madrid: Graó
- PUJOLÁS, P. (2009). *9 ideas claves. El aprendizaje cooperativo*. Graó: Barcelona.
- RIVERA, S. (2013). *Alternativas epistemológicas: axiología, lenguaje y política*. Buenos Aires: Prometeo.
- SALVADOR, F. (1999). *Didáctica de la Educación Especial*. Málaga: Aljibe.
- SEN, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.
- SUPPES, P. (2001). "Axiomatic theories", en: N.J. Smelser and P.H. Baltes (eds). *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*. Oxford: Elsevier.
- UNESCO (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva*. Santiago, Unesco.
- UNESCO (2009). *Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad*. Santiago: Edit. Unesco. [Consultado: 04.07.2014] <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/SIRIED-resultados-primera-fase-aplicacion.pdf>
- WITTGENSTEIN, L. (1998). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica.