

HACER SITIO AL QUE LLEGA: PEDAGOGÍA, EDUCACIÓN ESPECIAL Y FORMACIÓN¹

Alexander Yarza De los Ríos²
yacosome@gmail.com
Universidad de Antioquia – Colombia

“Hacer sitio al que llega... y ofrecerle medios para ocuparlos”. Hemos dicho: “ofrecerle” porque aquí no es asunto de imponer. Y eso han querido decir los pedagogos, desde hace más de un siglo, al hablar de “educación funcional”, como Claparède, o de “respeto a las necesidades del niño”, como tantos otros. No se trata, en contra de lo que apuntan los discursos caricaturescos de los adversarios de la pedagogía, de someterse a los caprichos aleatorios de un niño-rey. Se trata de inscribir las proposiciones culturales que le permiten crecer en una dinámica en la que pueda convertirse en sujeto. Se trata de hacer que los saberes surjan como respuestas a preguntas verdaderas. No hay espontaneísmo en esa actitud. Muy al contrario: hay un esfuerzo permanente para que el sujeto se reinscriba en los problemas vivos, fundacionales, de los saberes humanos, e incorpore los conocimientos a la construcción de sí mismo.

Philippe Meirieu,
Frankenstein Educador (2007: 82)

En la actualidad parece que la inclusión se convierte en un mandato en los procesos de escolarización. De esta manera, incluir se ha transformado en un imperativo. No obstante, debemos interrogar esta naturalización para dejar de pensar en ciertos discursos de la inclusión y aportar en la construcción de una escuela distinta, de otra educación para otro mundo posible. La pedagogía durante un tiempo de su existencia, prefirió no pensar en la educabilidad de los sujetos que eran ubicados en los bordes de la normalidad, aunque los defectos, las irregularidades y lo atípico estuviese delineando el centro de lo educable. No obstante, en nuestros días, la pedagogía se encuentra cuestionada por las múltiples formas de la alteridad y pretende conmover la educación (Skliar y Téllez, 2008). Estas aproximaciones a las relaciones entre pedagogía, educación especial, inclusión y formación se inscriben en esta pretensión de conmovición.

1. Desnaturalizando la inclusión

Las “pedagogías de las diferencias”, que no tienen todavía correspondencia con las reformas y políticas estatales sobre la diversidad y la educación para todos, han puesto un énfasis singular en descentrar las prácticas y conceptualizaciones de la discapacidad y en plantear el interrogante desde las construcciones de alteridad en nuestras sociedades y en la educación. Podemos decir que el Estado ha hecho una operación político-normativa similar, pero no hacia la alteridad, sino a la producción de la vulnerabilidad como codificador poblacional para conducir la gestión de lo escolar.

Al viajar hacia otras formas de lo otro, sin reducirlo semántica y políticamente a lo vulnerable, pluralizamos la mirada y los pensamientos sobre la inclusión (además de otros asuntos y fenómenos de la sociedad y lo humano en un sentido heterogéneo), pero también corremos el riesgo de generar una disolución peligrosa mediante nuestra indistinción que borraría, precisamente, las diferencias.

En tal sentido, me parece de vital importancia considerar, como un gesto ético político, nuestra defensa de la radicalidad del otro en tanto otro. Ninguno puede ser igual a otro, se asevera contundentemente. También se suele decir que lo normal en la actualidad pasa por saberse y reivindicarse diferente. Pero, esta pretendida verdad, se tambalea al correlacionarse con el aparato escolar en sus formas actuales, que todavía mantiene y se sostiene en una gramática de poder, distribución jerarquizante de los saberes y disciplinamiento de subjetividades, la cual se constituyó desde el siglo XVII y se desbloqueó expansivamente durante todo el siglo XX (Caruso, 2001; Pineau, 2001; Martínez Boom, 2004, 2009)

Entre los modos de expresión de la alteridad y las formas de lo mismo en la escuela, en esa especie de imposibilidad estructural que la condiciona, la inclusión se erige como mandato, como obligatoriedad, una finalidad orientadora que, al mismo tiempo, produce nuevas experiencias de discriminación y exclusión y, también, reduce las experiencias de la diferencia en la escolaridad y sobretodo en la educación. La inclusión necesita de la exclusión para existir, para plantearse como cosa y estado (soy o no inclusivo) y como proceso de gestión. Por tanto, necesitamos entender la dinamicidad de los límites entre la inclusión y la exclusión, estar atentos a sus solapamientos, sus intersecciones, sus coexistencias.

Los discursos de lo escolar que reivindican la inclusión como *reforma y política*, plantean la transformación de las condiciones y prácticas actuales de la escuela, encontrándose estratégicamente articulada al ciclo de mejoramiento continuo, los procesos de direccionamiento y evaluación (de niños, de aula, de maestros, de escuelas, del servicio), es decir, con los discursos, prácticas y técnicas de la calidad-cobertura y la gestión escolar. Una educación que se puede gestionar mediante unos instrumentos de planificación institucional que pretenden asegurar la cobertura, la eficiencia, la eficacia, la calidad y la equidad, en los cuales se han incorporado las prescripciones y mecanismos suministrados por la UNESCO para analizar el desarrollo de prácticas, la elaboración de políticas y la generación de culturas para la inclusión de todos y todas en la escuela (Ainscow y Booth, 2002) Esta situación se puede apreciar fuertemente en Colombia con la Guía 34 del Ministerio de educación Nacional; no siendo así en otros países de nuestra región de América Latina.

Sobre lo anterior, afirmamos que el *gerencialismo educativo* (Whitty, Power y Halpin, 1999; Hartley, 2001; Elliot, 2002; Ball, 2003; Bolívar y Cadavid, 2008) se encuentra ordenando, jerarquizando y distinguiendo los discursos de la educación inclusiva. El “gerencialismo” indica un modelo de pensamiento y acción sobre la cotidianidad escolar:

[...] representa la introducción de una nueva forma de poder en el sector público, es un mecanismo para crear una cultura empresarial competitiva, una fuerza transformacional [...] Juega un papel clave en la erosión de los regímenes profesionales y éticos que han sido dominantes en las escuelas y la instauración, en su reemplazo, de regímenes empresariales, competitivos (Ball, 2003: 90)

El gerencialismo educativo produce efectos sobre los sujetos de la educación y la pedagogía y sobre los saberes. La inclusión como reforma pretende, entonces, transformar las formas institucionales de direccionamiento y abordaje de las poblaciones vulnerables, pero también transformar las condiciones, conocimientos y acciones de los agentes educativos que hacen parte del servicio educativo. En esta medida, la reforma incide obligatoriamente sobre las prácticas pedagógicas, sobre la enseñanza de los saberes escolares, sobre la forma de trabajo de los equipos docentes, en suma, sobre la cotidianidad del aula y la escuela.

La escuela aprende del otro y se enriquece con la diversidad, es verdad, pero al mismo tiempo, persiste en la normalización y homogeneización de los sujetos y los saberes. La inclusión puede ser y acontece en las escuelas, pero con el gerencialismo, con la estandarización curricular, con la subordinación de los saberes, con las restricciones semánticas sobre lo que debe ser el conocimiento legítimo e importante, con las violaciones contundentes del derecho a la educación, en una expresión: con el aseguramiento del no aprender.

Estas discursividades de lo escolar que pretenden incluir a todo ser humano, tienen sus propios límites de materialización, pero también de sentido. Los indígenas, por ejemplo, se encuentran construyendo un sistema de educación propia sin hablar de inclusión, porque para los pueblos indígenas significa asimilación lingüística, política y cultural. La inclusión representa la pérdida de identidad, de cosmogonía, de lenguajes y de pensamientos. Inclusión es sinónimo de desaparición, de diluimiento en lo que es supuestamente de todos (Castillo y Rojas, 2005) Es multiculturalismo en el Estado docente.

Desde otros lugares, entonces, se interpela esa grandilocuente inclusión que pertenece y está dirigida a un supuesto “todos”, pero que son delimitados por la etiqueta de *vulnerables*, dejando por fuera los que no son categorizados ni distinguidos por el atributo de *lo vulnerable*: es decir los “no vulnerables”. Por tanto, la inclusión no es para todos o, por lo menos, quedaría la pregunta abierta: ¿quién hace parte de ese todos?

Así las cosas, se requiere, desde mi punto de vista, de un proceso de deconstrucción crítica y despojamiento del estatuto de verdad sobre la inclusión, entendida en términos gerenciales y dirigida a los vulnerables. En cierta medida, planteo la necesidad de des-estandarizar los lenguajes y prácticas que empiezan a autonombrarse como inclusivos, en trastocar su centralidad en el discurso educativo actual y, además, la urgencia de no hacer economía de la complejidad, no simplificar las situaciones, las condiciones y menos las reflexiones sobre los saberes y los sujetos de la educación. De esta manera, las pedagogías de la alteridad no se toman el lugar del Estado, sino que le producen una herida, señalando sus límites, sus insuficiencias, sus inconsistencias y las sensaciones de sin salida en que nos pone, sobre todo, en sus permanentes intentos de estandarización, subordinación y normalización.

De igual modo, una perspectiva crítica, intercultural y decolonial sobre la inclusión, desde la pedagogía y la educación especial (como campos de saber, Yarza, 2011), puede implicar tres rutas de problematización posibles, que quiero presentar sintéticamente y puestas en discusión:

En primer lugar, la desnaturalización de la inclusión. Para continuar con esta operación crítica, serían fundamentales tres claves analíticas: 1. Realizar la genealogía de la “inclusión” en Occidente con la claridad de un nivel de causación en una espacialidad global e internacional, poniendo atención a las “transnacionales de la educación inclusiva” (con sus agencias, instrumentos, poderes, mecanismos, agenciamientos, etc.). 2. Identificar las producciones normativas y científico-disciplinares, desde lo nacionalizado en la legislación, en las comunidades académicas de validación/traducción y en las prácticas investigativas educativas, pedagógicas, sociales y de salud. 3. Consultar y sistematizar las reclamaciones de movimientos sociales, organizaciones y personas, desde una pluralidad de sectores, defendiendo el derecho a la inclusión y las políticas de diferencia (al mismo tiempo). Así las cosas, visibilizaremos la naturalización del ordenamiento desde la norma y la normalidad como matriz de inteligibilidad de la “inclusión”³, en tanto es un efecto, una invención, una contingencia histórica en proceso de naturalización en expansión y en hegemonización, donde podemos hablar de unas “pretensiones monológicas de/sobre la inclusión”.

En segundo lugar, la *politización* de la inclusión, con lo cual estaríamos avanzando en comprender que los discursos y prácticas de la educación inclusiva se encuentran conectados con un proceso de globalización cultural-educativo y económico que requiere asumir una perspectiva política sobre la sociedad y el mundo: “mirar el aula en sus relaciones con los procesos del sistema-mundo capitalista y en su propia territorialidad local”. Además, tenemos la urgencia de continuar comprendiendo el

ensamblaje político pedagógico de la «educación inclusiva»: en las políticas neoliberales y neoconservadoras en educación como servicio y como derecho al servicio; en el gerencialismo escolar, con su lógica y racionalidad dominante desde el discurso pedagógico oficial y desde los “lenguajes hegemónicos”; en el diluimiento de *lo público* en la educación, con sus procesos de privatización, tercerización y certificación de “calidad”; con la reducción de la educación a un cuasi-mercado.

En tercer lugar, una *exogenización y territorialización* de la inclusión. Con todo, propongo la posibilidad de exteriorizar, exogenizar y complejizar las reflexiones y las prácticas sobre lo que hemos venido llamando «inclusión», conectando la pregunta por la territorialidad, por los contextos socio-políticos y los discursos educativos inclusivos, intentando pluralizar los ejercicios de mapeo y cartografía de las experiencias, teorizaciones y prácticas de “inclusión” y exclusión, descentrándonos y llevándonos hacia un afuera del pensamiento que todavía tiene algo por decir, algo por inventar.

2. Saberes, espacialidades e itinerarios formativos

Es sabido que la escuela no es el único espacio educativo, aunque continúa siendo un lugar efectivo para enseñar y aprender, para socializarse, para ciudadanizar y, en otra dirección, para encauzar, disciplinar, normalizar. La escuela nos abre al mundo, pero nos conduce la mirada y modela los cuerpos. Más allá de la escuela y con la escuela misma, se requiere de una pluralización de espacios formativos en la sociedad que puedan constituir, en forma interrelacionada y conectada, un sistema de formación plural y abierto. La apertura de contextos y de espacialidades (con otros tiempos y lógicas), garantizados por el Estado, en forma permanente y consistente, podrían significar otro horizonte de educación para los sujetos que son excluidos y expulsados del aparato escolar y sobre los que se reducen las opciones de vida con sentido (no sólo de utilidad). Abrir contextos para encontrar senderos comunes y conectados, no planos, llanos y monótonos. Abrir contextos para crear e inventar otros mundos, con otros saberes.

Además de una escuela, deberíamos producir muchos espacios de formación dónde los saberes adquieren otras lógicas, implican otras rutas de aprendizaje, en suma: dónde los saberes se erigen como bordes y límites de las formas convencionales de lo escolar. La marginalización generada en la sociedad y por la modernización de la escuela, produjo como un efecto de resistencia la educación popular, pero también las opciones radicales de algunos sectores étnicos y campesinos que plantean una educación aparte, autónoma, propia, especial (Gentili, 2009) En las discusiones actuales, la inclusión como asimilación implica una pérdida de los saberes ancestrales, populares, saberes sometidos por las lógicas científicas y disciplinarias, saberes subvalorados e invisibilizados.

La reflexión sobre la inclusión en la escuela no puede obviar los procesos de estandarización y subordinación de los saberes que han sido escolarizados. Pero, además, los espacios creados o contemplados por fuera del aula y la escuela deben pensarse seriamente el compromiso de posibilitar el acceso a los conocimientos locales o situados. La escuela permite acceder a cierta universalidad de los saberes, pero los espacios formativos hacen del territorio abierto una permanente posibilidad de aprendizaje.

En nuestras escuelas la problemática se agudiza por el formalismo propio del formato curricular del saber: indicadores de logros, competencias y estándares mínimos de conocimiento gradualizado, que finalmente son evaluados masivamente y comparados competitivamente con otras instituciones educativas. El saber debe ser medido, cuantificado y tiene repercusiones, incluso, en la imagen social de la calidad de las escuelas y del oficio del maestro.

Uno de los problemas centrales que tenemos consiste en que los vulnerables acceden, se convierten en dato de matrícula, es decir, en una estadística que ratifica que somos cada vez más incluyentes, pero no se producen experiencias contundentes de aprendizaje y procesos de formación vividos, con posibilidades de transferencia a situaciones cotidianas o de resolución de problemas en la vida. Han

aumentado los niños y niñas con discapacidad cognitiva, por ejemplo, que no construyen un código escrito de intercambio con el mundo letrado ni tampoco con la virtualidad, pero que además, en la escuela común, pierden el tiempo de aprender prácticas, habilidades, procesos que no están contemplados en el currículo de lo común. Por otro lado, los desempeños cognitivos de algunos estudiantes ciegos egresados de la educación media no están siendo suficientes para continuar con su educación superior y ni siquiera para la experticia en sus códigos de acceso al conocimiento o en procesos de razonamiento abstracto.

En esa cuantificación del saber, las alteridades terminan siendo medidas a partir de un supuesto de normalidad para construir y acceder a los conocimientos. Además, los otros saberes que no encuadran en las mallas o en las planeaciones de los grados y las asignaturas, son subvalorados y, en muchos casos, se proscriben de las posibilidades de aprenderlos. Se reivindica la diversidad, pero si mucho se tematiza en los planes, en actos cívicos sobre la raza o mostrando videos que objetualizan al otro, lo exotizan y reducen su potencial transformador.

La defensa de la pluralización de los espacios y contextos implica, también, la consideración colectiva de la posibilidad de habilitar diversas trayectorias o itinerarios en el sistema formativo. La única manera de educarse no es finalizando grados y pasando de clase en clase, lo que muchas veces no ocurre, porque mientras el grupo “avanza” aprendiendo (aunque prontamente lo olvide), algunos aprendices sobretodo con discapacidades o no están o repiten los grados o son expulsados/retirados o pasan sin consolidar sus propios aprendizajes. Muchas veces se prefiere modificar el indicador o flexibilizar los materiales (dos formas de reduccionismo del saber) que trastocar el saber escolar para introducir otras preguntas culturales o subjetivas sustantivas para el proyecto personal que significa aprender. Nuestros colegas de educación especial de Argentina lo plantean de la siguiente manera:

El concepto *trayectoria educativa integral* hace referencia a múltiples formas de atravesar la experiencia educativa, ellas no implican recorridos lineales por el Sistema Educativo. Un conjunto de imágenes simbolizan y suponen itinerarios “normales” configurados a partir de una particular geometría escolar: escaleras, peldaños y pirámides, cúspides o vértices que prevalecen en un espacio simbólico. Hay un camino prefigurado trazado con independencia de quienes son los caminantes, donde las rectas se ubican en un lugar privilegiado. En contraste, lo sinuoso y curvo del camino se percibe como déficit, desvío o atajo del caminante (López, 2009: 31)

Las trayectorias de aprendizaje, de formación, no omiten u opacan la importancia de los saberes escolarizados. Más bien permite avanzar hacia una complementariedad de lógicas y racionalidades de saber y de experiencias que también pasan por la vida común, por lo ancestral, por lo popular, por lo minorizado, por lo singular. Las escuelas y otros espacios formativos pueden permitirnos trasegar por diversas experiencias, por itinerarios que nos constituyen como sujetos de aprendizaje, *pero aprendiendo, formándonos*. El estar juntos tiene sentido en tanto nos permite habitar el mundo, cambiarlo, darle significación, de muchas maneras y no en una sola línea recta. Por eso los itinerarios son tan plurales como condiciones de aprender y formar podamos producir y tantas como sujetos y colectivos podamos imaginar.

3. “Hacer sitio al que llega”: espacialidades de acogimiento y tercero formado

En el precioso e inagotable libro del pedagogo Philippe Meirieu, *Frankenstein Educador*, propondrá como una de las exigencias para la revolución copernicana de la pedagogía en nuestros tiempos el imperativo de “hacer sitio al que llega y ofrecerle medios para ocuparlo”. Pero, no es un espacio único y homogéneo (a pesar de decir lo contrario), en el que no se pueda aprender o se produzca una reducción *a priori* del

aprender. Tampoco por la vía simple de la estandarización del saber y del saber hacer: gradualizado y secuencializado de manera pormenorizada.

La pedagogía de las diferencias, en este caso y desde mi punto de vista, estaría defendiendo el hacer sitios a los cuales llegar (espacios de acogimiento), oponiéndose al cierre de los sitios o espacios de estar. Las escuelas para indígenas o para campesinos no han sido cerradas, al contrario, vienen en un proceso de fortalecimiento, ora del Estado ora de las comunidades. Pero, las escuelas para discapacitados han sido cerradas. Hemos simplificado el lugar de llegada. El Estado reclama su inexistencia, las comunidades piden inclusión a la misma escuela, existiendo desacuerdos en este reclamo, sobre todo al considerar las características y saberes de los sujetos y las restricciones de los contextos, y la oferta privada se erige como reina de la demanda que queda por cubrir y, desde otro lenguaje, los sujetos excluidos y expulsados (para el caso de discapacidad las cifras son alarmantes) quedan en los *no lugares* de lo social, a la deriva.

Mientras algunos otros defienden su lugar, otros reclaman estar en el mismo. Y, estas alternativas parecieran oponerse o verse como incompatibles. Pero, a mi juicio, ocurre todo lo contrario: existe la necesidad de oscilar entre el estar en el mismo espacio y estar en lugares propios diferenciados. Estar juntos y estar distantes, ser juntos pero no ser lo mismo. El discurso gerencialista comete el error de aplanar las opciones y significaciones sobre la inclusión, al reducir institucionalmente su alcance (como primera medida) a la defensa de una sola escuela, una sola espacialidad escolar.

Todo aquello que empieza a ser visto como "excluyente" se desvaloriza, deslegitima o, institucionalmente, es cerrado. Acá el problema es de los sitios y de las experiencias para aprender, no para estar en una silla, en un tiempo de recreación entre clases o en un consultorio o institución privada que intenta compensar lo que el Estado desprotege.

Deberíamos dejar de pensar en la inclusión en sus formas más reduccionistas, es decir, aquellas que nos saturan de instrumentos, de formatos, de indicadores y no nos dejan pensar en el aprender, en el saber, en la construcción de ciudadanías críticas y en la transformación de nuestras sociedades. Afortunadamente, lo que nos pasa y lo que puede pasarnos, siempre tiene la potencia de rebasar lo que se pretende hacer con nosotros. Así las cosas, todavía debemos pensar mucho más lo que nos acontece para inventar, con cada gesto, otros mundos.

Para finalizar quiero plantear que requerimos, además, desplazar las miradas del vulnerable al tercero formado. El Tercero Instruido sugerido por el filósofo francés Michel Serres (1999), no reproduce una oposición binaria: blanco-no blanco. Se encuentra en el desentrañamiento, en el desvelamiento de los espacios intersticiales, de los medios lugares, sitios de pasaje, lugares de travesía. Ahora, el tercero instruido será educado como tercero o no será, lo cual implica una enseñanza interminable. El "otro" como "tercero", como mestizo, como lugar de estrella, solecito: fluye por doquier, expande vórtices por las esquinas que se comunican entre sí, puntos bifurcados en la misma figura. La diferencia, la alteridad, el tercero no será más contraluz de lo normal: más bien un medio, un lugar de pasaje y un pasajero, un transeúnte, una multiplicidad, un mestizaje. Habitará los terceros lugares, los terceros sitios, esos lugares de travesía: las nuevas escuelas y sitios de acogimiento.

Deslizante, el tercer sitio expone al que pasa. Pero nadie pasa sin este deslizamiento. Nunca nadie ha cambiado, ni ninguna cosa del mundo, sin recobrar una caída. Toda evolución y todo aprendizaje exigen el paso por el tercer lugar. De suerte que el conocimiento, pensamiento o invención, no cesa de pasar de tercer en tercer lugar, se expone pues siempre; o que aquél que conoce, piensa o inventa, se vuelve rápidamente un tercer pasante. Ni puesto ni opuesto, sin cesar expuesto. Poco en equilibrio, rara vez también en desequilibrio, siempre en desvío del lugar, errante sin morada fija [...] He aquí ya casi descrito al tercer instruido cuya instrucción

no cesa: por su naturaleza y por sus experiencias acaba de entrar en el tiempo; ha abandonado su lugar, su ser y su ahí, su pueblo de nacimiento, excluido del paraíso, ha atravesado muchos ríos, con sus riesgos y peligros; he aquí que él decora ahora la tierra misma (Serres, 1999: 16–17).

La "Tercera Formación" conlleva a una enseñanza para el afuera, para el viaje, para el desplazamiento, para la navegación, para nadar, para partir (se), para dejar (se), para atravesar (se). "Aprender: volverse lleno de los otros y de sí mismo. Engendramiento y mestizaje" (Serres, 1999: 142). El aprendizaje como mestizaje y el enseñar como mestizar producen al tercero instruido. "Todo aprendizaje exige este viaje con el otro y hacia la alteridad. Durante ese pasaje muchas cosas pasan" (Serres, 1999: 47). Nadar, transitar, viajar. El pedagogo, el maestro, conoce el espacio de llegada. Ha transitado hacia allá con antelación. Exigencia inminente para la enseñanza: que el maestro viaje primero, que se haga tercero, que habite también el tercer lugar. La alteridad podría ser un tercero instruible, enseñable, formable, educable. En su mestizaje tiene la facultad de llenar de diferencia a la mismidad, de trastocar la normalidad.

Los terceros lugares, ni normales ni anormales, ni especiales ni regulares, nos posibilitarán construir unas espacialidades educativas de acogimiento a los que llegar para estar, pero también, algo más: lograr "[...] que aquél que llega al mundo sea acompañado al mundo y entre en conocimiento del mundo, que sea introducido en ese conocimiento por quienes le han precedido... que sea introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado" (Meirieu, 2007: 70) Y mucho menos que sea olvidado, abandonado, descuidado. Allí está un reto sustancial para pensar la formación: hacer todo lo imposible por acoger con hospitalidad a cualquier recién llegado a nuestro mundo, porque "lo que está en juego aquí es una idea de hospitalidad como acogida, como bienvenida, como atención al otro, es decir, una hospitalidad que no le plantea condiciones imposibles al otro, que no lo deja en posición de deudor, para entonces diferenciar claramente el efecto de hostilidad que provocan ciertas prácticas autodenominadas de inclusión social y educativa" (Skliar y Téllez, 2008: 120)

Con estas reflexiones, invito a contrahegemonizar la inclusión para desnaturalizarla. Con lo cual, además, estamos pensando éticamente las cotidianidades situadas: no sólo estar juntos, sino ser juntos, aprendiendo, educándonos. Al tiempo que asumimos el desafío de desgerencializar críticamente la educación con sus efectos sobre la adjetivación: bien sea especial, inclusiva, integral, etc. De igual modo, estaríamos descosificando y desidealizando la inclusión como nucleador de nuestras prácticas, experiencias y conceptualizaciones, pasando a comprenderla en su contingencia, en su condición de invención y, también, a la materialización del reto de asumir un enfoque de derechos, intercultural, crítico y decolonial para las personas con discapacidad y excepcionalidad.

Notas

1. Estas reflexiones son resultado de la investigación *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*. Financiado por Colciencias, Universidad de Antioquia, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad San Buenaventura. Colombia. Cód. 1115-452-21145.
2. Magister en Educación, énfasis en formación de maestros. Profesor investigador del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia y coordinador del Grupo de Estudios e Investigaciones Sobre Educación Especial (GRESEE). Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
3. "Difícil ir na contramão da inclusão, mesmo que seja com o objetivo de olhá-la com rigor e suspeita. Questionar as formas com que a inclusão vem sendo pensada e viabilizada nas escolas, parece ser o mesmo que estar tomando uma posição contrária a ela. Diante de tanta militância pela inclusão, penso ser importante deixar claro que propor pensá-la como uma metanarrativa da Modernidade, não significa lutar para inviabilizá-la, mas significa uma tentativa de pensá-la para além do binômio reducionista do incluído e do excluído ou do caráter salvacionista que a inclusão parece carregar" (Corcini, 2009)

Referencias

- Ainscow, M. y Booth, T. (2002) Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación de las escuelas. CISIE, Santiago.
- Ball, S. (2003) Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. En *Revista Educación y pedagogía*, XV (37) 85105.
- Bolívar, R.M. y Cadavid Rojas, A.M. (2008) Del Estado Docente al Estado Evaluador, las teorías curriculares en las reformas educativas en Colombia y sus implicaciones en la formación de maestros. 1994-2006. Tesis de maestría. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Caruso, M. (2001) Introducción al dossier. Políticas didácticas: una aproximación a las relaciones entre Estado, sujeto y enseñanza. En *Propuesta Educativa*. No. 24. FLACSO. Argentina.
- Castillo, E. y Rojas, A. (2005) Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Corcini, M. (2009) Inclusao como práctica política de governamentalidade. En Corcini, M. e Doménica Hattge, M. *Inclusao escolar. Conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autética.
- Elliott, J. (2002) La reforma educativa en el Estado Evaluador. En *Perspectivas*, XXXII (3) 1-20.
- Gentili, P. (2009) Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos). En *Revista Iberoamericana de Educación*, (49) 19-57.
- Hartley, D. (2001) El estado evaluador y la autonomía de la educación: ¿motivo de reflexión? En Smyth, J. (coord.) *La autonomía escolar: una perspectiva crítica*. España: Akal.
- López, D. (Coord.) (2009) Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Martínez Boom, A. (2004) De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina. Barcelona, Bogotá: Anthropos, CAB.
- Martínez Boom, A. (2009) La educación en América Latina: un horizonte complejo. En *Revista Iberoamericana de Educación*, (49) 163-179.
- Meirieu, F. (2007) *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Pineau, P.; Dussel, I. y Caruso, M. (2001). *La escuela como maquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Argentina: Paidós.
- Serres, M. (1999) *El tercero instruido*. Traducción: Luis Alfonso Paláu. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- Skliar, C. y Téllez, M. (2008) *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- Whitty, G.; Power, S. y Halpin, D. (1999) *La escuela, el estado y el mercado*. España: Morata.
- Yarza, A. (2011) Corrientes pedagógicas, tradiciones pedagógicas y Educación Especial. Pensando históricamente la educación especial en América Latina. *Revista RUEDES: de la Red Universitaria de Educación Especial*, Año 1 (1) 3-21. Disponible en <http://bdigital.uncu.edu.ar/fichas.php?idobjeto=3582>