

Número 3 - Julio/Diciembre 2016

# REVISTA PASAJES

ISSN 2448-5659



RED INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES Y PARTICIPANTES SOBRE INTEGRACIÓN EDUCATIVA

Portada: Crispim Antonio Campos



MÉXICO

Crispim Antonio Campos  
Kreli 2016



**REVISTA PASAJES**  
RIE - UICSE - FESI - UNAM



**CEPU - ICAT**

## **CUERPO DIRECTIVO**

### **Directora**

**Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo**

*Universidad Nacional Autónoma de México,  
México*

### **Subdirectora**

**Dra. Patricia Brogna**

*Universidad Nacional Autónoma de México,  
México*

### **Editor**

**Dr. Juan Guillermo Estay Sepúlveda**

*Universidad de Los Lagos, Chile*

### **Editor Adjunto**

**Drdo. Rodolfo Cruz Vadillo**

*Universidad Popular Autónoma del Estado de  
Puebla, México*

### **Enlace Internacional**

**Drdo. Silvia Laura Vargas López**

*Universidad Autónoma del Estado de Morelos,  
México*

**Lic. Héctor Garate Wamparo**

*Universidad de Los Lagos, Chile*

## **Cuerpo Asistente**

### **Traductora: Inglés – Francés**

**Lic. Iliá Zamora Peña**

*Asesorías 221 B, Chile*

### **Traductora: Portugués**

**Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón**

*Asesorías 221 B, Chile*

### **Diagramación / Documentación**

**Lic. Carolina Cabezas Cáceres**

*Asesorías 221 B, Chile*

### **Portada para este Número**

**Crispim Antonio Campos, Brasil**

## **COMITÉ EDITORIAL**

**Mg. Emilia Adame Chávez**

*SEP Quintana Roo, México*

**Dr. Luiz Alberto David Araujo**

*Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo,  
Brasil*

**Dra. Patricia Brogna**

*Universidad Nacional Autónoma de México,  
México*

**Dra. Mónica Leticia Campos Bedolla**

*Universidad Mondragón-UCO, México*

**Dra. Gabriela Croda Borges**

*Universidad Popular Autónoma del Estado de  
Puebla, México*

**Dr. Rodolfo Cruz Vadillo**

*Universidad Popular Autónoma del Estado de  
Puebla, México*

**Mg. Mabel Farfán**

*Universidad de Tolima, Colombia*

**Dra. Elizabeth Guglielmino**

*Universidad Nacional de la Patagonia,  
Argentina*

**Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo**

*Universidad Nacional Autónoma de México,  
México*

**Lic. Sandra Katz**

*Universidad Nacional de La Plata, Argentina*

**Mg. Rocío del Pilar Martínez Marín**

*Universidad de Santander, Colombia*

**Dra. María Noel Míguez**

*Universidad de La República, Uruguay*

**Dr. Joan Jordi Montaner**

*Universitat de les Illes Balears, España*



**REVISTA PASAJES**  
RIIE - UIICSE - FESI - UNAM



**CEPU-ICAT**

**Dra. Lyda Pérez Acevedo**

*Universidad Nacional de Colombia, Colombia*

**Dr. Juan Antonio Seda**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Mg. Claudia Peña Testa**

*Universidad Nacional Autónoma de México,  
México*

**Mg. Silvia Laura Vargas López**

*Universidad Autónoma del Estado de Morelos,  
México*

**Dr. Sebastía Verger Gelabert**

*Universitat de les Illes Balears, España*

#### **COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL**

**Dra. Valdelúcia Alves da Costa**

*Universidad Fluminense, Brasil*

**Mg. Araceli Bechara**

*Asesora Consultora Independiente, Argentina*

**Dr. Gildas Brégain**

*Université de Rennes 2, Francia*

**Dr. Nicola Coumo**

*Università degli Studi di Bologna, Italia*

**Mg. Alfredo Flores**

*METONIMIA Chiapas, México*

**Ph. D. Alice Imola**

*Università degli Studi di Bologna, Italia*

**Dr. Alfredo Jerusalinsky**

*Centro Dra. Lydia Coriat de Porto Alegre,  
Brasil*

**Mg. Juan David Lopera**

*Universidad de Antioquia, Colombia*

**Dr. Benjamía Mayer**

*Estudios 17, México*

**Dra. Lady Meléndez**

*Universidad Nacional de Educación a  
Distancia, Costa Rica*

**Dr. Martial Meziani**

*INS HEA, Francia*

**Dr. Pedro Ortega**

*Universidad de Murcia, España*

**Mg. Wilson Rojas Arevalo**

*Universidad de Los Lagos, Chile*

**Mg. Valeria Rey**

*Universidad Metropolitana de Ciencias de la  
Educación, Chile*

**Mg. Graciela Ricci**

*ADDEI, Argentina*

**Lic. Marcela Santos**

*Universidad de Casa Grande, Ecuador*

**Dr. Carlos Skliar**

*FLACSO, Argentina*

**Dr. Saulo Cesar paulino e Silva**

*Universidad de Sao Paulo, Brasil*

**Dra. Norelly Soto**

*Universidad de Medellín, Colombia*

**Mg. Viviana Vrsalovic Henríquez**

*Universidad de Los Lagos, Chile*



**REVISTA PASAJES**  
RIIE - UIICSE - FESI - UNAM



**CEPU-ICAT**

## Indización

Revista Pasajes, se encuentra indizada en:



Información enviada a Latindex para su evaluación e indización.



**REVISTA PASAJES**  
RIIE – UIICSE – FESI - UNAM



ISSN 2448-5659 – Publicación Semestral / Número 3 / Julio – Diciembre 2016 pp. 38-55

**POLÍTICA DE EDUCACIÓN ESPECIAL:  
ENTRAMADOS DE SOSPECHAS SOBRE LA INCLUSIÓN DE LA DIFERENCIA<sup>1</sup>**

**SPECIAL EDUCATION POLICY:  
FRAMEWORK OF SUSPICIONS ON THE INCLUSION OF THE DIFFERENCE**

**Dra. Lorena Godoy Peña**

Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Chile  
lgodoy@upla.cl

**Fecha de Recepción:** 02 de agosto 2016 – **Fecha de Aceptación:** 20 de agosto de 2016

**Resumen**

El presente artículo establece como hipótesis de trabajo cómo a través de la política pública de Educación Especial en Chile, se somete bajo sospecha el mantenimiento de la desigualdad y la segregación respecto de ciertos sujetos que, determinados por diversas condiciones, conviven al interior de las instituciones escolares.

La metodología utilizada se enfoca desde el Análisis Crítico del Discurso, a partir de las proposiciones argumentales explícitas e implícitas que se desprenden de la "Política Nacional de Educación Especial: Nuestro compromiso con la Diversidad".

En una segunda etapa, este análisis se contrasta con una revisión bibliográfica que, desde una perspectiva crítica, contribuye a deconstruir las categorías que dicha política instala. El análisis cruzado, en una tercera etapa, contribuye a develar cómo los mecanismos de la política estatal, pese al supuesto propósito de mejorar las condiciones de integración/inclusión escolar, tienden a mantener las condiciones de desigualdad y segregación al interior de las instituciones escolares.

**Palabras Claves**

Integración escolar – Diferencia – Segregación – Políticas de educación especial

**Abstract**

This article establishes as a working hypothesis how through public policy of Special Education in Chile, was put under suspicion maintaining inequality and segregation on certain subjects, determined by various conditions coexist within institutions school.

The methodology used is focused from the Critical Discourse Analysis, from the explicit and implicit argument propositions that emerge from the "National Special Education Policy: Our commitment to Diversity".

In a second stage, this analysis is contrasted with a literature review from a critical perspective; it contributes to deconstruct the categories that policy installed. The cross-analysis, in a third step, helps to reveal how the mechanisms of state policy, despite the alleged purpose of improving the integration / school inclusion, tend to maintain the conditions of inequality and segregation within educational institutions.

**Keywords**

School integration – Difference – Segregation – Special education policies

---

<sup>1</sup> Este artículo es producto del desarrollo de la Tesis Doctoral: "La diferencia en educación. Imaginarios instituidos y su reproducción en la formación pedagógica de Chile y Argentina", del Programa de Doctorado en Estudios Americanos del Instituto de Estudios Avanzados (IDEA) de la Universidad de Santiago de Chile. Además está asociado al Proyecto FONDECYT: 1110469 "Desencuentro intercultural en la cotidianidad: conflicto y violencia" Investigador responsable, José Santos Herceg, IDEA-USACH.

*“Los niños -todos los niños, se los aseguro-  
están dispuestos a la aventura del aprendizaje inteligente.  
Están hartos de ser tratados como infradotados o como adultos en miniatura.  
Son lo que son y tienen derecho a ser lo que son: seres cambiantes por naturaleza,  
porque aprender y cambiar es su modo de ser en el mundo”.*  
Emilia Ferreiro

## **Introducción. Entramados de la política de Educación Especial en Chile: una interrogante para el compromiso por la diferencia**

A lo largo de la historia de las políticas de Educación Especial en Chile, la valoración de las personas consideradas diferentes se ha configurado desde perspectivas biomédicas, sociales, económicas, religiosas y biopolíticas, que dan cuenta de imaginarios socioeducativos profundos e instalados en las conciencias individuales y colectivas, que han transitado desde fines de los años 60 entre rehabilitación, normalidad e inclusión (Román, 2010).

Es propósito de este artículo, en consecuencia, problematizar las concepciones implícitas de la política pública de Educación Especial en Chile, para desentrañar qué estructuras sutiles del discurso (Van Dijk, 2007) tienden a reproducir la desigualdad y la segregación, clausurando como déficit una inclusión normalizadora intramuros de la escuela.

La justificación de esta perspectiva de investigación asume la recursividad de un discurso sobre la diversidad en la educación, que se manifiesta fuerte y reiterado en los tejidos conceptuales actuales que dicen relación con el acto educativo en las instituciones formales.

Discurso polisémico, problematizador, movilizante y controvertido que, con la misma fuerza que se ha impuesto, puede comenzar a desgastarse por uso o abuso teórico sin que nada (o casi nada) provoque una ruptura con las prácticas educativas actuales, las que continúan con la inercia de una cultura escolar enmarcada y exigida por una racionalidad de tipo instrumental, tecnocrática, academicista, eficientista y monocultural (Manosalva, 2008).

De estas categorizaciones acerca de la diferencia (ver fig. 1) ha dependido, en gran parte, el modelo de educación y acciones que se han implementado como política de integración para los individuos con necesidades educativas especiales (NEE). No obstante, y paradójicamente, el (mal)trato para con la diferencia o lo diferente en cada una de dichas categorizaciones no varía ostensiblemente.

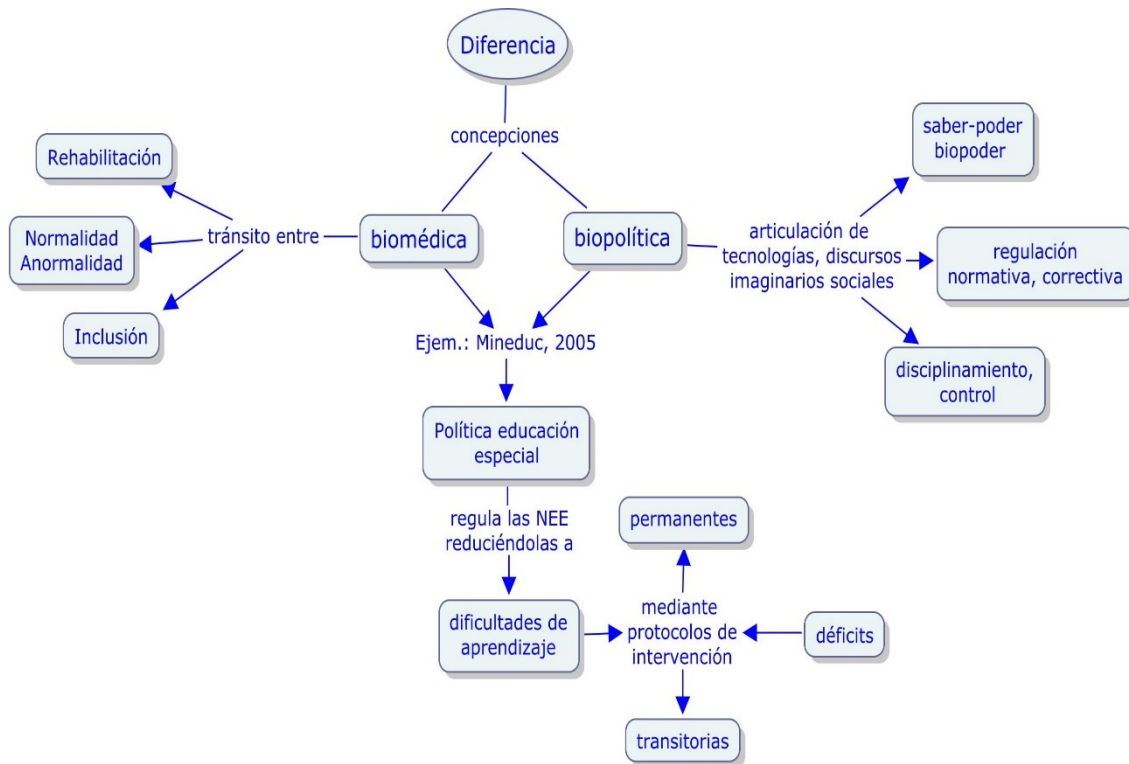


Figura 1

Mapa conceptual sobre las tensiones en el proceso de categorización de la diferencia

Siguiendo a Skliar, la confusión o indecisión que pesa sobre la Diferencia en los escenarios educativos parte desde su propia nominación, tanto como de la imprecisión de quiénes son definidos como sujetos diferentes.

Querida o no, voluntaria o no, admitida o no, que se origina en el preciso momento en que la diferencia, las diferencias se hacen presentes y son nombradas. Ocurre que en el acto mismo de enunciar la diferencia, sobreviene en verdad una derivación a otra pronunciación totalmente diferente: «los diferentes», haciendo alusión a todos aquellos que no pueden ser vistos, ni pensados, ni sentidos, ni al fin educados, por culpa de la curiosa y vanidosa percepción de lo homogéneo—homogeneidad de lenguas, de aprendizajes, de cuerpos, de comportamientos y, así, hasta el infinito (Skliar, 2011 pp. 99-100).

El término “diferencia”<sup>2</sup> en el contexto educacional chileno no aparece directamente evocado, sino que se alude al mismo a partir del término “diversidad”, giro terminológico a

<sup>2</sup> Diferencia: a) Del lat. *differentia*, cualidad o accidente por el cual algo se distingue de otra cosa. Variedad entre cosas de una misma especie. Controversia, disensión u oposición de dos o más personas entre sí. b) “Lo absolutamente Otro, es el Otro. No se enumera conmigo. La colectividad en la que digo ‘tú’ o ‘nosotros’ no es un plural del ‘yo’. Yo, tú no son aquí individuos de un concepto común. Ni la posesión ni la unidad del número, ni la unidad del concepto, me incorporan al Otro. Ausencia de patria común que hace del Otro el extranjero; el extranjero que perturba el ‘en nuestra casa’. Pero extranjero quiere decir también libre. Sobre él no puedo poder.” (Lévinas, 1991: 102-103). c) “Que el ‘otro’ no sea nadie propiamente hablando, ni usted ni yo, significa que es una

través del cual se reduce el problema de la diferencia a una única significación de carácter dicotómico o binario. Así pues, cuando se analiza la política de Educación Especial del año 2005, “Nuestro compromiso con la diversidad” (MINEDUC, 2005), ésta hace referencia, a partir del término “diversidad”, a los que aprenden versus los que no aprenden, los que tienen necesidades educativas y los que tienen necesidades educativas especiales, las dificultades permanentes versus las dificultades transitorias. Es la expresión de la diferencia reducida al déficit y a las dificultades de aprendizaje, en la que la complejidad que implica la diversidad queda desplazada e invisibilizada, a través de un protocolo de intervención, donde los aspectos ajenos a la “normalidad” del proceso de enseñanza y aprendizaje quedan fuera del campo de lo diverso y de la propia diferencia.

Desde esta perspectiva, la diferencia subsumida en la diversidad, aquello a lo que apunta es a la equivalencia entre diversidad y déficit.

De lo expresado se deriva que, necesariamente, tiene que cambiar la «mirada» del docente; también se deriva la necesidad de superar un obstáculo de orden epistemológico e ideológico que deviene de la equivalencia entre diferencia y déficit. «El diferente» es el otro, pero no podemos seguir pensando de este modo si pretendemos generar una escuela democrática, si nos proponemos respetar al otro y generar aprendizajes con la mayor significatividad posible [...] (ello) conlleva romper con la equivalencia entre diferencia y déficit, ya que se trata de una representación generalizada y de mucha pregnancia, tanto en el imaginario escolar como en el imaginario social (Boggino, 2010 pp.56-57).

La escuela se transforma, de este modo, en el intramuro clausurado en el que el niño, la niña o joven con necesidades educativas especiales es asistido en su diversidad, pero no en su diferencia. Esta tensión entre diversidad y diferencia, presente en el análisis de las políticas sobre las necesidades educativas especiales, también es posible evidenciarla a partir de los términos integración e inclusión. En Chile, como en América Latina y el resto del mundo, se aprecian intentos por cambiar esta situación con acuerdos, recursos económicos y políticas educativas que pretenden reformar tanto las escuelas especiales como las regulares, con el fin de realizar un tránsito desde la integración escolar a la inclusión educativa.

Estos cuestionamientos se acompañan de cambios sociales y educativos, cuyos principios pretenden superar la visión de la integración educativa y se orientan hacia acciones políticas que desean, entre otras cosas, la reducción de la desigualdad, propender a la calidad y equidad educativas, a la cohesión social, el Derecho a la Educación y no discriminación para todos los estudiantes. Estos principios se concretan en un movimiento internacional surgido a partir de los años 90, denominado “Educación para Todos”(UNESCO, 2007). Para consolidar los objetivos de este movimiento, se han realizado dos foros mundiales. El primero se efectuó en 1990 en Jomtien, Tailandia. El

---

estructura que se encuentra solamente efectuada por medio de términos variables en los diferentes mundos perceptivos —yo para usted en el suyo, usted para mí en el mío— no basta siquiera con ver en otro una estructura particular o específica del mundo perceptivo en general; de hecho, es una estructura que funda y asegura todo el funcionamiento del mundo en su conjunto” (Deleuze, 1988:214). **d)** “La diferencia entre enunciados de contenido semejante, pero proferidos en distintos lugares geopolíticos de enunciación y referidos a distintos terrenos histórica y geopolíticamente constituidos (ejemplo los actuales cuatro continentes y las diferencias internas en cada uno de ellos...) es en verdad la diferencia colonial epistémica. En ella se diseña la geopolítica del conocimiento y las relaciones asimétricas de poder que relacionan reclamos identitarios en la epistemología [...] Tanto como la fundación y condición del conocimiento”. (Mignolo, 2001: 19).



principal acuerdo que se fijó en este encuentro fue promover el aseguramiento y acceso de todas las personas, sin excepción, a la Educación Básica con el fin de reducir el analfabetismo y la pobreza antes de fines del milenio. El segundo encuentro se realizó en el año 2000 en Dakar, Senegal, y su propósito se centró en evaluar el cumplimiento de los acuerdos, metas, compromisos políticos, sociales y económicos del primero; metas que, por cierto, no fueron cumplidas. Además, en este segundo encuentro se trazaron, nuevamente, metas educativas para reducir la pobreza, la desigualdad, la exclusión y la discriminación en Educación, situación en la que se encontraban ciertos grupos sociales, entre ellos niñas, minorías étnicas, personas con discapacidad y personas con el virus del SIDA (UNESCO, 2000).

### **El discurso normalizador en el entramado de las políticas de integración/inclusión. Entre el déficit y la homogeneidad**

En este contexto e impulsados por orientaciones de la UNESCO, se promueven los Sistemas de Educación Inclusivos. Las escuelas, se afirma, son para todos y todas, lo que implica cambios importantes en la dinámica organizativa y curricular de los centros y de la formación docente propiamente tal (Arnaiz, 2009). Requiere identificar las barreras que algunos encuentran cuando intentan acceder a las oportunidades educativas. También es necesario identificar los recursos, tanto a nivel nacional como local, y ponerlos en acción para superar dichas barreras (Rosselló, 2010; Ainscow, 2009; García Sierra, 2009; Blanco, 2006; UNESCO, 2004).

Esta forma de percibir y describir las diferencias se legitima en principios que las incluyen, sustentándose en la “tolerancia y el respeto de la diferencia”, sin embargo, desde la perspectiva de Skliar (2008; 2009), esto no sería más que una nueva forma de retórica discursiva, mediante la que se enmascara una cuestión política, que no es otra cosa que una variante aceptable dentro del proyecto hegemónico de la *normalidad*<sup>3</sup>.

Lo habitual que, justamente por su carácter pretendidamente usual y natural se transforma en regla indiscutible e indisimulable. Sus fronteras nunca quedan del todo claras y es eso mismo lo que la vuelve principio y medida de todas las cosas. Su pronunciación es jactanciosa o demasiado ingenua. Argumento para que nada cambie, acompañado por un encogimiento de hombros. Autoriza a la segregación, la violencia. Y también a la promesa de inclusión. No hay modo de encontrar al individuo que refleje la palabra en su plenitud. Pero está lleno de gente que la pronuncia como arma de guerra para juzgar a los demás. (Skliar, 2011p. 280)

---

<sup>3</sup> Normalidad: a) Del lat.: *Normalis*. “Dicho de una cosa: que se haya en su estado natural: que, por su naturaleza, forma o magnitud se ajusta a ciertas normas fijadas de antemano. Que es general o mayoritario o que es u ocurre siempre o habitualmente, por lo que no produce extrañeza. Lógico. Que sirve de norma o regla. Que por su naturaleza, forma o magnitud se ajusta a ciertas normas fijadas de antemano; [Línea o plano] perpendicular a otra recta o plano tangentes”; b) “La conciencia moderna tiende a otorgar a la distinción entre lo normal y lo patológico el poder de delimitar lo irregular, lo desviado, lo poco razonable, lo ilícito y también lo criminal. Todo lo que se considera extraño recibe en virtud de esta conciencia, el estatuto de la exclusión cuando se trata de juzgar y de la inclusión cuando se trata de explicar. El conjunto de las dicotomías fundamentales que, en nuestra cultura, distribuyen a ambos lados del límite de las conformidades y las desviaciones, encuentran así una justificación y la apariencia de su fundamento. Lo normal se constituye como un criterio complejo para discernir sobre el loco, el enfermo, el perverso, el animal o el niño escolarizado” (Foucault, 1999)

Para Carlos Skliar, no existe diferencia sustancial entre inclusión, integración y diferencia, pues considera que estos conceptos son sinónimo de una forma políticamente correcta de segregacionismo, con un dudoso mensaje de “igualdad y justicia, de estereotipos idénticos a los desarrollados en las escuelas especiales y a los cuales se asocia con mucha frecuencia la eficacia, la eficiencia y la calidad de la educación” (2011, p. 99).

Desde esa misma perspectiva, cabe reconocer los desplazamientos conceptuales asumidos por las políticas educativas para hacerse cargo de una inclusión sucesiva (De la Vega, 2010), orientada a responder a las diversas segregaciones sociales propias de los procesos de transformación societarios, tanto en sus estructuras y dinámicas internas como en el conflicto de sus relaciones inter, trans y pluriculturales, y las consecuentes tensiones que desatan dispositivos de disciplinamiento del Estado liberal en sus intentos de normalización de las diferencias desde su reducción homogeneizante. La modernidad desarrolló multitud de dispositivos instrumentales encargados de invisibilizar el cuerpo (Nancy, 2003), en general, pero en particular, el anormal, el extraño, estableciendo una biopolítica de sujeción de esos cuerpos-otros al simulacro de totalidad del cuerpo social. Cárceles, hospitales, manicomios, fábricas y escuelas fueron inventadas (Foucault, 1976; 2007), para someter y disciplinar al cuerpo a su im-propiedad y enajenación, al control de su (a)normalidad. Disciplina y biopolítica constituyen el principal entramado que el pensamiento foucaultiano relaciona con las formas de ejercicio del poder en la modernidad occidental, el biopoder, que se aplica a través de las normas, a la vida de las poblaciones. Se refiere así el filósofo al concepto de normalización para definir el proceso de regulación de la vida de los individuos y las sociedades de normalización (Castro, 2011).

En su genealogía de la Educación Especial, De la Vega aborda el cambio de paradigma integracionista a lo largo del tiempo, el que parece no terminar de superar nunca la matriz de pensamiento hegemónica, binaria y de disciplinamiento de las anomalías.

Los hijos de inmigrantes, de delincuentes, de pobres, de obreros desocupados, de campesinos desclasados primero; los niños diferentes luego, acompañados por nuevos síndromes del desarrollo burgués; finalmente los discapacitados, nueva categoría para designar un territorio problemático en inquietante expansión (De la Vega, 2010 p. 213).

Como reacción al discurso de la exclusión que pesaba sobre la escuela especial y su asociación con terminologías estigmatizadoras que identificaban a las personas “inválidas”, “tullidas”, “impedidas”, “discapacitadas”, “deficientes” como *anormales*, los países nórdicos en Europa instalan, durante la década de los 60, la noción de normalización, apuntando a la socialización de las personas con discapacidad dentro de un ambiente semejante a lo que conceptualmente se definía como la normalidad, aquella sobre la que se define la naturaleza de la realidad, su estructura normativa, las normas de conducta, de relación, etc. Durante las décadas del 50 y 60, las luchas interraciales y contra la segregación educativa de las minorías en Estados Unidos, generaron la ampliación de los derechos civiles hasta afirmar la inconstitucionalidad en la educación pública de la doctrina segregacionista “separados, pero iguales”.

La pedagogía crítica y el multiculturalismo, en la década de los 70, estimularon la investigación y el debate sobre la necesidad de considerar las NEE en el contexto de las reformas educativas, tanto en instituciones especializadas como en la escuela común. A fines de esa década, en Gran Bretaña, se elabora el informe sobre las necesidades educativas especiales que inspiró la transformación de la escuela, no sólo en el Reino

Unido, sino que también ha tenido gran influencia en las políticas actuales en materia de Educación Especial en Chile y el resto de Latinoamérica. El Informe Warnock (1978), como se lo conoce, ha constituido uno de los principales fundamentos para la elaboración de las reformas educativas en España y en nuestra región. Este informe adoptó un concepto mucho más amplio de la Educación Especial que el vigente hasta entonces. De dicha ampliación se deduce la nueva definición que hacía del sujeto de la Educación Especial: el niño con necesidades educativas especiales.

En la década de los 90 fructificaron los discursos integracionistas en las políticas públicas, valorando “los relatos sobre el reconocimiento de la identidad, la diversidad en las aulas y la integración escolar” (De la Vega, 2010 p.214), particularmente amplificadas por el entramado de asociaciones, federaciones nacionales e internacionales de familiares y personas con discapacidad -por ejemplo, la Organización Mundial de Personas con Discapacidad-, como también de organismos intergubernamentales y foros mundiales preocupados por sus problemáticas.

Según Boggino (2010) el concepto de necesidades educativas especiales puede posibilitar la introducción en la escuela de nuevas formas de segregación y ser equiparado a la categoría de problemas de aprendizaje. De lo anterior, se considera en forma textual equiparar las NEE a la capacidad o incapacidad del niño o la niña, o las dificultades de aprendizaje. Por lo tanto, este concepto podría ser nada más que un cambio estético y performativo de la terminología para continuar con las prácticas segregadoras de siempre.

## **Metodología**

El diseño metodológico interpretativo crítico que guía la presente investigación apunta a desentrañar los modelos de formación y los procesos de integración escolar de las personas con capacidades diferentes, y que se constituyen en referentes estructurantes e instituyentes del sistema educativo, a través de las concepciones implícitas de la política pública de Educación Especial en Chile.

Las técnicas pertinentes para dicho propósito investigativo se basan en la articulación del análisis documental y el análisis crítico y complejo del discurso (van Dijk, 2003; 2007). Las distintas etapas de esta aproximación se basaron en: i) el diseño de matrices categoriales que permitieran la deconstrucción e interpretación de los discursos textuales; ii) la triangulación posterior en los planos de las significaciones globales y locales, explícitas e implícitas, vinculándola al plano de las estructuras formales del texto normativo y su nivel contextual. Dicho instrumento permite finalmente evidenciar las estructuras sutiles del discurso y la racionalidad dominante sobre la Educación Especial en Chile, estructuras que se proyectan como simulacro epistemológico sobre la categoría de la diferencia en la formación inicial docente, cuya reproducción se instala como imaginario instituido en las instituciones educativas.

## **Los entramados de la política nacional de Educación Especial en Chile**

La normativa vigente en torno a la Educación Especial en Chile debe ser examinada con detalle por las y los educadores, educadores diferenciales y quienes se están formando para serlo. Dado que precisa, además, de mecanismos de intervención en la sala de clases y en el aula de recursos, estas normas proponen la distribución del tiempo del educador

diferencial y la cantidad de estudiantes que se espera pueda atender; presenta, igualmente, los objetivos del apoyo pedagógico que debe prestar, tanto en el curso común, como en el aula de recursos y, finalmente, una serie de actividades curriculares no lectivas que se espera que el docente de Educación Especial y/o Diferencial pueda realizar.

Según Bermeosolo (2010), hay que procurar que el estudiante con necesidades educativas especiales “esté la mayor parte del tiempo en su curso, participando del currículum general y de la dinámica habitual de la sala de clases” (p.169). De acuerdo con el autor, una meta más ambiciosa que la integración es la inclusión, que supone una nueva filosofía o manera de ver las cosas. La normativa más reciente comienza a ser utilizada como uno de sus propósitos medulares. En agosto de 2005 se promulgó la nueva “Política Nacional de Educación Especial”, que lleva por epígrafe “Nuestro compromiso con la diversidad”, es así como el primer objetivo específico de esta política busca “Promover en las distintas instancias del sistema educacional el desarrollo de concepciones, actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas y respetuosas de la diversidad y de los derechos de las personas que presentan necesidades educativas especiales.” (MINEDUC, 2005 p. 47).

Bermeosolo (2010), señala que esta política es considerada como una nueva etapa de la reforma educacional que se ha estado llevando a cabo en el país. En la introducción de la política se explica que su elaboración ha sido el resultado de un proceso abierto y participativo. Uno de los hitos importantes que en la política se señala, es que en su gestación estuvo el trabajo de una comisión de expertos que culminó su tarea con la redacción de un informe titulado “Nuestra perspectiva y visión de la Educación Especial”. La Política Nacional de Educación Especial (PNEE) se expone en un documento que consta de ocho capítulos. En el capítulo dedicado al marco de referencia conceptual se entiende a la Educación Especial como:

...una modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto de los establecimientos de educación regular como especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicas, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad (MINEDUC, 2005 p. 35).

Se privilegia un “enfoque eminentemente educativo”, no clínico, ya que lo que preocupa son las condiciones que afectan al desarrollo personal de los estudiantes y que justifican la provisión de determinadas ayudas y servicios especiales. “Ello supone atender a las necesidades específicas que presentan los alumnos como consecuencia de su discapacidad o de cualquier otra barrera de tipo personal que experimenten frente al aprendizaje” (MINEDUC, 2005 p. 35)

Las necesidades educativas especiales, según esta política, demandan los siguientes tipos de ayudas:

- Recursos humanos adicionales con una formación especializada que contribuyan a dar respuesta a las necesidades educativas especiales que presentan determinados alumnos: profesores de Educación Especial y otros profesionales no docentes, intérpretes del lenguaje de señas, etc. Estos recursos humanos han de complementar la labor de los docentes.

- Medios y recursos materiales que faciliten la autonomía en el proceso de aprendizaje y progreso en el currículo: equipamientos o materiales específicos, eliminación de barreras arquitectónicas, materiales de enseñanza adaptados o especializados, sistemas de comunicación alternativo, aumentativo o complementario al lenguaje oral o escrito, sistema Braille, entre otros.

- Adaptación del currículo. En muchos casos se requiere adaptar el currículo mismo para facilitar el progreso del alumno en función de sus posibilidades y dar respuesta a sus necesidades educativas propias y específicas.

En el documento se contraponen el “modelo médico”, que ha caracterizado a la Educación Especial en su manera de comprender la discapacidad, al “modelo social”, que supone una nueva perspectiva: no se considera la discapacidad sólo como un atributo de la persona, sino fruto de un conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto social. El capítulo cuatro del mencionado documento expone los cinco principios que inspiran la Política Nacional de Educación Especial:

- 1.- La Educación es un derecho para todos.
- 2.- La diversidad es una fuente de riqueza para el desarrollo y aprendizaje de las comunidades educativas.
- 3.- Construcción de una sociedad más justa, democrática y solidaria.
- 4.- El mejoramiento de la calidad, equidad y pertinencia de la oferta educativa exige atender a las personas que presentan necesidades educativas especiales.
- 5.- La participación activa e informada de la familia, los docentes, los alumnos y la comunidad en las distintas instancias del proceso educativo.

Una vez revisados los aspectos más relevantes de la Política Nacional de Educación Especial, se nos presenta la necesidad de ampliar la mirada hacia el resto de los países de América Latina, y cómo estas declaraciones revestidas de políticas públicas generan tensiones con el campo de acción práctico y cotidiano en que habitan niños, niñas y adultos obedientes de estas políticas, las que finalmente actúan como un dogma o canon de acción identitaria en los contextos familiares, escolares y comunitarios.

Siguiendo a Román (2010), actualmente la Educación se presenta como una herramienta fundamental para la construcción de sociedades más justas y democráticas. Asimismo, la tarea de la Educación debería tener como fin ofrecer oportunidades para el desarrollo de las personas y de las naciones (UNESCO, 2010). Sin embargo, y teniendo presente lo expresado en los párrafos anteriores, Blanco (2006) señala que las acciones que realizan los países de América Latina y el Caribe por superar las desigualdades, la exclusión y la pobreza son insuficientes. Por lo tanto, los desafíos que tiene la escuela son importantes, sobre todo si se trata de entregar educación de calidad a los estudiantes, especialmente a la hora de superar el peligro de exclusión en que se encuentran quienes pertenecen a los grupos más vulnerables dentro de la sociedad.

En este escenario, se evidencia un sistema educativo cargado de políticas en las cuales “El derecho a la educación se vuelve así la quimera de un sistema que consagra la distribución desigual de los beneficios educativos como el resultado natural de un mercado que premia y castiga a los individuos en virtud de sus supuestos méritos cognitivos y de sus ventajas económicas heredadas o adquiridas” (Gentili, 2009 p. 44).

Según lo anterior, y de acuerdo con Puiggrós (2010), el derecho a la Educación ha sido herido prácticamente desde el mismo momento que se enunció mediante explicaciones sobre inferioridades culturales adquiridas e insuperables, deficiencias voluntarias o involuntarias, preferencias personales y situaciones sociales.

Puiggrós (2010) señala que el derecho a la Educación es radicalmente opuesto a la libertad de enseñanza, ya que este concepto remite más bien a políticas y discursos neoliberales cargados de excesivo control, sobre todo del sistema educativo. Como muestra, el vocabulario político-educativo neoliberal ha impuesto varias palabras que fueron incorporadas sin mayores trabas o cuidados al lenguaje corriente de los educadores, por ejemplo, equidad, pertinencia, *accountability*, entre otras. El problema radica en que su sesgo, no evidente pero poderoso, es el que modifica los principios del derecho universal a la Educación.

Entonces, si se trata de derecho a la Educación, se alude al derecho a enseñar y al derecho a aprender:

Quando hablamos de derecho a la educación, nos referimos a los derechos a enseñar y aprender. Por eso, debemos reflexionar sobre ambos miembros del proceso educativo. La educación es un vínculo en el cual sus integrantes cumplen funciones diferenciadas y que requiere de la intervención de ambos miembros, el educador y el educando (Puiggrós, 2010 p. 19).

El desafío de la Educación sigue siendo instalar políticas que se traduzcan en acciones que tengan como objetivo principal “la atención a la diferencia”. Este concepto remite a prácticas pedagógicas dirigidas a favorecer la equiparación de oportunidades que presentan los estudiantes que se encuentran en desventaja y, por lo tanto, en riesgo de fracaso escolar, ya sea por causas personales —discapacidad, enfermedad—, sociales —desarraigo—, familiares —trabajo itinerante, abandono, malos tratos—, historia académica —absentismo, fracaso— o de procedencia —inmigrantes—, entre otras (Echeita, 2005).

Así, la concepción de la escuela debe transformarse desde un paradigma homogeneizante hacia otro en el cual el objetivo sea transmitir las diferentes culturas, lo que permite analizar sus diferencias y semejanzas para posibilitar conocer, valorar y respetar las distintas identidades: “En consecuencia, educar en la diversidad es educar [...] en la convivencia y en la solidaridad, principios ineludibles en una sociedad heterogénea, multicultural y compleja [...] tomar en cuenta en los niños su diversidad tanto territorial como la referida al género, la edad, y la clase social” (Sánchez y Ortega 2008 p. 133).

En este escenario con políticas y leyes, cuyo énfasis se encuentra en la educación diferenciada, adaptada a la diversidad y sustentada en la diversidad, se consagran políticas focalizadas en determinados sectores de la población que, previamente, han sido clasificados, estudiados, evaluados y categorizados como diversos y excluidos y que, por lo tanto, deben ser incluidos (Bordoli, 2006).

Para Bordoli los discursos políticos ordenan y mandatan que cuando se asume la diversidad, las escuelas que se encuentran en sectores de vulnerabilidad social deben buscar formas para retener a los niños pertenecientes a ellos, fundamentalmente, porque desde sus propios textos políticos y legales han sido caracterizados como potencialmente peligrosos, debido a que no sólo carecen de recursos materiales, sino que también carecen de recursos simbólicos y afectivos. Además, producto de “su” pobreza y falta de

alimentación, también carecen de posibilidades de desarrollarse cognitivamente (UNESCO, 2010), aludiendo a las neurociencias.

Es probable que se trate de una nueva política que se piensa como “...una inclusión bastante semejante a la exclusión precedente, un modo de tener que tolerar (soportar, aguantar) al otro, mediada únicamente por un lenguaje jurídico, hostil a la singularidad del otro, una política diferencialista y normalizadora” (Skliar, 2007 p. 10). Ese diferencialismo genera, por ejemplo, que la mujer sea considerada el problema en la diferencia de género, que el negro sea considerado el problema en la diferencia racial, que el niño o el anciano sean considerados el problema de la diferencia de edad, que el joven sea el problema en la diferencia de generación, que el sordo sea el problema en la diferencia de lengua, etc. En síntesis, los discursos educativos centrados en las carencias materiales, simbólicas, culturales y afectivas de los niños considerados diferentes, diversos y/o incluidos, lejos de construir puentes de salida, al parecer, los cosifican en el lugar de la imposibilidad.

Dichos enunciados, seguramente cargados de buenas intenciones en algunos casos, al ser formulados de esta forma, refuerzan estas construcciones al dotarlas de materialidad discursiva, materialidad que al nombrar representa y configura un sentido que, por su carácter ideológico, penetra y condiciona discursivamente las distintas dimensiones de representación y actuación de todos los actores.

## Conclusiones

En este artículo se analizaron los fenómenos de construcción discursiva, significación y correlación intertextual derivados del Análisis Crítico del Discurso, mediante los cuales las políticas públicas dan sentido a los conceptos de diferencia, a través de procesos de cognición, subjetivación, simbolización, mediación e interacción, que caracterizan las dinámicas pedagógicas. Particularmente, se han podido deconstruir los imaginarios (Castoriadis, 2007) instituidos sobre las categorías de *diferencia*, teniendo presente sus dimensiones antropológicas, filosóficas, estéticas (Glissant, 2002) y biopolíticas (Foucault, 2007), las que contribuirían a definir el *habitus* (Bourdieu, 2007) estructurante de los esquemas generativos. Pero, a su vez, evidenciando el grado de predeterminación de los actores respecto de las políticas públicas de Educación de Chile, lo que permitió proyectar el grado de tensión implícita que puede enfrentar el modelo educativo nacional respecto de los procesos de cambio/conservación de sus estructuras.

Existe incertidumbre respecto a cómo, desde la praxis, se construye la enseñanza en y para la diferencia en los contextos escolares, lo que nos obliga no sólo a pensar en la estructura dada, sino también en cómo los académicos y los estudiantes de Pedagogía en Chile, en sus interacciones, identifican la diferencia en los planos de lo objetivo/subjetivo, micro/macro, personal/grupal/colectivo. Así, siguiendo a Foucault (1979), se pretende romper con discursos académicos reproductores de la causalidad, sensibilizándose más bien con la necesidad de convivir en la diferencia desde las demandas sociales.

La permanencia de cierta discursividad conceptual que reduce y minoriza lo diverso tiene consecuencias espacio-temporales de corta duración coyuntural, desde donde, a pesar de todo, emerge la necesidad de prácticas constructoras que van más allá de una mera lógica reivindicativa. El plantearse este problema supone tensionar un constructo en el que la academia aparece limitada por sus propios prejuicios teóricos y los dispositivos

que administra el Estado a través de políticas públicas, los que tienden a reforzar la hegemonía de la estructura dada.

Surge, en consecuencia, la necesidad de que profundicemos sobre la problemática de la diferencia y de la inclusión escolar tensionándolas desde la práctica en diálogo con la teoría —en cuanto caja de herramientas—, para abrir el pensamiento a las emergencias sociales, en tanto este ejercicio tenga como consecuencia una metodología con perspectiva histórica para mostrar posibilidades y desocultar lo oculto.

Para entender el contexto, la teoría crítica aporta una visión ética y comprometida de los procesos de enseñanza y aprendizaje frente a la tendencia a considerarlos como fenómenos “neutros”, donde las tradiciones y rutinas consideran más el resultado natural de las cosas, que opciones culturales hegemónicas, cargadas de ideología e intereses, y sustentadas en estructuras de poder y dominación (Habermas, 1986). Lo anterior, para efectos de este artículo, nos lleva a situar algunas coordenadas del análisis de una Educación que va más allá de su función reproductora (Larrosa, 2011; Rancière, 1991; Salazar Bondy, 1965; Freire, 1962). Se sostiene que la Educación no sólo es el lugar de tal reproducción, que el docente no puede ser considerado solamente un oficiante del poder instituido, que no se trata sólo de disciplinar, ordenar, segmentar, homogeneizar, sino que existen otros rostros y voces que también deben ser mostrados. “Donde una ética emancipadora se opone al dogmatismo, al autoritarismo y a la violencia” (De la Vega, 2011 p.147).

También se debe aclarar que no puede abordarse la inclusión como un deber ser, pues siempre ha existido inclusión, tanto en Chile como en América Latina, tal cual lo señala Beatriz Sarlo (1994), pues dicha inclusión ha estado siempre acompañada de un orden político capitalista, caracterizado como un cepillo que pretende borrar todas las diferencias; más bien se propone analizar aquellas políticas educativas de integración-inclusión, inspiradas en el relato multicultural que, tal como se ha señalado en los párrafos anteriores, desde la década del noventa han sido promovidas desde el Estado, tanto en Chile como en la gran mayoría de los países de América Latina.

En el contexto de la Política Nacional de Educación Especial, las denominadas necesidades educativas especiales (NEE), constituyen la estrategia más ambiciosa y más promocionada por esta política educativa, tras la formulación del ideario de Salamanca (1994), que constituye una de las vías a través de la cual ingresó el relato de la diferencia, la inclusión y la integración, que hoy no sólo impregna las escuelas, sino que también las facultades de Educación en Chile y América Latina.

Según De la Vega, la dirección del nuevo emplazamiento es abrumadora, pese a lo cual nadie parece dispuesto a reconocerlo. Los programas y políticas de Educación en Chile y el resto de América Latina siguen entonando la oda multicultural, mientras las estadísticas oficiales disfrazan, cada vez con mayor dificultad, las cifras de la justificada segregación y exclusión.

Finalmente, no resulta una obviedad decir que en aquellos escenarios, los nuevos discursos emancipadores de las políticas educativas actuales no parecen otra cosa que ocultar, disfrazar, disimular aquella segregación y exclusión. Estas contradicciones representan el síntoma de una conjunción imposible, tan recurrente en los discursos globalizadores, entre los promocionados derechos de los niños y niñas, así como a los nuevos contextos de exclusión en el intramuro que constituye la escuela. Esta situación



exige a la Educación Especial construir un marco amplio e interdisciplinario de discusión epistémica, que supere las tradiciones de formación y tematización desde la relación ambigua y contradictoria que se han instalado desde una racionalidad jurídica, cuya normalización im-pertinente clausura y excluye la necesidad de una razón ética y política como eje de la discusión teórica respecto de la inclusión de la diferencia en espacios educativos regulares.

## Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (1994). *Conjunto de materiales para la formación de profesores. Las necesidades especiales en el aula*. París: UNESCO.

Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. Londres: Falmer Press.

Ainscow, M y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. Giné (coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 161-170). Barcelona: Horsor.

Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la Diversidad. En Consejería de Educación y Universidades, *Actas del I Congreso Internacional de Nuevas Tecnologías y Necesidades Educativas Especiales: "Nuevas Tecnologías, viejas esperanzas"* (pp. 29-37). Murcia, España.

Arnaiz, P. (2009). *Educación en la diversidad*. Ponencia presentada en I Congreso Nacional de buenas prácticas en Educación, diversidad y empleo. Murcia, 17, 18, 19 Septiembre de 2009. Universidad de Murcia.

Arnaiz, P.; Herrero, A. J.; Garrido, C. F. y De Haro, R. (1999). Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversidad. *Comunidad Educativa*, n. 262, 29-35.

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, n. 3. Recuperado el 27 de mayo de 2013. Recuperado desde <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.htm>

Bermeosolo, J. (2010). *Psicopedagogía de la diversidad en el aula. Desafío a las barreras del aprendizaje y la participación*. México: Alfaomega Grupo Editor S.A.

Boggino, N. (2010). *Los problemas de aprendizaje no existen*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Bordoli, E. (2006). El olvido de la igualdad en el nuevo discurso educativo. En P. Martinis; P. Redondo (comps.) *Igualdad y educación. Escritura entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Del estante editorial. Serie Educación.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets Editores.

Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo XXI.

De la Vega, E. (2010). *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la educación Especial*. Buenos Aires: Noveduc.

De la Vega, E. (2011). El relato multicultural y la promesa de la inclusión. En G. Dueñas (comp.), *La patologización de la infancia ¿niños o síndromes?* (pp. 147-154). Buenos Aires: Noveduc.

Deleuze, G. (1988). *Diferencia y repetición*. Barcelona: Júcar Universidad.

Devalle de Rendo, A. y Vega, V. (2009). *Una Escuela en y para la Diversidad*. Buenos Aires: Aique.

Echeita, E. (2005). Perspectivas y dimensiones críticas en las políticas de atención a la diversidad. *Revista Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales*, n. 44, 7-16.

Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2ª edic. 2ª reimp. 2008.

Foucault, M. (1979). *La microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.

Foucault, M. (1999). *Los Anormales* México: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (1962). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.

García Sierra, A.E. (2009). Educar en y para la diversidad en educación primaria. *Innovación y experiencias educativas* n. 16, 1-9. Recuperado el 13 de junio de 2011 desde [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_16/ALICIA%20ELENA\\_GARCIA\\_1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/ALICIA%20ELENA_GARCIA_1.pdf)

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). *Revista Iberoamericana de Educación* n. 49 (1), 19-57. Recuperado el 13 de mayo de 2013 desde <http://www.rieoei.org/rie49a01.pdf>

Glissant, E. (2002). *Introducción a una poética de lo diverso*. Barcelona: Ediciones del Bronce.

Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.

Habermas, J. (1986). *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Buenos Aires: Amorrortu.

Larrosa, J. (2011). *Entre pedagogía y literatura*. Buenos Aires: Miño Ávila.

Lévinas, E. (1991). *Ética e infinito*. Madrid: La balsa de la Medusa.

Lévinas, E. (2006). *Los Imprevistos de la Historia*. Salamanca: Sígueme.

Manosalva, S. (2008). "La integración educacional de estudiantes con y sin discapacidad: desafío pedagógico y necesidad social". En: *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*. Nº 2, pp. 159-172. Santiago de Chile: UAHC.

Ministerio de Educación, MINEDUC (2005). *Política Nacional de Educación Especial. Nuestro compromiso con la diversidad*. Santiago: Ministerio de Educación. Recuperado el 13 de mayo de 2014 desde <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%20VARIOS%202008/POLITICAEDUCESP.pdf>

Mignolo, W. (2001). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Moriña, A. (2005). *Formación en colaboración para la diversidad*. Bilbao: Mensajero.

Nancy, J.L. (2003). *Corpus*. Madrid: Arena Libros.

Parrilla, A. (2003). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. *Aula de Innovación Educativa*, n. 121, 43-48.

Potter, J. (1998). *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Barcelona: Paidós.

Puiggrós, A. (2010). Avatares y resignificaciones del Derecho a la Educación en América Latina. *Política educativa*, n. 40, 3-21.

Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Román, C. (2010). *Evaluación de la política de educación especial: juicios de valor y representaciones discursivas de estudiantes con discapacidad y docentes sobre el proceso de integración educativa*. Tesis para optar al grado académico de Doctor en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Rosselló, M. (2010). El reto de planificar para la diversidad en una escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 51, 2-10.

Sánchez, J. y Ortega, E. (2008). *Pedagogía de la diversidad: elementos que la fundamentan*. Recuperado el 23 de junio del 2013 desde [www.dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=2781936](http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2781936)

Salazar Bondy, A. (1965). *En torno a la Educación (ensayos y discursos)*. Lima: Universidad de San Marcos.

Sapon-Shevin, M. (1999). Celebrar la diversidad, crear comunidad. En S. Stainback y W. Stainback [Coords.], *Aulas inclusivas* (38-54). Madrid: Narcea.

Sarlo, B. (1994). *Escenas de la vida postmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*. Buenos Aires: Ariel.

Skliar, C. (2007). La pretensión de diversidad o la diversidad pretenciosa. Ponencia presentada en seminario *Las perspectivas, los sujetos y los contextos en Investigación Educativa*. Mendoza, 3 y 4 de mayo.

Skliar, C. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.

Skliar, C. (2009). Prólogo. En A. Rosato y M. A. Angelino (coord.), *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit* (11-17). Buenos Aires: Noveduc.

Skliar, C. (2010). De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad. *Política y Sociedad*, n. 47, 153-164.

Skliar, C. (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales. Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994. Recuperado el 12 de agosto de 2009 desde [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)

UNESCO (2000). *Informe final Educación Para Todos 1990*. París: UNESCO.

UNESCO (2004). *Temario Abierto Sobre Educación Inclusiva*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

UNESCO (2007a). *Educación de Calidad para todos: Un asunto de Derechos Humanos*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

UNESCO (2007b). *Informe seguimiento de la Educación Para Todos en el mundo. Educación Para Todos en el 2015 ¿alcanzaremos la meta*. París: UNESCO.

UNESCO (2010a). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago Chile, Recuperado el 30 de mayo de 2014 desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001867/186769S.pdf>

UNESCO (2010b). *Panorámica regional: América Latina y el Caribe. Rumbo a la Educación Para Todos: progresos y problemas*. Recuperado el 13 de mayo de 2014 desde [http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001865/186524s.pdf#xml=http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?database=&set=4B7D09B9\\_2\\_19&hits\\_rec=2&hits\\_%20lng=spa](http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001865/186524s.pdf#xml=http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?database=&set=4B7D09B9_2_19&hits_rec=2&hits_%20lng=spa)

Van Dijk, T. (2003). "La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad". En: Wodak, Ruth y Meyer, Michael (2003): *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona, Gedisa, pp. 143-178.

Van Dijk, T. (2007). *Discurso y Poder. Estudios en Análisis Crítico del Discurso*. Barcelona: Gedisa.

Warnock, H.M. (1978). *The Warnock Report. Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiryin to the Education of Handicapped Children and Young People.* Londres: Her Majesty's Stationery Office. Recuperado el 03 de junio de 2014 desde <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>

**Para Citar este Artículo:**

Godoy Peña, Lorena. Política de Educación Especial: Entramados de sospechas sobre la inclusión de la diferencia. Rev. Pas. Num. 3. Julio-Diciembre (2016), ISSN 2448-5659, pp. 38-55.

# REVISTA PASAJES

## RIIE – UIICSE – FESI - UNAM

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Pasajes**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Pasajes**.