

Análisis de las implicancias de la cohesión social como orientación deseable del sistema educativo, y las disputas y controversias desde la condición de clase en el mundo escolar, teniendo como referente las orientaciones y principios de la educación inclusiva.

Seminario para optar al título de Profesor de Educación Media en

Asignaturas Científico Humanistas con mención en Filosofía

Departamento de Estudios Pedagógicos

Facultad de Filosofía y Humanidades

Universidad de Chile

Estudiante: Gabriel Bravo Soto

Profesor guía: Bernardo González Mella

Santiago, 2023

- **Resumen:**

A raíz de las diferentes lecturas y conversaciones a lo largo del presente Seminario de Título, surgieron inquietudes y problemas que procuro plasmar en este escrito. Así, considero que la escuela se encuentra en complejas paradojas, de las cuales me gustaría concentrarme en dos. Por un lado, a la escuela se le exige ser inclusiva cuando en su naturaleza es fuente de exclusión. Y esto es rastreable a lo largo de su historia en donde en un primer momento tenía un carácter fuertemente elitista. Por otro lado, la escuela perpetúa y mantiene la sociedad de clases, siendo la Educación Inclusiva la iniciativa contemporánea que busca lograr una suerte de *cohesión social*. Esta noción es la que considero problemática en tanto que no sugiere una superación de la sociedad de clases, sino que una pacificación, neutralización y homogeneización entre ellas, lo cual evidencia la comprensión ideológica presente en las orientaciones de la Educación Inclusiva. Dicho esto, en el presente trabajo se tensionará la noción de cohesión social (con las debidas referencias y bibliografía) atendiendo a la existencia concreta de las clases sociales, no como una cualidad más de la diversidad de características que poseen los estudiantes ni como una identidad elegible dentro de una gama de opciones, sino que como una condición histórica que opera de otras maneras.

Palabras claves: Educación Inclusiva, Inclusión, Derechos Humanos, Clases Sociales, Cohesión Social, Educación, Escuela.

- **Agradecimientos:**

Llegado a este punto de mi vida, y en este momento en que finalizo el programa de Pedagogía en Educación Media, quisiera dedicar estas breves líneas para agradecer y hacer referencia al grupo de personas que me han acompañado en este proceso.

A mi mamá, por el aguante, la motivación y la ayuda cuando todo se venía abajo. A mi papá, por el soporte, el apoyo y la motivación de emprender este camino cuando no tenía las claridades suficientes.

A mis compañeros y compañeras de generación y de generaciones anteriores; a mis amigos y amigas que en la actualidad ejercen la profesión de educadores en distintos espacios, con quienes compartimos la convicción de que la educación es bonita, es reivindicable, es necesaria... Es pura potencia, es transformadora.

Así también, agradecimientos a mis profesores y profesoras por las orientaciones, reflexiones y acompañamientos.

Y finalmente, pero no menos importante, a mi camada de compañeros y compañeras del barrio y de la Biblioteca del Ateneo Anarquista de Santiago, lugar en el cual estuve muchas tardes y noches, en medio de onces compartidas y conversaciones, escribiendo el presente trabajo.

Muchas gracias de corazón.

● **Índice:**

1. Introducción	6
2. Metodología	9
3. Educación y escuela: breve recorrido histórico.	11
4. Aproximación histórica a la Educación Inclusiva (EI)	13
5. Principios de la Educación Inclusiva (EI)	16
6. Cohesión Social: orientación tensionable	19
7. Ideología y sociedad de clases	22
8. Conclusiones	27
9. Bibliografía	29

- **1. Introducción:**

El presente informe de Tesis se enmarca dentro del Seminario de Título “Educación Inclusiva: Perspectivas Pedagógicas y Didácticas” y es fruto de una serie de reflexiones compartidas e individuales a lo largo del curso, así como del proceso de práctica profesional y las diferentes lecturas realizadas a lo largo de la carrera y mi actividad extra universitaria.

Las motivaciones que impulsan este escrito tienen que ver, en primer lugar, con buscar comprender y profundizar respecto a temas educativos y pedagógicos relevantes para nuestra práctica en miras a desempeñarnos como profesores en el futuro, ya sea en la escuela formal o en otros espacios en que exista la educación. En segundo lugar, el compromiso de querer contribuir a la transformación de las actuales formas de vivir que nos rigen, tanto en lo social, lo económico, político, afectivo, cotidiano y educativo. Puntualmente en ésta última dimensión, y en relación a mi especialidad filosófica, considero que desde el ejercicio de profesor, más allá de las trabas y dificultades, existe la posibilidad de ofrecer y mostrar alternativas a los jóvenes en las escuelas que les permitan ampliar sus perspectivas, horizontes y comprensiones del mundo que nos rodea en vistas de que puedan hacerse responsables de sí mismos y apostar a una vida activa en donde el ejercicio crítico sea constante y consistente para su desenvolvimiento en la sociedad.

En la misma línea, la relevancia y justificación del problema a tratar se hace patente cuando nos damos cuenta de la importancia de estar al tanto respecto a las recientes innovaciones que a nivel nacional y mundial consagran las políticas públicas, sobre todo en vistas de mejorar, reflexionar y proyectar nuestro ejercicio docente en el mundo educativo.. Tal es el caso de lo que hace algunos años se ha denominado Educación Inclusiva (EI), tema que concentra nuestra disquisición analítica y conceptual con el objetivo de contribuir a su comprensión, profundización y mejoras en el ámbito escolar.

Dicho lo anterior, en lo que sigue haremos una reflexión teórica, educativa y filosófica respecto a las orientaciones deseables que la propuesta de Educación Inclusiva tiene en sus fundamentos. Para aquello, utilizaremos la metodología del Análisis Crítico del Discurso (ACD), y desde una perspectiva socio-crítica nos serviremos de diferentes textos bibliográficos que comparten todos la pertenencia a una constelación de teoría crítica y transformadora que no naturaliza la existencia de la escuela y que apuesta a pensar la educación más allá de los márgenes de la misma.

Así, creemos que la escuela, a través de la Educación Inclusiva, pretende resolver contradicciones bajo presupuestos que si bien son sólidos y pertinentes, merecen dialogar con otros entramados teóricos. Una de las orientaciones de la Educación Inclusiva que procuro tensionar en este escrito tiene que ver con la *cohesión social*. Sintagma polisémico, podemos señalar de manera muy somera que se refiere a un horizonte en que se busca *cierto consenso y unidad de los miembros de un grupo social amplio sobre la percepción de pertenencia a un proyecto o situación común*. La educación inclusiva tiene dentro de sus presupuestos y orientaciones el propósito de alcanzar una suerte de *unificación social* en vistas de la creciente violencia, fragmentación y exclusión social existente en la actualidad.

De esta manera, y con lo anterior a la vista, el problema que identifiqué es que la cohesión social como se aprecia en la literatura sobre la Educación Inclusiva, en el contexto de una sociedad de clases como la nuestra, parece apuntar más bien hacia una *neutralización, pacificación y homogeneización* de las clases en cuestión, y no a una *superación positiva* de dicha sociedad de clases que permita, en simultáneo y en complementariedad, resolver los problemas educativos que aquejan a jóvenes, profesores y a la sociedad. Así, las preguntas orientadoras que se me presentan son ¿Qué significa cohesión social? ¿Es posible alcanzar la cohesión social? ¿Qué de la educación en todo esto?

Considero que a la luz de lo mencionado anteriormente se puede poner en juego una rica reflexión, desde el cruce entre pedagogía y filosofía, que permita escudriñar respecto a los alcances, límites y orientaciones de un proyecto inclusivo coherente atendiendo a la existencia de las clases, pero no como una cualidad más en la diversidad de características que componen a los estudiantes ni como una identidad elegible dentro de aquellas que el individuo puede optar, sino que como una determinación histórica que excede la identidad, y que por lo tanto, opera de una manera diferente.

Siendo así, para efectos de desarrollo, el presente escrito se estructura en 5 capítulos. El primero de ellos hace un recorrido histórico respecto a la distinción que hay entre escuela y educación, poniendo atención a la aparición de la escuela como conquista del proyecto civilizador moderno, tanto en Europa como en Chile; el segundo capítulo es un barrido histórico sobre los conceptos que a lo largo del tiempo han orientado las políticas de “inclusión”; el tercer capítulo se encarga de analizar los presupuestos, fundamentos y orientaciones generales presentes en las políticas de Educación Inclusiva, considerando para ello a diferentes teóricos y perspectivas; el cuarto capítulo se avoca a la tensión conceptual

del concepto de educación inclusiva, poniendo especial atención en desentrañar la noción de cohesión social; el último capítulo trata sobre la la ideología que estaría detrás del presupuesto de cohesión social, además de reflexionar en torno a qué vendría siendo una sociedad de clases.

Finalmente, la hipótesis que se sostiene a lo largo del presente escrito es que la Educación Inclusiva, más allá de sus coherentes y pertinentes valores y objetivos, tiene, en lo que refiere a la concepción de clases, una *concepción ideológica* que encubre relaciones sociales de dominación e impide comprender la sociedad, dificultando así la ejecución de prácticas inclusivas coherentes y la necesaria transformación de la escuela.

- **2. Metodología :**

El presente escrito se propone ser una reflexión en torno a conceptos fundamentales presentes en la tradición teórica de la Educación Inclusiva (EI), considerando sus planteamientos, principios y orientaciones con el objetivo de tensionarlos, hacerlos dialogar con otras teorías para, por un lado, contribuir a una comprensión acabada de la sociedad actual, y por otro, para esbozar horizontes que permitan la ejecución de prácticas educativas coherentes y con sentido, tanto en lo que refiere a lo macro (la escuela como institución) y lo micro (nuestra actividad como profesores y profesionales de la educación). Así, a lo largo de las páginas que siguen se apreciará la vinculación entre la reflexión pedagógica/educativa y la reflexión filosófica.

Como gran parte de los trabajos que nacen desde las humanidades, las ciencias sociales, y en particular desde la pedagogía, existe una experiencia práctica en el mundo de la escuela que se enmarca dentro mi *práctica profesional*, la cual inevitablemente atraviesa y nutre la reflexión, dado que no hay separación efectiva entre lo que se teoriza y lo que se hace; de alguna manera, el discurso siempre se relaciona con la realidad. Sin embargo, para efectos del presente escrito no utilizaremos *metodologías cuantitativas* que se sirven de datos cuantificables, encuestas y/o entrevistas, sino que utilizaremos la metodología de tipo cualitativa. Al respecto, y a modo de diferenciación:

“En el terreno de las ciencias sociales se pueden estudiar tanto los hechos (desde el punto de vista de la frecuencia de su presentación, etcétera) de lo cual se encarga la metodología cuantitativa, como el sentido y la significación de las representaciones sociales y los discursos, de lo cual se encarga la metodología cualitativa, esta última a través del análisis del contenido manifiesto de los mismos para, mediante la interpretación, obtener el oculto o latente. Dado que ninguna actividad humana escapa al lenguaje y al habla, podremos emplear la metodología cualitativa para investigar cualquier fenómeno relacionado con la realidad social” (Andrés, 2002)

La metodología cualitativa como herramienta de análisis está en sintonía con los propósitos de la presente investigación, ya que nos facilita la indagación en las causas de los fenómenos sociales educativos, abriendo con esto un campo fértil a la hora de develar aquello que está oculto tras el funcionamiento de las estructuras, en este caso, de la escuela.

Para efectos de lo anterior, nos serviremos puntualmente de lo que a lo largo de la tradición reflexiva se ha denominado como Análisis Crítico del Discurso (ACD).

“El ACD es un enfoque investigativo que permite analizar los textos, los discursos, las interacciones y los dispositivos que se crean y se instalan para naturalizar y legitimar prácticas discursivas y relaciones de poder...El ACD es un campo metodológico interdisciplinario que se relaciona con la Lingüística Crítica (LC), que en los años 70 y 80 volvió a cuestiones tales como “el uso de la lengua en las instituciones sociales y a las relaciones entre lenguaje, poder e ideología y proclamó una crítica y una agenda emancipadora para el análisis lingüístico” (Mosquera, 2016)

Así, el Análisis Crítico del Discurso (ACD) se diferencia del Análisis del Discurso (AD) en lo que refiere a la profundidad, sistematicidad y cuestionamientos a la hora de tratar los fenómenos, buscando examinar las relaciones de poder, manipulación, explotación, desigualdades estructurales y el impacto que aquello genera en las sociedades y en las dimensiones de la política y la educación. Así mismo, este enfoque investigativo pone en su centro el carácter *crítico*, lo cual tiene estrecha relación con las elaboraciones realizadas por la Escuela de Frankfurt, puntualmente en las orientaciones al compromiso social y político y el horizonte de transformación de las estructuras analizadas.

“Al ACD lo caracteriza un “espíritu crítico”, lo cual implica un compromiso explícito por generar formas de conocimiento que posibiliten la comprensión de la sociedad y el entendimiento de cómo los discursos contribuyen al sostenimiento de las relaciones de dominación, a fin de generar posibilidades de resistencia –discursos alternativos- ante los marcos sociales y culturales hegemónicos”. (Mosquera, 2016)

De esta manera, el tratamiento que haremos a lo largo de las páginas que siguen se servirá del ACD por considerar que es una herramienta investigativa en sintonía con la intención de la investigación, y que nos permitirá sostener las reflexiones bajo un prisma crítico, coherente y con posibilidades de ofrecer visiones que contribuyan a pensar la iniciativa de la Educación Inclusiva.

- **3. Educación y escuela: breve recorrido histórico.**

En la actualidad la escuela en la sociedad chilena se concibe como un espacio cotidiano y universal al cual cada vez más personas se han integrado con el paso de los años, erigiéndose como una de las instituciones unificadoras de la sociedad. Su surgimiento y desarrollo ha pasado por tensiones, contradicciones y crisis que es necesario tener presentes como futuros profesores.

En primer lugar, es necesario señalar que la educación se concibe como *un proceso de socialización que media entre la sociedad y el individuo* y que se encarga de la transferencia de la *cultura acumulada* de cierta sociedad. Este proceso de socialización puede manifestarse en distintas formas y dispositivos de transmisión de la cultura (por ejemplo la familia, grupos de amigos, etc), siendo en la escuela en donde encuentra *su forma de organización fundamental*, ya que es allí en donde se monopoliza y concentra *la educación formal*.

Por otra parte, la escuela hemos de entenderla como un dispositivo que no ha existido desde siempre, pero desde que existe, ha tenido una marcada *connotación ideológica, de control y de producción de sujetos funcionales al sistema dominante*. La escuela es una exportación europea que se instala en nuestro continente producto de la colonización, la modernización y la expansión del capitalismo a nivel mundial.

“La escuela es un dispositivo de generación de ciudadanos- sostienen algunos liberales- o de proletarios- según algunos marxistas-, pero “no solo eso”. La escuela es a la vez una conquista social y un aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes que implicó tanto la dependencia como la alfabetización masiva, la expansión de los derechos y la entronización de la meritocracia, la construcción de las naciones, la imposición de la cultura occidental y la formación de movimientos de liberación, entre otros efectos” (Pineau, 2001).

Tal como lo señala Pineau, entendemos la escuela globalmente como una conquista del proyecto moderno que logró insertarse en las sociedades monopolizando lo que se entiende por educación. Esto significa que dentro de las paredes de la escuela se adquieren los saberes fundamentales y contenidos necesarios para la posterior inserción al mundo del trabajo y “ser alguien en la vida”.

En Chile, desde la creación del Estado la problemática de la educación ha sido un tema de discusión para la ciudadanía y las autoridades. Siguiendo a la profesora Leonora Reyes:

“La educación pública, como idea, aparece desde los inicios de la vida republicana de nuestro país, y puede identificarse claramente en el plan de Constitución para Chile, publicado en 1813, donde se establece que “la creación de un sistema de educación pública es una condición necesaria para el pacto social” (Labarca, 1939: 76). A partir de esta premisa, las facciones políticas de orientación progresista (liberales y radicales, principalmente) defendieron, desde muy temprano, la importancia de la creación, propagación y masificación de un sistema nacional de educación pública a lo largo y ancho del territorio nacional” (Reyes, 2020)

La educación durante los albores del Estado Chileno se caracterizó por ser *exclusiva* de las clases más pudientes, teniendo en sus fundamentos elaboraciones filosóficas e ideológicas de las clases dominantes europeas. Existían, en simultáneo, grupos que sostenían la necesidad de propagar y masificar un sistema de educación pública de mayor cobertura que no estuviera restringida para algunos. Así, podemos identificar tres modelos históricos claves por los que ha pasado la educación pública en nuestro país.

El primer modelo de escuela aplicado en Chile es de tipo *republicano*, el cual estaba caracterizado por diferenciarse del paradigma educativo presente en el periodo de la Colonia, en donde era vista como una mera obra de caridad. Las constituciones de 1823, 1828 y 1833 reconocen como sujetos de educación a aquellas personas que podían ejercer sufragio, es decir, a quienes tenían propiedades, inmuebles o capitales para inversión, excluyendo al mismo tiempo a personas no varones, no católicas, menores de edad, desempleados, deudores o sirvientes (Reyes, 2011), revelándose una clara matriz elitista y exclusiva para cierto sector de la sociedad, quienes recibían una educación en torno a las ciencias, la economía, las leyes y las humanidades, mientras que las clases más precarias solo recibían una educación productora.

El segundo modelo de tipo republicano es entendido como nacionalista, integrador y desarrollista y abarca casi todo el siglo XX para finalizar en la década de 1980. El contexto de este modelo impulsó la crítica y cuestionamiento al modelo de escuela anterior que estaba marcado por una notoria división social. Este modelo se caracterizó por consagrar

expresamente el derecho a la educación a través de la constitución de 1925 y porque la educación pública estaba contemplada como atención preferente del Estado.

Finalmente, el tercer modelo es de tipo mercantil y viene impulsado directamente por las políticas implantadas durante la dictadura. Se caracteriza por ser un tipo de escuela de mercado, autoritaria, privatizada y discriminatoria. Aquí, a partir de la constitución de 1980 se consagra el derecho a la educación y a la libertad de enseñanza, siendo este último punto lo que permite que, en la actualidad, se puedan abrir, administrar, organizar y mantener establecimientos educacionales *tal como si fueran empresas*.

A la luz de estas consideraciones, podemos darnos cuenta de que la aparición y el progreso de la escuela formal, como institución, se despliega de manera forzosa, siendo una constante que oscile entre el polo estatal y el polo privado. Estos polos se presentan en una aparente rivalidad que ha condicionado el desarrollo de las escuelas, y en donde a partir de esta pugna se ha imposibilitado pensar la escuela por fuera del Estado y más allá de las relaciones sociales capitalistas.

- **4. Aproximación histórica a la noción de Educación Inclusiva (EI)**

Hecho este alcance histórico, podemos darnos cuenta de que el avance de la escuela en nuestro país ha estado atravesado por conflictos entre los diferentes grupos sociales, evidenciándose que desde un inicio la educación estaba enfocada en los sectores privilegiados,

Frente a la manifiesta exclusión histórica presente en las escuelas, es que con los años se ha empezado a enarbolar la noción de Educación Inclusiva (desde ahora EI) con el propósito de contrarrestar la creciente exclusión de dichos espacios.

Siguiendo a Trilla, quien cita en su texto las aportaciones conceptuales de Coombs y Ahmed, nos brinda clarificaciones importantes para efectos del presente escrito:

“La educación formal comprendería «el sistema educativo» altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad». Llamaban educación no formal a «toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar

determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños». Y la educación informal la describen como «un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente». (Trilla, 1993)

Dicho lo anterior, es importante tener claro que la EI se teoriza y ejecuta en el marco de la escuela, es decir, de la *educación formal*, siendo allí en donde se busca que la inclusión se materialice a partir de diferentes acciones, las cuales se sustentan en distintas perspectivas considerando que no existe una única concepción de EI a lo largo de la vasta literatura sobre el tema.

Asimismo, la aparición del concepto es relativamente nueva, tanto a nivel mundial como nacional, y tiene una periodización que se remonta al siglo pasado. Siguiendo el esquema de Parrilla (2002) que cita la Profesora Pamela Iturra González, el desarrollo de la educación inclusiva ha pasado por cuatro etapas: exclusión, segregación, integración e inclusión.

Las dos primeras etapas se caracterizan por poseer un paradigma homogeneizador; en la etapa de exclusión, la educación era una facultad sólo de un grupo de privilegiados y se encargaba de la formación elitista de quienes dirigirían el país; en la etapa de segregación, se reconoce el “derecho” de educación de todas las personas, aunque “*se formó una oferta educativa alternativa para las minorías, surgiendo instituciones especializadas para cada grupo de estudiantes*” (González, 2019)

Por su parte, la etapa de integración acusa influencia en la publicación del informe Warnock (1978), en donde se introduce por primera vez la noción de Necesidades Educativas Especiales (NEE). “*Se reconoce que los escenarios que rodean a la persona son determinantes en su éxito educativo, por lo que se deben entregar los apoyos apropiados, facilitando el acceso al currículum, modificando el currículum mismo y /o ajustando condiciones contextuales específicas* (Informe Warnock, 1978. En: González, 2019)”.

Esta etapa se caracteriza por poner el centro de atención en los estudiantes a la hora de integrarse en la escuela, sin necesidad de una transformación sustancial del espacio educativo, pero considerando sus diferentes características y condicionantes a la hora de ser aceptados, considerados y respetados. En la práctica, las acciones integrativas se suelen apreciar en que

los estudiantes se separan del grupo-curso para realizar las actividades y/o evaluaciones acompañados de algún profesional de la educación o psicólogo.

En la misma línea, Arturo Barraza, profesor Mexicano en sintonía con la EI, nos aporta al entendimiento conceptual señalando:

"La integración es un término que se utiliza regularmente para hablar del proceso que permite maximizar la interacción entre los menores de la misma edad. Sin importar las condiciones discapacitantes de algunos de ellos, este proceso pretende lograr dos objetivos básicos para la educación de las personas con discapacidad: la normalización y la sectorización". (Barraza, A. 2002)

Para el autor, maximizar la interacción entre los menores de la misma edad, significa impulsar que, aquellos que están "atrasados" o en deficiencia de alguna cualidad que el resto tiene de manera "normal", puedan alcanzar el mismo nivel sin que sus *condiciones* discapacitantes se transformen en *determinantes* para su aprendizaje y/o participación en el espacio educativo.

Finalmente, la etapa de inclusión se inscribe con la Convención de Salamanca en 1994, instancia fundamental a la cual asistieron 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales. Este hito impulsa y fortalece el "*compromiso de los sistemas educativos del mundo hacia la inclusión, enfrentando los desafíos de este proceso y sus implicaciones en las visiones paradigmáticas, políticas y provisión educativa y en la misma práctica educativa.*" (González, 2019). A diferencia de la integración, la inclusión se caracteriza por poner el centro de atención en las escuelas, las cuales deben modificarse, adaptarse, moldearse y/o transformarse de manera que todos los estudiantes puedan participar en ella y acceder a la educación escolar.

"La inclusión es un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad. Es un término que surge en los años 90 y pretende sustituir al de integración, hasta ese momento el dominante en la práctica educativa. Su supuesto básico es que hay que modificar el sistema escolar para que responda a las necesidades de todos los escolares, en vez de que sean los escolares quienes deban adaptarse al sistema, integrándose a él. La opción consciente y deliberada por la heterogeneidad en la escuela, constituye uno de los pilares centrales del enfoque inclusivo". (Teorías que promueven la inclusión educativa, 2017)

Señalado lo anterior, se puede apreciar que la EI es una iniciativa nueva que toma asidero como una teoría y una práctica con horizontes transformadores, aunque ineludiblemente en proceso de sofisticarse, adecuarse e implementarse en vistas de contrarrestar la creciente exclusión social y educativa presente en nuestras sociedades. Y es que *“A pesar de que este acuerdo (Convención de Salamanca) se realizó hace más de veinte años atrás, la reestructuración hacia una educación inclusiva es aún un proceso en marcha, con distintos niveles de logro y enfrentando diferentes desafíos dependiendo del contexto cultural y social.”* (González, 2019)

- **5. Principios de la Educación Inclusiva**

La EI pertenece a la constelación de valores como la equidad, la igualdad, el respeto a los DDHH y las aspiraciones universales y sociales de la humanidad para un convivir más sano, en paz, en armonía y en marcha a reducir aquellas situaciones de discriminación, violencia y segregación de nuestras sociedades.

“La educación inclusiva pertenece al universo de la ética, la justicia social, la democracia profunda y la equidad, que es lo contrario a la lógica de los méritos, la rentabilidad y la eficiencia (THOMAZET, 2009). Es una cuestión de valores sustantivos, no abstractos, como bien ha puntualizado Booth (2005); al mencionar equidad, participación, compasión, respeto activo de la diversidad, no bastan la tolerancia, la honestidad, la realización de derechos y la sostenibilidad. La educación inclusiva, por lo tanto, no pertenece al dominio de los hechos corrientes en materia de desigualdad de derechos, oportunidades y logros, sino al de utopías realistas que, por complejas, difíciles y lejanas que estén, deben inspirar políticas, culturas y prácticas, con un enfoque no inspirado en opciones caritativas y particulares sino en imperativos morales y de justicia social.” (Martínez, 2010)

La EI no es una propuesta monolítica, estática y cerrada. Dentro de su abanico teórico existen diferentes perspectivas de profesores, estudiosos y profesionales de la educación que contribuyen a dar luces y entendimientos respecto a las orientaciones que debiera tomar para y en su implementación. De esta forma, el grueso de estas perspectivas tienen elementos y presupuestos compartidos que le brindan una base teórica y epistemológica a la EI.

Gerardo Echeita, importante teórico de la EI, procurando ir más allá de la noción de “integración” antes descrita, y en la línea de defender e impulsar la relevancia de la inclusión en nuestras sociedades, señala:

“... por encima de las disputas o discrepancias nominales, creo que existen razones de peso que justifican seguir avanzando y profundizando en la tarea de hacer la educación escolar más abierta a la diversidad de alumnos que aprenden, una tarea que queda más allá de la mera "integración" de algunos alumnos que anteriormente estaban fuera del sistema o en sus márgenes” (Echeita, 2006)

Uno de los principios básicos que sustentan a la EI es la consideración y respeto a la diversidad, la cual se entiende como la existencia de variadas y distintas cosas, elementos y características dentro de un determinado ámbito. En el ámbito de la educación, *“la diversidad es una característica de la conducta y condición humana que se manifiesta en el comportamiento y modo de vida de los individuos, así como en sus modos y maneras de pensar, circunstancia esta que se da en todos los niveles evolutivos de la vida y en todas las situaciones”*. (Teorías que promueven la inclusión educativa, 2007)

Por ello, la diversidad educativa refiere a la confluencia en un mismo espacio de características de los estudiantes, contemplando necesidades especiales, diferencias cognitivas, de sexo, género, raza y clase social, variables que condicionan el cómo los jóvenes participan, interactúan y se desarrollan en el todo educativo.

Otro de los elementos fundamentales de la EI es su vinculación y respeto a los Derechos Humanos (DD.HH) tal como se promulgaron por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París el 10 de diciembre de 1948 como objetivo e ideal común para todos los pueblos, naciones y países del mundo. Esta declaración, en lo que concierne a la educación, señala:

“Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos” (Naciones Unidas, 2015)

La promulgación de estos pisos mínimos se presenta luego de las guerra mundiales del siglo anterior y de una serie de diagnósticos que dan cuenta de la creciente degradación moral y fragmentación social existentes en los países del mundo, en donde la violencia, la indignidad, la desigualdad y los conflictos son cada vez más preocupantes. A raíz de lo anterior, Echeita puntualiza:

¿Cuál es el fondo de la cuestión que nos ocupa? La respuesta más sencilla y directa sería que si nos motiva la tarea de construir un sistema educativo más inclusivo, lo hacemos con el objetivo de intentar frenar y cambiar la orientación de unas sociedades en la que los procesos de exclusión social son cada vez más fuertes y, por esa razón, empujan a un número cada vez mayor de ciudadanos (y a países enteros) a vivir su vida por debajo de los niveles de dignidad e igualdad a los que todos tenemos derecho y degradándose con ello su propio rol de ciudadanos (Echeita, 2006)

Echeita sostiene que la EI puede contribuir a la prevención de la exclusión social, siendo en éste ámbito de la educación donde se pone en juego la posibilidad de transformación social y disminuir barreras de exclusión en todos los sentidos.

Así mismo, el autor es bien concreto en puntualizar que la EI no está acabada sino que está en marcha, y que las distintas iniciativas a nivel de políticas públicas, compromiso docente y social, están en constante movimiento, por un lado, porque en el despliegue práctico aparecen diferentes dificultades que hay que saber sortear (todas ellas distintas dependiendo del contexto), y por otro, porque en el fondo el asunto se trata de transformaciones profundas y no de meros cambios cosméticos. Eso ha llevado al autor a señalar a la EI *no como un lugar, sino como una actitud y un valor que debe iluminar políticas públicas*, atendiendo al proceso y disponiendo los esfuerzos en la profundización de la inclusión con especial atención a los grupos históricamente excluidos.

Por su parte, Mel Ainscow, otro importante teórico de la EI, en sintonía y relación con las teorizaciones de Echeita, contribuye a la conceptualización de los principios señalando de manera sintética que:

“Algunas características del modo de conceptualizar la educación inclusiva son de particular importancia: a) la educación inclusiva se preocupa por todos los niños y jóvenes de la escuela; b) también hace hincapié en la presencia, la participación y los resultados escolares; c) la inclusión y exclusión se encuentran íntimamente ligadas, de

tal manera que la inclusión supone la lucha activa contra la exclusión; y d) la inclusión es un proceso que no tiene fin. Por lo tanto, una escuela inclusiva está en continuo movimiento y no ha alcanzado el estado de perfección. La inclusión es, por consiguiente, un proceso que exige vigilancia continua” (Ainscow)

A la luz de la reciente cita, se puede desprender que la inclusión, para Ainscow y Echeita, no es solamente un accesorio novedoso y superficial para adornar proyectos educativos y políticas públicas, sino que una perspectiva urgente que, por un lado, no se reduce meramente a la atención de estudiantes con NEE, y por otro, requiere compromiso de los distintos actores educativos y sociales en niveles importantes.

Siguiendo, un punto importante de orientación que posee la EI dentro de su entramado teórico, tiene que ver con la noción de *cohesión social*, la cual tensionaremos conceptual y filosóficamente en los apartados siguientes.

- **6. Cohesión Social: orientación tensionable.**

La noción de cohesión social hoy se presenta como una de las orientaciones deseables de la EI. En el marco del respeto a los DDHH, la igualdad y la sana convivencia, la noción de cohesión social apunta a una cierta armonización de los diferentes elementos diversos presentes en la sociedad y en la escuela. Así, bajo este principio, se vuelve deseable y necesario que las escuelas logren desde sus bases ser capaces de albergar, confluir y atender la diversidad de elementos y características que poseen los estudiantes.

“En América Latina y el Caribe el concepto de cohesión social surge ante la necesidad de encarar pertinaces problemas que, pese a algunos avances logrados en los últimos años, aún perduran: altos índices de pobreza e indigencia; la extrema desigualdad que nos caracteriza; diversas formas de discriminación y de exclusión social que se remonta a un lejano pasado.” (Autores, 2007)

Como fruto de los diagnósticos antes mencionados, esta noción pone el acento en la necesidad de fortalecer y robustecer la pertenencia y la sana interacción entre los diferentes grupos de la sociedad atendiendo a su diversidad, tanto en lo que refiere al sexo, al género, las orientaciones sexuales, las discapacidades motoras y las diferencias de clases. Si bien, la cohesión social no tiene grandes divergencias dentro de los márgenes de la constelación teórica que se ha producido respecto a ella, sí existen diversos alcances que merecen ser

puestos en tensión, de las cuales, en este trabajo nos enfocamos particularmente en lo que refiere a *las clases sociales*. La UNESCO, organismo internacional que se preocupa de divulgar y promulgar pisos mínimos de convivencia social, señala:

“La educación puede ser un factor de cohesión social si procura transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos y al mismo tiempo evita ser (ella misma) un factor de exclusión social”
(UNESCO, 2000)

En la misma línea reflexiva y teórica que hemos estado tratando, la UNESCO sostiene la idea de que la cohesión social tiene la potencia de ser un factor que atendiendo a la diversidad puede propiciar transformaciones sociales y disminuir la preocupante y creciente exclusión social de nuestras sociedades.

En el ámbito educativo, y en sintonía con los principios generales de la EI, esto se traduce en que la educación formal, es decir, la escuela, debe apuntar a la inclusión, participación e interacción de la gran mayoría de grupos sociales, con especial atención a los grupos históricamente marginados que han visto socavados sus niveles mínimos de vida en dignidad. Así, la escuela se presenta como una microsociedad que puede poner en práctica acciones inclusivas para que éstas hagan eco, a la posteridad, en la realidad social. El movimiento presente en este tipo de enunciados es que debemos partir en la escuela, en la esfera cultural y educativa, a generar los cambios para que éstos se materialicen con posterioridad en la sociedad. De esta forma, la inclusión educativa produciría a la larga la inclusión social. Siguiendo:

“Por sus usos tan diversos, el concepto de cohesión social resiste una definición unívoca. Suele evocar un anhelo de comunidad ante un escenario de globalización y transformaciones profundas, que muchos asocian con una mayor fragmentación social y una pérdida de lazos estables. La reflexión crítica opone la idea de cohesión a la de corrosión de la legitimidad y gobernabilidad de los Estados nacionales, la acentuación de las brechas sociales, el surgimiento de identidades autorreferidas, la excesiva racionalización económica y la tendencia, también excesiva, a la individualización y el debilitamiento de lo público. La lista es larga y la invocación puede ser tanto nostálgica —la “comunidad perdida”— como propositiva —¿qué hacer? En este último caso, en nombre de la cohesión social se busca la manera de potenciar la

riqueza simbólica del multiculturalismo, las promesas de la sociedad de la información y la difusión del imaginario democrático, con el fin de avanzar hacia sistemas capaces de crear nuevos mecanismos de inclusión social y participación ciudadana.” (Varios, 2007)

Si bien la constelación teórica y valórica de la EI le brinda cierta prerrogativa a la hora de posicionarse frente a otras políticas públicas de tipo meritocrático, existe en la noción de cohesión social que defiende e impulsa, una concepción problemática respecto a lo que son puntualmente *las clases sociales* y la posibilidad de que ellas se reconcilien, se armonicen y se incluyan. F. Duque en su artículo *La cohesión social y la teoría de la congruencia: Latinoamérica una región dividida* nos aporta conceptualmente:

“Se entiende por Cohesión Social, un generalizado sentimiento de unidad, simpatía y fraternidad, compartido por los miembros de una sociedad determinada. Es como el sentimiento que se da en una gran familia extendida. Esto es producto de una evolución histórica común, un lenguaje común, y valores religiosos compartidos. Ello implica una identidad donde los valores culturales son aceptados y respetados por las inmensas mayorías. También implica una visión de mundo común (IMAGO MUNDI), y un destino hacia donde la sociedad quiere llegar en el futuro.” (Duque, 2008)

A la luz de esta cita, podemos señalar que la cohesión social contempla un horizonte en donde las personas se sientan y se comprendan *incluidas* en el todo social. Sin lugar a dudas es una utopía, un trayecto inacabado y un horizonte deseable el hecho de que la sociedad esté compenetrada de tal manera que sus integrantes puedan desenvolverse sin que sus condiciones particulares y características sean impedimento para ello, ya sean sus condiciones discapacitantes, las diferencias de sexo, género, raza y clase social.

Sin embargo, la literatura en torno a la cohesión social y la EI respectivamente, parece que comprende los elementos de la diversidad social y educativa de una manera, por un lado homogeneizadora, es decir, como si todas fueran parte de las mismas categorías, y por otro ideológica, ya que oculta relaciones de poder y dominación reales que no operan igual que otros tipos de exclusión y discriminación, como por ejemplo el machismo o el racismo. Así, hay aquí un punto de tensión importante, ya que no se profundiza sobre si es posible una cohesión social visto desde la condición de clase y por qué esto sería deseable.

Diametralmente opuesta a la cohesión social está el concepto de división social y lucha de clases, ampliamente analizado por los marxistas. Aquí no hay consenso y compromiso posible, y la sociedad inexorablemente se mueve hacia la confrontación.
(Duque, 2008)

En contraste a la cohesión social existe la noción de lucha de clases. Como parte de una constelación teórica diferente, esta noción remite a una irreconciliabilidad de las clases sociales ya que sus naturalezas y existencias son incompatibles en términos de unidad. Las sociedades de clases, desde sus inicios se desarrollan y existen en un conflicto que aún no ha terminado y que se manifiesta de diferentes maneras. Una de esas manifestaciones tiene que ver con el espacio de la escuela, la cual, como hemos visto, aparece como conquista histórica de las clases dominantes cuyo fundamento primero es la inculcación cultural. ¿Por qué sería deseable, entonces, desde el prisma de la clase social, apostar a una cohesión? ¿Es posible siquiera? ¿A qué paradigma cultural, social y económico se incluye, entonces, a los jóvenes en las escuelas?

A la luz de lo anterior, la EI y su orientación de cohesión social, en tanto que apunta a una armonización de las clases sociales, tienen en sus fundamentos una *comprensión ideológica* de la realidad que merece ser objeto de reflexión en miras de la puesta en práctica de una educación que logre materializar efectivamente la inclusión deseada.

- **7. Ideología y sociedad de clases**

Al igual que en la mayoría del desarrollo conceptual presente en la filosofía y la educación, el concepto de *ideología* no está exento de variadas interpretaciones que se nutren de distintos autores. De modo muy general, la ideología se comprende como un conjunto de ideas elementales que caracterizan a una persona, un grupo o una época. Así, en la cotidianidad coloquial se habla de que cada uno tiene su propia “ideología” que permite orientar sus acciones y decisiones en la vida.

En el ámbito de la filosofía, este concepto ha sido tratado por pensadores de gran relevancia, tales como Michel Foucault y Karl Marx. En ellos hay una base compartida y una crítica común en tanto que la ideología estaría, de alguna manera, *velando* algo que está detrás, encubriendo y distorsionando las verdaderas formas de operar de las relaciones sociales.

Procurando ir más allá de definiciones neutras, y manteniéndonos dentro de la constelación de autores críticos que nutre nuestra investigación, entendemos la ideología siguiendo al filósofo Karl Marx. Para él, la ideología se define como una concepción distorsionada e invertida de la realidad, como falsa conciencia, es decir, cuando el pensamiento toma el ideal como punto de partida y no logra aprehender el fenómeno o el objeto de estudio debido a que se mantiene entrampado en el formato dominante de pensar.

En los análisis marxistas tradicionales la ideología es presentada como una especie de elemento negativo a través del cual se traduce el hecho de que la relación de conocimiento es perturbada, oscurecida, velada por las condiciones de existencia, por relaciones sociales o formas políticas impuestas, desde el exterior, al sujeto de conocimiento. La ideología es la marca, el estigma de estas relaciones políticas o económicas de existencia aplicado a un sujeto de conocimiento que, por derecho debería estar abierto a la verdad. (Foucault, 1996)

Esta cita de Foucault nos permite tener una panorámica respecto a cómo entiende la ideología en sintonía y en herencia a cómo la entiende Marx. Para ambos autores, la ideología tendría un carácter negativo en tanto que oculta relaciones sociales de dominación, en particular las que existen entre las clases sociales, ontologizándolas y haciéndolas pasar como si fueran naturales y como si no tuvieran una historia.

¿Pero qué es una clase social? ¿Qué es una sociedad de clases? De manera sucinta, y ateniéndonos a una perspectiva materialista, podemos señalar que las clases sociales aparecen con el desarrollo de la división social del trabajo en el momento en que la actividad humana se fragmenta y el trabajador se vuelve ajeno a su producto porque se comienzan a separar las diferentes labores del todo social en tareas más elementales. También, se separa la esfera *productiva* exclusiva del hombre (trabajo) de la esfera *reproductiva* (no trabajo) exclusiva de lo no-masculino (mujeres, otras identidades).

Las clases sociales son determinaciones históricas que exceden la *identidad*, a diferencia de lo que puede ser identificarse como hombre, mujer o más allá de esos constructos binarios, y a pesar de las dinámicas de exclusión que existen entre los géneros. Las clases sociales no son categorías inventadas por capricho para convencernos de su existencia ya que van más allá de nuestros deseos y autopercepciones. En concreto, para Marx las clases se definen por la posición que tienen los individuos en el modo de producción capitalista, en donde hay

quienes deben trabajar para sobrevivir (los proletarios) y quienes usufructúan ese trabajo (los burgueses). No obstante, si bien en nuestro contexto actual se habla de la emergente clase media que posee proyecciones, elementos y características particulares, no deja de ser cierto que sigue siendo trabajadora, es decir, necesita venderse (y con anterioridad, educarse en la escuela) para poder sobrevivir.

Dicho esto, y como hemos mencionado, en el contexto particular e histórico de nuestras sociedades de clases, la escuela se presenta como un dispositivo de inculcación *ideológica* de las clases dominantes, (con toda la carga del proceso de colonización y modernización que ello tiene) cuyo propósito es la mantención de la sociedad existente.

En lo que respecta a la educación, el hecho de que la EI sea reconocida como un Derecho Humano esencial, le otorga una ventaja moral a la hora de posicionarse frente a perspectivas de tipo más individualistas. Y es que como señalan Escudero y Martínez, *la EI es la única moralmente defendible*, básicamente porque tiene soporte en valores benevolentes y filántropos que difícilmente podrían ser puestos en cuestión. En la misma línea:

“El reconocimiento y la valoración de la educación como un derecho esencial que ha de garantizarse a todas las personas, sin ningún género de discriminación o exclusión, es un valor y un principio fundamental, abiertamente ideológico, no fáctico.”
(Martínez, 2010)

La educación como derecho esencial no es un valor fáctico. Esto quiere decir que no es algo dado por asumido de manera universal como si fuera evidente de suyo. La escuela surge con una raíz exclusiva, elitista y excluyente. Al contrario, la educación como derecho esencial es un principio fundamentalmente *ideológico* porque, más allá de sus buenas intenciones y coherentes pretensiones, oculta y encubre la existencia de la irreconciliabilidad de las clases sociales que nos determinan.

En la misma línea que lo anterior, hay elementos en las declaraciones de la UNESCO que evidencian el carácter ideológico que estamos señalando: *"Puesto que las guerras nacen en las mentes de los hombres, es en las mentes de los hombres que deben erigirse baluartes de paz."* (UNESCO, 2020)

Como punto contrario a lo que precisa la crítica de la ideología de Marx, la UNESCO deja ver una concepción según la cual las situaciones vejatorias de derechos humanos tienen causas

des-educativas que se producen en “las mentes de los seres humanos”. Se trataría, en síntesis, de una pérdida de valores en la sociedad. Para recomponerlos, habría que volver a los corazones, las mentes y las ideas de los seres humanos para arraigar valores y principios que vaticinen una convivencia sana, justa, armónica y fraternal. Según este punto de vista, la acción transformadora debe comenzar no en las condiciones materiales de vida de los seres humanos, sino que en las conciencias, en la cultura, las ideas y la educación.

A la luz de lo anterior, se deja ver una visión idealista que considera la primacía de la idea por sobre la materia y una comprensión ideológica de corto alcance respecto a la naturaleza de la sociedad de clases, que vuelve problemática la orientación de cohesión social como principio de la EI dado que dicha estructura filosófica, ideológica e idealista, puede traducirse en diferentes trabas y obstáculos que impidan ir a la raíz del problema.

En sintonía con lo anteriormente dicho, un referente importante que aporta a la reflexión, es el sociólogo francés Pierre Bourdieu, quien en su libro *La Reproducción* (1996), muestra que la escuela, por su propia naturaleza, se presenta como una institución compleja que es incapaz de impulsar algún cambio social. Respecto a ella, el autor señala:

“Tanto la organización de este aparato como la estructura ideológica que lo fundamenta tienden a presentarlo como «neutro» y «objetivo» en relación a las clases sociales. Aparentemente, la escuela no hace sino traducir en títulos jerarquizados el valor intrínseco de cada individuo; a partir de aquí, las desigualdades sociales son sólo atribuibles a desigualdades naturales.” (Bourdieu, 1996)

La mención de Bourdieu, en esta parte, nos parece interesante y pertinente porque en sus estudios sobre educación, señala el aparente carácter neutro y objetivo que tiene la escuela. Su aparente neutralidad se fundamentaría, como prevé el autor, en el piso ideológico que hay en las propuestas educativas, anteriores y contemporáneas, respecto al ordenamiento y funcionamiento social, respecto a lo que sería deseable, encubriéndose así relaciones de dominación que son necesarias de observar. Bajo este alcance, la Educación Inclusiva se nos presenta como una neutralidad, una obiedad y una objetividad inatacable por su blindaje moral que opera desde un enclave ideológico.

De esta manera, la escuela se encuadra a imponer las normas de autoridad y reproducción del orden social inherente a la sociedad de clases, extendiendo y expandiendo las desigualdades y manteniendo una confrontación que, nos guste o no, existe y hay que atender. Esta óptica se

diferencia y contrasta con la orientación de cohesión social, y nos abre fisuras reflexivas para pensar en otros horizontes plausibles a la hora de ejecutar prácticas realmente inclusivas que logren responder a la diversidad en el espacio educativo, sea este la “escuela”, o cualquier espacio en donde se aprenda.

- **Conclusiones:**

Lejos de inaugurar una perspectiva o análisis novedoso e inédito, las reflexiones vertidas en las páginas anteriores se conciben humildes y contribuyentes a la reflexión, inscribiéndose dentro la constelación teórica y crítica de la sociedad y la educación, la cual tiene una data y una pulsión histórica no menor. Dicha constelación crítica, presente en los diferentes autores que alimentan el presente escrito, tiene una convicción que compartimos y que se manifiesta de alguna forma en la creencia de que las cosas pueden y merecen ser diferentes, y que desde el rol que tenemos en la sociedad como profesores, podemos ser capaces de desplegar una actividad coherente, con sentido y sana. Para aquello, la reflexión de nuestra propia práctica, de nuestra propia realidad, de nuestro propio oficio, se vuelve un ejercicio necesario y fundamental.

La relación que hay entre educación y escuela me ha llamado la atención desde hace años. Y es que a lo largo de mis años escolares, universitarios y distintas actividades sociales he podido visualizar que la escuela es evidentemente un espacio que concentra el fenómeno educativo y que regula, encuadra y normaliza con propósitos que no son neutros, que encubren relaciones sociales en lo profundo. Así, me interesa la investigación en educación, puntualmente desde un prisma filosófico, porque considero que existen en la realidad los elementos teóricos y prácticos, que permitirían hacer de la educación un proceso, un desarrollo y un acontecimiento que nutra, que sea deseable y que tenga sentido, muy por el contrario de lo que sucede en la actualidad.

A la luz de lo anterior, la Educación Inclusiva se nos presenta como una iniciativa y propuesta a nivel nacional y mundial que está en sintonía con aquella pretensión de sentido en el mundo escolar y educativo. Y es que como hemos visto, el diagnóstico que la EI hace tiene que ver con la preocupante y creciente fragmentación social de nuestras sociedades, pasando por los altos niveles de violencia, vulneraciones, ultrajes y degradaciones que se evidencian con especial nitidez en el mundo escolar. Allí, el racismo, el patriarcado y las varias manifestaciones de discriminaciones infundadas, se despliegan y son fruto de la sociedad existente, la cual, en su funcionamiento medular, opera bajo el modo de producción y reproducción capitalista.

Así, esta consideración es clave. Vivir en una sociedad capitalista es vivir en una sociedad dividida en clases que se fundamenta a partir del trabajo de unos y el usufructo de otros. Esto

no es capricho ni arbitrariedad, dado que esto condiciona y modula la totalidad de las dimensiones de nuestras vidas (amor, recreación, tiempo libre, educación, etc), siendo la escuela el dispositivo por antonomasia para la mantención e inculcación ideológica del orden social. De esta forma, la escuela no deja de ser un dispositivo contradictorio, dado que así como reproduce el orden social al tener concentrada en sí misma la educación, así mismo en la educación hay potencias de emancipación y transformación, pequeñas fisuras que se pueden generar mínimamente en la escuela.

Dicho lo anterior, es claro que las iniciativas de EI pueden, y lo hacen, contribuir a contrarrestar los márgenes de exclusión y discriminación presentes en la escuela. Sin embargo, considero que para efectos sociales y para los tiempos que corren es necesario apuntar a la raíz y a los fundamentos de los problemas de modo que podamos dilucidar las orientaciones y líneas que nos permitirían transitar hacia una transformación efectiva, tanto de la escuela, la educación y la sociedad.

● Bibliografía

Ainscow, M. (s.f.). *Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional*. Revista Educación Inclusiva. Vol. 5. N.1, 40.

Andrés, C. P. (2002). Sobre la metodología cualitativa. *Revista Española de Salud Pública*, 3.

Barraza, A. (2002, 02 de febrero). (Integración Escolar. Discusión conceptual. Revista PsicologíaCientífica.com, 4

Bourdieu, P. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.

Duque, F. (2008). *La cohesión social y la teoría de la congruencia: Latinoamérica una región dividida*. Cuadernos Ebape.PR, 2.

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin inclusiones*. Madrid: Narcea Ediciones.

Foucault, M. (1996). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.

González, P. I. (2019). Dilemas de la educación inclusiva en el Chile actual. *Revista Educación Las Américas*.

Martínez, J. M. (2010). Educación inclusiva y cambio escolar . *Revista Iberoamericana de Educación N.5*, 88.

Mosquera, E. M. (2016). El análisis crítico del discurso en el escenario educativo. *Zona Próxima: Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas Universidad del Norte*.

Pineau, P. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

Reyes, M. C. (2020). Educación pública: trayectorias históricas y debates para la discusión de un nuevo orden constitucional en educación.

Teorías que promueven la inclusión educativa, Atenas, vol. 4, núm. 40, pp. 90-104, 2017. Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos.

Trilla, J. (1993). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona : Ariel.

Unidas, N. (2015). *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (DUDH).

UNESCO (2000). Principales objetivos de la UNESCO. Recuperado de www.includeeverybody.org