

IX ESCUELA DE VERANO - 2020

1. Nombre del curso:

CONTORNOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: TENSIONES ANALÍTICO-METODOLÓGICAS

2. Docentes a cargo:

- Docente Coordinador por la UNLP:

Dra. Paula Mara Danel, Doctora en Trabajo Social, profesora de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata. Dra. En Trabajo Social (UNLP 2016) Magíster en Trabajo Social (UNLP, 2007) Diplomada Superior en Gerencia Social y Políticas de Discapacidad (Flacso Chile y OEA, 2012) Diplomada Superior en Pedagogías de las Diferencias (Flacso, 2015). Diplomada en Filosofía de la liberación (UNJU, 2017). Licenciada en Trabajo Social (UNLP, 2000).

Veinte años de experiencia en docencia universitaria. Profesora Titular de la Cátedra Antropología del Instituto Universitario Nacional de Derechos Humanos Madres de Plaza de Mayo (2014 a 2018). Jefe de Trabajos Prácticos Ordinario de la Cátedra Perspectivas Antropológicas para la Intervención Social de la Facultad de Trabajo social de la UNLP. (2009 – 2018)

Desde Agosto 2018 Profesor Titular interino Cátedra prácticas Educativas con perspectivas de inclusión, de la carrera Profesorado en Trabajo social.

Docente, investigadora del IETSyS de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP. Integra proyectos de investigación en forma ininterrumpida desde el año 2004. Directora de equipos de investigación desde 2013, con producción científica, de formación de becarios y tesis. Ha recibido el Premio de Joven Investigadora de la Secretaria de Ciencia y Técnica de la UNLP en 2013 y Reconocimiento como Egresado Distinguido de la UNLP (2017), por el Doctorado en Trabajo Social.

En materia de extensión Universitaria, se ha desempeñado como integrante, coordinadora, co -directora y directora de proyectos de extensión y de voluntariado universitario desde el año 2007. En ejercicio de la profesión del trabajo social, desde hace 18 años, en los campos del envejecimiento, vejez y discapacidad.

Miembro de la Red Latinoamericana de Docentes Universitarios y Profesionales de Trabajo Social en el Campo Gerontológico – RedGETS y Miembro del Grupo de Trabajo Clacso (2016 a 2019) Estudios Críticos en Discapacidad.

Se desempeñó en la Dirección de Vinculación con los/as Graduados/as de la Secretaría de Gestión de la Facultad, desde el año 2014 hasta abril 2018. Y desde esa fecha, como Prosecretaria de Investigación y Posgrado de la misma Facultad.

- Docente invitado de otra universidad argentina o extranjera:

Dr. Aldo Ocampo González, Doctor en Ciencias de la Educación, aprobado sobresaliente mención 'Cum Laude', por la Universidad de Granada. Director del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.

Chileno. 1987. Teórico, ensayista y crítico educativo. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), institución reconocida y con estatus asociativo a CLACSO. Primer centro de investigación creado en ALAC y Chile para el estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. Profesor del Máster en Creatividad, Bienestar y Salud de la Universitat de Barcelona, España, Profesor Invitado en la Maestría en Educación desde la diversidad impartido por la Univ. de Manizales, Colombia. Profesor del Programa Oficial de Doctorado en Educación, Universidad SEK, Chile, en la sección de dirección de tesis doctorales. Director de Polyphonia. Revista de Educación Inclusiva, publicación científica de CELEI. Profesor de Educación General Básica, Licenciado en Educación, Post-titulado en Psicopedagogía e Inclusión (UCSH, Chile). Magíster en Educación, mención Currículo y Evaluación,

Máster en Política Educativa, Máster en Lingüística Aplicada (Univ. de Jaén, España), Máster en Integración de Personas con Discapacidad (Univ. de Salamanca, España) y Doctor en Ciencias de la Educación, aprobado Sobresaliente por Unanimidad, mención “Cum Laude” por la Universidad de Granada, España. Actualmente, cursa el Programa Oficial de Doctorado en Filosofía, impartido por la Univ. de Granada, España. Es autor de 6 libros, capítulos de libros y actas científicas, así como de más de 100 artículos entre el período 2009 a 2019. Ha impartido más de 60 conferencias, conferencias magistrales y clases magistrales en casi todo Iberoamérica por invitación gracias a sus escritos y publicaciones para inaugurar congresos en España, Ecuador, México, Perú, Brasil, Colombia, Argentina y Chile, Venezuela, entre otros. En julio de 2017, tras su participación como conferencista invitado al II Encuentro de Literatura Infantil y Juvenil (EILIJ), organizado por la Universidad Nacional del Chimborazo y la Casa de la Cultura Núcleo de Chimborazo, le fue otorgado el reconocimiento de “Ciudadano Ilustre”, por el Distrito de Riobamba, Ecuador, por su trabajo sobre Epistemología de la Educación Inclusiva y, así también, por el Municipio de El Tambo, ciudad de Huancayo en Perú, tras su participación como conferencista en el VI Seminario Internacional de Investigación, Epistemología y Educación. En 2018, la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE), le otorgó el Premio Iberoamericano a la Investigación por la creación de la Epistemología de la Educación Inclusiva, entregado en Ecuador. Cuenta con el reconocimiento otorgado por el Congreso de la República del Perú por su aporte a la cultura y a la educación en 2018.

3. Fundamentación:

El presente curso emerge de la afirmación: *la Educación Inclusiva no posee teoría*¹, sino un conjunto de ideas sueltas –conectadas en algún punto– que deambulan no-linealmente de un lado a otro, por una amplia multiplicidad de

¹ Su principal fracaso constructivo consiste en asumir su construcción desde la imposición del legado epistémico y didáctico de la Educación Especial. Si la Educación Inclusiva es una expresión de la transformación, su racionalidad actualiza y reestructura los soportes de sustentación de la Educación Especial. Esta última constituye un subcampo alejado al interior de su discurso.

campos, discursos, disciplinas e influencias², dando lugar a un conjunto de enredos genealógicos de dispersión. Refleja además, un déficit metodológico que repercute significativamente en la estructuración de los procesos de formación del profesorado a nivel de pre y post-graduación, en parte, producto de la fragmentación de las disciplinas. Sólo existe una epistemología en construcción³, algunos aspectos de ésta, serán discutidos y analizados en el desarrollo del presente trabajo. La estructura de conocimiento de la Educación Inclusiva es configurada a partir del entrecruzamiento de una multitud de prácticas teóricas y metodológicas de naturaleza heterogéneas. Su carácter abierto permite su utilización de diversas maneras y sentido. Sin duda, el *sintagma* Educación Inclusiva –como se discutirá en páginas posteriores– se convierte en un término homogéneo cuando se coloca en relación con la Educación Especial, dando paso a una lógica de sentido basada en la abyección. Su potencial interpretativo se estructura partir de la múltiples posicionalidades analíticas.

La comprensión de la estructura teórica⁴, epistemológica y metodológica de la Educación Inclusiva inscribe un terreno complejo y contingente, caracterizada por una nebulosa que afecta a los modos de aproximación de su objeto. Tradicionalmente, sus fuerzas analíticas y formas condicionales han sufrido un efecto de sujeción a través de los modos epistémicos tradicionales proporcionados por la Educación Especial⁵. Consecuencia teórica que deviene en un doble fracaso cognitivo⁶. Por un lado, expresa un conjunto de equívocos de interpretación sobre la comprensión del objeto auténtico de la Educación Inclusiva, enfatizando en el adjetivo ‘inclusivo’. Producto de ello, se ha transferido una carga semiológica que enfatiza en lo inclusivo como expresión de lo especial, focalizando su atención, en la incorporación de colectivos históricamente excluidos de diversos planos de la vida social, política, cultural y escolar, a las *mismas estructuras* gobernadas por las

² Operatorias que reflejan su orden de producción.

³ Véase el conjunto de aportes impulsados por el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) de Chile.

⁴ En adelante, estructura teórica abierta, ambivalente e intersticial. posee la capacidad de funcionar en términos de pegamento epistémico-conceptual.

⁵ Existe un atrapamiento que conduce a una estructura de conocimiento de carácter falsificada. La circunscripción del(los) objeto(s) de la educación inclusiva a la región de la educación especial, puede ser leída en términos de ‘palimpsestos’, es decir, aquello que no se puede borrar.

⁶ Errores en la construcción del conocimiento (Ocampo, 2017a).

diversas expresiones del poder⁷, asumiendo de esta forma, el proceso de inclusión como un *problema técnico* –absorción de grupos minoritarios–. A pesar de inscribir el objeto en lo inclusivo, se observa cómo a través de éste, se han movilizado mediante de sus marcos disciplinarios disponibles, la búsqueda de sistemas intelectuales que permitan resolver diversos problemas vinculados a la justicia social y educativa, cristalizando un campo de la vagancia epistemológica. En efecto, el problema se reduce a la incapacidad de vincular saberes y recursos metodológicos que permitan leer el presente, evitando pensar en términos dicotómicos y asegurando condiciones de vida más vivibles. La Educación Inclusiva es un fenómeno y concepto estructural y relacional, mientras que, en términos objetuales, expresa un carácter abierto, ambivalente, intersticial y post-disciplinar.

En este marco, la inclusión, no es otra cosa que, un complejo y esperanzador campo de transformaciones, específicamente, de la gramática –formato– social, política, económica, ciudadana y escolar. La construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva forja un pensamiento alternativo de las alternativas que busca la creación de nuevos modos de lectura e intervención en la realidad –requiere de este modo, garantizar el surgimiento de una pragmática epistemológica–, evitando reproducir implícitamente un conjunto de valores y contenidos intelectuales que confirman bajo toda perspectiva, aquello que no es la inclusión. El segundo, equívoco persistente en la construcción de su conocimiento, se debe a los errores de aproximación de los investigadores a su objeto, contribuyendo con ello, a construir un mundo discursivamente diferente, al tiempo que, pragmáticamente, los problemas educativos se agrandan y operan sobre estructuras desgastadas y afectadas por la *crisis de representación*.

La ‘inclusión’ como categoría de análisis enfrenta un problema definitorio particular, participa de las relaciones de poder estructurales y de las representaciones culturales que interroga. Sin embargo, la comprensión de las condiciones que hacen su conocimiento comprensible desde la autenticidad del fenómeno, constituye junto a su objeto –el qué– y método –el cómo–, uno de sus puntos más álgidos y espinosos. Al reconocer que la inclusión participa de las

⁷ Por expresiones del poder entiendo el conjunto de operaciones de la opresión, la dominación, la exclusión, la desigualdad estructural, la discriminación silenciada, etc.

relaciones que interpela, atiende al conjunto de acciones que la sitúan como reflejo de las relaciones de poder a nivel estructural y de su micro-práctica. La educación inclusiva como proyecto intelectual construye una estrategia de resistencia epistémica –micropolítica epistémica y analítica–, analiza cómo determinados cuerpos de conocimiento se colocan al servicio de la dominación y/o opresión –por ejemplo, la empresa que alberga la propuesta del esencialismo liberal–, o bien, cómo el conocimiento influencia la configuración de las relaciones de poder (Hill Collins, 2015). Por norma, los sistemas de razonamientos hegemónicos significados como parte de la educación inclusiva, tienden a omitir un examen que aborde la inclusión situada dentro de las estructuras de poder y de las representaciones culturales, ambos temas clave en su vinculación con la justicia. Desconoce las formas de (re)articulación de los diversos discursos sobre inclusión, imponiendo un significante unívoco que pone en desmedro el encuentro con la multiplicidad de diferencias o singularidades múltiples, ni el conjunto de relaciones en las que se inscriben sus significados. La multiplicidad de expresiones del poder, constituyen dominios de opresión y dominación históricamente construidos, cuyo poder organiza a determinados grupos al interior de las estructuras de escolarización, invisibilizando la presencia de obstáculos complejos y tecnologías de cooptación de determinados estudiantes a las fronteras del derecho ‘en’ la educación.

La educación inclusiva en tanto estrategia analítica y política, articula su poder de intervención en el mundo, se emplea para abordar las diversas formas de desigualdad que estructuran los procesos de escolarización, especificando, cómo determinados saberes o proyectos políticos y educacionales contribuyen silenciosamente a reproducir desigualdad haciendo uso de algunos de los principios más elementales propuestos por este campo. Analiza críticamente, qué proyectos de conocimiento sirven a la desigualdad, la opresión y a la dominación. Sin duda, proliferan argumentos vinculados a la multiplicidad de formas del esencialismo y del individualismo metodológico, sistemas de razonamientos en los que el sujeto queda estratégicamente excluido de proyectos significados ‘en resistencia’. La inclusión encuentra su campo de actividad más allá de un análisis mono-sistema –binarismo incluido/excluido–, se propone introducir un mayor

nivel de complejidad en el estudio de los problemas educativos, abandona el estudio de la desigualdad desde un punto de vista mono-categorial. Su razón, en parte, dedica su actividad analítica a examinar las formas sociales en las que cada formato del poder tiene lugar, sugiriendo un análisis más profundo, complejo y matizado, respecto las (re)articulaciones entre las estructuras sociales y las representaciones culturales (Hill Collins, 2015).

El campo de Educación Inclusiva es un terreno fundamentalmente disputado por una multiplicidad de disciplinas, teorías, objetos, métodos, territorios, sujetos, influencias, modos de análisis, conceptos, saberes, compromisos éticos y proyectos políticos. Construye un espacio *no-disciplinar*; no fijo en ninguna disciplina y en ninguno de sus campos de confluencia. Más bien, viaja permanente y no-linealmente, por cada uno de ellos, en cada nuevo aterrizaje extrae lo más relevante y significativo de cada recurso epistemológico, con el propósito de fabricar un nuevo objeto y saber. Su comprensión rebasa los límites disciplinarios al reconocer que las formas de conocimiento que le son propias se resisten a operar en una lógica exclusionaria, repercutiendo seriamente en la organización de los procesos de formación del profesorado, producto de la fragmentación de sus disciplinas⁸. La configuración teórica de la Educación Inclusiva opera en el movimiento, en el encuentro, en el pensamiento de la relación, en el caos y en la constelación; forja una estructura de conocimiento abierta, compuesta por un conjunto de prácticas teóricas y metodológicas heterogéneas, cuya funcionalidad reside en el concepto de síntesis disyuntiva.

¿Es la Educación Inclusiva una disciplina? Como aproximación preliminar, afirmaré que no, puesto que su objeto no puede ser delimitado en los paradigmas actuales de ninguna disciplina. No pertenece a la región de Educación Especial, si se ha establecido su relación, es básicamente por la incapacidad del campo y de sus investigadores para comprender sus objetos. La incompreensión de su objeto es influenciado por el significado establecido por la Educación Especial, convirtiéndose en un significante erróneo o bien, que instrumentaliza e inscribe su actividad. Continuar concibiendo la Educación Inclusiva como Educación Especial,

⁸ Instala una formación paradisciplinar. Para mayores detalles, véase: “La enseñanza de la Educación Inclusiva y la pregunta por el método: un análisis antidisciplinar”.

sería condenada a repetir el mismo fallo. A pesar de no presentar estatus disciplinario, fabrica un objeto ambivalente, complejo y multidimensional, de carácter, eminentemente, fronterizo y post-disciplinar, articulando cuestiones específicas en torno a este objeto, vinculadas esencialmente a la educación, pudiendo ser aplicado en términos sociales, políticos, culturales, etc. Concebida así, configura un objeto abierto, utilizándose de diferentes maneras. La falta de claridad sobre la naturaleza de su dominio continúa siendo uno de los puntos más críticos de su teoría. Una interrogación con estas características instituye una reflexión programática sobre el sentido y alcance de su trama epistemológica. ¿Por qué la Educación Inclusiva concierne a la educación en general?

Al concebir la inclusión como un pegamento epistémico-metodológico y analítico, se convierte en un entramado gramatical complejo, resulta de la asociación de múltiples predicados concebidos como recursos epistemológicos heterogéneos. De modo que, el campo de la inclusión *“requiere ser analizado a partir de conceptos que provienen de ámbitos y autores diversos”* (Virno, 2003, p.75). La formación del campo epistemológico de la Educación Inclusiva se convierte en una estructura de conjunción compleja. Al conformar *“un espacio plural puede la disciplina diferenciar sin subordinar lo que es diferido y, sin establecer, una jerarquía de lo qué es y no legítimo con base en una supuesta objetividad cuyo soporte es implícito e incommunicable”* (Suescún, 2002, p.197). Como tal, es un fenómeno que viaja y se moviliza por intensas y complejas singularidades epistemológicas, concebidas como herramientas analíticas que permiten abordar una compleja multiplicidad de aspectos de la realidad. Forja un espacio de disposición de disciplinas y una disposición histórica específica de verdad (forma de saber). ¿Qué es, entonces, lo que este estilo de investigación y análisis que propongo haría al interior de la Ciencia Educativa y la pedagogía en general?, ¿qué cosas no podría hacer si continúa operando dentro del marco analítico y conceptual tradicional?

La configuración de la estructura intelectual de carácter relacional de la Educación Inclusiva, no surge por vía de acumulación de disciplinas o disposición de un conjunto de éstas organizadas en torno a un tema, más bien, dicha opción deviene en una empresa estéril en la construcción de un campo y objeto de

conocimiento. Su dimensión post-disciplinar consiste en crear un objeto que no le pertenece a nadie. Sobre este particular, insiste Bal (2004) agregando que, *“la idea de crear un objeto nuevo que no pertenezca a nadie hace imposible definir su dominio como una agrupación de elementos”* (p.13). Emerge por vía de desarticulación y rearticulación de cada uno de sus elementos, en la discontinuidad y en el vuelco, forja una estructura de conocimiento que sigue la lógica hegeliana de *totalidad dinámica*, cuyas posiciones y elementos de confluencia –objetos, métodos, teorías, influencias, sujetos, territorios, marcos teóricos y políticos mediante los cuales se moviliza la categoría de inclusión– se entrelazan y engendran unos con otros. Al afirmar que, epistemológicamente, la Educación Inclusiva emerge de un conjunto de enredos genealógicos de dispersión, refiero a una estructura dinámica de entrelazamiento discontinuo, la cual, consagra una *práctica analítica y metodológica abierta*.

Se convierte en una zona de agitación del pensamiento educativo, deviene en un mecanismo de fractura, plantea un disturbio en la organización semiótica de su sentido, es un vector de dislocación de la trama intelectual que sustenta los proyectos de escolarización a través del lente de la justicia social. Interesa desocultar el signo pasivo e ideológicamente neutral que impone el signo de la inclusión, lo que según Richard (2009) sugiere comprender cómo se articulan diversos tipos de engranajes e imbricaciones en la constitución de un determinado discurso, otorgándole un cierto tipo de eficacia en su circulación en el mundo.

La gramática epistemológica de la Educación Inclusiva se estructura sobre categorías⁹ temáticas que forjan la transformación. Interesa crear nuevas visiones que afecten a las disciplinas que confluyen en la organización de su campo de estudio. Lo que se propone crear la base de lo nuevo, que no sólo reúna diversas actividades conceptuales, epistemológicas y metodológicas, sino que además, produzca un nuevo saber y objeto a través de un conjunto de intercambios. Sobre este particular, Bal (2018) agrega que, *“los mismos problemas trae el adverbio “más allá”, que sugiere que podemos dejar el (mal) pasado atrás y movernos a un (mejor) presente. Esto nos insta a cerrar los ojos a la persistencia de algunos de aquellos*

⁹ Problema morfológico de la Educación Inclusiva.

malos elementos del pasado, que están reenfocados y preservados en el presente”
(Bal, 2018, p.5).

El campo significado como Educación Inclusiva es el resultado de complejas mutaciones, movimientos, encuentros y constelaciones. En él tienen lugar intensos cuestionamientos, influencias, saberes y conceptos que viajan por una multiplicidad de disciplinas, rearticulándose y dislocándose en cada nuevo aterrizaje, idas y venidas en sus cuestionamientos, complejas formas de institucionalización de su saber en el mundo académico dando paso a una *operación intelectual ciega* articulada en una estructura de conocimiento falsificada. La entronización del plan de estudios del profesorado a nivel de pre y postgraducación procede a través de una estructura falsificada –versión más extendida e institucionalizada– y mixta. ¿Es necesaria una pedagogía exclusivamente centrada en la discapacidad, las NEE, las alteridades restringidas y en el individualismo metodológico para comprender el sentido y alcance de la Educación Inclusiva? Se trata de frenar la proliferación de prácticas teóricas e investigativas en el provincialismo que inscribe sus discusiones en el campo de la Educación Especial. Pensar lo inclusivo deviene en una estrategia de recuperación del compromiso crítico de los investigadores con la producción de lo nuevo, con la alteración de realidad en beneficio de la multiplicidad de diferencias, la creación de lo posible. Ante todo, la Educación Inclusiva es acto performativo constituye un espacio significativo para el cambio, la invención, el esparcimiento y la creación de otros mundos y modalidades de educación y escolarización. El compromiso crítico que este campo explicita a sus investigadores e intelectuales toma distancia de aquellas concepciones que invitan a comportarse como experto o ingenieros del mundo educativo. Destruir este efecto, exige una lectura sobre las cuestiones más elementales que articulan los planteamientos del enfoque. Sin duda, su lucha se abre a la deconstrucción de un legado de investigación, replantea los modos de funcionamiento de la educación y de la escolarización y las condiciones de producción de su saber. Entendida así, se convierte en un dispositivo de reorganización del saber pedagógico.

Pensar lo inclusivo sugiere dar cuenta de las condiciones de mutabilidad y transformación de su territorio. Territorio que abarca temáticas abordadas hasta

entonces por una multiplicidad de campos, situación que exige condiciones de traducción, desarticulación y rearticulación de cada uno de sus recursos epistemológicos que crean y garantizan la emergencia de su saber, evitando caer en la arbitrariedad del aplicacionismo y el extensionismo epistemológico. Su campo epistemológico traza una operación *anti/post*-disciplinar, en parte, reafirma el rechazo a la fragmentación de las disciplinas y a sus estructuras rígidas, al constituir un campo que viaja incesantemente de forma no-lineal por diversas disciplinas, discursos, métodos, objetos, territorios, influencias, teorías, etc. extrae lo mejor de cada una de ellas, con el propósito de fabricar un nuevo saber. Una configuración *anti/post*-disciplinar del conocimiento de la Educación Inclusiva surge de intensas y complejas relaciones exteriores, concebida como una praxis abierta a múltiples tipos de relaciones entre cada uno de sus recursos epistemológicos. La estructura de conocimiento de la Educación Inclusiva opera mediante un conjunto heterogéneo de continuidades y disyunciones, en ella, “*lo que se escapa es lo que hace el movimiento, lo que crea, lo que innova*” (Lazzarato, 2006, p.23). Al afirmar que, la epistemología de la Educación Inclusiva opera en la exterioridad, refiero a la capacidad de producir lo nuevo, mediante condiciones de vincularidad heterológicas. La producción de lo nuevo surge de espacios indeterminados, de lo que he denominado como trabajo en las intersecciones de las disciplinas.

Al concebir la teoría¹⁰ de la Educación Inclusiva como una estrategia de creación de lo posible, el lugar de la teoría –del griego *theoria*–, se convierte en un espacio disperso, armónicamente organizado, que conecta elementos de diversa naturaleza. Sus conocimientos son localizados, coyunturales y complejos. A través del pensamiento de la relación, del encuentro, del movimiento y la constelación, constituye la Educación Inclusiva una red epistemológica de dispersión y multiplicidad de elementos, mediante operaciones de rearticulación, desarticulación y traducción va configurando nuevos instrumentos teóricos que buscan oponerse a las prácticas educativas y teórico-metodológicas ciegas impulsadas y legítimas por la gramática académica tradicional que da vida a una

¹⁰ Se rechaza la idea de teoría como voluntad de verdad. Evita convertirse en una camisa de fuerza. La Educación Inclusiva constituye una teoría viajera crítica-compleja.

estructura de conocimiento falsificada. La búsqueda de la autenticidad de la Educación Inclusiva constituye un problema teórico clave, puesto que, su configuración oportuna repercute en la creación de instrumentos conceptuales, teóricos y metodológicos claves que promueven un análisis crítico de la educación. Moviliza la frontera, rearticula cada uno de sus elementos, redefiniendo sus contribuciones, funciones, ámbitos léxicos, políticos, etc. Se propone interrogar los bordes críticos del quehacer educativo, especialmente, de su trabajo intelectual. La comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva forja un saber y un objeto fronterizo, de base eminentemente antidisciplinario. Una configuración *anti/post-disciplinar* se propone trascender las divisiones disciplinarias, viaja incesantemente a través de las disciplinas, aborda un fenómeno complejo a través de lentes metodológicos más flexibles. Contreras (2013) señala que, *“en la era posdisciplinar no solo se abaten las fronteras de los saberes sino que también se objeta la diferencia entre teoría y práctica. Tal como plantea Taylor (2011) la teoría mejora la práctica y la práctica siempre escenifica una teoría, por lo que las barreras entre el hacer y el pensar dejan de ser infranqueables para devenir auspiciosos territorios de intercambio e innovación”* (p.s/n).

4. Objetivos:

4.1.-Objetivo general:

- Comprender los mecanismos que crean y garantizan la construcción del conocimiento auténtico de la Educación Inclusiva, concebida como un mecanismo de transformación de todos los campos que configuran la Ciencia Educativa.

4.2.-Objetivos específicos:

- Describir la formación de conceptos en el campo de la Educación Inclusiva.
- Comprender las características epistemológicas de la Educación Inclusiva.

- Analizar los enredos genealógicos que configuran la estructura de conocimiento auténtica de la educación inclusiva.
- Describir los efectos y consecuencias teóricas de la transformación de su objeto y la debilidad de su método de investigación.
- Comprender las condiciones que crear el saber epistemológico de la educación inclusiva.
- Describir críticamente los contornos teóricos de la educación inclusiva y sus preocupaciones fundacionales, tales como, campo de investigación, estrategia analítica y praxis crítica.
- Comprender las estrategias de construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva.
- Describir las principales implicancias políticas y metodológicas planteadas por la emergencia de un nuevo terreno epistemológico para pensar la Educación Inclusiva.
- Identificar los principales recursos metodológicos implicados en el trabajo con conceptos y la potencia de estos, en la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva.
- Caracterizar el orden de producción de la Educación Inclusiva, basado en la diseminación y la condición diaspórica.
- Reflexionar en torno a la necesidad de encontrar el objeto y el método auténtico de la Educación Inclusiva.
- Comprender la necesidad de avanzar hacia la construcción de los saberes auténticos de la Educación Inclusiva, desde una base epistemológica post-disciplinar.
- Describir el potencial de la ecología de saberes, el encuentro, el movimiento, la constelación de saberes, la traducción y el examen topológico, concebidas como fuerzas claves en la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva.
- Reconocer que la Educación Inclusiva no suscribe a ninguna práctica teórica ni metodológica en particular.

5. Perfil del estudiante:

El curso “**Contornos epistemológicos de la Educación Inclusiva: tensiones analítico-metodológicos**”, se orienta a:

- Profesionales del campo de las ciencias sociales, el trabajo social, la filosofía, la psicología, etc.
- Profesionales del campo de la educación, la psicopedagogía, la educación especial, etc.
- Estudiantes de posgrados de la UNLP en cada uno de los ejes temáticos antes mencionados.

6. Contenidos:

- ¿Por qué y para qué una Educación Inclusiva en el siglo XXI?
- La educación Inclusiva como proyecto crítico-complejo.
- La educación inclusiva como proyecto político.
- La y-cidad de la educación inclusiva.
- La producción de conceptos de la educación inclusiva
- El estatuto de la educación inclusiva
- ¿Qué es exactamente la educación inclusiva? metáfora, dispositivo heurístico, paradigma, etc.
- La transformación de la educación especial y de todos los campos de educación a través de la educación inclusiva
- Interseccionalidad y praxis política
- Política molecular y el triple giro de la educación inclusiva
- Historia intelectual y el método de la educación inclusiva.
- La inclusión como fenómeno estructural.
- Pensar críticamente los 'enredos' genealógicos de la Educación Inclusiva.
- Ámbitos relevantes en la comprensión epistemología de la Educación Inclusiva.
- Epistemología de la Educación Inclusiva.
- El conocimiento de la Educación Inclusiva se fabrica.
- Teoría de la educación inclusiva: una operación post-disciplinar
- El conocimiento de la Educación Inclusiva se construye diaspóricamente.
- Características más significativas del conocimiento de la Educación Inclusiva.
- Elementos claves en la construcción de un programa científico en materia de Educación Inclusiva.
- Fuentes fundamentales implicadas en la comprensión de la naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva.
- Criterios básicos que posibilitan el indisciplinamiento del campo de producción/comprensión de la Educación Inclusiva.
- Cómo se organizan las formas de producción del conocimiento de la Educación Inclusiva.
- Principales características del híbrido epistémico de la Educación Inclusiva.

- Sobre las filiaciones teóricas en la emergencia de la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: los sistemas de relación.
- Sobre la contingencia que define el objeto de la Educación Inclusiva: ¿es posible su definición, si este, no se encuentra fijo en ninguna disciplina?
- Sobre la pregunta por el método: ¿posee un método o más bien, es el entrecruzamiento de herramientas metodológicas de diversa naturaleza?
- La configuración del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva.
- Educación Inclusiva: una teoría viajera y sin disciplina.
- La necesidad de avanzar en la comprensión de los instrumentos conceptuales de la Educación Inclusiva: configuración y temporalización.
- Saberes diaspóricos y conceptos viajeros de la Educación Inclusiva.
- Las metáforas de la Educación Inclusiva.
- Contornos teóricos y metodológicos de la educación inclusiva.
- Preocupaciones fundamentales de la educación inclusiva: campo de investigación, estrategia analítica y praxis crítica.
- La actividad sónica de la educación inclusiva y sus políticas de la mirada.
- Conceptos clave en el estudio de la educación inclusiva.
- El examen relacional y la multiplicidad de formatos del poder.
Los conceptos epistemológicos de la educación inclusiva.
- Los niveles de organización científica de la educación inclusiva.

7. Metodología:

El curso “**Contornos epistemológicos de la Educación Inclusiva: tensiones analítico-metodológicos**”, recurre a las siguientes estrategias de enseñanza:

- Presentación de contenidos mediante metodologías activas, la reflexión crítica y el diálogo permanente entre cada uno de los actores de formación.
- Análisis crítico y reflexivo de material audiovisual.
- Trabajos de análisis, reflexión y proposición en parejas y equipos de trabajo.
- Círculos de lectura y concientización a partir de un corpus seleccionado
- Trabajo autónomo, búsqueda y análisis de información.
- Elaboración de trabajos grupales y confección de reportes de investigación.
- Lectura de documentos, debates, análisis-síntesis.
- Redacción de artículos científicos.
- Actividades grupales e individuales.

Orienta su actividad a una formación de carácter teórico-práctica. Se invita al desarrollo de procesos cognitivos superior, con fuerte énfasis en el análisis crítico y en el pensamiento divergente.

En relación al tipo de actividades teóricas, destacan, la presentación de contenidos mediante diversas perspectivas teóricas, análisis de documentos especializados, videoconferencias de expertos en cada uno de los campos que crean y garantizan la producción del conocimiento de la educación inclusiva. Se recurre a la generación de espacios de reflexión permanentes a través de preguntas indagatorias sobre cada uno de los tópicos de análisis, además, de círculos de reflexión, análisis y criticismo.

En relación al tipo de actividades prácticas, destacan, la producción de murales en papeles grandes, inspirados en los principios de la crítica cultural, la teoría crítica latinoamericana, los estudios de la mujer, el feminismo y la interseccionalidad, entre otras. Además, de la producción de un material audiovisual concebido en tanto dispositivo de enseñanza de los temas críticos y de mayor centralidad de la epistemología de la educación inclusiva. Como actividad formativa transversal, el curso recurre al concepto foucaultiano de 'micro-práctica', se invita a los estudiantes a examinar la realidad y sus problemáticas, mediante los principales conceptos y claves analíticas que ensamblan la comprensión epistemológica de la educación inclusiva. Específicamente, se dirige a examinar la multiplicidad de formas de opresión y dominación –frenos al autodesarrollo– que atraviesan relacionamente a múltiples colectivos de ciudadanos. Su matriz metodológica será diseñada para efectos del curso.

8. Forma de evaluación y fecha límite de presentación:

- La evaluación del curso contempla la presentación de un trabajo monográfico escrito de forma individual, en el que el estudiante integra la diversidad de aportes y perspectivas. Véase pauta de trabajo preparada, con sus especificaciones y criterios de aprobación.



- Fecha prevista para la presentación del trabajo final: 30 de abril, vía correo electrónico del docente a cargo: aldo.ocampo@celei.cl y danelpaula@hotmail.com
- Fecha de devolución de trabajos aprobados y retroalimentación: 01 de junio 2020.

9. Bibliografía:

9.1.-Bibliografía Obligatoria

- Baquero, R (2001) La educabilidad bajo sospecha. En: *Cuaderno de Pedagogía Rosario* Año IV N° 9, 71-85; 2001
- Bárcena, F (2010) Entre generaciones. La experiencia de la transmisión en el relato testimonial. En: Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado <http://www.ugr.es/~recfpro/rev143ART2.pdf>
- Benvenuto, A (2004) ¿Como hablar de diferencias en un mundo indiferente? La sordera de los oyentes cuando hablan de sordos. Universidad de París. Publicado en *Pensar Libre* en <http://www.psicoanalisis-s-p.com.ar/saber.html>
- Cabaluz-Ducasse, Jorge Fabián (2016) Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político *Educación y Educadores*, vol. 19, núm. 1, enero-abril, 2016, pp. 67-88
- Contreras y Pérez de Lara (2010) La experiencia y la investigación educativa. En: José Contreras y Nuria Pérez de Lara (Comps.) *Investigar la experiencia educativa*: Morata, Madrid
- de Souza Silva, J (2013) La Pedagogía De La Felicidad en una Educación Para La Vida. El Paradigma Del “Buen Vivir”/“Vivir Bien” Y La Construcción Pedagógica del “Día Después Del Desarrollo. En: Walsh C (editora) *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Serie Pensamiento Decolonial. Quito: Abya Yala
- Duschatzky, Silvia y Skliar, Carlos. (2000) La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. En: *Cuaderno de Pedagogía Rosario* Año 4 N°7, Ed. Bordes, Rosario, Argentina 2000
- Fernández Moujan, I (2017) Entre la pedagogía freireana y el pensamiento decolonial. En: *Otras Voces En Educación*. [Http://Otrasvoceseneducacion.Org/Archivos/223824](http://Otrasvoceseneducacion.Org/Archivos/223824)
- Gómez Sollano, Marcela (2015) Educación popular, alternativas pedagógicas y sistematización de experiencias. *Historia y horizontes Praxis & Saber*, vol. 6, núm. 12, julio-diciembre, 2015, pp. 129-148 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Boyacá, Colombia
- Kaplan, (2006) *La inclusión como posibilidad*. - 1a ed. - Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires.

- Krichesky M. y Pérez, A. (coords.) *Inclusión educativa en la escuela secundaria obligatoria: investigación, desafíos, propuestas para el futuro*. Buenos Aires: UNDAV.
- Ocampo González, A. (2016). "Construir la Educación Inclusiva en el siglo XXI: modernizaciones, debates y tensiones sin reconocer", en: Libro: Voces de la Inclusión. Interpelaciones y críticas a la idea de "inclusión" escolar. Xalapa, Veracruz: Praxis Editorial. Edición en formato digital: <http://www.vocesdelaeducacion.com.mx/wp-content/uploads/2016/02/Voces-de-la-inclusi%C3%B3n-2.pdf>
- Ocampo González, A. (2017). "Epistemología de la Educación Inclusiva". Libro del I Congreso de Comunicación Inteligente y Educación. Bogotá: Universidad La Sabana. Págs. 69.
- Ocampo González, A. (2017). "Epistemología de la Educación Inclusiva: un análisis sobre sus condiciones de producción y las posibilidades de forjar un espacio educativo de tipo heterotópico", en: Libro del II Seminario Internacional de Educación Inclusiva. Cali: UNIMINUTO. Págs. 69.
- Ocampo González, A. (2018). "Comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: problemáticas analítico-metodológicas", en Revista Espacio. INES-EDU, Brasil.
- Ocampo González, A. (2018). "Comprensión Epistemológica de la Educación Inclusiva: constelaciones, movimientos, encuentros y plasticidades", en: Güere, J.J. (Coord.) Libro del VI Seminario Internacional de Epistemología, Investigación y Educación. Huancayo: FUPYA. 94 pp.
- Ocampo González, A. (2018). "Conceptos Viajeros en Educación Inclusiva y sus tareas críticas: tensiones analítico-metodológicas", en: Román, E. (Eds.). Escenarios Educativos Latinoamericanos. Una mirada desde la Universidad. La Habana, REED. 30 pp.
- Ocampo González, A. (2018). "Editorial. Las políticas de la mirada y la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva: ¿en qué sentido la Educación Inclusiva es para todo el mundo?" Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva (e-ISSN: 0719-7438). Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Vol.2, Num.1, págs. 15-51. Edición disponible en red: <http://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/80> y en <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/5554?show=full&rd=0031896523290120>
- Ocampo González, A. (2018). "Educación Inclusiva: una reflexión aproximada sobre la formación de su método". Revista Pedagógica de la Escuela Profesional de Educación Primaria. Fac. de Educación. Universidad Nacional del Centro del Perú. Año 1, Núm.2. ISSN: 26-16-4604. 20 págs.
- Ocampo González, A. (2018). "Educación Inclusiva: una teoría post-crítica y sin disciplina", Revista Horizonte de la Ciencia, Univ. Nacional del Centro del Perú, 25 págs. En revisión.
- Ocampo González, A. (2018). "Educación Inclusiva: una teoría post-crítica y una expresión didáctica de la monadología". Revista Casa de la Cultura Núcleo de Chimborazo (CCNCH), Riobamba, Ecuador. Núm. 33, págs.. 87-129. Noviembre de 2018. Edición disponible en red: <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/13.pdf>

- Ocampo González, A. (2018). "Educación Inclusiva: una teoría sin disciplina. Legados y recuperación de los saberes diaspóricos para una epistemología heterotópica". REDIB-UNiv. de Cadiz, España. 38 págs.
- Ocampo González, A. (2018). "El campo de conocimiento de la Educación Inclusiva", Revista Horizonte de la Ciencia, Univ. Nacional del Centro del Perú, 25 págs.
- Ocampo González, A. (2018). "En torno a la performatividad de la Educación Inclusiva y la justicia social", en: Moreno, M.L., Gutierrez, D. y Mercado, A. La responsabilidad social universitaria y las funciones sustantivas de las universidades. Durango: Ediciones REDIE. 36 pp.
- Ocampo González, A. (2018). "Epistemología de la Educación Inclusiva: un conocimiento del encuentro, del movimiento y de la producción de lo nuevo", REVISTA INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela. 30 págs.
- Ocampo González, A. (2018). "La emergencia de un nuevo terreno epistemológico: debates y contingencias en la construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva", en: Acevedo Zapata, S. (Coord.). Educación Superior Inclusiva para la Paz y la Reconciliación. Bogotá: UNAD. (78 pp).
- Ocampo González, A. (2018). "La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias". Santiago: Ediciones CELEI. ISBN: 978-956-386-009-2. 135 págs. Formato e-book. Edición accesible en red a través de: <https://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/19461/1/CELEI.pdf> y en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=716646>
- Ocampo González, A. (2018). "Los conceptos epistemológicos de la Educación Inclusiva: propiedad de la multiplicidad", en: Revista Electronica de Educación, UFSC, Brasil.
- Ocampo González, A. (2018). "Sobre la condición tropológica de la Educación Inclusiva: elementos para una nueva crítica educativa". Editorial. Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva (e-ISSN: 0719-7438). Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Vol.2, Num.2, págs. 16-46. Edición disponible en red: <http://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/16-46/pdf> y en <https://core.ac.uk/reader/188002070> y en <http://oaji.net/articles/2019/7171-1554009245.pdf>
- Ocampo González, A. (2018). "Sobre lo político de la Educación Inclusiva". REVISTA INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela. 30 págs.
- Ocampo González, A. (2019). "Contornos teóricos de la Educación Inclusiva", Revista Boletín Redipe. Red Iberoamericana de Pedagogía, Vol. 8 (3), 66-95. Edición en red: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/696/649> y en <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/696>
- Ocampo González, A. (2019). "Editorial. Educación Inclusiva: la genealogía de un objeto anti-disciplinario". Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva (e-ISSN: 0719-7438). Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Vol.3, Num.1, 15-55. Edición disponible en red en: <http://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/144>

- Ocampo González, A. (2019). "Negatividad y exterioridad: principios explicativos de la Educación Inclusiva". *Revista Itinerarius Reflectionis*, de la Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí, págs. 1-26. Edición en red: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/57536/32761> y <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/57536>
- Ocampo González, A. (2019). "Teoría de la Educación Inclusiva: una operación antidisciplinaria". *Revista Controversias y Concurrencias*. Asociación Latinoamericana de Sociología. 10, (18), 15-48. Edición disponible en red: <http://sociologia-alas.org/CyCLOJS/index.php/CyC/article/view/90> y en <http://sociologia-alas.org/CyCLOJS/index.php/CyC/article/view/90/90>
- Skliar, C (2013) La cuestión de las diferencias en educación: interpretaciones pedagógicas, filosóficas y literarias. En: *Italian Journal of Special Education for Inclusion* anno I n. 2, 2013 https://www.academia.edu/6129729/La_cuesti%C3%B3n_de_las_diferencias_en_educaci%C3%B3n_interpretaciones_filos%C3%B3ficas_pedag%C3%B3gicas_y_literarias
- Skliar, C. (2014). La cuestión de las diferencias en educación: tensiones entre inclusión y alteridad. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 150-159.
- Vignale, Silvana (2011) Apertura a una experiencia del Otro para una pedagogía de las diferencias. En: *Filosofía y Educación en Nuestra América: políticas, escuelas e infancias*. Editorial: Qellqasqa. Mendoza; Año: 2011; p. 365 – 376
- Yarza De los Ríos, Alexander (2011) "Corrientes pedagógicas, tradiciones pedagógicas y educación especial: pensando históricamente la educación especial en América Latina". En: *Revista RUEDES*, Año 1, no. 1, p. 3-21. Dirección URL del artículo: <http://bdigital.uncu.edu.ar/3582>. Fecha de consulta del artículo: 01/07/18.

9.2.-Bibliografía Complementaria

- Agamben, G. (2006). ¿Qué es un dispositivo? Recuperado el 12 de febrero de 2018:<http://ayp.unia.es/r08/IMG/pdf/agamben-dispositivo.pdf>
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Bal, M. (1990). *Teoría de la Narrativa (Una introducción a la narratología)*. Madrid: Cátedra. Estudios y Crítica.
- Ayala, L. (2015). De territorios, límites, bordes y fronteras: una conceptualización para abordar conflictos sociales. *Revista de estudios sociales*, N^o. 53, págs. 175-179.
- Bal, M. (2002). "Conceptos viajeros en las humanidades", *Estudios visuales*. Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo, 3, 28-77.
- Bal, M. (2004). "El esencialismo visual y el objeto de los Estudios Visuales", *Estudios visuales*. Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo, 2, 11-50.
- Bal, M. (2016). *Tiempos trastornados. Análisis, historias y políticas de la mirada*. Madrid: Akal.

- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela. Trabajos de Investigación*, trad. Helena S. Kriúkova y Vicente Cazcarra, Madrid, Altea, Taurus, Alfaguara (Serie Teoría y Crítica Literaria).
- Barthes, R. (1984). El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura. Recuperado el 06 de febrero de 2018: <https://bondideapuntos.files.wordpress.com/2017/04/barthes-roland-el-susurrodelenguaje.pdf>
- Beuchot, M. (2005). *En el camino de la hermenéutica analógica*. Salamanca: San Esteban.
- Belting, H. (2007). *Antropología de la imagen*. Madrid: Katz Editores.
- Bertoldi, S. y Vercellino, S. (2013). "Reflexión epistemológica en psicopedagogía: relevancia y condiciones de posibilidad", en: Revista Pilquen, sección de Psicopedagogía, pp. 1-9.
- Bödeker, H.-E. (2009). *Begriffsgeschichte, Diskursgeschichte, Metapherngeschichte*. Göttingen, Wallestein Verlag.
- Brah, A. (2011). *Cartografías de diáspora: identidades en cuestión*. Madrid: Traficante de sueños.
- Buck-Morss, S. (1995). *Dialéctica de la mirada. Walter Benjamin y el proyecto de los pasajes*. Madrid: Visor.
- Butler, J. (2002). ¿Qué es la crítica?, un ensayo sobre la virtud de Foucault. Disponible en: <http://eipcp.net/transversal/0806/butler/es>
- Certau, M. (1975). *La invención de la cotidianidad*. París: Gallimard.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. Recuperado el 15 de enero de 2018: <http://www.sciepub.com/reference/115143>
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2005). "Perspectivas teóricas: modernidad y postmodernidad, poder y ética", en: Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. Más allá de la calidad en educación infantil. Barcelona: Graó, pp.39-68.
- Deleuze, G. (1990). "¿Qué es un dispositivo?", VV.AA. Michel Foucault Filósofo. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2012). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Ducrot, O. (1980). *Les mots du discours*. Paris: Minuit.
- Fabardo, M. (2012). *Feminismos Negros. Una antología*. Madrid: Traficante de sueños.
- Feyerabend, P. (1993). *Against Method*. Londres: Verso.
- Follari, R. (2007). *Epistemología y Sociedad. Acerca del debate contemporáneo*. Rosario: Homo Spiens Ediciones.
- Forés, A. (2012). *Descubrir la neurodidáctica*. Barcelona: Ediciones UOC.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. Ciudad de México: Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (1973). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (1975). *The birth of the clinic*. New York: Vintage Books.
- Gentili, P. (2012). *Pedagogía de la Igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. México: Siglo XXI Editores.

- Grieshaber, S. y Cannella, G. (2005). *Las identidades en la educación temprana: Diversidad y posibilidades*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Guattari, F. y Deleuze, G. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos
- Jiménez, C., Novoa, E. (2014). *Producción social del espacio: el capital y las luchas sociales en la disputa territorial*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Kant, I. (2005). *Cómo orientarse en el pensamiento*. Buenos Aires: Cuadrata.
- Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: OEI.
- Koselleck, R. (2012). *Historia de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Madrid: Trotta.
- Knorr, K. (2005). *La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Lazzarato, M. (2017). *El capitalismo no necesita de la democracia*. Recuperado el 05 de enero de 2018: <http://www.lavoz.com.ar/numero-cero/maurizio-lazzarato-el-capitalismo-no-necesitade-la-democracia>
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficante de sueños.
- Martínez, A. y Cisneros, E. (2013). *Alteridad y Exclusiones. Vocabulario para el debate social y político*. Ciudad de México: Ediciones UNAM.
- Negri, T., Hardt, M. (2005). *Multitud*. Barcelona: Debolsillo
- Orlandi, E. (2012). *Análisis del discurso. Principios y procedimientos*. Santiago: LOM.
- Palti, E. (2014). *La revolución teórica de la historia intelectual*. Conferencia impartida en la PUCP. Recuperado el 26 de enero de 2018: <https://www.youtube.com/watch?v=1by3hTWzX0E&t=2192s>
- Peirce, C. (1998). *The Essential Peirce. Selected Philosophical Writings*. Vol.2. (1893-1913). Bloomington: Indiana University Press.
- Parrilla, A. y Susinos, M.T. (2013). *Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes*, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educación, Vol. 11, número 2, 87-98.
- Pratt, M.L. (1992). *Imperial Eyes: writing and transculturation*. Routledge: London.
- Santos, M. (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. Barcelona: Ed. Oikos-Tau.
- Sousa, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.
- Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Ciudad de México: CLACSO.
- Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Slee, R. (2001). "Organizaciones muy solventes y alumnos insolventes. La política del reconocimiento", en: Slee, R., Weiner, G., Tomlinson, S. (eds). *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*. Madrid: Akal Ediciones, pp.135-152.

- Slee, R. (2012). “Construcción de una teoría de la Educación Inclusiva”, en: Slee, R. La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización u educación inclusiva. Madrid: Morata, pp. 101-131.
- Slee, R. (2012). “Lo que hacen los gobiernos: la inacción política”, en: Slee, R. La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización u educación inclusiva. Madrid: Morata, pp. 133-157.
- Slee, R. (2012). “De la segregación a la integración y a la inclusión, y vuelta (una repetición política)”, en: Slee, R. La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización u educación inclusiva. Madrid: Morata, pp.159-178.
- Slee, R. (2012). “Establecer la autoridad, dividir las poblaciones y salirse con la suya (exposición de un sistema de racionalidad)”, Slee, R. La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización u educación inclusiva. Madrid: Morata, pp. 179-218.
- Slee, R. (2012). “Consideración de otras posibilidades: la escuela extraordinaria”, en:
- Slee, R. La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización u educación inclusiva. Madrid: Morata, pp. 219-249.
- Thomas, G., Loxley, A. (2007). “Educación Especial: teoría y habladurías teóricas”, Deconstrucción de la Educación Especial y construcción de la inclusiva. Madrid: Editorial La Muralla, pp.13-39.
- Steiner, R. (1912). La educación del niño desde el punto de vista de la antroposofía. Recuperado el 20 de febrero de: <http://peuma.e.p.f.unblog.fr/files/2012/07/Steiner-La-educacion-delni%C3%B1o-desde-la-antroposofia.pdf>
- Spivak, G. (2008). “Estudios de la Subalternidad. Deconstruyendo la historiografía”, en: Mezzadra, S., Spivak, G., Tapadle, Ch., Sota, E., Hall, S. Chakrabarty, D., Mbembe, A., Young, R., Puwar, N., y Róala, F. Estudios Postcoloniales. Ensayos fundamentales (33-68). Madrid: Traficante de Sueños.
- Spivak, G. (1998). “¿Puede hablar el sujeto subalterno?”, Revisa Orbis Tertius, III (6), 1-44. Rolnik, S. y Guattari, F. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficante de sueños.
- van de Hauvel, R. y Vercellino, S. (2015). “La movilidad de conceptos en el campo psicopedagógico: una aproximación a las relaciones entre los conceptos propuestas por Jacky Beillerot y Alicia Fernández”, Revista Pilquen, 12, (1), 1-13.
- Velásquez, A. (2013). La producción política del espacio: el problema de la praxis. Utopía y Praxis Latinoamericana, 63, 63-74.
- Vercauteren, D., Moss, O., Müller, T. (2010). Micropolítica de los grupos. Para una ecología de las prácticas colectivas. Madrid: Traficante de Sueños.
- Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: UASB/Abya Yala.



- Spivak, G. (1998). “¿Puede hablar el sujeto sub-alterno?”, *Revista Orbis Tertius*, III, (6), 1-44.
- Stone Wiske, M. (2008). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.