

POLÍTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA Y PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD

Rodolfo Cruz Vadillo

UPAEP- Universidad

Rodolfo.cruz@upaep.mx

PALABRAS CLAVE

Educación inclusiva, política educativa, subjetividad

RESUMEN

Este trabajo es parte de una investigación doctoral que tuvo como propósito “develar las formas de exclusión producidas por los efectos de verdad que las políticas de educación inclusiva han tenido en la noción de discapacidad”. Esta ponencia tiene como objetivo “mostrar las producciones subjetivas que las políticas internacionales sobre educación inclusiva han fundamentado, colocando ciertos ideales de ser y estar como deseables, adecuados, pertinentes”. Se parte del supuesto que si bien, la educación inclusiva se ha emplazado desde orientaciones cercanas a ideales de justicia social, equidad e igualdad, topológicamente no ha estado lejana a una perspectiva que busca normalizar a los sujetos, intentando, a partir de la intervención sobre el espacio, constituir conductas, deseos y formas de ser que reafirman la capacidad humana como lugar deseable de llegada. De tal suerte que las políticas sociales, públicas y educativas no solo permiten el ordenamiento de las estructuras sociales, económicas y culturales, no solo configuran un tipo de deontología que incorporan normas a seguir y formas de hacer las cosas, además, en su concreción y diferimiento, constituyen subjetividades, visiones de mundo, las cuales permiten pensar y pensarse (lo verdadero), pero también actuar de determinada forma, es decir, constituir una práctica social.

1. INTRODUCCIÓN

Por lo regular, cuando se piensa en el papel que tienen las políticas en la vida de las personas, las reacciones se alinean a limitar sus efectos a cuestiones de índole normativas, es decir, funcionando como ejes conductores de conductas que son consideradas propias para el bien común de la sociedad. Así, las políticas pueden entenderse como herramientas orientadoras que sirven de guía para los emplazamientos colectivos y encuentros individuales dentro de la estructura societal. Entendidas de esta forma, se pueden aproximar a la función que tradicionalmente tiene la ley y los ordenamientos jurídicos en marcar las relaciones que deben estar presentes en los individuos. La relación entre las políticas y los sujetos, desde esta lógica,

parece ser unidireccional y vertical, basada en el seguimiento de lo dispuesto y, por ende, de una comprensión fiel y directa de lo que los textos marcan.

En línea con lo anterior, los sujetos parecen ser pasivos, meros receptores de lo dictado, pero además, escasamente activos frente a las matrices y plexos de sentido que se constituyen en el momento que entran en relación con el texto político. En otras palabras, las políticas funcionan como mandatos e imperativos cuya lectura directa permite a los sujetos emplazar una serie de conductas y disposiciones para poder participar en lo social. No obstante, esta forma de entender la relación político- sujeto adolece de una serie de presuposiciones que no muestran su complejidad, y, por ende, imposibilitan su comprensión y puesta en práctica.

Desde otra lectura, habría que pensar que el encuentro entre lo que dispone y dicta la política y la lectura realizada por los sujetos lejos está de implicar una comprensión directa de lo enunciado y mucho menos representar una condición desde la cual, sin mediación alguna, se emplazan conductas y relaciones tal cual se había pensado en el momento que los documentos se diseñaron. En este sentido, se parte de la idea que en la relación política- sujeto se dan una serie de ejercicios de interpretación y traducción (Ball, 1994) que posibilitan no solo diversas lecturas de un mismo texto (intertextualidad), sino además una gran variedad de formas de conducta y expresiones de materialización entre lo dispuesto y las realidades específicas.

Por otra parte, el efecto de las políticas tampoco está limitado a las pautas conductuales visibles en los sujetos, es decir, sea cual sea la interpretación o lectura que se realicen de los textos, no solo posibilitan ciertas disposiciones, las cuales pueden materializarse en determinadas prácticas, además constituyen formas deseables, no solo de estar en el mundo, sino también de ser ahí. La política es ontopolítica en la medida que, al ser interpretadas por los sujetos, señalan lugares de llegada, horizontes de plenitud que colocan ciertas presencias como deseables, correctas, buenas, adecuadas.

Lo anterior es todavía más visible en las relaciones que se constituyen entre las políticas educativas y los sujetos. Esto porque no solo el encuentro con las mismas es más sistemático, en la medida que la asistencia a los espacios de educación formal, como las escuelas, permite cierta continuidad e iteración. También porque lo que se ha dispuesto se encuentra en las lógicas de interacción entre los sujetos educativos (normativas escolares), en la diversidad de materiales diseñados, en los sistemas pedagógicos de enseñanza y aprendizaje, etc. De tal suerte que el efecto no solo se despliega atravesando los cuerpos de los sujetos, sino también su subjetividad.

Las políticas no solo producen enunciados normativos y legales que deben seguirse por considerarse correctos, también constituyen discursos de verdad (Foucault, 2007) que buscan no solo conducir las voluntades, sino incidir ontológica y epistemológicamente en ciertas prácticas discursivas. Prácticas en donde se juega lo verdadero y, con ello, se demarca lo deseable de lo indeseable, lo correcto, de lo incorrecto, la razón de la sin razón. Las políticas son micropolíticas (Guattari y Rolnik, 2006) en la medida que producen subjetividad y marcan las relaciones posibles en espacios determinados, por ejemplo, las escuelas.

La pregunta hasta este punto lleva a pensar en los procesos de interpretación-traducción-producción que se constituyen el encuentro de lo político-educativo-escolar. ¿Cuáles son los efectos de verdad que determinadas políticas producen en la subjetividad de los sujetos? En este trabajo no interesa cualquier política ni cualquier sujeto, el foco está colocado en un grupo de políticas educativas que en los últimos años ha cobrado notoriedad en los discursos educativos y, sobre todo, ha intentado colocar a sujetos que en algún momento se consideraron ineducables o cuyos procesos debían llevarse a cabo al margen de los espacios donde la mayoría de las personas se escolarizaba.

Las políticas sobre educación inclusiva han cobrado fuerza a partir de las últimas décadas del siglo pasado (Giné, 2009). Su centralidad radica en intentar aplicar una serie de postulados, sostenidos bajo una idea de justicia social y educativa que parte del supuesto que todos los sujetos deben tener igualdad de oportunidades sin importar condición, situación, género o cualquier otra característica que pueda marcar una diferencia y producir una desigualdad (Echeita, 2014, Giné, 2009).

No obstante, la idea de inclusión no ha acabado de referir, de una vez y para siempre, a un mismo plano significativo que permita a todos y cada uno de los que hablan de ella, poder determinar sus márgenes. Slee (2012) señala la relación que todavía guarda el tema con perspectivas biologicistas cercana a la educación especial más tradicional. Así, la aproximación es más psicológica que, por ejemplo, sociológica. Esta última cuestión ha sido abordada por Barton (2008) que, a partir de una visión crítica, ha interrogado no el cuerpo de la persona, sino la exterioridad como una forma que produce discapacidad y opresión social.

Por otra parte, da cuenta de cuestiones que tienen que ver con una amplia gama de formas de pensar la diversidad y su materialización en políticas, pero también, determinadas prácticas institucionales que deben ser llevadas a los terrenos escolares. En este trabajo, como ya se había

mencionado, interesa hacer un foco en determinadas políticas educativas que han impactado las últimas décadas el tema de la educación inclusiva.

En este marco, documentos como la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos fruto de Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, llevada a cabo en Jomtien Tailandia en marzo de 1990; la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (1994); la Declaración de Salamanca (1994); la Declaración de Cochabamba (2001); El Foro Mundial sobre Educación (2000); La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro (2008); La Declaración de Incheón (2015); Los Objetivos del desarrollo sostenible. Metas 2030, representan algunas de las principales políticas donde es posible identificar estos postulados sobre educación inclusiva. No obstante, si bien todos los documentos pueden apuntar a los mismos fines, es decir, construir un mundo más justo en lo social, lo que no es visible, de primera entrada, es la producción de subjetividad que sostienen y que puede representar un giro a "lo mismo" más que una oportunidad de reconocimiento de la diversidad y la diferencia.

Las preguntas hasta este punto tienen que ver con: ¿por qué a pesar de la existencia de políticas y de movimientos que premian la educación inclusiva, todavía es visible una matriz de exclusión que no permite la incorporación de todos en los mismos espacios educativos? ¿Cuáles son las subjetividades que produce la actual política inclusiva y qué coloca en el plano de lo deseable? ¿Cómo los elementos teóricos y conceptuales se hacen presentes en las políticas educativas sobre el tema de la inclusión? ¿Cuáles son los posicionamientos onto-epistemológicos que fundamentan el acto de inclusión en educación?

La búsqueda del reconocimiento a la diversidad se ha traducido en la prioridad por la mismicidad a partir del establecimiento de subjetividades idóneas para los retos de la sociedad del conocimiento. Este trabajo está organizado en varios momentos. En primer lugar, se presenta en la introducción, el problema del estudio, los objetivos, se muestra una discusión en torno al papel de la política de educación inclusiva y su relación con las construcciones de subjetividades en lo social. En otro momento, se señala la perspectiva metodológica desde la cual se abordó el estudio, seguido del análisis de algunos instrumentos internacionales de política donde se muestran algunos postulados en torno a la educación inclusiva.

2. OBJETIVOS / HIPÓTESIS

El objetivo principal de este trabajo es mostrar las producciones subjetivas que las políticas internacionales sobre educación inclusiva han fundamentado, colocando ciertos ideales de ser y estar como deseables, adecuados, pertinentes.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación parte desde una perspectiva cualitativa- interpretativa, pues más que un interés de realizar mediciones que den cuenta del impacto de determinados fenómenos, la mirada es comprensiva- interpretativa, relacionada con el reconocimiento de la subjetividad, de lo que producen las interacciones sociales, la circulación de los discursos, los propios actos de habla, las representaciones y significados que se depositan y que sirven como ejes de acción para determinados temas.

Si bien, lo cualitativo pone el foco en la subjetividad y los plexos de sentido que los sujetos construyen en su experiencia de vida, no todas las perspectivas epistemológicas que pueden adscribirse a esta forma de hacer investigación coinciden en el papel que juegan los actores, las interpretaciones, la realidad, ni mucho menos centran su atención en los mismos elementos. Se reconoce que todo acto hermenéutico implica un proceso de lectura e interpretación de las realidades, estas posturas adolecen de reconocer que dichos ejercicios son algo más que posturas neutras que solo responden a lo que acontece. Desde Marx, Freud y Nietzsche hasta Foucault, la crítica radica en no reconocer que todo acto interpretativo también está atravesado por relaciones de fuerza y de poder. De cierta forma, la postura de estos autores parte de la sospecha que existe algo oculto, que no está a la vista del ejercicio interpretativo, que subyace a los juegos discursivos y plexos de sentido y que muchas veces representan una cuestión que no es tan consciente por parte de los sujetos (Velasco, 2012).

Desde este marco explicativo, no interesa tanto pensar el sentido solo desde una perspectiva fenomenológica cuyo foco de atención está en las experiencias vividas y en las acciones realizadas por los sujetos a partir de la lectura realizada. En otras palabras, se parte del supuesto que no es la razón el fundamento de las acciones, tampoco lo es la experiencia y la lectura que es posible realizar de la misma. Pensar la relación de poder implica reconocer que hay otros elementos de orden simbólico que atraviesan dicha interpretación.

En este trabajo se parte de esta última perspectiva, si bien se reconoce la importancia de realizar un ejercicio interpretativo, se niega que dicho acto solo es producto del encuentro intersubjetivo entre los sujetos y el medio histórico en el que se encuentran. También hay elementos políticos, ideológicos y disciplinares que participan en la constitución de los imaginarios y las interpretaciones y racionalidades que son posibles emplazar en determinado espacio social.

No obstante que el método puede enmarcarse desde una mirada hermenéutica- interpretativa, aquí se opta por una perspectiva crítica y de sospecha, en donde el poder interviene en la

producción de sentido, haciendo que el ejercicio no parezca tan transparente como desde otras perspectivas. Además, se parte de pensar que dicho posicionamiento lejos está de reducirse a una cuestión de método. Se interpreta la realidad en todo momento, pero este ejercicio no está libre de relaciones de poder lo cual forzosamente lleva a poner atención a los elementos de orden simbólico que subyacen en los sentidos, significados y creencias que son sostenidas por los sujetos.

En esta línea, la problemática que se pretende abordar tiene como objeto los discursos que subyacen a las políticas de educación inclusiva, los cuales se componen, por un lado, de una serie de significados que guían el actuar, y por otro, de una serie de acciones que pueden materializarse en determinadas formas de proceder. Las políticas educativas sobre educación inclusiva serán el referente empírico desde el cual se realizará el ejercicio hermenéutico-interpretativo.

En este sentido lo que aquí se realiza es un análisis de discurso, pues interesa identificar las relaciones de poder que subyacen a las interpretaciones que pueden ser visibles en los documentos de política sobre la temática. Como se había comentado, se realizará el análisis de organismos internacionales que abordan el tema de la educación inclusiva, así como sus respectivos instrumentos de política.

Internacionales:

- Declaración Mundial sobre Educación Para Todos; Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, (1990);
- Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (1994);
- Declaración de Salamanca (1994);
- Foro Mundial sobre Educación (2000);
- Declaración de Cochabamba (2001);
- La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro (2008);
- Declaración de Incheon (2015);
- Objetivos del desarrollo sostenible. Metas 2030.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como ya se había señalado, la existencia de políticas educativas no solo implica un intento por ordenar el espacio y las cosas que tienen que ver con lo educativo. Dentro de sus argumentos y

fundamentos, también se encuentran proposiciones y discursos que reafirman formas de ser y estar en el mundo, es decir, que señalan particularidades, conductas, subjetividades que son consideradas deseables. Esto mismo pasa con las políticas de educación inclusiva. Si bien, se puede identificar un claro discurso de justicia social que pasa a la esfera educativa, que busca el reconocimiento por vía el acceso equitativo e igualitario de oportunidades para aquéllos que no habían podido afiliarse a los sistemas educativos del mundo, también describen ideales de plenitud que están marcados como el producto o la llegada de esos trayectos institucionalizados. Lo anterior da cuenta de cierta constitución de formas de ser, pensar, actuar.

Por ejemplo, la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos, fruto de Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, llevada a cabo en Jomtien Tailandia en marzo de 1990, pone el énfasis en la educación primaria y la necesidad que exista cobertura para todos. En un primer momento, lo que hace es colocar no solo a la educación como un derecho y obligación de los Estados, sino como una necesidad de las propias personas (Vlachou, 2007). Su artículo 1 intitulado “Necesidades básicas de aprendizaje” así lo refiere “Artículo 1. Cada persona – niño, joven o adulto– deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje” (s/n).

En un primer momento, podría parecer que señalar la educación como necesidad es plausible en la medida que intenta posicionarla como algo que es básico para toda persona, que debe ser garantizado, pues puede incluso relacionarse de igual forma con otras necesidades como el vestir, alimentarse, tener salud, etc. Sin embargo, cuando se afina la lente analítica, es posible encontrar un deslizamiento que incluso está presente cuando se ha dado este sutil deslizamiento del derecho a la necesidad. Por ejemplo, si bien hay una necesidad de vestir, alimentarse y tener salud, la cuestión no solo señala la obligatoriedad de los gobiernos en garantizar que esto exista, también pasa por la construcción de un sujeto que sea capaz de trabajar para vestir, alimentarse y, por ende, cuidar de sí mismo y tener salud.

En otras palabras, la dialéctica derecho- obligación aparece irreductiblemente ahí donde se señala la necesidad. En el caso educativo, esto también puede ser visible en el párrafo señalado, que no solo apunta a la existencia de instituciones dignas para dar respuesta educativa a todos los niños. También hace énfasis en la voluntad de esos sujetos para aprovechar las oportunidades educativas que son ofrecidas. Este señalamiento lo que implica es, por un lado, una serie de condiciones que permitan a los sujetos poder recibir la educación que ha sido señalada por el Estado. Por otra parte, la existencia de sujetos capaces de tener voluntad,

capacidad, pero también deseo de estar en la escuela y “aprovechar” las bondades que el sistema educativo ofrece.

Posiblemente, esta idea puede parecer bastante adecuada y plausible en la medida que es deseable la presencia de un elemento autónomo sumado a una serie de condiciones relacionadas con el desarrollo humano. No obstante, cuando se señalan las cualidades de esas necesidades, hay una producción de cierta subjetividad. Por ejemplo, aquélla que sea capaz de poseer una serie de herramientas como la expresión oral, lectura, escritura, cálculo y una serie de conocimientos teóricos y prácticos que llevan a la solución de problemas diversos. La pregunta en este punto tiene que ver con ¿cómo estas disposiciones cuadran epistemológicamente en subjetividades como las personas con discapacidad? ¿Qué tipo de capacidades colocan como parte de lo humano y cuáles posiblemente pueden quedar soterradas? ¿Cuáles son las producciones de déficits que esta idealidad permite?

La respuesta a estas interrogantes parece estar en la categoría de necesidad. Elemento conceptual que sirve de mediación entre lo que es deseable y lo reconocido como necesario. Para entender cómo la “necesidad” funciona como dispositivo que permite realizar una serie de deslizamientos entre lo exterior y lo interior, vale la pena revisar otro documento de política que lo ha reafirmado de forma importante.

En la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (1994), no solo se hace referencia a una serie de necesidades básicas de aprendizaje que todo sujeto tiene por el simple hecho de serlo. También se resalta una especie de jerarquización de las mismas. Por un lado, están las necesidades que son comunes a todos los sujetos y que están relacionadas con ciertas habilidades y conocimientos que representan las herramientas indispensables para poder tener un cierto nivel de desarrollo humano. Por otra parte, están un conjunto de necesidades que no todos las tienen, al menos no en todo momento. Si bien, para algunos son momentáneas, para otros parecen representar un estado constante de carencia educativa que debe revisarse.

Las necesidades educativas especiales, ya no refieren lo común como ausencia, sino que identifican necesidades que son propias de los sujetos. “[...] cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios [...]” (1994, p. vii). En un primer momento, la necesidad posibilitó pensar en los sujetos, en este caso, los que se encuentran en edad escolar como los que requerían sí o sí, desarrollar ciertas habilidades basadas en determinados conocimientos. La necesidad pasó entonces a hacer visibles las carencias que podían tener dichos sujetos. Cuando se habla de necesidades educativas

especiales, lo que hace es reafirmarse que, además, dichas cuestiones están íntimamente relacionadas con las características de cada individuo.

De tal suerte, que este ejercicio que primero podía ser totalmente homogéneo, pasó a producir diferenciaciones entre las necesidades de todos y aquéllas que responden a las cualidades de algunas personas. ¿Qué es lo que esto permite en materia de subjetividad? Por un lado, coloca un ideal de ser persona, aquélla que posee ciertas características, las cuales no todos tienen pero que pueden ser alcanzadas si hay deseo, voluntad y capacidad. Por otra parte, la idea que hay de necesidades a necesidades y de sujetos a sujetos. Una persona con necesidades educativas especiales es aquélla que tiene una mayor necesidad y, por ende, debe recibir una educación acorde a dicha “carencia”. Pero ¿en qué consiste esa carencia?

En la Declaración de Cochabamba (2001), es visible cierta continuidad sobre algunos temas, por ejemplo, la cuestión de las necesidades educativas especiales y, otro elemento que también forma parte de la categoría “necesidad”. El aprendizaje parece ser el elemento que se encuentra articulado con el de necesidad y que sirve como complemento.

5. Que en un mundo plural y diverso, América Latina y el Caribe tienen mucho que ofrecer si aprovechan la riqueza de su diversidad de etnias, lenguas, tradiciones y culturas. Para ello, nuestra educación no sólo debe reconocer y respetar la diversidad sino también valorarla y constituir la en recurso de aprendizaje. Los sistemas educativos deben ofrecer oportunidades de aprendizaje a cada niño, joven y adulto, cultivando la diversidad de capacidades, vocaciones y estilos, particularmente sus necesidades educativas especiales (s/n).

El dispositivo “necesidad” se puede observar articulado con la cuestión del aprendizaje, en ambos es posible observar cierta matriz que permite la veridicción de las políticas de verdad que estos documentos permiten hacer visible. ¿Qué si no la necesidad es algo que se tiene a partir de un baremo deseable de ser capaz de aprender lo que se reconoce valioso, útil e importante? En otras palabras, la necesidad educativa no es tanto tal sino más bien necesidad de aprendizaje. Lo anterior se ve reafirmado en el Foro Mundial sobre Educación (2000); cuyos objetivos, entre otros, estuvieron el evaluar los “logros de aprendizaje”, para atender a las “necesidades educativas básicas”.

Si se parte de la idea que la necesidad es algo que apunta a la carencia y que dicho estado da cuenta de una falta que puede obstruir su desarrollo y vida plena, esta necesidad de aprendizaje lo que posibilita es pensar que, para poder vivir de forma digna es necesario resolver dicha

condición deficitaria, y para eso la vía es poder aprender lo que es importante y vital. Sin embargo, pensar en el aprendizaje no sólo permite dar cuenta de elementos de orden social que sirvan de protección para todos en la búsqueda de una vida digna. También refieren de ciertos ejercicios y trabajos individuales que tienen como fin la modificación y adquisición de habilidades, destrezas y conocimientos.

En otras palabras, la necesidad resulta a partir de un ejercicio del sí mismo, trae consigo ciertas formas de funcionamiento y capacidad que son condición *sine qua non* para poder participar, ser y estar en el mundo. ¿Qué pasa con subjetividades como la discapacidad frente a estas formas de reafirmación de lo humano? ¿Cómo se traducen y producen formas deseables de ser y estar? ¿No implica otra forma de gubernamentalidad escolar? Si se parte de la idea que, cuando algo es incluido algo queda al margen, es decir, queda excluido y que, cuando algo se excluye, lo que este acto produce también es una integración de aquello que es deseable frente a lo que no lo es, habría que pensar en ¿qué incluye la inclusión que permite pensar en la necesidad de aprendizaje como eje central de su objetivo?

Lo anterior es visible en el documento “La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro (2008)”, donde se entiende que la inclusión puede ser concebida como “un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo” (p.8). Aquí es visible cómo, el proceso de inclusión, representa un abordaje, no a la diversidad de personas en sus diferencias, sino de necesidades que permitan el acceso y participación, no directamente a una vida digna, sino a un aprendizaje que traerá como resultado determinados niveles de desarrollo humano.

Esto también parece estar presente en la Declaración de Incheón (2015), donde se reafirma una educación que sea inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos “Centraremos nuestros esfuerzos en el acceso, la equidad, la inclusión, la calidad y los resultados del aprendizaje, dentro de un enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida” (p.7). En este documento, la idea de educación está fuertemente territorializada por la de aprendizaje, lo cual permite nuevamente pensar la inclusión como un proceso que privilegia la adquisición de aprendizajes, en este marco, para toda la vida.

De tal suerte que los discursos sobre equidad, justicia, igualdad, derecho e inclusión, no pueden pensarse, desde el marco político, al margen de la necesidad de aprendizaje (Plá, 2018). En esta línea, habría que pensar en la instauración de un *homo doctus*, aquel cuya cualidad central es

poder aprender, tener esa capacidad. En este punto, reflexionar sobre la reducción a una cuestión utilitarista de la educación, donde si bien el aprendizaje es una cualidad importante, es limitado, pues escasamente es capaz de ser su sinónimo o de desbordar una idea más compleja del acto educativo. También, hay una reafirmación de algo que debe estar presente como cualidad de lo humano, una acción intencionada que es necesaria y que refiere a un acto realizado sobre el sí mismo, una hermenéutica del propio sujeto.

Lo anterior es reafirmado en el documento Los Objetivos del Desarrollo Sostenible. Metas 2030 (2015) en su Objetivo 4 que busca: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (s/n). Aquí, la educación también se encuentra reducida a una cuestión de lo útil en la medida que se entiende como una herramienta que podrá posibilitar a los sujetos una movilidad socioeconómica ascendente. Así, de lo que se habla, es de la capacidad de tener aprendizajes que permitan dicho movimiento.

Es interesante observar cómo funciona lo educativo como un espacio gubernamentalizado (Foucault, 2006) que ya no obliga a nadie, que no castiga, que no reprime directamente, pero que, a partir de la instauración de una serie de discursos político-educativos, produce ciertas formas deseables de ser y estar en el mundo, haciendo aparecer carencias y déficits que deben ser abordados no solo por los gobiernos, sino y sobre todo, por los sujetos que deben transformarse para poder aprender y así garantizar su derecho a una vida digna. En otras palabras, no es que se niegue que todos los documentos apuntan de forma importante a la constitución de espacios democráticos, igualitarios, con equidad, libres de violencia y discriminación, esto es claro en los postulados que se pueden revisar a lo largo de dichos textos.

La cuestión está en que a la par de estas acciones, hay una producción de subjetividad que escasamente se ha señalado, cuestionado o puesta en tensión. Sobre todo, pasado por una grilla que permita pensar en cómo esto constituye e instituye sujeciones para los sujetos y, además, posibilita pensar en otras formas de exclusión producidas por el propio acto de inclusión. Por ejemplo, al poner como tipo ideal al *homo doctus*, lo que se está afirmando es una forma deseable frente a otras que pueden ser consideradas escasamente valiosas o inadecuadas. Pero también la posibilidad de pensar que mucho de lo que pueda lograrse debe ser por vía del aprendizaje, superando la necesidad que es de cada quién. Si esto no se logra, la cuestión ya no interroga a los estados y sus sistemas educativos que han cumplido con su parte, sino que queda sobre los hombros de las propias personas que no pudieron ser más capaces y lograr la forma

única que parece posible de ser y estar en el mundo, un sujeto que aprende para toda su vida y que posee ciertas capacidades que lo hacen visiblemente valioso, útil y funcional al sistema.

Como se pudo observar en el análisis de los documentos, si bien se apunta hacia una educación para todos, que sirva como llave para el bienestar y que representa un derecho humano inalienable, los enunciados que constituyen dichos documentos permiten visualizar los ideales de subjetividad que dicha educación tiene de fondo. Por ejemplo, se coloca a la educación como una necesidad de todos los seres humanos, sin embargo, ésta no solo implica posicionamientos éticos y bienes simbólicos que permiten construir comunidades y sociedades más justas, solidarias e igualitarias, afirman que la necesidad es de los individuos y que es a través de la construcción de una ciudadanía capaz, productiva, comprometida que el desarrollo será posible en las naciones.

En este marco, son las personas las que deben poseer una cierta gama de habilidades y capacidades, cognitivas, mentales, físicas, que son requerimiento importante para lograr niveles mínimos de desarrollo. En otras palabras, el énfasis de esta forma de entender la educación no está en la construcción de sociedades más justas e igualitarias, sino de individuos que puedan realizar un trabajo sobre sí mismos, ser capaces de contribuir a lo social y, sobre todo, lo económico y, con ello, lograr esos niveles de bienestar que serán la consecuencia de un trabajo sobre el sí mismo.

Con lo anterior, si bien se debe reconocer la diferencia, la mismicidad se hace presente a partir de la producción de ciertas formas deseables, adecuadas y fundamentales para poder ser y estar en el mundo.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

El discurso de la educación inclusiva, no solo está contenido en teorías o conceptos del ámbito pedagógico, didáctico o educativo, también representa formas políticas y, por tanto, instauran de entrada tipos ideales de conducirse y de ser en el campo social. En este sentido, las políticas de educación inclusiva no solo implican un proceso de intervención sobre las relaciones y el espacio para transformarlos en condiciones y realidades más justas, igualitarias, equitativas y humanas, son ontopolíticas en la medida que refieren una forma de ser sujeto, de pensarse y, por ende, actuar en consecuencia.

Dichas visiones y formas de entender al sujeto y ser sujeto, de entrada, ya implican ciertas prácticas de inclusión/exclusión, puesto que, al colocar algunas imágenes como deseables, frente a otras, constituyen horizontes de plenitud a seguir, dando paso a la consideración de que

posiblemente hay existencias que pueden considerarse más valiosas que otras. Este es el caso de las políticas educativas, aquéllas que se materializan en ciertas prácticas escolares y, que al hacerlo, instauran nuevos regímenes discursivos sobre lo permitido y lo no permitido, lo peligroso sobre lo que no lo es. Dando como resultado cierta unicidad existencial, síntesis que al final puede no conjugarse con la compleja realidad plural que tanto intenta incluirse.

De tal suerte que las políticas sociales, públicas y educativas no solo permiten el ordenamiento de las estructuras sociales, económicas y culturales, no solo configuran un tipo de deontología que incorporan normas a seguir y formas de hacer las cosas, además, en su concreción y diferimiento, constituyen subjetividades, visiones de mundo, las cuales permiten pensar y pensarse (lo verdadero), pero también actuar de determinada forma, es decir, constituir una práctica social.

Se puede pensar en la educación inclusiva como una forma de gubernamentalización escolar, que ya no señala directamente, como era el caso de la educación especial, la modificación del sujeto, su normalización y reparación, sino que ahora lo que hace es intervenir en el espacio, en las condiciones, en los deseos, en la producción de subjetividad.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ball, S. (1993). What is policy? Texts, trajectories and Toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), pp. 10-17
- Barton, L. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Morata
- Foucault, M. (2006). La gubernamentalidad. Seguridad, Territorio, Población. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Nárcea
- Giné, C. (2009). “Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales”. En Climent Giné (Coord.), *La educación inclusiva, De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Cuadernos de Educación, pp. 13-24
- Guattari, F. y Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Traficantes de sueños
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). *Declaración Mundial Sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer*

las necesidades básicas de aprendizaje.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura y Ministerio de Educación y Ciencia España (1994) *Declaración de Salamanca*. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas. (1994). *Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad*.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación*. Informe final.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas. (2001). *Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del Siglo XXI*. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121485>

Organización de las Naciones Unidas. (2008). *La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161565_sp

Organización de las Naciones Unidas (2016). *Objetivos del Desarrollo Sostenible*.

<https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción*. UNESCO.

Plá, S. (2018). *Calidad educativa: historia de una política para la desigualdad*. UNAM

Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria*. Ediciones Morata

Velasco, A. (2012). "Hermenéutica y Ciencias Sociales". En E. Garza y G. Leyva (Coords.) *Tratado de metodología de las Ciencias Sociales: Perspectivas actuales*. Fondo de Cultura Económica. Pp. 201-235

Vlachou, A. (2007). *Caminos hacia una educación inclusiva*. La Muralla.