

Tensiones del discurso de la inclusión educativa

Tensions in the discourse of educational inclusion

Norma Angélica Molina-Padilla¹

Fecha de recepción: 23 de septiembre de 2021

Fecha de aceptación: 15 de noviembre de 2021

Resumen - El artículo reflexiona acerca de cómo la inclusión se ha posicionado como un lenguaje común dentro del sistema educativo, principalmente dentro de los derechos humanos, como promesa de justicia ante aquellas personas que históricamente habían permanecido en los márgenes. Es decir, los llamados grupos vulnerables. Sin embargo, pareciera ser que el compromiso no se alcanza, por el contrario, se ve lejano y ajeno. A partir de ese contexto, se dialoga con algunos pensadores educativos que se han esforzado por comprender, y sobre todo hacerse otras preguntas, que probablemente ayuden a redirigir el curso de la inclusión. Esto con el fin de visibilizar que existen otras posibilidades de educar, incluso, más allá de dicho paradigma. En suma, el diálogo interdisciplinar, la transgresión de las fronteras educativas, así como tensionar el paradigma habilita imaginar otras formas de acción más justas y plurales.

▼
Palabras clave: Derechos humanos, educación inclusiva, interdisciplinariedad.

Abstract - The article reflects on how inclusion has positioned itself as a common language within the educational system, mainly within human rights, as a promise of justice before those people who had historically remained on the margins. That is, the so-called vulnerable groups. However, it seems that the compromise is not reached, on the contrary, it looks distant and alien. From that context, we dialogue with some educational thinkers who have striven to understand, and above all ask themselves other questions, that will probably help redirect the course of inclusion. This in order to make visible that there are other possibilities to educate, even beyond this paradigm. In short, interdisciplinary dialogue, the transgression of educational boundaries, as well as stressing the paradigm enable us to imagine other forms of action that are more just and plural.

▼
Keywords: Human Rights, inclusive education, interdisciplinarity.

¹ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 4 Sur núm. 104, Centro Histórico, Puebla, Puebla, C.P. 72000.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7147-0841>. Correo electrónico: normaangelicamolínadilla@gmail.com

*"No, no es "reconocer al otro".
 El otro es anterior a todo reconocimiento.
 El otro ya es, ya está, ya estuvo antes de mí.
 Si así no fuera, si el otro solo existiera porque lo reconozco, sería como una
 estatua cubierta por una tela negra en una plaza abandonada, esperando a ser
 Descubierta.
 O como un territorio que creemos inexistente y que al que damos un nombre que no
 es el suyo.
 No, no es "descubrir al otro."
 No se juega a las escondidas así no más
 No es "nombrar al otro"
 Es ser llamado por él".*

Skliar (2019, p. 165).

Introducción

El presente escrito articula reflexiones en torno a las tensiones del discurso de la inclusión dentro del campo de la educación. Para ello, se comienza con un acercamiento al contexto de dicho paradigma en Latinoamérica. En dicha región resultó como predominante el lenguaje jurídico de los derechos humanos. Asimismo, se reconocen dos enfoques: el de la educación básica y la educación superior, posteriormente, se problematiza su división.

Después de contextualizarlo, se desarrolla la discusión sobre las tensiones del discurso, muchas de ellas ancladas en las promesas no cumplidas del paradigma, en términos de garantizar una educación igualitaria para todas las personas. De tal forma que se introduce la primera pregunta, ¿quién es el sujeto de la inclusión?; es decir, ¿a quiénes va dirigido el discurso?; dando como respuesta: las personas o grupos vulnerables.

Ello llevó a cuestionar cómo se ha construido la vulnerabilidad, ¿quiénes son las personas vulnerables?, ¿quiénes son las personas no vulnerables?, ¿de qué manera se crean esas vulnerabilidades?, ¿cómo esos discursos han condicionado las formas de acción de la educación inclusiva?, ¿qué papel ha jugado la educación especial?, ¿cómo hacemos las lecturas de la realidad?, ¿cómo el diálogo interdisciplinario es una posibilidad de pensar y hacer diferente, ante las emergencias y divergencias de los contextos educativos?

Finalmente, se comparten algunas reflexiones, destacando que la inclusión educativa se encuentra en un momento de coyuntura que nos invita a la imaginación, para poder pensar otra educación posible, más plural, justa y digna para todas las personas.

I. Panorama del paradigma de la inclusión

Actualmente no se puede pensar en la educación sin apelar al discurso de la inclusión; en otras palabras, la educación inclusiva se encuentra en el centro del debate. Muchas de estas discusiones se han dado desde distintos espacios del saber (*poder*), como es el caso del derecho, pero con mayor énfasis desde la dimensión jurídico-positivista² del lenguaje de los derechos humanos; el cual, en los últimos años, se ha posicionado como el saber dominante, con mayor visibilización, promoción y difusión.

En ese sentido, estos discursos son promovidos desde organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y el Banco Mundial, quienes emiten recomendaciones a los Estados parte sobre modificar sus políticas internas. Los objetivos del Desarrollo Sostenible dan cuenta de ello.³ El cuarto objetivo aborda la educación de calidad. Para alcanzar las metas planteadas se generó una serie de acciones y estrategias, entre las que incluyen la *Declaración de Incheon* y *Marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Garantizar una*

² Se habla de la dimensión jurídico-positivista a partir de las reflexiones realizadas desde los estudios críticos del derecho que lo señalan como una visión reducida de los derechos humanos, borrando su historicidad; entendiéndola como "aquellas posturas que, en vez de limitarse a aceptar la matriz histórica, consideran además que es sólo desde postulados teóricos originarios que puede hablarse de derechos humanos; es decir, sin una teoría, reflexión o praxis -sea en lo jurídico, en lo político o en lo ético (Rosillo, 2013, p. 38).

³ Los Objetivos de Desarrollo Sostenible, también conocidos como Objetivos Mundiales, se adoptaron por todos los Estados Miembro en 2015 como un llamado universal para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad para 2030.

educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos.

En esta se sostiene que la inclusión y la equidad son las bases para una agenda transformadora, por esa razón se comprometen a hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación. Además de realizar los cambios necesarios en las políticas de educación y centrar esfuerzos en las personas más desfavorecidas, especialmente aquellas con discapacidad (UNESCO, 2016). Bajo esa misma línea, dentro de la legislación mexicana, en 2019, se reforma el artículo tercero constitucional, posicionando a la inclusión dentro de la narrativa transformadora como medio para reducir las brechas educativas entre la población históricamente marginada.

Será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación (Honorable Congreso de la Unión, 30 de septiembre de 2019).

En las citas anteriores se puede observar que ambas narrativas responden a lógicas similares, centradas en el principio de accesibilidad. A pesar de que el discurso jurídico de los derechos humanos es clave para crear condiciones más justas en la educación, pareciera ser que estamos lejos de alcanzar dicha promesa. Por tal motivo, la comunidad científica se ha preguntado: ¿qué sucede con el discurso de la inclusión en la educación?, ¿cuáles son los obstáculos que han impedido alcanzar sus compromisos?

Siguiendo lo anterior, muchas investigaciones coinciden en el carácter polisémico del concepto; es decir, definir la educación inclusiva nos lleva a múltiples interpretaciones, por tanto, pareciera ser que no existe consenso. En palabras del investigador educativo Aldo Ocampo, "La inclusión es un fenómeno con múltiples registros dinámicos, multiniveles y heterogéneos" (Ocampo, 2020, p. 103). En consecuencia, estaríamos

hablando de un concepto ambiguo, lo cual no es menor, debido a que dependiendo de donde se sitúe el discurso, será condicionante sobre las formas en cómo se interviene en la realidad; es decir, teoría y práctica están intrínsecamente relacionadas.

Desde ese panorama, una de las investigadoras que se ha esforzado por tensionar el discurso de la inclusión ha sido la académica de la UNAM Zardel Jacobo, quien en una entrevista realizada por Ocampo (2018), expresa que en Latinoamérica coexisten dos enfoques de educación inclusiva: la que corresponde a la educación básica junto con media superior y la de la educación superior. Siguiendo a la académica, las características de la primera responden a las demandas de organismos internacionales, las cuales se ven aterrizadas en las legislaciones de los Estados. Por consiguiente, desde hace varias décadas es en este enfoque donde se observa de manera más tangible, aunque *hibridizadas*, debido a que cada Estado adapta las recomendaciones en función de sus propias políticas.

Sumado a ello, también tendrá impacto el marco referencial utilizado para definir la inclusión, es decir, la posición teórico-política, partiendo de que ningún posicionamiento teórico es neutral. Inclusive, con los paradigmas que le "precedieron", pero que aún no se agotan o se entrelazan, como son la educación especial y la integración educativa (estos serán abordados con mayor énfasis más adelante).

Ahora, en lo que respecta a la educación superior el panorama es más tenue, debido a que no se ha manifestado con tanta potencia, probablemente se deba a que generalmente, las universidades se rigen de manera autónoma y desde la libertad de cátedra, por tanto, existe mayor dificultad para rastrear políticas de educación especial y de integración educativa; de hecho, se puede afirmar que son prácticamente nulas. Además de que el acceso a la educación superior para personas consideradas vulnerables presenta mayores dificultades (OCDE, 2019).

Asimismo, dentro del imaginario colectivo, la universidad es considerada como el lugar para las personas más aptas; de ahí que serán valoradas ciertas competencias como las necesarias para

habitar ese lugar y quienes no las desarrollen, simplemente no tendrán cabida. Sin embargo, con el auge del discurso de los derechos humanos esto ha ido cambiando paulatinamente, por ejemplo, con las políticas de discriminación positiva algunas universidades han creado cuotas para personas en desventaja social histórica, tales como mujeres y personas que pertenecen a comunidades indígenas o afrodescendientes.

Jacobo también reflexiona en torno a la producción académica, en términos de investigación. Ella sostiene que a pesar de que las políticas de inclusión no han impactado de manera significativa en la universidad, ve en esta un lugar de posibilidad para pensar nuevos paradigmas que sean más plurales y complejos, incluso, más allá de la inclusión (Ocampo, 2018).

Cabe señalar que aunque en esta primera parte se ha recuperado la dimensión jurídico-positivista del discurso de los derechos humanos, no es la única mirada; las perspectivas críticas y latinoamericanas dan cuenta de ello (Rosillo, 2008; 2013). No obstante, para fines de estas reflexiones, el pensamiento jurídico-positivista contribuyó para ilustrar el panorama actual desde el cual se posiciona el paradigma de la educación inclusiva, sin negar que el derecho tiene un lugar de privilegio desde el saber (*poder*) como legítimo.

Finalmente, Jacobo en la entrevista ya mencionada, afirma que el discurso de la inclusión tiene un rostro; es decir, apela a la discapacidad o poblaciones indígenas, al menos dentro del contexto mexicano (Ocampo, 2018). Debido a ello muchas políticas les tienen como los principales grupos destinatarios. Pero olvidan que dentro de las mismas poblaciones existe un amplio abanico de ser una persona indígena o con discapacidad, por lo tanto, las formas de acción o de políticas educativas se encuentran sectorizadas.

De acuerdo con lo antes expuesto, estas formas de reducir a la población, ya sea desde la perspectiva indígena, el género, la diversidad o las poblaciones vulnerables, anula no solo la pluralidad del ser, sino también las otras condiciones de vida que les atraviesan, tales como el género, la raza y la clase. O se miran como una sumatoria de opresiones, por ejemplo: ser niña con discapacidad o ser niña indígena,

dando como resultado análisis muy pobres de la realidad, anclados en las personas y desde una posición de víctimas, "Estas distinciones se hacen sobre (*sic*) a partir de privilegiar a un grupo particular como la norma o el referente" (Talpade, 2008, p. 121). Todo ello ha generado diversas tensiones que, afortunadamente, se han puesto sobre la mesa, el piso, el cemento, el campo.

Sin duda, nos enfrentamos a contextos geopolíticos llenos de emergencia y contingencia que abren enormes espacios de posibilidad. Para pensar otra educación, una tan otra que nos confronte, de tal manera que, la creatividad, la imaginación, la dignidad y la justicia sean los caminos por transitar. En ese tenor, Ocampo (2020, p. 113) apunta que "La educación inclusiva es una compleja lectura del presente". Y no podemos obviar que jamás existirá un solo camino, ni una respuesta ya dada. Todo lo contrario, nos volvemos vigilantes reflexivos/as de nuestras propias prácticas situadas.

II. Tensiones sobre el paradigma

Una vez puesto en contexto el panorama dominante del paradigma de la educación inclusiva en nuestro país, se reflexiona y problematiza sobre las tensiones de estos discursos, algunos de los cuales ya se alcanzaron a vislumbrar en el apartado anterior. Con este fin, el primero de estos, es sobre los llamados grupos vulnerables; los cuales, tienen rostros bien definidos: mujeres, niñas, niños, personas adultas mayores, personas indígenas, personas con discapacidad, personas de la disidencia sexual, entre otras. Dichas poblaciones han enfrentado mayores brechas al momento de tener acceso a una educación de calidad.

Ello da cuenta de que la condición de vulnerabilidad se coloca en las personas, es decir, se vuelven las responsables únicas de sus situaciones y no se tocan ni cuestionan las condiciones que han llevado a que sean interpretadas de esta manera; en otras palabras, parecería ser que la persona habita el riesgo, la vulnerabilidad, la fragilidad, y que además es un lugar indeseado para ser, por lo tanto, habrá que protegerla de su propia condición, rehabilitarla, contenerla, negarla o excluirla.

De acuerdo con las reflexiones, las preguntas irían con relación a si existen personas vulnerables; ¿qué

determina que las personas no vulnerables lo sean?, ¿son estas categorías cerradas? ¿O son condiciones en donde se transita constantemente dejando atrás el binarismo vulnerable-no vulnerable?, ¿quiénes están en esa condición con mayor frecuencia?, es decir, ¿qué permite estar en ese lugar?

En ese marco, se apela de manera constante que, para comprender la inclusión, tendría que abordarse la exclusión, en tal sentido, que se pudieran ver las dos caras de la moneda. Según Ocampo (2020), estas lecturas que tienden a dividir en términos binarios reducen la complejidad del amplio repertorio de desigualdades. Entonces se encuentran lecturas del mundo en binarios como: normal/anormal; hombre/mujer; blanco/no blanco; mente/cuerpo; inclusión/exclusión; entre otros. Y que además se encuentran jerarquizadas, dando como resultado que unas formas de ser y estar sean deseadas y recompensadas socialmente.

En ese tenor, los discursos que apelan a la diversidad dentro del marco de la inclusión tienden a borrar las diferencias, es decir la persona vulnerable se transforma en diversidad, dentro de este referente de interpretaciones binarias de su condición, de repente nos encontramos en dos grupos: las personas normales y las personas diversas. Consiguientemente, la narrativa de la diversidad ha ganado territorio, anulando particularidades, creando un ambiente de supuesto respeto dentro de un marco de reconocimiento ante la diversidad. Por esa razón, Segato (2011) advierte lo siguiente:

De acuerdo con el patrón colonial moderno y binario, cualquier elemento, para alcanzar plenitud ontológica, plenitud de ser, deberá ser ecualizado, es decir, conmensurabilizado a partir de una grilla de referencia o equivalente universal. Esto produce el efecto de que cualquier manifestación de la otredad constituirá un problema, y solo dejará de hacerlo cuando tamizado por la grilla ecualizadora, neutralizadora de particularidades, de idiosincrasias.

El otro-indio, el otro-no-blanco, la mujer, a menos que depurados de su diferencia o exhibiendo una diferencia conmensurabilizada en términos de identidad reconocible dentro del patrón global, no se adaptan con precisión a este ambiente neutro, aséptico, del equivalente universal, es decir, de lo que puede ser generalizado y atribuido de valor e interés universal. Solo adquieren politicidad y son dotados de capacidad política, en el mundo de la modernidad, los sujetos - individuales y colectivos - y cuestiones que puedan, de alguna forma, procesarse, reconvertirse, transportarse y reformular sus problemas de forma en que puedan ser enunciados en términos universales, en el espacio "neutro" del sujeto republicano, donde supuestamente habla el sujeto ciudadano universal. Todo lo que sobra en ese procesamiento, lo que no puede convertirse o conmensurabilizarse dentro de esa grilla, es resto (p. 57).

El sujeto vulnerable se convierte en eso, en resto. A menos que logre pasar por la grilla ecualizadora, neutralizadora de particularidades, de idiosincrasias. Todo lo demás lo que no se ha podido universalizar se marginaliza, se vuelve ilegítimo, patológico, incluso, "antinatural", otorgándole plena responsabilidad de su fracaso ante el mundo, por ejemplo; en el sistema educativo. Ello, permite ilustrar que en cuanto más alejado se esté de la norma, mayormente, se padecerá la exclusión.

Con esto, no se pretende borrar la capacidad de agencia que tienen los llamados grupos vulnerables, o caer en absolutos acríticos frente a las dinámicas propias de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero sí visibilizar que, muchas de las formas en cómo se han construido las metodologías, la didáctica, las teorías, sobre todo las del desarrollo, responden a una sola forma de ser, en tanto, sujeto normal, dejando en desventaja a quienes se alejen de ese referente. Evidentemente, esto excluye a una gran cantidad

de población, que tan solo, mediante apoyos, logran posicionarse dentro del marco educativo. En tanto que el sujeto ciudadano universal será la medida del mundo, en términos de normalidad, deseabilidad y educabilidad.

No obstante, cabe hacer una aclaración con respecto a las formas de interpretar a la persona vulnerable, con relación a mirarle fuera del tejido de relaciones que le significan y dan sentido como ese/a otro/a; es decir, abstraerle de la realidad que le crea como mujer, indígena, discapacitado/a, anula cualquier forma de transformación social. Ante ello Castro-Gómez (2017, p. 253) sostiene que "Tan sólo serán posibles fijaciones parciales y precarias, ya que las identidades sociales no pueden ser pensadas con independencia del sistema de relaciones diferenciales del que forman parte. No existen, por tanto, identidades que no sean relacionales". Es así como la persona etiquetada como vulnerable existe gracias a ese sistema de relaciones, en donde también coexiste la supuesta no vulnerabilidad.

En consecuencia, el discurso de la inclusión deberá ser analizado dentro de ese entramado de relaciones geopolíticas, históricas, que colocan a ciertas identidades como vulnerables, frágiles, y no fuera de este, porque se caería en el riesgo de crear ilusiones y fantasías de cambio. En ese terreno, Jacobo –en diálogo con Ocampo (2018)– reflexiona que tal vez habría que dejar de enarbolar la Educación Inclusiva y plantear la necesidad de una gran Reforma educativa. Ella sugiere apuestas que dejen de centrarse en la inclusión como la única manera de dar respuestas a las promesas no cumplidas de garantizar la educación igualitaria para todas las personas.

Con lo anterior se enlaza una de las mayores tensiones que responsabilizan el fracaso de las políticas de la inclusión educativa, estos son los paradigmas de la educación especial y, en algunos casos, de la integración educativa. De manera que se piensa que no haber abandonado radicalmente las prácticas segregadoras que solían/suelen educar de manera diferencial es una de las razones de las brechas, las desigualdades, la discriminación que viven, por ejemplo, las personas con discapacidad.

No obstante, con base en lo antes planteado, cabe hacernos la pregunta: ¿realmente la concreción de estos paradigmas traducidos en prácticas educativas son los únicos responsables de las brechas educativas? Si bien la educación inclusiva es una lectura radical del presente como sostiene Ocampo (2020), es imposible negar su historicidad. Y la Educación Especial es y ha sido protagonista de estos marcos de acción, sobre todo, porque aún no se agotan, pero no se pueden demonizar ni ver a la educación inclusiva como la panacea. Desde estos posicionamientos, Zardel Jacobo dice:

Si la Educación Especial separó, la Integración y posteriormente la Inclusión pretenden revertir el mal causado, que a sus ojos lo consideran de la EE. A mi manera de ver las cosas, estas afirmaciones resultan acusaciones y conllevan juicios valorativos condenatorios. Impunemente sus discursos adquieren mucha fuerza y son contundentes ya que en la realidad se encuentra una base real de discriminación, marginación y exclusión de las personas que hoy se denominan con discapacidad. Sin embargo, la historia puede tener otra dirección, otra orientación y volverse fuente reveladora de un presente y rebelarse del triste papel que se la ha asignado de condenar el pasado para justificar un porvenir maniqueo y por demás prejuicioso, que aleja justo de la reflexión, del pensar y de la posible transformación y cambio (Ocampo, 2018, p. 156).

Desde ese contexto, la historicidad de la educación se coloca como un lugar importante para el análisis, es decir, no se puede desechar lo que el paradigma de la educación especial aportó, en términos de dignificar a las personas que se encontraban/ encuentran completamente invisibilizadas. Aunque segregó, también se crearon metodologías, didáctica,

centros educativos, para su acompañamiento. A pesar de esto, dentro de sus mismas contradicciones, también contribuyó al estigma de las personas con discapacidad u otras condiciones, lo cual generó mayor discriminación.

De la misma manera, siguiendo a Castro-Gómez (2017) en relación con que no existen identidades que no son relacionales, solo la educación especial tiene sentido dentro del mismo sistema de relaciones con la educación regular; esto es, una existe gracias a la otra y viceversa, por ende, ¿por qué las críticas del fracaso de la inclusión se vuelcan hacia la educación especial y no a la regular? Ahí existe un espacio para pensar lo dado, lo normal, lo incuestionable de la educación regular.

Ello pone en tensión al paradigma de la inclusión de manera radical, porque tal vez habría que cambiar las formas, transformarlas, y no solo pensar en incluir. Esto ya se está haciendo. Algunas apuestas ponen en el centro al cuerpo como medio para conocer el mundo, varias de estas, desde las artes: "De la inclusión a la interpelación: escena, discapacidad y política"⁴ (UNAM, 2016). Esta obra está enfocada en explorar la intersección de las artes escénicas y la discapacidad a través de la perspectiva de la interpelación, en la que se reflexiona la accesibilidad desde un registro más amplio, asimismo se promueve el intercambio de saberes desde una mirada interdisciplinaria. En línea similar, pero desde la educación, Manghi, Otárola, Godoy y Aranda (2019) exploran otras posibilidades de comunicar fuera de la oralidad desde el trabajo con infantes con discapacidad intelectual. En su investigación analizan el uso de la pantomima como recurso para narrar.

Finalmente, se puede concluir que el paradigma de la inclusión está en un momento de reestructuración, habrá quienes como Ocampo (2020) le encuentren potencia, siempre y cuando sus lecturas se abran al diálogo interdisciplinar y a la creatividad desde

una epistemología otra o quienes inviten a superar la inclusión y generen otras apuestas, como las mencionadas. Cualquiera que sea la perspectiva desde la cual se posicione la comunidad académica, es indudable que nos enfrentamos a cambios importantes dentro del sistema educativo, en otras palabras, las demandas sobre esos otros cuerpos, esas otras identidades, que han estado ahí, pero que ahora reclaman con mayor potencia un lugar de enunciación que no podemos ni debemos no mirar, por el contrario, toca asumir la responsabilidad ética de generar desde el diálogo esas otras formas de educar que tanto se demandan.

III. Reflexiones finales

En suma, las reflexiones aquí expuestas como resultados de las preguntas planteadas al inicio de este diálogo, más que pretender dar respuestas, buscan generar nuevos cuestionamientos, abrir otras conversaciones, que aunque resulten confrontativas, son necesarias. Solo de esta manera, se pueden pensar otras posibilidades de transitar la educación. Asimismo, la invitación es permitirnos hacer otra cosa, cuestionarnos, incomodarnos. Ya que dan la pauta para los cambios y la transformación. Bajo esa medida, se retoman algunas consideraciones finales:

1. La interdisciplinariedad es clave para evitar lecturas reducidas de las realidades educativas, de tal manera que el diálogo y las reflexiones constantes se vuelven lugares necesarios.
2. Evitar hacer lecturas binarias de realidades complejas.
3. El discurso de los derechos humanos desde su dimensión jurídico-positivista es el que se ha posicionado como dominante dentro de las narrativas inclusivas, valdría la pena ampliarlo; incorporarlo al lenguaje común como herramienta de lucha.

⁴ Ver <https://teatrounam.com.mx/teatro/seminario-de-la-inclusion-a-la-interpelacion-escena-discapacidad-y-politica/>

4. Descentrar la vulnerabilidad como condición de la persona; es decir, poner la pregunta sobre lo que ha condicionado esa vulnerabilidad.
5. Imaginar otro tipo de educación fuera de lo establecido, apelar al cuerpo como medio para conocer el mundo, más allá de la vista o la oralidad; entonces, el foco estará puesto en las metodologías, la didáctica y ya no solo en priorizar la inclusión como único medio de garantizar el derecho a la educación.
6. Y, finalmente, sostener la fragilidad y la vulnerabilidad como condiciones de vida que nos hacen humanos/as. Y solo así, probablemente, se contribuya a dejar de invalidar la vida de las personas que constantemente habitan ese lugar.

Referencias

- Castro-Gómez, S. (2017). ¿Qué hacer con los universalismos occidentales? Observaciones en torno al "giro decolonial". *Analecta Política*, 7(13), 249-272. <https://doi.org/10.18566/apolit.v7n13.a02>
- Honorable Congreso de la Unión. (30 de septiembre de 2019). *Decreto por el que se expide la Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación*. México: *Diario Oficial* de la Federación. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573859&fecha=30/09/2019
- Manghi, D., Otárola, F., Gody, G. & Aranda, I. (2019). "Atrapar", representación de la experiencia en narraciones de niños con discapacidad intelectual. *ONOMÁZEI. Revista de lingüística, filología y traducción*, 44, 37-62. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6996553>
- Ocampo, A. (2018). Entrevista a Dra. Zardel Jacobo sobre Investigación de la Educación Inclusiva: Tensiones, Contingencias y Discusiones para el presente. *Revista Inclusiones, Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 4, 148-160. Recuperado de <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/864>
- Ocampo, A. (2020). Educación inclusiva: nuevos objetos, nuevas teorías y nuevos problemas para leer el presente. En A. Ocampo (comp.), *Reinvenciones e interpelaciones críticas para educar en tiempos complejos. La lucha por la justicia educativa* (pp. 91-144). Santiago de Chile: Fondo Editorial CELEI.
- OCDE. (2019). *Educación superior en México: resultados y relevancia para el mercado laboral*. París: OCDE. Recuperado de https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/educacion_superior_en_mexico.pdf
- Rosillo, A. (2008). *Derechos Humanos, pensamiento crítico y pluralismo jurídico*. San Luis Potosí: UASLP.
- Rosillo, A. (2013). *Fundamentación de derechos humanos desde América Latina*. San Luis Potosí: Ítaca.
- Segato, R. (2011). Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. En K. Bidasca y V. Vázquez (comps.), *Feminismos y Poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones Godot.
- Sklair, C. (2019). *Pedagogías de las diferencias: (Notas, fragmentos, incertidumbres)*. Argentina: Noveduc.

Talpade, C. (2008). Bajo los ojos de Occidente: feminismo académico y discursos coloniales. En L. Suárez y R. Hernández (eds.), *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes* (pp. 112-161). Madrid: Cátedra. Recuperado de <http://www.rosalvaaidahernandez.com/wp-content/uploads/2016/09/2008-LIBROS-Descolonizando-el-feminismo-PDF.pdf>

UNAM. (2016). *De la inclusión a la interpelación: escena, discapacidad y política*. Recuperado de

<https://unamglobal.unam.mx/de-la-inclusion-a-la-interpelacion-escena-discapacidad-y-politica/>

Unesco. (2016). *Declaración de Incheon. Educación 2030: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa