

# La formación ciudadana en el discurso de la educación inclusiva. Un análisis crítico

Citizen Training in the Speech of Inclusive Education. A Critical Analysis

Treinamento do cidadão no discurso da educação inclusiva. Uma análise crítica

---

Laura Viviana García Martínez\* | Edward Armando Cardozo Camelo\*\*

\* Fonoaudióloga de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Especialista en Rehabilitación de la Discapacidad Comunicativa Infantil de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional y el Cinde. Docente del Programa de Fonoaudiología de la Universidad Manuela Beltrán. Docente de la Oficina de Investigaciones de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Docente del Programa Comunitario Tejiendo Vínculos en VAHUM. Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6884-4088>. Correo electrónico: [lauragarcia1988@gmail.com](mailto:lauragarcia1988@gmail.com)

\*\* Terapeuta ocupacional de la Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Promoción de la Salud y Desarrollo Humano de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional y el Cinde. Secretaria de Integración Social. Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5430-0998>. Correo electrónico: [edwcardozo1981@gmail.com](mailto:edwcardozo1981@gmail.com)

Fotografía: Wilver Cortés Virella, PMP©

## Resumen

El estudio hace un análisis pragmático y semántico del discurso de la educación inclusiva desde una perspectiva crítica, permitiendo identificar elementos discursivos que dan cuenta de la instrumentalización, psicologización y homogeneización de la que es objeto la población con discapacidad, priorizando una conducta adaptativa, orientada por metas de aprendizaje, asociadas a la acumulación de contenidos, lo cual se confirma al establecer relaciones con lo planteado por integrantes de la comunidad educativa. Por lo tanto, se concluye que este discurso conlleva prácticas de exclusión dentro de las mismas instituciones.

## Abstract

The study makes a pragmatic and semantic analysis of the inclusive education discourse from a critical perspective. It allows to identify discursive elements that account for the instrumentalization, psychologization and homogenization of which the population with disabilities is the object, prioritizing an adaptive behavior, guided by learning goals, associated with the accumulation of content, which is confirmed by establishing relationships with those raised by members of the educational community. Therefore, it is concluded that this discourse involves practices of exclusion within the same institutions.

## Resumo

O estudo faz uma análise pragmática e semântica do discurso da educação inclusiva do ponto de vista crítico, permitindo identificar elementos discursivos responsáveis pela instrumentalização, psicologização e homogeneização da população com deficiência, priorizando comportamentos adaptativos, orientados por objetivos de aprendizagem, associados ao acúmulo de conteúdo, o que é confirmado ao estabelecer relações com as questões levantadas pelos membros da comunidade educacional. Conclui-se, portanto, que esse discurso envolve práticas de exclusão dentro das mesmas instituições.

---

**Recibido: 21 | 10 | 2017**

**Evaluado: 21 | 10 | 2017**

Cómo citar este artículo: García Martínez, L. V. y Cardozo Camelo, E. A. (2020). La formación ciudadana en el discurso de la educación inclusiva. Un análisis crítico. *Revista Aletheia*, 12(1), 175-196.

**Palabras clave**

educación, inclusión, exclusión, formación, ciudadana, discurso.

**Keywords**

education, inclusion, exclusion, training, citizen, discourse.

**Palavras chave**

educação, inclusão, exclusão, treinamento, cidadão, fala.

La educación inclusiva es promovida en el ámbito internacional como “estrategia clave para alcanzar la Educación para Todos” (Unesco, 2009, p. 8)<sup>1</sup>. Este discurso

ha logrado permear las políticas educativas de varios países, entre ellos Colombia, al considerar su contribución en la erradicación de la pobreza extrema y de la enseñanza primaria universal (Unesco, 2009).

1 Se retoman las convenciones e informes citados por la Unesco (2009), a saber: el derecho a la educación está consagrado por el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948. Los instrumentos normativos internacionales que han ratificado este derecho son, entre otros: la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza de la Unesco, de 1960; el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, de 1966; la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, de 1979 (en especial los artículos 10 y 14); la Convención sobre los Derechos del Niño, de 1989 (especialmente los artículos 28 y 29); la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares, de 1990 (en particular el artículo 45); la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en diciembre del 2006; y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, aprobada por la Asamblea General en septiembre del 2007 (particularmente el artículo 14). Véase, entre otros: V. Muñoz, El derecho a la educación de las personas con discapacidades (Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, documento A/HRC/4/29), Naciones Unidas, Consejo de Derechos Humanos, cuarto período de sesiones, febrero de 2007; V. Muñoz, El derecho a la educación en situaciones de emergencia, (Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, documento A/HRC/8/10), Naciones Unidas, Consejo de Derechos Humanos, octavo período de sesiones, mayo de 2008; OCDE, Studentswithdisabilities, learningdifficulties and disadvantages. Policies, statistics and indicators, París, OCDE, 2007; S. Peters, Inclusive education: An EFA strategyforallchildren, Washington DC, Banco Mundial, noviembre de 2004; SavetheChildren, Makingschools inclusive. Howchange can happen, Londres, SavetheChildren, 2008; T. Tomasevski, El derecho a la educación (Informe de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, documento E/CN.4/2004/45), Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, 60º período de sesiones, diciembre de 2003; Unesco, Theright to education: Monitoring standard-settinginstruments of Unesco, París, Unesco, 2008; Unesco, Theright to primary education free of chargeforall: Ensuring compliance with international obligations, París, Unesco, 2008; Unicef-Innocenti Research Centre, Promoting therights of children with disabilities, InnocentiDigest N° 13, Florencia, 2007; Unicef y Unesco, A

La educación inclusiva se fortalece como política educativa en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, aprobada en Jomtien (Tailandia) en 1990 (Unesco, 2009), la cual establece “la universalidad del acceso a la educación para todos los niños, los jóvenes y los adultos, y la promoción de la equidad” (Unesco, 2009, p. 8). Sin embargo, cobra mayor fuerza en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad<sup>2</sup>.

Posterior a la conferencia, en el Foro Mundial de Dakar (Fiske, 2000), se ratificó la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y se estableció su marco de acción.

De esta manera, Colombia, en cabeza del Ministerio de Educación Nacional (MEN), ha trabajado en la definición de políticas, orientaciones, lineamientos y modelos educativos flexibles<sup>3</sup>, enfocados en fortalecer el ingreso y la retención de diferentes grupos pobla-

Human Rights-Based Approach to Education for All. A frameworkfortherealization of children’sright to education and rightswithineducation, Nueva York-París, Unicef-Unesco, 2007. Véanse también los informes del Grupo Mixto de Expertos Unesco (CR)/Consejo Económico y Social/Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas (CESCR) sobre el Seguimiento del Derecho a la Educación.

2 La Conferencia se realizó en 1994 en Salamanca (España).

3 En la página web del Ministerio de Educación Nacional, se encuentran los siguientes modelos educativos flexibles: Retos para Gigantes, Apoyo Académico Especial, Nivelemos, Escuela Nueva, Aceleración del Aprendizaje, Caminar en secundaria, Secundaria activa, Postprimaria.

cionales en el sistema educativo (MEN, 2015)<sup>4</sup>, dado que se considera la escuela el espacio en el que deben estar todas las personas para llevar a cabo su proceso educativo (Unesco, 2009).

Este encuentro ha puesto en evidencia las limitaciones de un sistema educativo que proyecta su fortalecimiento en beneficio de un determinado modelo económico, conllevando prácticas pedagógicas homogeneizantes y discriminatorias (Torres, 2011). Una de estas limitaciones guarda relación con el ser humano y el ciudadano que se pretende formar desde las políticas, los lineamientos y los modelos educativos dirigidos a poblaciones específicas; es allí donde se inscribe el interés del presente estudio denominado "La formación ciudadana en el discurso de la educación inclusiva, un análisis crítico", el cual busca analizar e interpretar el lugar de la formación ciudadana en el discurso abanderado por el MEN en las *Orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva* (2017), al igual que las relaciones existentes entre dicho discurso con lo que dicen diferentes actores educativos.

Giroux (2004) plantea que la escuela es un lugar cultural y político, y no solo un lugar de instrucción; siendo así, este estudio se pregunta por el reconocimiento del ciudadano<sup>5</sup> en el discurso de la "atención educativa a estudiantes con discapacidad" (MEN, 2017). Nos centramos en el discurso dada su posibilidad para dar cuenta de estructuras, procesos y violencias a nivel político, social e histórico (Van Dijk, 2009), las cuales, para el caso de la escuela, se evidencian en los contenidos explícitos e implícitos, las prácticas pedagógicas, y las relaciones humanas.

En el proceso de investigación se rastrearon documentos del ámbito iberoamericano, particularmente en Colombia, enfocados en el análisis crítico del discurso (en adelante ACD) de textos alusivos a la educación inclusiva y la formación ciudadana. De igual manera, se conocieron

---

4 En relación con el ingreso, se identifican logros importantes reflejados en el aumento de cobertura entre 1999 y el 2009 (Unesco, 2015), sin embargo, no ha sucedido lo mismo respecto a la retención; según el reporte del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2015), entre el 2012 y el 2015 se presentó una disminución de la matrícula, llegando a ser menor que la presentada por esta misma entidad para el 2009.

5 Partimos de comprender que la formación ciudadana se da bien sea de manera intencionada o no, entendiéndolo que se determina por lo que se permite, lo que no, las normas, los discursos institucionales e individuales, los mecanismos de participación, si estos existen o no, y de todo aquello que pasa y deja de pasar en la escuela. Por ende, también se considera que en la educación inclusiva existen aspectos determinantes para la formación ciudadana, no solo para los estudiantes que se vinculan al proceso de inclusión, sino también para sus compañeros.

investigaciones que emplearon técnicas y metodologías análogas al ACD como el análisis de contenido y el análisis del discurso (AD).

Estas investigaciones permitieron concluir que en países como Chile y España se han realizado estudios que evidencian aspectos subyacentes de los textos de política y de los discursos de actores y agentes educativos, los cuales dan cuenta de diversas intencionalidades que procuran afianzar el carácter alienante, ideológico y persuasivo de dichos discursos.

No obstante, en el marco de la educación inclusiva no se evidencia un trabajo dirigido a explorar y analizar documentos técnicos y pedagógicos elaborados por organismos rectores como los que trabajamos en el transcurso de este ejercicio investigativo, y lo más cercano a ello son textos de política y reglamentarios como los revisados en algunos de los estudios mencionados.

---

## Referentes conceptuales

---

### La inclusión, discurso de una exclusión invisible

El discurso de la inclusión se ha ubicado como aquel que da respuesta a las injusticias sociales que se encuentran ancladas en el sistema económico, y en una cultura que ha dejado claro que existen unos seres humanos adentro, unos afuera y unos en el límite del orden establecido socialmente (Castel, 1997). Dicho discurso, al soportarse en “buenas intenciones”, se configura como irrefutable e incuestionable. De este modo, para la escuela la educación inclusiva, que cada día se esfuerza por absorberlo y rete-

nerlo todo, es la alternativa para superar las injusticias educativas; siguiendo a Dussel (2004), este argumento conlleva a interrogar el “relato sobre la inclusión, es decir la narrativa que sostiene que la expansión del sistema escolar moderno es la única manera, y la mejor, de ilustrar al pueblo y democratizar las sociedades” (p. 306).

Desde esta perspectiva totalitaria, es preciso cuestionar cómo se produce y “¿de quién es la exclusión? Podríamos responder que no es del sujeto, no está en el sujeto, circula en la cultura o bien en un fragmento puntual de ella como un significado que no es natural y que se ha naturalizado” (Skliar, 2002, p. 70). Según esto, y dada la relación exclusión/inclusión, podemos inferir que la inclusión tampoco está en el sujeto, no es natural, y, por lo tanto, debe pensarse a la luz de una historia y una cultura excluyente. Entonces, buscar una educación para todos implica descentrar el problema del sujeto y problematizar las desigualdades en cada territorio, pues “no es un problema topológico que se resuelva corriendo esa frontera [entre incluidos y excluidos] para acá o para más allá; más bien, es un problema político y social que está en el corazón de las instituciones y las subjetividades” (Dussel, 2004, p. 2).

En coherencia con este planteamiento, Castel (1997), quien ha desarrollado el concepto de desafiliación<sup>6</sup>, sugiere un análisis de la vivencia y la relación de la persona con la sociedad; así, el autor plantea la necesidad de reflexionar sobre la exclusión teniendo claro que el “corazón de la problemática

---

<sup>6</sup> Con el concepto de desafiliación el autor refiere un recorrido y plantea que en esta perspectiva existen diferencias con el concepto de exclusión, pues este se refiere a algo inmóvil.

no está donde encontramos a los excluidos” (Castel, 1997, p. 90). El autor expone tres mecanismos de exclusión: 1) la supresión completa de una comunidad, por ejemplo, la colonización española en América y el Holocausto; 2) por confinamiento o reclusión, como es el caso de los “indigentes” confinados en asilos, los “deficientes” escondidos en instituciones o los ancianos reclusos en hogares de dudoso origen; 3) la práctica de segregar incluyendo, que “[...] significa aceptar que determinados individuos están dotados de las condiciones necesarias como para convivir con los incluidos, sólo que en una condición inferiorizada, subalterna, desjerarquizada” (Gentili, 2001, p. 4).

Esta última ha cobrado mayor fuerza “podríamos decir que, en nuestras sociedades fragmentadas, es la forma ‘normal’ de excluir. Y siendo normal, es la forma transparente, invisible, de excluir” (Gentili, 2001, p. 6).

### **La educación inclusiva, un asunto ético más que funcional**

A lo largo de su obra Carlos Skliar propone dejarse sentir por el otro, ir más allá de la didáctica, la metodología, el currículo y pensar en una filosofía de la diferencia. El autor cuestiona las exigencias que se realizan a los docentes, pero también el rechazo expresado por ellos al decir “no estamos preparados”; de esta manera, ubica la discusión en un asunto ético que implica pensar la relación, lo que significa vivir y estar juntos, antes de la didáctica; esto tiene que ver con la responsabilidad de estar “[...] disponible para recibir a quien sea, a cualquiera, a todos, a cada uno [...].” (Skliar, 2002, p. 10).

Pensar la educación inclusiva como un asunto ético orientaría de manera diferente las acciones que se realizan en la escuela, pero también los detalles que definen las relaciones humanas; por ello Skliar (2002) insiste en “que para hablar de cambios en la educación es necesario, primero, un profundo silencio [...] dejarse vibrar por el otro más que pretender multiculturalizarlo, abandonar la homo-didáctica para hetero-relacionarse” (p. 15).

### **El discurso, generador de prácticas sociales e institucionales**

Desde los orígenes del ser humano, el lenguaje ha facilitado la comunicación interpersonal, permitiendo el intercambio con propósitos determinados como resolver un problema, transmitir una idea y denominar las cosas para tratar de comprenderlas. De esta manera, el

discurso también ha encontrado su función en la configuración de relaciones de poder; según Pardo (2007), se entiende el discurso como “fenómeno cultural, social, cognitivo y discursivo” (p. 46).

El análisis crítico del discurso (ACD) permite develar las relaciones de poder y su reproducción por medio del discurso; se enfoca en los grupos e instituciones dominantes, en la forma en que estos crean y mantienen la desigualdad social por medio de la comunicación y el uso de la lengua: “Quienes participan del análisis crítico del discurso toman posición, reconocen su responsabilidad y usan su conocimiento para oponerse a quienes abusan del poder, y se solidarizan con las víctimas de este abuso” (Soler, 2006, p. 256).

De esta manera, se reconoce la finalidad emancipadora del ACD, dado que busca interpretar la realidad y a su vez transformarla, develar los dispositivos de poder intrincados en el discurso en aras de “resignificar el orden existente, y ser capaz de visibilizar las injusticias (opacadas) contradicciones (naturalizadas) y desigualdades del presente, abriendo así nuevas posibilidades de auto-comprensión y acción social para los sujetos sociales” (Stecher, 2010, p. 98).

El discurso como práctica social, visto y comprendido desde la perspectiva crítica del ACD, favorece la creación de un marco de referencia para la acción política, educativa y social de carácter emancipador, pues contribuye a desentrañar las intenciones, motivaciones y propósitos que encierran los discursos académicos, institucionales, históricos, ideológicos, corporativos, publicitarios y mediáticos.

## La educación inclusiva, una cuestión de ciudadanía en formación

La ciudadanía “No se trata de otorgar un conjunto específico de derechos, sino de un derecho que es previo a todo derecho: el derecho a gozar de todos los derechos específicos de una sociedad democrática y de un mundo común” (Bárcena y Mélich, 2014, p. 61). Por esto, negar o minimizar la ciudadanía por medio de la indiferencia, exclusión o reducción a una expresión de “asistencia” a un lugar, como sucede con las personas con discapacidad en la escuela regular, significa “desposeer del derecho a la ciudadanía, es decir, de disfrutar de un mundo común al que cuidar y amar” (Bárcena y Mélich, 2014, p. 61).

Por lo tanto, es fundamental problematizar las implicaciones de la formación ciudadana para la población con discapacidad, históricamente marginada y excluida de las decisiones que la afectan como comunidad, y visible ante nosotros desde aquello que representa su deficiencia y que guarda relación con la construcción propia de “normalidad”. En este ejercicio de problematización, retomaremos los postulados de Giroux (2004) en torno a lo que representa la formación ciudadana desde una racionalidad<sup>7</sup> emancipadora<sup>8</sup>; en primer lugar, esta

7 Refiere un conjunto de supuestos y prácticas sociales que median las relaciones entre un individuo o grupos con la sociedad (Giroux, 2004, p. 217).

8 Giroux (2004) refiere tres tipos de racionalidades determinantes de la formación ciudadana: la racionalidad técnica, que se encuentra soportada en las posiciones que son empíricamente comprobables, en la universalización de la información y teorías educativas totalmente estructuradas. En este sentido, opta por una formación ciudadana que promueve la adaptabilidad, lo cual, según Marcuse (1969, citado en Giroux, 2004), “viola la libertad de las personas

formación es por naturaleza participativa, así que promueve capacidades para desafiar, comprender y cuestionar el propio proceso de aprendizaje.

En coherencia con lo planteado, podemos concluir que una educación orientada a la justicia y la equidad social debe privilegiar la formación ciudadana, entendiendo que su finalidad

[...] no es la de “ajustar” a los estudiantes a la sociedad existente; en vez de eso, su propósito principal es estimular sus pasiones, imaginaciones e intelectos para que sean movidos a desafiar a las fuerzas sociales, políticas y económicas que pesan tanto en sus vidas. (Giroux, 2004, p. 254)

De no ser así, nos encontramos ante una escuela que insiste en lo que Freire (1968) denominó “la educación bancaria”<sup>9</sup>, por lo tanto, estaremos frente a otro discurso dominante.

---

## Metodología

---

El presente estudio se enmarca dentro de la investigación de corte cualitativo. Para efectos del análisis y la interpretación de los textos trabajados, los cuales determinan prácticas sociales e institucionales en relación con la educación inclusiva, el horizonte de comprensión es de orden crítico hermenéutico, para lo cual nos valemos del ACD dado que este, según Van Dijk, se dirige a

---

a ver más allá, a reflexionar su historia: si la ‘educación’ ha de ser más que el simple entrenamiento para el statu quo significa no sólo habilitar al hombre para conocer y comprender los hechos que construyen la realidad, sino también para conocer los factores que establecen los hechos para que él pueda cambiar su realidad inhumana” (p. 227). De otro lado está la racionalidad hermenéutica, desde la cual se tiene una mirada más activa del ser humano, y define como factor esencial el uso del lenguaje y el pensamiento que permite la construcción de significados. Por último, se encuentra la racionalidad emancipadora, orientada a una formación que invita a luchar por la justicia y la equidad social, postura retomada en el presente estudio. En relación con la formación ciudadana, se enfatiza en “la negociación, la participación, y en la importancia de los valores de la educación ciudadana” (Giroux, 2004, p. 235); este mismo autor considera que ese es un discurso bien intencionado, pero a su vez “ingenuo e incompleto”, puesto que “ha abstraído de su epistemología social algunos conceptos problemáticos tales como ideología, poder, lucha y opresión” (p. 236), de manera que los asuntos más problemáticos de la sociedad quedan de lado o son desarrollados con un análisis poco profundo.

<sup>9</sup> La educación bancaria se retoma como concepto planteado y criticado por Freire (2005), refiriéndose con esta al tipo de educación reducida al acto de depositar, transferir y transmitir, entendiendo además que este es un medio de opresión.

[...] explicar el uso del lenguaje y del discurso también en los términos más extensos de estructuras, procesos y constreñimientos sociales, políticos, culturales e históricos, además de proveer bases para explicaciones en varias direcciones de investigación, tiende singularmente a contribuir a nuestro entendimiento de las relaciones entre el discurso y la sociedad. (Van Dijk, 2009, p. 152)

Los procedimientos de análisis se orientaron desde lo planteado por Pardo (2007) de la siguiente forma: se seleccionó el corpus, el cual se encuentra conformado por el documento "Orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva" (MEN, 2017); y se escogieron elementos discursivos de las entrevistas semiestructuradas de dos docentes de aula regular en las que se encuentran estudiantes con discapacidad, dos orientadores, un profesional de apoyo a la inclusión y dos madres de estudiantes con discapacidad que se encuentran en el aula regular de uno de los megacolegios públicos de Bogotá.

En un segundo momento, se realizó el análisis de: 1) consistencia, como aquella que "permite reconocer los modos como circulan ideas, bien sea de manera estable o conflictiva en los discursos" (Pardo, 2007, p. 142); 2) coherencia, referida a la "dimensión interpretativa del discurso a través de la cual se reconocen las temporalidades" (Pardo, 2007, p. 142). Para este ejercicio se identificaron ideas conflictivas asociadas a las categorías teóricas del presente estudio, y frente a ellas se identificaron los momentos

informativos de las entrevistas con docentes, madres y profesionales de apoyo con el fin de realizar un análisis del discurso a nivel semántico y pragmático.

Posteriormente se llevó a cabo el análisis textual por medio de matrices categoriales en Excel, lo que permitió identificar reiteraciones léxicas, desde las cuales se establecieron relaciones a partir del análisis de sus cotextos, es decir, el discurso anterior y posterior que les otorgan contexto, y se identificaron categorías invisibles, en tanto son aquellas que siendo de interés particular del presente estudio no fueron encontradas en el documento. En un tercer momento, se realizó el análisis de las formas de legitimización, entendido este como un fenómeno sociodiscursivo que

[...] consiste en el acopio de un conjunto de procesos y recursos lingüísticos encaminados al establecimiento de consensos sobre la representación de la realidad, por una parte y a la formulación del lugar de los actores sociales y discursivos, por otra. (Pardo, 2007, p. 174)

Así, se realiza el análisis valiéndose de las estrategias discursivas de autorización, naturalización, mitigación, generalización, racionalización y las formas de nombrar a los actores, lo cual también implicó el reconocimiento de recursos lingüísticos como la citación, la personificación, los eufemismos, la nominación, entre otros.

En línea con el trabajo de las estrategias discursivas, se estableció un diálogo entre el análisis del texto y los discursos de docentes, profesionales de apoyo y familias a la luz de las categorías definidas como referentes conceptuales.

---

## Resultados

---

### Análisis de coherencia y consistencia

Existen inconsistencias discursivas en el documento del MEN (2017) relacionadas con la concepción misma de la discapacidad en expresiones como "Las diferencias entre discapacidad y otros trastornos del desarrollo y el aprendizaje", las cuales dan cuenta de una equiparación de la discapacidad con "otros" trastornos, afirmación que resulta ser contradictoria con enunciados que refieren la discapacidad como parte del ser humano: "[la discapacidad] ha dejado de verse como una deficiencia de los individuos para ser considerada como parte de lo humano".

La equiparación de la discapacidad con trastornos o enfermedad también se encuentra presente en el discurso de uno de los docentes quien dice: "mientras estén [los estudiantes] en un ambiente estimulante nunca desarrollan la enfermedad o la discapacidad". Así mismo, una de las madres de familia dice que a su hijo en diferentes entornos lo han rotulado como "enfermo" y afirma que el neurólogo "prácticamente me lo trato de loco".

En esta misma línea, el documento también refiere la importancia de distinguir entre lo que es y no es discapacidad, a lo cual dedica un apartado en el texto; sin embargo, se niega la importancia de realizar dicha distinción en el siguiente enunciado: "La discapacidad se define en un continuo de posibilidades, y deja de ser vista como una condición dicotómica (tener o no tener discapacidad)". Las inconsistencias evidencian falta de claridad en la concepción y las comprensiones sobre la discapacidad.

De otro lado, en el documento del MEN (2017) se identifica incoherencia al referirse a las metas y los objetivos de aprendizaje de los niños, las niñas y los adolescentes. Se presentan afirmaciones contradictorias que pueden dejar ver los fines homogeneizantes de las orientaciones brindadas, dado que el enunciado "Desde la perspectiva de Educación Inclusiva no se busca homogenizar ni uniformar a los estudiantes con discapacidad para acercarlos a los desempeños de aquellos denominados 'normales' o 'normotípicos'" no guarda relación con el enunciado "Las personas con discapacidad pueden requerir de apoyos precisos o adaptaciones concretas para alcanzar o acercarse lo más que puedan a las metas de aprendizaje que ha fijado el sistema educativo"; básica-

mente las metas de aprendizaje establecidas por estándares internacionales se configuran en un elemento homogeneizante del sistema educativo.

En la misma línea, el documento refiere en diferentes momentos las metas fijadas por el sistema educativo; sin embargo, en otras afirmaciones se da prioridad a los aprendizajes para la vida, como "los docentes, acompañados y guiados por los profesionales de apoyo, pueden generar las adaptaciones necesarias para que los estudiantes con discapacidad logren aprendizajes para la vida". En relación con estas afirmaciones, es fundamental analizar la coherencia entre las metas fijadas por el sistema educativo y las expectativas de estudiantes, familias y docentes en torno a los aprendizajes para la vida.

Sobre las metas de aprendizaje, el docente de apoyo refiere que la perspectiva de competencia a la que responde el sistema educativo es un limitante del proceso: "el estudiante siempre se va a ir en desventaja frente a los demás porque se vive resaltando la dificultad más allá de la capacidad o la potencialidad"; de este modo, se identifica un aspecto diferenciador importante con lo planteado desde el documento del MEN (2017). De igual forma, existen diferencias entre docentes, orientadores y familias respecto a lo que es primordial en el proceso formativo. En este sentido, el orientador refiere que "la flexibilización curricular es la actividad con mayor impacto en el proceso"; la orientadora del Programa Institucional de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PIECC) manifiesta que los estudiantes "tienen que cumplir unos logros cercanos a los que se plantean para el aula en general";

de otro lado, las familias ubican en un lugar de mayor importancia los aspectos actitudinales y comportamentales. Es de anotar que en ninguno de los discursos analizados se refiere lo que dicen los estudiantes.

Otra de las afirmaciones que resulta conflictiva en el documento del MEN (2017) tiene que ver con el reconocimiento de la subjetividad y la singularidad del sujeto. En este sentido, afirmaciones como "el sujeto se reduce a la discapacidad y lo perdemos de vista. De ahí surgen denominaciones como 'el Asperger', 'el autista', 'el ciego', 'el depresivo', y se desdibujan Juan, María, Carlos, Esther, Rosario, Juliana" son contradictorias cuando en el mismo texto se dice que "conocer a fondo y con cierto grado de especificidad las distintas discapacidades nos permitirán ver, de manera más clara y contundente, al sujeto que hay tras cada una"; aquí se afirma que en la medida en que se conozca la discapacidad a profundidad se podrán atender las necesidades que precisan los estudiantes con discapacidad, por tanto, cuando no existe un diagnóstico, el actuar del maestro queda sin una base de formación clara.

De otro lado, se identifican inconsistencias cuando se refiere a la "adaptación", puesto que en diferentes apartados se habla del individuo como el que debe "adaptarse" e "incluirse", a partir de unos ajustes razonables "[...] de modo que pueda incluirse efectivamente en la sociedad (Schalock y Verdugo, 2002)"; sin embargo, critican el imaginario que ubica al niño como el que debe adaptarse al colegio y no el colegio al niño, y dicen "no importa de qué condición se trate; lo que cuenta es cómo el entorno se adapta

a ella y consigue integrar y aceptar al individuo, más allá de sus particularidades”. Es importante mencionar que la definición de discapacidad realizada en el documento refiere una “limitación en la conducta adaptativa”, concepto desarrollado desde la psicología conductual que hace alusión a las habilidades que debe tener una persona para adaptarse a las demandas del entorno, de esta manera, incorpora un concepto que termina por reforzar el imaginario que critica. Alrededor de este discurso, el término “adaptación” es utilizado por dos de los entrevistados, quienes hacen referencia a las adaptaciones del entorno y, en el caso específico de la escuela, al currículo.

### Reiteración textual

El análisis de las unidades léxicas, su reiteración y el contexto en el que se encuentran dieron cuenta de la manera de interpretar la realidad que prima en el documento “Orientaciones”; de otro lado, se realizó el análisis en torno a unidades léxicas que, al no encontrarse en el texto analizado, suponen una supresión o desestimación de estas, que para el caso se relacionan con el lugar que tiene la formación ciudadana en el discurso del MEN.

En relación con las reiteraciones léxicas, “apoyos” es una de las más frecuentes (200 reiteraciones), porque el centro del documento es generar y facilitar estrategias de apoyo para los estudiantes con discapacidad, basados en la categorización que se hace en el modelo de calidad de vida de Verdugo y Schalock, a partir del cual se relaciona la calidad de vida con el éxito, la riqueza, la salud, la satisfacción de necesidades y el bienestar objetivo; de esta manera, se identifican relaciones con lo que el texto enuncia como “conducta adaptativa”.

Otra reiteración asociada a la anterior unidad es la de “docente de apoyo”, la cual se encuentra más de 60 veces, sugiriendo que la responsabilidad del estudiante con discapacidad es del docente; la articulación con otros actores es tangencial en el texto. Es de resaltar que el docente de apoyo se lee como un “experto” con “formación en discapacidad” dedicado a acompañar al estudiante. En relación con las entrevistas, el orientador escolar, la orientadora PIECC, dos docentes de aula y el docente de apoyo entrevistados dan un lugar preponderante a la figura del “docente de apoyo”; al encontrar de forma reiterada la mención de esta figura se evidencia que los procesos inclusivos se recargan sobre el profesional en mención, lo que a su vez es producto de la idea que vende el documento del MEN (2017).

De manera reiterada aparecen unidades como "deficiencia", "dificultad", "trastorno", "problema", "diagnóstico", "caracterización" y "alteración", lo que denota una contradicción frente a los principios de acción que se establecen al inicio del texto, en donde se dice que se debe dejar de asociar la discapacidad al déficit. Entre estas, las más mencionadas son "dificultad" y "alteración" las cuales hacen parte de los capítulos tres y cuatro, en los cuales se tipifican los tipos de discapacidad y las estrategias de apoyo por cada uno. Respecto a los conceptos ya mencionados, en las entrevistas se evidencia que tanto la orientadora PIECC, como ambas madres y los dos docentes de aula hacen alusión a conceptos como "problema de aprendizaje", "dificultad", "deficiencia" y "diagnóstico", lo que da cuenta de que estos hacen parte del discurso cotidiano que se emplea para referirse a las personas con discapacidad en el contexto educativo.

### Categorías invisibles

Respecto a las unidades léxicas que se omiten o desestiman en el texto y que suponen una inclusión educativa instrumentalizada, son, en particular: "ciudadanía", "alteridad", "ética", "toma de decisiones", "formación política", "identidad", "autonomía", "empoderamiento", "valores", "pensamiento crítico", "transformación", "historia", "resistencia". De hecho, las pocas que se utilizan, de una a tres veces en el texto, como "ciudadano", "ciudadanía", "pensamiento crítico" se encuentran en apartados aislados del texto sin mayor profundidad.

En las entrevistas estas unidades léxicas aparecen poco al indagar por la formación ciudadana, palabras asociadas con los "valores" y "las necesidades personales".

## Análisis de legitimación, estrategias discursivas

### Autorización

Según el carácter persuasivo del texto, se acude a estrategias discursivas de autorización, por lo que se emplean recursos lingüísticos como la citación de leyes y políticas internacionales retomadas en Colombia para dar cuenta de su veracidad. De esta manera, se refiere a la "Educación para todos" como fundamento y justificación del documento y se recurre a conceptos como "atención educativa pertinente y de calidad", sin profundizar sobre estos.

De otro lado, se retoma un modelo conceptual de discapacidad desde el cual se desarrollan todas las orientaciones. Para posicionarlo, se acude a enunciados comparativos como "un modelo más avanzado y contemporáneo de la discapacidad", y se usan recursos lingüísticos enfocados en desvirtuar otros modelos, especialmente el modelo social, el cual ha sido promovido por personas con discapacidad, sus familias y otras comunidades, lo que indica una invalidación de dichas comunidades, aunque no las mencione. Esto se identifica en expresiones como: "postura extrema de esta perspectiva la constituye el modelo social o constructivista" y "Esta mirada busca eliminar las distintas condiciones a las que alude el término de discapacidad".

La citación va a configurarse como un recurso permanente en el discurso, denotando la importancia de la validación de expertos como se observa en la expresión: "se ha adoptado este modelo de calidad de vida dado que, a fecha de hoy, es el que ha

logrado más amplia aceptación en la comunidad académica y profesional a nivel mundial". Así mismo, se presentan los imaginarios en torno a la educación de personas con discapacidad, exponiéndolos "[...] de acuerdo con la literatura científica [...] [y] los conceptos de expertos", apoyados en la "revisión documental de 300 artículos y 150 libros de texto todos escritos por expertos reconocidos a nivel internacional por su trabajo con alguna de las discapacidades".

En este caso, se reproduce un discurso funcionalista recurriendo a la jerarquía de la comunidad académica y profesional que además viene trabajando con la población con discapacidad, lo que se ha dado de manera externa a la educación regular. En este sentido, se ve a la luz del empleo de las jerarquías profesionales e intelectuales por sobre el saber popular, la intuición y el sentido común como fuente de autorización. En las entrevistas, el docente de apoyo menciona que es el encargado de "lograr el reconocimiento de los estudiantes y su derecho a participar". De igual forma, las madres entrevistadas dan mucha relevancia al aporte que hace el profesional de inclusión y los docentes de aula al decir: "yo hago lo que ellos me ordenan porque yo sé que eso le sirve al niño"; así, se evidencia que se asumen las recomendaciones o directrices dadas por estos profesionales como algo que hay que acatar, pues solo ellos saben y hacen posible lo que le conviene al estudiante.

### Naturalización

El documento emplea recursos lingüísticos relacionados con la naturalización, los cuales se orientan a tres propósitos comunicativos.

El primero de ellos es la necesidad de posicionar la mirada promovida sobre las personas con discapacidad, en la que se hace énfasis en la limitación sensorial, física o intelectual de la persona, y se resta importancia a las barreras del contexto. Esto puede observarse, en primer lugar, en la dedicación del 48% del texto en la descripción de cada uno de los "tipos de discapacidad" y su manejo básico en aula, al igual que en la visión de apoyo que resalta aspectos centrados en la persona sin proponer mayores cambios en el entorno, las prácticas y el sistema educativo, lo que se encuentra en expresiones como: "[...] encontrar los apoyos que les permitan y faciliten avanzar y aprender como los demás".

En este sentido, se promueve la reducción de discursos que venían posicionando la discapacidad como una situación generada en relación con el contexto, determinada por factores sociales, económicos y culturales, para reducirla a una "condición de la persona". Referirse

a la discapacidad equiparándola con “otros trastornos” conlleva a la incorporación de lenguajes ajenos a la escuela que determinarán el actuar de los maestros desde la instrumentalización, aspecto que es incentivado en el texto en expresiones como: “la sistematización de las experiencias del aula, a través de instrumentos de seguimiento y observación de los estudiantes, la implementación de escalas para la detección de signos de alerta de discapacidad”.

Así, las entrevistas realizadas dejan ver la importancia del contexto en el marco de la inclusión; todos los entrevistados refieren “problemáticas familiares”, la “pobreza” y la “vulnerabilidad” como factores que impactan de manera directa en el proceso.

En segundo lugar, se naturaliza en el discurso el empleo de terminología y esquemas que tradicionalmente son empleados en el contexto clínico; algunos ejemplos se relacionan con el uso frecuente de palabras como “intervención”, “atención”, “conducta adaptativa”, “detección”, entre otras. De igual forma, los instrumentos de caracterización propuestos y el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) dan cuenta de un esquema médico en el que se realizan entrevistas, similares a la anamnesis clínica, se emplean listas de chequeo, se genera un concepto y se determina un plan de intervención.

Por último, se encuentran expresiones como: “todo establecimiento educativo es inclusivo por defecto”, desde las cuales se pretende persuadir mostrando la inclusión como algo natural, y ocultando el contexto histórico que ha marcado profundas desigualdades y la exclusión en el entorno educativo. De este modo, no se visibiliza la importancia de descentrar el problema de

la persona para ubicarlo en la escuela. En esta línea, el docente de apoyo a la inclusión considera que existen prácticas en la escuela que se configuran como un limitante y que tienen que ver con la concepción de educación, pedagogía y escuela: “se tiende a homogeneizar a todos los estudiantes, se les imparte igual contenido, no se torna significativo el aprendizaje, la dinámica en la mayoría de casos todavía sigue siendo pupitre, tablero, todos sentados, haciendo caso, y si no, pues se sale”. Además, no pueden dejarse de lado las dificultades y los hábitos que se han generado en el mismo proceso de inclusión, como es el establecimiento de programas paralelos; en este sentido, el docente de apoyo dice que “anteriormente la profesora iba y se los sacaba dos horas tres días a la semana [...] los docentes no tenían que poner mayor cosa de su parte”.

### Mitigación

Como se mencionó, el documento al configurarse desde un sentido orientador tiene un carácter persuasivo, por lo cual acude a recursos lingüísticos como eufemismos que buscan minimizar y ocultar las exclusiones que existen en la escuela, al igual que la ausencia del reconocimiento de los estudiantes con discapacidad como ciudadanos; esto puede evidenciarse en expresiones como: “este colectivo continua siendo marginado de la educación formal, atendido en ‘aulas e instituciones especializadas’ y segregado de diversas oportunidades de participación real y efectiva de la vida en sociedad”; aquí se da por sentado que la educación regular evitará la marginación y generará oportunidades de participación real y efectiva. Esto oculta y minimiza las exclusiones que se generan al interior de la escuela, evitando de esta forma

generar una reflexión técnica, administrativa y pedagógica integral que reconozca la complejidad del proceso y los cambios que deben realizarse en todas las dimensiones que competen al sistema educativo en los niveles, nacional local e institucional.

En relación con los apoyos y los ajustes razonables, aparecen expresiones como: "Todo estudiante precisa de diversos apoyos y ajustes durante su proceso de aprendizaje", "Los apoyos que requieren estudiantes con discapacidad, habitualmente favorecen el aprendizaje de toda la clase" y "En la mayoría de los casos, se basan en ajustes puntuales que no exigen altas inversiones económicas o de tiempo". En este caso, se hace un especial énfasis en convencer al docente de que no se le está solicitando que haga algo diferente de lo que debe hacer con "todos" sus estudiantes y que ello no implica mayores recursos "económicos, ni tiempos". Es una manera de anteceder la respuesta del docente, simplificando la solicitud que se realiza de generar un proceso de caracterización como el que se encuentra expuesto en el documento, lo que se refuerza en la expresión: "'No es un formato' que se llena para cumplir un requerimiento", y en la realización de un plan individual que además se espera sea construido de manera conjunta con la familia y otros profesionales, ideas que parten del desconocimiento de la dinámica escolar. En este sentido, las madres entrevistadas refieren que los docentes y profesional de apoyo se encaminan "a que los niños mejoren en su aprendizaje y aprendan a estar en sociedad", tema que se torna contradictorio porque muchas veces son los mismos docentes quienes buscan que el estudiante con discapacidad sea apartado del resto del curso, ya sea porque no interfiera con el aprendizaje de los demás, porque puede estar bajo riesgo de discriminación o simplemente porque el docente manifiesta no saber qué hacer con él. Los docentes y la orientadora PIECC hacen hincapié en que la labor del personal de inclusión es "hacer una valoración especializada, establecer planes personalizados y realizar adaptaciones curriculares", lo que se establece como la estrategia primordial para lograr una inclusión educativa efectiva, dejando de lado aspectos como la participación, la visibilización, el trato ético y la sensibilización de la comunidad educativa.

### Generalización

Como aspectos relevantes que dan cuenta de esta estrategia discursiva, el documento alude a la ejemplificación como recurso lingüístico, por lo que expone casos y situaciones descontextualizados de las condiciones y características del país, lo cual se evidencia cuando algunos de ellos

no se encuentran referenciados y otros son adaptaciones de autores internacionales.

### Formas de nominar a los actores

En el documento se encuentra la nominación directa tanto del docente de apoyo, los maestros y las familias, como los equipos interdisciplinarios. Sin embargo, se encuentra la supresión del MEN y de las Secretarías de Educación, para lo cual se recurre a la personificación, como en la expresión: “Desde la perspectiva de Educación Inclusiva no se busca homogeneizar”, en la que se ubica la educación inclusiva como la que está promoviendo una forma de actuar, generando así el ocultamiento del MEN que es la entidad que lo hace. En este mismo sentido, se encuentran expresiones como “[...] debemos formar a los maestros en discapacidad, ofrecerles acompañamiento a través de la labor de los docentes de apoyo de los establecimientos educativos, y empoderarlos para que comprendan la relevancia de su rol [...]”; aquí encontramos que la responsabilidad de la formación recae sobre el docente de apoyo, pero se acude a formas personales que hacen alusión al “nosotros” como “debemos”. Así mismo, encontramos que se resta importancia a todas aquellas acciones que no se encuentren en manos de docentes y profesionales de apoyo, como es la adecuación física, la asignación de recursos y la cobertura de estudiantes.

### Racionalización y evaluación

Para finalizar, llama la atención la reiteración del documento en la necesidad de formar a los docentes; esto se configura como un recurso para legitimar el discurso, invalidando otros saberes, lo que se evidencia en

expresiones como: “[...] debemos formar a los maestros en discapacidad” y “empoderarlos para que comprendan la relevancia de su rol [...]”.

Partiendo de los recursos de nominación de los actores y el de racionalización y evaluación, en el discurso que manejan los docentes de aula, la orientadora PIECC, el docente de apoyo y las madres entrevistadas se encuentran alusiones al tema de la necesidad de ser formados, asesorados y parametrizados en aras de favorecer su labor docente y de acudiente en cuanto al acompañamiento que deben brindar a los estudiantes incluidos en sus aulas o los que tutelan. De esto dan cuenta frases como: “los logros es que hay profes que sí se han dado cuenta que las adaptaciones curriculares son importantes, y que los padres están más juiciosos mostrando más apoyo, más presencia con la asistencia y las citas médicas, diagnósticos, que han funcionado con algunos padres”.

---

## Conclusiones

---

Una vez realizado el ACD, se encontró que es reiterativo en el discurso del MEN (2017) el uso de estrategias discursivas encaminadas a resaltar importancia a lo que sucede en el contexto y dar supremacía a lo que está centrado en la persona, de manera que se ubica la inclusión en la persona y se desconoce su relación con los procesos excluyentes que se encuentran fuera de o son dirigidos hacia esta.

De igual forma, la equiparación de la discapacidad con otros trastornos, que se encuentra repetidamente en el texto, al igual que la reiterada necesidad de identificar qué es y qué no es discapacidad dan cuenta de

la relación dicotómica exclusión/inclusión que lleva al establecimiento de nuevas fronteras que crean otras exclusiones.

Guardando relación con la autoridad que se le da a los “expertos”, se evidencia que en el proceso de construcción del MEN (2017) se omitió la participación activa de docentes de distintas áreas, lo que puede tener relación con la carencia de fundamento pedagógico y el poco reconocimiento de las dinámicas institucionales. Por ende, no se actúa en concordancia con lo que promulga la expresión bandera de los movimientos de personas con discapacidad: “nada sobre nosotros sin nosotros” y que reposa en los marcos normativos mundiales. En esta perspectiva el documento hace énfasis en las comprensiones sobre la discapacidad, mas no su diálogo con la educación regular y especialmente con la realidad de la educación pública.

El análisis nos muestra que el discurso del MEN (2017) sigue una lógica asistencial, psicologista e instrumental que contempla la caracterización, el concepto, el diagnóstico y el plan individual como herramientas centrales de los procesos educativos inclusivos. Así, aquello que es fundamentalmente humano se convierte en modificaciones técnicas que dejan de lado medidas políticas, económicas, medio ambientales, simbólicas, entre otras, que garanticen el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.

El discurso promovido mediante recursos lingüísticos como la naturalización, la autorización, la generalización y la mitigación tiene una perspectiva adaptativa y homogeneizante que desconoce la alteridad del ser humano. A su vez, de manera oculta, invita a una formación ciudadana que, según las categorías expuestas por Giroux (2004), guarda relación con la racionalidad técnica, dado que su actuar está definido tanto por comprensiones totalmente estructuradas, como por elementos de la racionalidad hermenéutica relacionados, por ejemplo, con la negociación y la participación controlada. Esta mirada es poco profunda y no permite ver el entramado de relaciones subyacentes que existen en torno al lugar que cada ser humano ocupa en el mundo.

Aunque el texto reconoce las debilidades del sistema educativo y su perspectiva homogeneizante, plantea que este es el más idóneo para lograr la equidad social y da por sentado que este sí permitirá generar aprendizajes para la vida, a diferencia de otras propuestas educativas, como las centradas en la formación para la vida, el desarrollo humano y el trabajo, con las cuales se podría complementar. Inconsistencias como esta dan cuenta del sentido superfluo de las orientaciones generadas por

el MEN y el interés en ubicar allí la discusión, evitando tocar los aspectos estructurales de la educación.

En la primera parte del texto es inquietante el uso continuo de las palabras "participación", "derechos" y "sujeto" en términos de lo que debe favorecer o facilitar el entorno educativo; no obstante, en la mayoría del documento analizado no se evidencian mecanismos o acciones que promuevan la participación activa de los estudiantes y sus familias en los diferentes estamentos de decisión de la escuela, restringiendo el actuar al aula de clase, y a actividades culturales y artísticas. Esto evidencia que expresiones como las mencionadas (participación, derechos, sujeto) hacen parte de un ejercicio meramente retórico, instrumental o grandilocuente.

De otro lado, al establecer relaciones entre el discurso del documento y lo que dicen familias, docentes y orientadores, se encuentra que las "Orientaciones" del MEN, a cambio de transformar, refuerzan discursos que ubican al docente de apoyo como el principal responsable del proceso; además, privilegian la perspectiva clínica en el proceso escolar, promueven la instrumentalización de la inclusión y anulan al estudiante con discapacidad como ciudadano activo en formación.

Para finalizar, este estudio permitió poner en evidencia la invisibilización que la formación ciudadana, en perspectiva crítica, tiene en los procesos de inclusión, de un lado mostrando que no se encuentra presente en lo que dicen, familias, docentes y orientadores, y, de otro lado, que dicha formación no es una prioridad en el discurso del MEN.

---

## Referencias

---

- Barcena, F. y Mélich, J. (2014). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Miño y Dávila Editores.
- Castel, R. (1997). *Metamorfosis de la cuestión social*. Paidós Ibérica.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), 305-335. [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742004000200003&script=sci\\_abstract&tlng=es](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742004000200003&script=sci_abstract&tlng=es)
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gentili, P. (2001). La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento. *Revista Docencia*, 15, 4-11. <http://www.lasociedadcivil.org/wp-content/uploads/2014/11/gentili.pdf>
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI Editores.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2015). *Revisión nacional 2015 de la Educación para Todos*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002300/230024S.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2017). *Orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293\\_foto\\_portada.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2015). *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2000 – 2015: logros y desafíos*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232435/PDF/232435spa.pdf.multi>

Pardo, N. (2007). *Poder, discurso y sociedad II*. ORP-Digital.

Skliar, C. (2002). *Y si el otro no estuviera ahí?: notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dávila.

Stecher, A. (2010). El análisis crítico del discurso como herramienta de investigación psicosocial del mundo del trabajo. Discusiones desde América Latina. *Universitas Psychologica*, 9(1), 93-107. <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/308/426>

Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata, S.L.

Van Dijk, T. A. (2009). *Discurso y poder. Contribuciones a los estudios críticos del discurso*. Gedisa.

