

Inclusión e ideología

Los presupuestos de la investigación educativa a examen

ALFREDO BERBEGAL VÁZQUEZ* | ANA ARRAIZ PÉREZ**
FERNANDO SABIRÓN SIERRA*** | ABEL MERINO OROZCO****

¿Hasta qué punto la investigación educativa reproduce referentes socializados de la problemática de la inclusión educativa? Ayudada de las aportaciones del campo de la ontología social, se despliega una interrogación metódica que distingue entre principios, discursos y experiencias afectivas y políticas de la inclusión-exclusión social. La propuesta de análisis apela a la responsabilidad ética de la investigación educativa de evaluar sus presupuestos teóricos y de detenerse en los componentes ideológicos inherentes a las formas de reconocimiento científico-social de la diversidad humana. Para ilustrar este planteamiento, se seleccionan y analizan cuatro programáticas: la pedagogía del oprimido, el modelo social de discapacidad, la sociología de la aceptación y la ética del cuidado. Se concluye destacando los riesgos y los desafíos para desarrollar una racionalidad que tolere la naturaleza controversial de los procesos de inclusión-exclusión, al fortalecer la fundamentación de la investigación educativa y rehabilitar su criticidad en las sociedades plurales y complejas actuales.

To what extent does educational research reproduce socialized referents regarding educational inclusion? Through the contributions of social ontology, we present a methodical questioning which distinguishes between the principles, discourse and emotional and political experiences of social inclusion-exclusion. Our analysis proposal appeals to educational research's ethical responsibility to evaluate their theoretical presuppositions and the need to consider their ideological components as inherent to the scientific-social recognition of human diversity. In order to illustrate our proposal, we selected and analyzed four frameworks: the pedagogy of the oppressed, the social model of disability, the sociology of acceptance and the ethics of care. We conclude by highlighting the risks and challenges in developing a rationality that can tolerate the controversial nature of inclusion-exclusion processes, in strengthening the foundation of educational research and in rehabilitating its importance in our current pluralistic and complex societies.

Palabras clave

Educación inclusiva
Exclusión social
Investigación educativa
Epistemología
Ideología
Ética

Keywords

Inclusive education
Social exclusion
Educational research
Epistemology
Ideology
Ethics

Recepción: 14 de junio de 2021 | Aceptación: 18 de agosto de 2022
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.182.60640>

* Profesor Contratado Doctor del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza (España). Doctor en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: epistemologías de la complejidad y racionalidad educativa; formación de profesionales de la educación; discursos y prácticas de cuidado educativo para el bienestar y calidad de vida; orientación educativa. CE: arbgal@unizar.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0972-7831>

** Profesora Titular del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza (España). Doctora en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: orientación educativa en evaluación; tutoría desde referentes socioconstructivistas; investigación educativa. CE: arraiz@unizar.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2380-8662>

*** Profesor Titular del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza (España). Doctor en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: orientación educativa en evaluación y tutoría; investigación educativa. CE: fsabiron@unizar.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9857-2837>

**** Profesor Ayudante Doctor del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Burgos (España). Líneas de investigación: procesos pedagógicos y psicológicos en el deporte escolar; orientación educativa; tutoría académica. CE: amorozco@ubu.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1025-4277>

INTRODUCCIÓN

La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de 1990 y la de Salamanca de 1994, la Reunión de Dakar de 2000, la Conferencia de Ginebra de 2008 y la Declaración de Incheon de 2015 para la agenda Educación 2030 son hitos internacionales que han consolidado progresivamente una visión de la inclusión (UNESCO, 1992; 1994; 2009; 2015; 2017; 2020). A partir de categorías y campos semánticos como los de *normalización* (Bank-Mikkelsen, Nirje, Grünland o Wolfensberger) e *integración* (Informe Warnock) se ha institucionalizado progresivamente una deseabilidad política y moral para responder a los órdenes sociales contemporáneos. Se ha configurado una *cosmovisión* con aspiraciones universalizables que se van concretando en *discursos* operativos, es decir, en modos de significación que confieren inteligibilidad teórica y práctica a determinados principios filosófico-políticos de justicia y equidad social (Ainscow *et al.*, 2019; UNESCO, 2020). Los discursos, que ofrecen esquemas de argumentación y criterios para la toma de decisiones, se apoyan en dispositivos sociales para elaborarse. Y estos dispositivos asumen en sus presupuestos esa cosmovisión y privilegian, por tanto, formas de reconocerse en las experiencias y vivencias de las personas y los colectivos sociales (Schuelka *et al.*, 2019).

La investigación educativa es uno de estos dispositivos. Entre otras cosas, ha elaborado discursos en el campo de la inclusión-exclusión social como el de la educación intercultural, con constructos fundamentales como empoderamiento, reconocimiento y pertenencia (UNESCO, 2013); se ha posicionado respecto a políticas educativas excluyentes, segregacionistas, integracionistas o inclusivas ante el reto de educar desde la diferencia humana (Mills *et al.*, 2017; Slee, 2011); ha sustituido la tríada negativa insuficiencia-discapacidad-minusvalía por la positiva funcionalidad-discapacidad-salud (Erevelles, 2018; OMS, 2001); ha democratizado la noción de necesidad y el

alcance de las respuestas educativas desde la perspectiva del ciclo vital y el aprendizaje a lo largo de la vida (UNESCO, 1972; 1996; 2015); ha reconocido la diversidad desde enfoques procesualistas y multidimensionales de identidad (Bruner, 1996, en Rebollo y Hornillo, 2010; Gergen, 1992; Hermans, 2003, en De la Mata y Santamaría, 2010; Martínez-Otero, 2017); y ha visibilizado la exclusión y la marginalidad (García y Sáez, 2017), la desafiliación y la vulnerabilidad (Castel, 1991; Varela y Álvarez-Uría, 2019) en tanto que categorías eficaces para el análisis social actual.

Sin embargo, la confusión, la confrontación, la frustración y la culpabilización persisten como diagnósticos recurrentes en este campo (Allan y Slee, 2008; Dyson, 2001; Echeita, 2017; Echeita *et al.*, 2009; Slee, 2011). La inclusión no es un problema, es una problemática (Garnique, 2012; Martínez-Usarralde, 2021; Monarca, 2015; Moreno, 2018; Nota y Soresi, 2017). Y, como tal, su naturaleza es controvertida en cuatro niveles de análisis:

- La cosmovisión con aspiración universalizable, ¿se absorbe sin cuestionamiento alguno? El espacio para la interrogación consideraría filosofías y tradiciones políticas diferentes. Si se obvian, se corre el riesgo de politizar la investigación educativa al servicio de un interés particular (pensamiento único vs. inteligibilidad).
- Los referentes para elaborar los discursos, ¿se socializan e instrumentalizan? El peligro es adoptar referentes epistemológicos con función reproductiva que desarrollan nuevas retóricas y formas de legitimación de lo políticamente preferente (corrección vs. rectificación).
- Los modos de reconocerse en las experiencias personales y sociales, ¿se imponen desde un programa organizado de aculturación? Este nivel apunta al impacto de la investigación educativa para cambiar la opinión de las personas

y fundamentar la profesionalización y sus prácticas institucionales y culturales derivadas (práctica buenista vs. buena práctica).

- Los discursos y modos de reconocimiento preferentes, ¿cómo se apropian, legitiman e institucionalizan? Considere el tratamiento de los componentes ideológicos instalados en las elecciones teóricas de la investigación educativa (dominación vs. poder).

El trabajo se vertebrará desde esta interrogación metódica en cada uno de los niveles de análisis. El objetivo es identificar los referentes ontológicos, epistemológicos e ideológicos que han ido constituyendo algunos de los postulados actuales de la inclusión educativa con dos aspiraciones de utilidad científica: 1) facilitar la revisión de los posibles presupuestos de partida de la investigación educativa como ejercicio inherente a la actividad investigadora; y 2) fundamentar criterios pertinentes y eficaces de racionalidad que repongan la criticidad de los productos de la investigación en las formas de cultura actual.

La reflexividad respecto a las tradiciones ontológicas, epistemológicas e ideológicas es una premisa ética de primer orden. Esta reflexividad habrá de discernir cuáles de estas tradiciones y referentes permiten elaborar actualmente conocimientos científico-educativos que integren y reconstruyan los efectos socializadores y reproductivos de la problemática de la inclusión en la actividad investigadora.

La cartografía conceptual de la inclusión se encuentra constantemente amenazada por correlaciones entre las visiones del mundo y la estructura social en las que se inscribe (Booth, 2018); por esta razón, la propuesta de análisis que se propone a continuación adopta la distancia analítica como estrategia. La aproximación recorre cosmovisión, discurso y experiencia desde una articulación semiótica e ideológica entre *diferencia* y *desviación*.

Al acogerse a referentes más ajenos al campo teórico de la problemática, se facilita la identificación de los elementos ideológicos instalados en el propio campo y se alberga la esperanza de habilitar la criticidad. Asimismo, esta distancia analítica también evalúa los efectos de la distancia temporal. La inclusión es actualmente un movimiento expansivo que integra todas las formas de diferencia y movimientos reivindicativos (justicia reproductiva y racial, feminismo, ecologismo, nacionalismo, poscolonialismo, etc.), y se constituye desde múltiples subsistemas y nuevas categorías sociales (Herrero, 2013; Qvortrup y Qvortrup, 2018). El juego diferencia-desviación se postula como una apertura a nuevas realidades sociales derivadas de la interdiscursividad entre movimientos e identidades sociales y de la interseccionalidad en espacios de convivencia globalizados (Alberich, 2014).

PROPUESTA DE ANÁLISIS

Analizar una problemática que es controversial a diferentes niveles y cuyas herramientas teóricas conviven, diacrónica y sincrónicamente, respecto a un presente al que le deben eficacia explicativa exige una rigurosa organización. En línea con la interrogación metódica que se ha presentado, el trabajo propone referentes para cada uno de los niveles interpelados de modo que se faciliten formas plurales para un cuestionamiento crítico. En el primer nivel de la cosmovisión sobre la inclusión educativa se atiende a la posibilidad de adoptar diversas posiciones ontológicas ante la *diferencia*; diferentes actitudes y modos de “mirar” la diversidad humana. El segundo nivel identifica las intencionalidades epistemológicas para significar y reconocer la diferencia en términos de *desviación*, en especial desde el desarrollo del lenguaje científico-social. Para el tercero y el cuarto nivel se explicita la disparidad de aproximaciones para someter a tratamiento las implicaciones ideológicas de los distintos modos de reconocer las realidades personales

y sociales, en atención a la necesidad de disponer de estrategias analíticas que estimulen este tratamiento y, sobre todo, que justifiquen la mayor adecuación de algunas de ellas para que sea eficaz en los órdenes sociales actuales.

La propuesta analítica se posiciona, por tanto, en una aproximación semiótica de los discursos y prácticas inclusivos y asume una acepción culturalista de sus componentes ideológicos. La utilidad de esta propuesta se evidenciará al analizar programáticas educativas que se han preocupado directa o indirectamente por la problemática de la inclusión; y al dar cuenta de cómo cada una de estas programáticas se posiciona de una manera particular ante las posibilidades de otorgar inteligibilidad a los postulados de la inclusión educativa. En este sentido, identificar y movilizar estos referentes analíticos pretende otorgar cientificidad a las bases epistemológicas y metodológicas de la investigación educativa, al mismo tiempo que se abre a un pluralismo crítico que respete una acepción dinámica y emergente de las situaciones de inclusión-exclusión social.

Este abordaje de corte semiótico sobre las formas de reconocimiento de la diversidad se inspira en el trabajo de John Searle (1997),

quien distingue con claridad dimensiones correlativas a la cosmovisión (ontológico) y al discurso (epistemológico) en el análisis de los fenómenos sociales (Cuadro 1). Desde esta sistematización en el campo de la ontología social se puede establecer, por tanto, una cartografía analítica.¹ La cosmovisión adoptará la noción de *diferencia*, asumiendo su pre-existencia y su indeterminación. El discurso se vinculará con la *desviación*, consecuencia de una construcción social y de su aceptación compartida. En consecuencia, e inspirada en este caso por el trabajo de Jon Elster (1990), la propuesta concibe la desviación como un modo de significar la diferencia, ya sea a través de formas objetivas o intersubjetivas de conocimiento. Las formas objetivas se sintetizan en normas sociales y morales, elaboradas por reglas “duras” o regulativas y que determinan significados apriorísticos e institucionalizados y expectativas normativas para la cooperación social. Las formas intersubjetivas lo hacen con convenciones y reglas “blandas” o constitutivas, y crean nuevas formas de comportamiento desde significaciones dinámicas, interactivas y emergentes, a veces parcialmente institucionalizadas, que permiten alcanzar la coordinación social (Cuadro 1).

Cuadro 1. Dimensiones de análisis

Dimensión	Naturaleza	Lógica	Atribución
Cosmovisión	Objetiva	Acontecimiento	Diferencia
	Intersubjetiva	Reconocimiento	Desviación
Discurso	Objetiva Norma social, moral Regla regulativa Problemas de cooperación		
	Intersubjetiva Convención Regla constitutiva Problemas de coordinación		

Fuente: elaboración propia.

¹ La naturaleza, lógica y atribuciones de estos niveles analíticos se presentarán a lo largo de este apartado.

Esta organización pretende intercomunicar las experiencias y vivencias con la pluralidad de significados atribuidos en términos de inclusión-exclusión social. Asimismo, el reconocimiento de una significación como preferente activará la pretensión evaluativa y el análisis ideológico.

La diferencia como analizador ontológico

La diferencia constituye la razón suficiente de la diversidad empírica. No exige de la práctica humana para existir, precede al concepto. Es ontológicamente objetiva. Denunciadas las limitaciones de un pensamiento representativo, jerárquico y unitario para gestionar lo plural y lo diverso, las “filosofías de la diferencia” (Nietzsche, Freud, Heidegger, Foucault, Deleuze, Derrida y Klossowski) se estiman como una

reacción a la necesidad de pensar nuevos sujetos y órdenes sociales (Gagnon *et al.*, Augustin y Cukier, 2022; Vidarte, 2004). La diferencia es la máxima apertura a lo diverso y lo plural. Contingente, azarosa e impredecible, presupone una manifestación inexpresiva, no inventariada ni organizada. Se rige por una lógica del acontecimiento, es decir, del aparecer, del mostrarse, del presentarse (Racionero, 2011).

Normalizar el pluralismo como principio interpela al modelo de razón y exige pararse en la interrogación primera: ¿se absorbe una cosmovisión concreta como universalizable sin cuestionamiento alguno? Este interrogante estimula al menos dos intuiciones de diferencia con connotaciones políticas y epistemológicas diversas (Martínez, 2011; Simpson, 2018) (Cuadro 2):

Cuadro 2. Acepciones de la diferencia

Diferencia	Principio	Paradigma	Dimensión	Función
Similitud	Equidad Justicia social	Redistribución Universalidad Generalidad Teoría social positiva	Integración social Individual	Emancipación Visibilidad Empoderamiento
Disimilitud	Autonomía Justicia cultural	Reconocimiento Contextual Crítica Pragmática	Funcionalidad Comunitario	Cambio social Calidad de vida Fortalecimiento Regulación

Fuente: elaboración a partir de los trabajos de Martínez (2011) y Simpson (2018).

- *Similitud-igualdad.* La diferencia se instala en una definición negativa de la inclusión (evitar la exclusión) y hace corresponder el principio de normalización, de equidad y de justicia social. Adopta al individuo como unidad analítica para alcanzar su adaptación y adherencia a las normas sociales, su integración social. Ampliar los derechos exige extender la noción de normalidad con acciones de visibilidad (voz) y empoderamiento (autorización); modifica la normatividad social y estimula oportunidades para desarrollar otros proyectos de emancipación. Se acoge a un

paradigma redistributivo cuyas características son la universalidad, la generalidad y una teoría social positiva.

- *Disimilitud-autonomía.* Explora una definición afirmativa de la diferencia al establecer una correspondencia entre el principio de normalización, de autonomía y de justicia cultural. La unidad analítica es el grupo para alcanzar la máxima funcionalidad frente a la heterogeneidad de la normatividad social. Ampliar los derechos implica explorar el lugar de nuevos sujetos y colectivos en el espectro social (servicios y comunidades) con acciones de fortalecimiento

(desarrollo y crecimiento personal) y de regulación (desarrollo socio comunitario) que reconstruyen la noción de normalidad desde el cambio social y la mejora de la calidad de vida. Se inscribe en un paradigma del reconocimiento cuya estructura teórica es contextual, crítica y pragmática.

La desviación como analizador epistemológico

La expresión de lo no identificado como igual o desigual se polariza como desviación respecto a un referente de normalidad compartido o requerido. Esta expresión se elabora desde múltiples formas lingüísticas y la significación se satura en diversos modos de conocimiento: el cotidiano (juicios de valor compartidos) y el religioso (referente moral de lo indeseable) son modos objetivos (prejuicios y creencias); el artístico (canonización y creación de lo nuevo) tolera la máxima naturaleza (inter)subjetiva (diversidad y transgresión expresiva y estética); y el científico (inteligibilidad dialéctica de la diversidad empírica) cuya significación depende de la relación sujeto-objeto de conocimiento.

Respecto del segundo interrogante, los modos de conocimiento científico de la investigación educativa habrán de detenerse en la siguiente cuestión: ¿sus referentes están socializados e instrumentalizados?, ¿hay interferencias con otros tipos de conocimiento? Cada elección teórica implica una ignorancia de lo que no es construido y es portadora del orden social en el que se dirime (Andreski, 1973).

Las formas científicas objetivas adoptan la unidad y la identidad como referentes meta-teóricos. Se presupone una perturbación ética e ideológica que denota la desviación como

problema, patología, desestructuración o disfuncionalidad (Canguilhem, 1984; Devereux, 1973) y configura campos semánticos de exclusión y marginalidad (Gramigna y González, 2010). La utilidad explicativa se traduce en términos de tratamientos y modelizaciones correctivos. Las normas sociales, las reglas regulativas y los problemas de cooperación conforman un marco social que objetiva lo desviado. Se asumen nociones como desequilibrio, anomia, desigualdad y desorganización social, control social y subcultura. La experiencia y la vivencia son un síntoma o un indicador de un marco epistemológico, político y moral preestablecido.

Las significaciones (inter)subjetivas indican la desviación en términos de necesidad, diversidad y disociación. Se caracteriza por una actitud apreciativa. La desviación es un proceso de afinidad, afiliación y significación que se institucionaliza como un producto sociopolítico determinado, en coordinación con las pretensiones normativas, convencionales y constitutivas. Las nociones de aprendizaje, designación y etiquetaje, indexicalidad y reflexividad permiten clarificar el proceso de desviación como línea biográfica y proyecto socio-personal. La experiencia y la vivencia son un signo de un sentido existencial o sociohistórico por integrar.²

En términos generales, el discurso científico privilegia una negación de la diferencia (similitud-igualdad) y una preferencia por la normatividad social (Becker, 2009; Cusson, 1992; Ogien, 1995). No obstante, la pluralidad de aproximaciones desde la perspectiva *etic* y la proliferación de trabajos desde la *emic*³ (Harris, 1976) se han alineado con los discursos reformistas de los derechos humanos y los movimientos sociales reivindicativos del

² Las epistemologías objetivistas atienden a formas causales y correlacionales, estructuralistas y funcionalistas, al adoptar aproximaciones durkheimianas, mertonianas, foucaultianas y de la primera Escuela de Chicago. Las intersubjetivas se enmarcan en tradiciones comprensivas del acto, fenomenológicas y del actor racional, desarrolladas principalmente por escuelas interaccionistas simbólicas, dramaturgicas y etnometodológicas (Berthelot, 1998).

³ Originaria del campo de la lingüística (Pike), esta distinción se adoptó, posteriormente y con un sentido diferente, en la sociología y la antropología social. La perspectiva *etic* atiende al punto de vista del analista, “desde fuera”. La perspectiva *emic* es la perspectiva del nativo, “desde dentro”. En el último medio siglo se han diversificado las

último siglo y reconsideran las implicaciones morales y políticas de la explicación de una cotidianidad cada vez más híbrida y compleja (Herzog, 2011).

La designación de lo diferente se conduce por una lógica del reconocimiento (Krzyżanowski, 2020; Racionero, 2011). El registro de la diferencia en una expresión y uso lingüístico específico jamás completa las posibilidades de sus acepciones, víctima de las formas de apropiación lingüística inherentes a los procesos de educación, aculturación y socialización de los dispositivos de significación. Se subordina a unas bases materiales y culturales específicas, de modo que alcanzar a comprender cómo funciona esta lógica habilita la crítica ideológica. La aproximación se posiciona en una teoría ideológica.

Referentes ideológicos

Determinar las posibilidades de adoptar un referente u otro para el análisis ideológico apunta a los dos últimos interrogantes. Por un lado, ¿los modos de reconocerse en las experiencias y vivencias personales y sociales se imponen desde un programa organizado de aculturación? El análisis de las pretensiones normativas se puede inscribir en diversas tradiciones de pensamiento (Ariño, 1997) y participa activamente en la compleja problemática de la inclusión (Cuadro 3).

Para la tradición *cognitivo-crítica*, la ideología es un pensamiento ilusorio y patológico. Su análisis de carácter epistemológico (sociología del conocimiento) depura creencias y representaciones para alcanzar un conocimiento fiable (verdad lógica). Sus principales opositores son el pospositivismo y la tradición hermenéutica (equivocidad del conocimiento científico), así como ciertas variantes materialistas (conciencia tecnocrática).

Para la aproximación *práctica-crítica*, la ideología es un sistema de significación que

legitima la dominación; origina o preserva una distribución asimétrica de recursos y de poder. Se vincula a una sociología del poder y a una teoría conflictiva de la sociedad (legitimación, reificación, interpelación, unificación). Las críticas se dirigen a una noción homogénea y simple de dominación que se identifica exclusivamente con el interés de una clase social concreta (confusión entre integración social y sistémica).

La perspectiva *práctica-neutra* considera ideológica la legitimación de cualquier forma de poder en tanto que capacidad para actuar desde objetivos e intereses y cambiar el curso de hechos y acciones colectivas. Comparte la sociología del poder como campo analítico, pero formula el poder como fenómeno generalizado. La ruptura con la tradición ilustrada y con su pretensión evaluativa son los principales argumentos de sus detractores.

La perspectiva *semiótica-neutra* formula una relación designativa y práctica entre los productos culturales y las formas de poder. La implicación derivada es que cualquier forma discursiva y práctica constituye sistemas de creencias articulados (cosmovisión) al expresarse singularmente a través de estructuras lingüísticas (narrativas), al indicar significados existenciales (atribución) y sociohistóricos (pertenencia) y al generar un sentido (creencias y valores) y una identidad (personal y colectiva) (Polleta, 2013).

En la aplicación de los referentes analíticos identificados, que se presentará a continuación, se observa cómo las programáticas educativas tienden a adoptar una tradición ideológica concreta.

Por otro lado, se concluye con la última interrogación: los discursos y modos de reconocimiento preferentes, ¿cómo se apropian, legitiman y se institucionalizan desde la investigación educativa? Detenerse en esta cuestión nos conduce a establecer que no todas las

metodologías y las categorías analíticas desde la perspectiva *etic* y se ha valorizado enormemente la comprensión científico-social desde la perspectiva de las personas y los colectivos que viven directamente las situaciones de inclusión-exclusión socioeducativa.

tradiciones presentarían la misma eficacia analítica en la actualidad.

El giro lingüístico —reconsideración de lo representado desde una razón comunicativa (aquiescencia social)— y el giro hermenéutico —demostración de que ya no existe una experiencia universal (pluralismo expresivo)— dejan de hacer sostenible la acepción semántica de la ideología de las tradiciones cognitivas, epistemológica y semiótica. Atrapados actualmente en las herencias del giro cultural, se abre un intenso debate en las tradiciones prácticas sobre si lo ideológico está restringido y es constitutivo de la dominación (crítica), si lo es de la legitimación de cualquier forma de poder (neutra) o si se expande y constituye todo sistema de creencias (semiótica).

La aproximación presentada absorbe el enfoque culturalista y entiende que la acepción práctica de la tradición semiótica-neutra es eficaz para analizar tanto los fenómenos sociales emergentes, como los efectos de la crítica ideológica de otras tradiciones (Irvine, 2022). El discurso ideológico, sistematizado o heterogéneo, es inherente a toda organización social y forma de subjetividad. El precio a pagar es la dificultad para definir una pretensión normativa y distinguirse de oportunistas reacciones relativistas. Sin embargo, se entiende que aporta la mayor de las distancias analíticas para el tratamiento ideológico de un posible programa organizado de aculturación respecto a los discursos y las prácticas de inclusión-exclusión social.

Tabla 3. Tradiciones de análisis ideológico

Aproximación	Noción de ideología	Referente	Función	Campo de análisis / referencias
Cognitivo-crítica	Restringida Falsa conciencia Contingente	Verdad	Depurar	Sociología del conocimiento Teoría epistemológica Engels y Lukács, Mannheim, Geiger, Popper, Bell, primer Althusser
Práctica-crítica	Restringida Sistema de creencias específico Contingente	Dominación	Emancipar	Sociología del poder Teoría social conflictiva Marxismo, Escuela de Frankfurt, Bourdieu, Giddens, Fairclough, Larraín, Lenski
Práctica-neutra	Restringida Cualquier sistema de creencias que legitima poder Constitutiva	Legitimidad	Reconocer Apropiar	Sociología del poder Teoría del poder Lenin, Gramsci, segundo Althusser, Laclau, Hall, Therborn, Bell, Reboul, Seliger
Semiótica-neutra	Expansiva Cualquier sistema de creencias Constitutiva	Sentido	Atribuir Reconocer Apropiar	Sociología de la cultura Teoría de la cultura Geertz, Dupont, Castoriadis, Abercrombie, Wuthnow, Moscovici, fenomenología, historia representaciones sociales, tratamientos postestructuralistas

Fuente: reelaborado a partir del trabajo de Ariño (1997: 201-202, 209).

Aplicación de la propuesta

A continuación, se repasa en los presupuestos de la pedagogía del oprimido, del modelo social de educación inclusiva, de la sociología de la aceptación y de la ética y política del

cuidado. La elección de estas programáticas persigue ilustrar la disparidad de los referentes apuntados y ejemplificar la actitud analítica solicitada (Cuadro 4); esta selección significativamente teórica se considera en el

contexto actual de la pedagogía post-crítica (Hogdson *et al.*, 2020).

Los principios de esta pedagogía pretenden superar el análisis habitual de las pedagogías críticas desde la disfuncionalidad del sistema y la utopía. Frente al desenmascaramiento y el optimismo cruel, la pedagogía post-crítica abunda en la protección, el amor y la esperanza. Las programáticas seleccionadas revelan estos intentos de transición de una dialéctica en sentido negativo y de oposición a otra en sentido positivo y de aceptación; permiten comprender los desplazamientos de las perspectivas de la crítica ideológica y sus implicaciones para la formulación de la problemática de la inclusión educativa.

La pedagogía del oprimido

Para la obra central de Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido* (1970), la educación es una práctica política plagada de ideología. El analizador clave es la dominación. Es necesaria “otra” pedagogía que capacite al oprimido para tomar conciencia y romper la relación estructural y subjetivada de dominación. La concientización es un proceso político que deviene método de alfabetización, por lo que la pedagogía, que atiende el modo de hacerse humano, es una antropología general. Este proceso no es sólo conocimiento o reconocimiento, sino opción, decisión, compromiso y proyecto. Emanciparse de una relación de represión y dominación remitirá a una aproximación práctica-crítica a la ideología. No obstante, de la mano de Lukács, Freire considera que la dominación es invisible para la falsa conciencia. La educación, que depura la falsedad de una conciencia que naturaliza la dominación y que no podrá liberarse hasta que no repare en su condición de oprimida, implica un análisis ideológico característico de la aproximación cognitivo-crítica. La oposición dicotómica define una patología de la diferencia (opresor-oprimido) de la que se deriva una intuición general de similitud-equidad en la programática.

Freire se desmarcará de la versión mecanicista e historicista del marxismo que privilegia la objetividad de las estructuras y la determinación de la clase social. Asumirá que ya no es posible comprender las transformaciones sociales desde la lógica de la historia y que la articulación entre la objetividad social y la subjetividad debe analizarse en términos lingüísticos. Si bien la relación de dominación atiende a una naturaleza objetiva de carácter funcionalista —de otro modo no podría justificarse la falsa conciencia y la alienación del oprimido—, la pedagogía como proceso de liberación política apela a una ineludible construcción intersubjetiva a través del diálogo y la participación. La concientización y la liberación freirianas evocan categorías de la inclusión educativa como empoderamiento, reconocimiento y pertenencia.

Dos décadas después, Freire se resistirá a reconocer la desactualización de su propuesta. En *Pedagogía de la esperanza* (1992) identifica la posmodernidad con el pensamiento liberal. Piensa que el desencanto de finales de siglo de ciertos sectores de la izquierda sobre el proyecto socialista condujo a asimilar disimuladamente el liberalismo en forma de pragmatismo y a justificar la sumisión de la educación a los mercados (McLaren, 2021; Sánchez-Valverde, 2018). En este debate se aprecia un conflicto latente entre aproximaciones críticas y neutras a la ideología y sus nociones restrictivas y expansivas. Para Freire, hoy más que nunca, la evidencia empírica de los oprimidos hace necesaria su pedagogía. Se trasciende la contradicción desde una cosmovisión socialista que hace suya la causa liberadora y que asume que la dominación se aloja exclusivamente en colectivos concretos objetivados por las estructuras sociales.

La ironía del tiempo presente es que la adecuación a las transformaciones socioculturales no pertenece a una cosmovisión política concreta. Aunque se tilde de liberal la distópica cultura posmoderna en oposición a la melancólica utopía socialista, la tradición

socialdemócrata y posmarxista ha reconocido bases materiales diferentes en la configuración del capitalismo avanzado. Estaríamos ante una forma de cultura específica que globaliza la exclusión social y complejiza las relaciones de dominación. La restauración de la aproximación práctica-crítica demanda un revisionismo de la dialéctica que la sustenta.

El modelo social de discapacidad

Su aparición en Estados Unidos y Reino Unido en los años ochenta y noventa se vinculó a un activismo político afín a otros movimientos de la época que aglutinaron herramientas teóricas del marxismo, el feminismo, las teorías del trabajo y el capital humano. El modelo define tres aspectos constitutivos de la desviación: interacción práctica (situación), construcción simbólica (identidad social) y estructuración material (estratificación social) (Ferreira, 2008).

La versión anglosajona privilegia las bases materiales (estratificación social) de un hecho ideológico (identidad social). Ciertos colectivos imponen un significado de lo diferente y lo hacen desde el déficit respecto a un “yo colectivo” que se adopta como patrón. La identidad, constituida heterónomamente, justifica la estratificación social y por tanto una desigualdad económica (clase social), política (poder, autoridad) y normativa (reconocimiento, prestigio) que se traduce en acceso y disfrute de recursos, equiparación de derechos e igualdad de oportunidades. Se denuncia una imposición identitaria y se reivindica una transformación de las barreras actitudinales y materiales del entorno para que el espacio social no se configure desde los intereses únicos de las personas sin discapacidad (Barton, 1998, 2008, 2011; Booth y Ainscow, 2002; Ferrerira, 2010; Verdugo, 2003). La programática se inspira, por tanto, en una acepción de similitud-equidad de la diferencia y asume una aproximación práctica-crítica a la ideología.

Los modos de significación científico-social preferentes se interesan por objetivar esta

relación de dominación. La articulación entre estratificación e identidad privilegia un lenguaje estructuralista. La noción de dependencia adquiere una relevancia conceptual y la crítica ideológica indica una identidad relativa de la persona con discapacidad, dinámica e interactiva respecto al desarrollo de una actividad autónoma en un contexto determinado (insuficiencia vs. funcionalidad) (Rodríguez y Ferreira, 2010).

En los últimos 30 años se ha politizado el modelo (Allan, 2007). En lugar de consolidar una teoría social consistente al estudiar cómo se elabora la identidad social de las personas con discapacidad en la vida cotidiana y cuáles son las implicaciones para una autodeterminación en términos de calidad de vida (interacción práctica), sus partidarios se han interesado más por denunciar el carácter meritocrático y esencialista de la estratificación social en las políticas neoliberales. En consecuencia, se ha debilitado su potencial para analizar los componentes ideológicos de la significación de la diferencia, avalando un *statu quo* de la criticidad que se apropia de la complejidad social y legitima su simplificación (Reindal, 2021). Por ejemplo, la asistencia tecnológica pretende ser inclusiva al traducir las necesidades de las personas a especificaciones tecnológicas capacitadoras (Blasco *et al.*, 2016). Sin embargo, si el principio de normalización se ideologiza desde un sentido particular de la equidad, puede imponerse una versión de “vida normal” inaccesible para todos por cuestiones económicas (costes de sistemas y servicios) o socioculturales (distancia de lógicas, capacidad de aprendizaje, competencia digital). Asimismo, la alternativa de la investigación inclusiva (Allan y Slee, 2008; Blanco *et al.*, 2016; Parrilla, 2009; Toboso-Martín y Rogero-García, 2012) demanda un trabajo interdisciplinar muy intenso para que la participación no se reduzca a una estrategia financiera (estadísticas de perfiles y colectivos vulnerables) o a una perifrasis metodológica (testimonios) (Suarez-Balcazar *et al.*, 2022).

Dificultades todas éstas que el pensamiento único de algunos discursos inclusivos disolverá con diplomacia.

La sociología de la aceptación

Esta propuesta, que ofrece una alternativa a la canónica sociología de la desviación, surge a finales de los ochenta en el Center on Human Policy de la Universidad de Syracuse. En lugar de preocuparse por neutralizar la desviación de una persona o colectivo (miembro honorario, estigma de cortesía) o por cómo las instituciones y servicios pueden reconducir los roles y las “carreras” de exclusión, Robert Bodgan y Steven Taylor se interesan por aquellas relaciones sociales en las que los atributos y estigmas no son ni constitutivos ni determinantes (Bodgan y Taylor, 1987; 1990). Se repara en las relaciones efectivas de aceptación entre personas “normales” y personas etiquetadas socialmente como “desviadas”, que no se reducen a la condescendencia, la ocultación o la proyección (proteccionismo familiar, atención caritativa, humanitaria o de amistad) (Berbegal, 2012) y que presentan, con independencia de su diferencia, una ausencia total de cuestionamiento de la dimensión moral de la persona (Schwartz, 1988).

El énfasis en lo relacional conduce a adoptar modos de significación (inter)subjetiva, en concreto desde la perspectiva del interaccionismo simbólico. No obstante, también se exploran significaciones objetivas desde la noción de subcultura, forjada en la primera Escuela de Chicago, al detenerse en vínculos que difícilmente tienen lugar en todos los contextos sociales.

Se advierte que existen relaciones sociales que reconocen la disimilitud sin aspiración alguna a alterarla o a reconsiderarla desde un valor de equidad. La diferencia se adopta en términos positivos. La lógica del reconocimiento se amplía para comprender evidencias y experiencias que superan las imágenes conceptuales de un análisis negativo con fines reivindicativos. De este modo, se abandona una

teoría social conflictiva para abrazar una teoría del poder. Sin renunciar a sus condicionantes, se atiende a los componentes afectivos que constituyen las relaciones sociales. La cuestión clave es comprender cómo se produce la “des-etiquetación” de lo desviado, cómo se deconstruyen formas socializadas y estereotipadas de reconocimiento de ciertos vínculos sociales para disponer de otras normas y reglas que posibiliten otras relaciones no centradas en la diferencia (Mínguez *et al.*, 2018; Rai *et al.*, 2022). Las relaciones de aceptación conllevan alteraciones en creencias y valores, en atribuciones existenciales y sociohistóricas, y despliegan otras narrativas sobre la experiencia de la diferencia que transmuta las relaciones de poder y las identidades resultantes en términos de afiliación (Folkestad *et al.*, 2009; Taub y Greer, 1998). Se adopta, por tanto, una aproximación práctica-neutra a la crítica ideológica.

Bien es cierto que las relaciones de aceptación podrían disolverse en disposiciones ingenuas y filantrópicas al vaciar todo referente evaluativo y bloquear la criticidad. La programática habría de manejar nociones de persona susceptibles de crítica (Bueno, 1999) y abiertas a nociones expansivas y constitutivas de ideología.

La ética del cuidado

Los modos de reconocer la diferencia integran una dimensión inevitablemente ética (equidad y justicia). Las contradicciones entre discursos y prácticas socioeducativos son inherentes a su racionalidad tecnológica (Romeiro, 2004); generan dilemas y tensiones entre la retórica de los derechos fundamentales y las ambiciones gubernamentales institucionalizadas, por un lado, y los intereses locales y situados de las personas y colectivos, por el otro (Del Pozo-Armentia *et al.*, 2020). Se perfila una filosofía de la educación que integra lo afectivo y una bioética de género para ofrecer un referente axiológico con pretensión crítica universalizable (Noddings, 1995; Stake y Visse, 2021). La *ética del cuidado*, en su versión más clásica,

antepondrá la afectividad y los valores de la relación de cuidado a una racionalidad de justicia y equidad (Gilligan, 2013; Held, 2006; Katz *et al.*, 2002; Molinier *et al.*, 2009).

Desde el punto de vista de la crítica ideológica puede observarse una tendencia a posiciones semiótica-neutras. Se enfatiza la perspectiva eminentemente culturalista. Se trata de comprender los sentidos e identidades instituyentes, en el entendido de que en su parcialidad constitutiva se elabora una dimensión ideológica. Los modos de significación preferentes son los (inter)subjetivos, que privilegian la singularidad de las prácticas frente a los grandes principios universales. En concreto, se prioriza el interés por las narrativas para dilucidar los valores inherentes a los discursos y las cosmovisiones implícitas en las relaciones personales y sociales de cuidado. Se pone énfasis en el vínculo de cuidado y en las relaciones de afiliación derivadas.

No obstante, también ofrecen eficacia explicativa modos de significación objetivos, estructuralistas y funcionalistas, cuando el cuidado se formula como una actividad social y política (Carrasco *et al.*, 2011; Pérez, 2006). El cuidado apunta a cualidades con serias implicaciones para la autonomía y la organización del espacio público y el trabajo (Tronto, 2009). Como actividad social que legitima una relación de dominación histórica y latente (Benhabib, 1990), el análisis del cuidado admite posiciones práctica-críticas. El cuidado visibiliza relaciones de exclusión y vulnerabilidad y apela a políticas redistributivas de empoderamiento, reconocimiento y pertenencia, con implicaciones directas en el campo de la educación y el género. Este análisis conduce a una profunda polémica entre acepciones liberales, socialistas y comunitaristas de justicia y equidad, asociadas, a su vez, a adscripciones ontológicas de la diferencia formuladas como

Cuadro 4. Programáticas inclusivas

Programática	Intuición Diferencia	Desviación Significación epistemológica	Crítica ideológica Tradición	Categorías concomitantes Educación inclusiva
Pedagogía del oprimido	Similitud-equidad	Objetiva Sociedad funcionalista	Cognitivo-crítica Práctica-crítica	Empoderamiento Reconocimiento Pertenencia Autodeterminación
Modelo social de discapacidad	Similitud-equidad	Objetiva Sociedad estructuralista	Práctica-crítica	Fortalecimiento Dependencia Funcionalidad Regulación
Sociología de la aceptación	Disimilitud-autonomía	Objetiva Individuo-sociedad (subcultura) Intersubjetiva Interaccionista	Práctica-neutra	Vínculo Afiliación Fortalecimiento Regulación
Ética del cuidado	Disimilitud-autonomía	Objetiva Sociedad funcionalista Intersubjetiva Relacional	Práctica-crítica (políticas de cuidado) Semiótica-neutra (ética del cuidado)	Empoderamiento Reconocimiento Pertenencia Autodeterminación Vínculo Afiliación Fortalecimiento Regulación

Fuente: elaboración propia.

antagónicas (similitud vs. disimilitud) y que derivan en posturas divididas en sus denuncias y reivindicaciones (feminismo, Estado de bienestar, desarrollo sostenible, etc.).

CUESTIONES CRÍTICAS

Tras una fuerte ruptura cultural en el pasado siglo, nuevos órdenes sociales y subjetividades cuestionan la pertinencia de una racionalidad que posibilite su comprensión. El reconocimiento de los procesos de inclusión-exclusión se ve sometido actualmente a una interpretación dinámica y parcialmente compartida por colectivos y sociedades cada vez más fragmentados en su singularidad, pero más homogenizados dentro de un marco de convivencia globalizado (Felder, 2018). En consecuencia, por un lado, las formas de significación científico-social, que asumen implicaciones éticas y políticas de una teoría social de orden liberal y de una racionalidad moderna (Pizarro, 1981), son llamadas a analizar su eficacia para reconocer experiencias y vivencias actuales. Por otro lado, algunas lecturas ideológicas vienen generando algunos efectos cínicos en las propias problemáticas evaluadas y presentan una rehabilitación del análisis ideológico tremendamente resbaladizo. Por efectos cínicos nos referimos a las consecuencias prácticas y con impacto en la vida personal y social que son contrarias, opuestas o sustancialmente diferentes al discurso o posicionamiento teóricos; asume este desfase con normalidad, desverguenza, impudencia u obscenidad descarada, o como una estrategia retórico-política.

Las cuatro interrogaciones desplegadas a lo largo de este trabajo apuntan directamente una cuestión central: ¿cómo abrazar un pluralismo crítico (cosmovisión) sin caer en la impostura dialéctica o en la disolución de toda criticidad (discurso) con el objetivo de ofrecer una inteligibilidad que permita defender los derechos de la ciudadanía y promover la mejora de su calidad de vida (experiencias y vivencias)?

Por un lado, la normalización de la diferencia en términos de similitud-equidad y la denuncia de las relaciones de dominación corren el riesgo de derivar en un *statu quo* de lo significado como incluido-excluido, e instalar un pensamiento único que privilegia y termina imponiendo públicamente un modo de ser (significado existencial) o de sentirse (significado sociohistórico). En consecuencia, los presupuestos de la investigación educativa habrían de considerar las confusiones entre los órdenes normativos y fácticos, entre la integración sistémica y social, e intentar comprender la recepción y la apropiación de los procesos de inclusión-exclusión como una tarea hermenéutica capital. Es el caso de programáticas como la de la pedagogía del oprimido y la del modelo social de discapacidad, que están llamadas a revisar la eficacia analítica en sus sociologías del poder y sus teorías conflictivas y represivas originarias.

Por otro lado, se advierte la desorientación que puede ocasionar la reactivación de la diferencia como disimilitud-funcionalidad y la expansión de lo ideológico a cualquier forma de poder, constitutivo de todo sistema de creencias. En este sentido, se atisba el riesgo de un pensamiento único de corte “post” que desactiva el referente evaluativo clásico e instala un escepticismo o un relativismo cultural. Las teorías del poder y de la cultura repararían en la convivencia de nuevos reconocimientos en un espacio social compartido, y encallarían en serios dilemas y paradojas: comprender una otredad cada vez más familiar, explicitar una teoría de la subjetividad en colectivos y movimientos sociales, absolutizar la perspectiva *emic* con propósitos instrumentales, asistir a la globalización como catalizador de hegemonías y homogeneidades, así como neutralizar toda pretensión evaluativa por una verdad local que se legitima a sí misma al amparo de la inconmensurabilidad de toda diferencia cultural (Menéndez, 2002). El tímido desarrollo de la sociología de la aceptación contó con este primer impulso culturalista y la programática

del cuidado se encuentra directamente inmersa en este imaginario conflictivo.

En general, las ontologías de la diferencia resuenan más como una cuestión moral e ideológica que teórica y se importan e institucionalizan en las ciencias sociales, el pensamiento complejo, los estudios culturales, el feminismo, la estética y la literatura. Los partidarios de la diferencia están bendecidos como virtuosos por su mera condición de “sometidos” en su relato de guerra contra los pensadores de la identidad y conforman el bando de los “buenos” y los “revolucionarios” (Pardo, 2016). Por supuesto, la aproximación presentada es víctima de este relato bélico diferencia-identidad y asume las trampas del primer riesgo crítico-dialéctico y del segundo riesgo culturalista.

Desde el punto de vista del discurso, el desafío teórico no sólo es compatibilizar una semiótica del poder con una versión materialista de la dominación (Sewell y Skocpol, en Beck, 2013), sino revisar las imposturas epistemológicas sobre lo desviado con pretensión moral o política. La investigación educativa trabaja desde una topografía epistemológica ya mediada por una pragmática social y cultural. El resultado es, en ocasiones, una investigación alienada a una inclusión preestablecida científicamente, una investigación de Estado y de estados como producto cultural de una cosmovisión hegemónica. De este modo, se derivan ocultaciones o anulaciones de otras realidades de exclusión y de disidencias y expresiones marginales en el interior de los movimientos inclusivos. Preservar a la investigación de estas imposturas permitiría detectar nuevas formas de exclusión social y de inclusión excluyente (discriminación por inclusión, rituales de conformidad, inclusiones preferentes) (Carbado *et al.*, 2008). Mención especial merecen los modos de significación de los consensos reconocidos o requeridos como modo de validación científico-social (Vandenberghe, 2021). Se asiste a un debate de fondo entre dos posiciones principales: 1) la que idealiza la racionalidad con carácter normativo, como orientación

y regulación (pretensión contingente); y 2) la que materializa la racionalidad con carácter descriptivo para dirimir la disolución o la adecuación normativa *ad hoc* (pretensión constituyente). La primera posición resuelve la controversia en un espacio ideal de moralidad universal que debe promover y desarrollar la investigación educativa. Es el caso de los programas de investigación de la pedagogía del oprimido, del modelo social de discapacidad y la perspectiva crítica del cuidado como actividad político-económica. La segunda posición hace de la controversia una homeopatía racional para toda construcción social apropiada (Escudero, 2016), un mecanismo de fortalecimiento de la racionalidad al que habrá de contribuir la capacidad de interpelación de la investigación educativa. La sociología de la aceptación y la programática relacional del cuidado se verían más comprometidas con este posicionamiento.

El planteamiento analítico presentado postula que la utilidad de la investigación radica precisamente en su potencial como revulsivo para una significación estatutaria de la inclusión y es partidaria de trabajar desde la segunda posición apuntada. Formula el reconocimiento como juego de fuerzas de significación que adquieren un peso coyuntural en los reglamentos, métodos y políticas de implementación racional. También disiente de toda polarización evaluativa de las representaciones al valorar tanto las atribuciones socializadas como la parcialidad de ciertos planteamientos reproductivos y/o transformadores. Aplicada al análisis de las programáticas educativas, la propuesta permite conectar cosmovisión, discurso y experiencias en los procesos de apropiación social del sentido y, por tanto, conferir inteligibilidad a los componentes ideológicos inscritos en la diferencia (Gaete y Luna, 2019).

Por su actualidad, se intuye una prospectiva prometedora de estos planteamientos. La propuesta se sumerge en la discusión de los postulados de una pedagogía post-crítica

(Wortmann, 2019) que contribuye al debate en dos sentidos principales: de una parte, la complicidad con una pedagogía hermenéutica que asume la equívocidad de la lógica del reconocimiento al adoptar una razón polémica y no dogmática en un espacio controversial

compartido; de otra, la responsabilidad respecto a la necesidad acuciante de una crítica de las tradiciones críticas (Noguera, 2020) con el objetivo de examinar, sin cinismo alguno, las herencias escépticas y denunciadoras de las programáticas iluminativas y emancipadoras.

REFERENCIAS

- AINSCOW, Mel, Roger Slee y Marnie Best (2019), "The Salamanca Statement: 25 years on", *International Journal of Inclusive Education*, vol. 23, núm. 7-8, pp. 671-676. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- ALBERICH, Tomás (2014), "Movimientos sociales, responsabilidad corporativa e inclusión social en la globalización", *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, vol. 72, núm. extra 1, pp. 113-132. DOI: <https://doi.org/10.3989/ris.2013.03.04>
- ALLAN, Julie (2007), *Rethinking Inclusive Education: The Philosophers of Difference in Practice*, Dordrecht, Springer.
- ALLAN, Julie y Roger Slee (2008), *Doing Inclusive Education Research*, Rotterdam, Sense Publishers.
- ANDRESKI, Stanislav (1973), *Las ciencias sociales como forma de brujería*, Madrid, Taurus.
- ARIÑO, Antonio (1997), "Ideologías, discursos y dominación", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, vol. 79, pp. 197-220, en: http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_07_9_09.pdf (consulta: 9 de septiembre de 2023).
- BARTON, Len (1998), *Discapacidad y sociedad*, Madrid, Morata.
- BARTON, Len (2008), *Superar las barreras de la discapacidad: 18 años de Disability and Society*, Madrid, Morata.
- BARTON, Len (2011), "La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 70, núm. 25/1, pp. 63-76, en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3426242.pdf> (consulta: 9 de septiembre de 2023).
- BECK, Colin J. (2013), "Ideology", en David A. Snow, Donatella della Porta, Bert Klandermans y Doug McAdam (coords.), *The Wiley-Blackwell Encyclopedia of Social and Political Movements*, Malden, Wiley-Blackwell, pp. 1-5, en: https://pages.pomona.edu/~cjb14747/pdfs/Beck_Ideology.pdf (consulta: 9 de septiembre de 2023).
- BECKER, Howard (2009), *Outsiders: hacia una sociología de la desviación*, México, Siglo XXI.
- BENHABIB, Seyla (1990), "El otro generalizado y el otro concreto: controversia Kohlberg-Gilligan y la teoría feminista", en Seyla Benhabib y Drucilla Cornell (coords.), *Teoría feminista y teoría crítica*, Valencia, Alfons el Magnànim, pp. 119-149.
- BEBEGAL, Alfredo (2012), "Acompañamiento socio-educativo. Apertura y definición: tensiones en el seno de su profesionalización", en Ana-María Marcos y Gabriela Topa (coords.), *Salud Mental Comunitaria*, Madrid, UNED, pp. 195-244.
- BERTHELOT, Jean-Michel (1998), *L'Intelligence du social. Le pluralisme explicatif en sociologie*, París, PUF.
- BLANCO, Teresa, Alfredo Berbegal, Rubén Blasco y Roberto Casas (2016a), "Xassess: crossdisciplinary framework in user-centred design of assistive products", *Journal of Engineering Design*, vol. 27, núm. 9, pp. 636-664. DOI: <https://doi.org/10.1080/09544828.2016.1200717>
- BLASCO, Rubén, Teresa Blanco, Álvaro Marco, Alfredo Berbegal y Roberto Casas (2016b), "Needs Identification Methodology for Inclusive Design", *Behaviour & Information Technology*, vol. 35, núm. 4, pp. 304-318. DOI: <https://doi.org/10.1080/0144929X.2014.934289>
- BODGAN, Robert y Steven Taylor (1987), "Toward a Sociology of Acceptance: The other side of the study of deviance", *Social Policy*, vol. 18, núm. 2, pp. 34-39, en: https://archive.org/details/ERIC_ED334719 (consulta: 9 de septiembre de 2023).
- BODGAN, Robert y Steven Taylor (1990), "Looking at the Bright Side: A positive approach to qualitative policy and evaluation research", *Qualitative Sociology*, vol. 13, núm. 2, pp. 183-192. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF00989686>
- BOOTH, Tony (2018), "Mapping Inclusion and Exclusion: Concepts for all?", en Catherine Clark, Alan Dyson y Alan Millward (eds.), *Towards Inclusive Schools?*, Londres, Routledge, pp. 96-108.
- BOOTH, Tony y Mel Ainscow (2002), *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*, Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

- BUENO, Gustavo (1999), "Persona, Persona humana, Hombre", en Pelayo García Sierra (coord.), *Diccionario filosófico: manual de materialismo filosófico*, en: <http://www.filosofia.org/filomat/df278.htm> (consulta: 9 de septiembre de 2023).
- CANGUILHEM, George (1984), *Lo normal y lo patológico*, México, Siglo XXI.
- CARBADO, Devon, Catherine Fisk y Mitu Gulati (2008), "After Inclusion", *Annual Review of Law & Social Science*, vol. 4, pp. 83-102. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.lawsocsci.4.110707.172323>
- CARRASCO, Cristina, Cristina Borderías y Teresa Torns (2011), *El trabajo de cuidados: historia, teoría y políticas*, Madrid, Los libros de la Catarata.
- CASTEL, Robert (1991), "De l'indigence à l'exclusion, la désaffiliation. Précarité du travail et vulnérabilité relationnelle", en Jacques Danelot (coord.), *Face à l'exclusion. Le model français*, París, Esprit, pp. 137-168.
- CUSSON, Maurice (1992), "Déviance", en Raymond Boudon (coord.), *Traité de Sociologie*, París, PUF, pp. 389-422.
- DE LA MATA, Manuel-Luis y Andrés Santamaría (2010), "La construcción del yo en escenarios educativos. Un análisis desde la psicología cultural", *Revista de Educación*, núm. 353, pp. 157-186, en: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:808d7e30-1a21-4579-9f7f-b34d5cc3150e/re35306-pdf.pdf> (consulta: 9 de septiembre de 2023).
- DEL POZO-Armentia, Araceli, David Reyero y Fernando Gil (2020), "The Pedagogical Limitations of Inclusive Education", *Educational Philosophy and Theory*, vol. 52, núm. 10, pp. 1064-1076. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1723549>
- DEVEREUX, George (1973), "Lo normal y lo anormal", en George Devereux (coord.), *Ensayos de etnopsiquiatría general*, Barcelona, Barral, pp. 25-102.
- DYSON, Alan (2001), "Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión", en Miguel-Ángel Verdugo y Francisco de Borja Jordán de Urries (coords.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*, Salamanca, Amarú, pp. 145-160.
- ECHETA, Gerardo (2017), "Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas", *Aula Abierta*, vol. 46, núm. 2, pp. 17-24.
- ECHETA, Gerardo, Miguel-Ángel Verdugo, Marta Sandoval, Mauricio López, Isabel Calvo y Francisca González-Gil (2009), "Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España", *Revista de Educación*, núm. 349, pp. 153-178, en: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:15c3ba6d-3320-410f-aafd-1b688f3200f7/re34908-pdf.pdf> (consulta: 9 de septiembre de 2023).
- ELSTER, Jon (1990), *Tuercas y tornillos: una introducción a los conceptos básicos de las ciencias sociales*, Barcelona, Gedisa.
- EREVELLES, Nirmala (2018), "Toward Justice as Ontology: Disability and the question of (in) difference", en Eve Tuck y K. Wayne Yang (eds.), *Toward What Justice?: Describing diverse dreams of justice in education*, Londres, Routledge, pp. 67-83.
- ESCUADERO, Alejandro (2016), "La postmodernidad explicada por Quintín Racionero", en Alejandro Escudero, Cristina de Peretti, Cristina Rodríguez y Piedad Yuste (coords.), *Controversias del pensamiento*, Madrid, Dykinson, pp. 235-249.
- FELDER, Franziska (2018), "The Value of Inclusion", *Journal of Philosophy of Education*, vol. 52, núm. 1, pp. 54-70. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12280>
- FERREIRA, Miguel A.V. (2008), "Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: apuntes caracteriológicos", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, núm. 124, pp. 141-174, en: http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_124_051222873458779.pdf (consulta: 9 de septiembre de 2023).
- FERREIRA, Miguel A.V. (coord.) (2010), *Política y Sociedad: Por una sociología de la discapacidad*, monográfico, vol. 47, núm. 1, en: <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/issue/view/POSO101013> (consulta: 9 de septiembre de 2023).
- FOLKESTAD, Helge, Lone Folkestad y Steven J. Taylor (2009), "The Sociology of Acceptance Revisited: 'There must have been something because i grieve so!'", *Intellectual and Developmental Disabilities*, vol. 46, núm. 6, pp. 427-35. DOI: <https://doi.org/10.1352/2008.46:427-435>
- FREIRE, Paulo (1970), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (1992), *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- GAETE, Alfredo y Laura Luna (2019), "Educación inclusiva y democracia", *Revista Fuentes*, vol. 21, núm. 2, pp. 161-175. DOI: <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.02>
- GAGNON, Suzanne, Tomke Augustin y Wendy Cukier (2022), "Interplay for Change in Equality, Diversity and Inclusion Studies", *Human Relations*, vol. 75, núm. 7, pp. 1327-1353. DOI: <https://doi.org/10.1177/00187267211002239>
- GARCÍA, José y Juan Sáez (2017), "Investigadores, docentes y educadores frente a la exclusión social: paradojas y apuestas", *Educación XXI*, vol. 20, núm. 2, pp. 95-112. DOI: <https://doi.org/10.5944/educXXI.19033>
- GARNIQUE, Felicita (2012), "Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar", *Perfiles Educativos*,

- vol. 34, núm. 137, pp. 99-118. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2012.137.34119>
- GERGEN, Kenneth J. (1992), *El yo saturado: dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*, Barcelona, Paidós.
- GILLIGAN, Carol (2013), *La ética del cuidado*, Barcelona, Fundació Víctor Grífols i Lucas.
- GRAMIGNA, Anita y Juan-Carlos González (2010), "Las causas de la marginalidad social y las diferencias educativas", *Bordón*, vol. 62, núm. 1, pp. 77-91, en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3178533.pdf> (consulta: 9 de septiembre de 2023).
- HARRIS, Marvin (1976), "History and Significance of the *emic-etic* Distinction", *Annual Review of Anthropology*, vol. 5, núm. 1, pp. 329-350. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.an.05.10176.001553>
- HELD, Virginia (2006), *The Ethics of Care: Personal, social and global*, Nueva York, Oxford University Press.
- HERRERO, Yayo (2013), "Miradas ecofeministas para transitar a un mundo justo y sostenible", *Revista de Economía Crítica*, núm. 16, segundo semestre, pp. 278-307, en: https://www.avlaflor.org/wp-content/uploads/2016/12/09_YayoHerrero.pdf (consulta: 9 de septiembre de 2023).
- HERZOG, Benno (2011), "Exclusión discursiva. Hacia un nuevo concepto de exclusión social", *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, vol. 69, núm. 3, pp. 607-626. DOI: <https://doi.org/10.3989/ris.2009.12.21>
- HOGSDON, Naomi, Joris Vlieghe y Piotr Zamojski (2020), "Manifiesto por una pedagogía post-crítica", *Teoría de la Educación*, vol. 32, núm. 2, pp. 7-11. DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.2020322>
- IRVINE, Judith T. (2022), "Revisiting Theory and Method in Language Ideology Research", *Journal of Linguistic Anthropology*, vol. 32, núm. 1, pp. 222-236. DOI: <https://doi.org/10.1111/jola.12335>
- KATZ, Michael S., Nel Noddings y Kenneth A. Strike (2002), *Justicia y cuidado: en busca de una base ética común en educación*, Barcelona, Idea Books.
- KRZYŻANOWSKI, Michał (2020), "Normalization and the Discursive Construction of 'New' Norms and 'New' Normality: Discourse in the paradoxes of populism and neoliberalism", *Social Semiotics*, vol. 30, núm. 4, pp. 431-448. DOI: <https://doi.org/10.1080/10350330.2020.1766193>
- MARTÍNEZ, Mariam (2011), "¿Ha quedado obsoleta la política de la diferencia? Una exploración y propuesta", *Política y Sociedad*, vol. 48, núm. 3, pp. 603-619. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_POSO.2011.v48.n3.36437
- MARTÍNEZ-Otero, Valentín (2017), "La identidad en riesgo: orientaciones socioeducativas", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 75, pp. 181-196, en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie75a09.pdf> (consulta: 9 de septiembre de 2023).
- MARTÍNEZ-Usarralde, María-José (2021), "Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social", *Educación XXI*, vol. 24, núm. 1, pp. 93-115. DOI: <https://doi.org/10.5944/educXXI.26444>
- MCLAREN, Peter (2021), "Paulo Freire, un hombre atemporal", *Perfiles Educativos*, vol. 43, núm. especial, pp. 22-35. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.Especial.61018>
- MENÉNDEZ, Eduardo L. (2002), "El malestar actual de la antropología o de la casi imposibilidad de pensar lo ideológico", *Revista de Antropología Social*, vol. 11, pp. 39-87, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=499498&orden=1&info=link> (consulta: 9 de septiembre de 2023).
- MILLS, Martin, Amanda Keddie, Peter Renshaw y Sue Monk (2017), *The Politics of Differentiation in Schools*, Londres, Routledge.
- MÍNGUEZ, Ramón, Eduardo Romero y Marta Gutiérrez (2018), "La alteridad como respuesta educativa frente a la exclusión social", *Revista Complutense de Educación*, vol. 29, núm. 4, pp. 1237-1251. DOI: <https://doi.org/10.5209/RCED.55228>
- MOLINIER, Pascale, Sandra Laugier y Patricia Paperman (2009), *Qu'est-ce que le care? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*, París, Éditions Payot & Rivages.
- MONARCA, Héctor (2015), "Políticas, prácticas y trayectorias escolares. Dilemas y tensiones en los procesos de inclusión", *Perfiles Educativos*, vol. 37, núm. 147, pp. 14-27. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.147.47259>
- MORENO, Ricardo (2018), "En contra de una escuela inclusiva", *Claves de Razón Práctica*, núm. 258, pp. 84-93.
- NODDINGS, Nel (1995), "Ethics, Care and Education", en Nel Noddings (coord.), *Philosophy of Education*, Philadelphia, Westview Press, pp. 128-134.
- NOGUERA, Carlos-Ernesto (2020), "Ni crítica ni post-crítica: por una pedagogía sin atributos", *Teoría de la Educación*, vol. 32, núm. 2, pp. 37-50. DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.22485>
- NOTA, Laura y Salvatore Soresi (2017), *...For a Manifesto in Favor of Inclusion: Concerns, ideas, intentions, and passwords for inclusion*, Firenze, Hogrefe.
- OGIEN, Armand (1995), *Sociologie de la déviance*, París, Armand Collin.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2001), *Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- PARDO, José-Luis (2016), "La diferencia en cuestión. Una reconsideración intempesiva", en José-Manuel Aragüés, Thierry Capmartin,

- Nadia Mékouar-Hertzberg y Alfredo Saldaña (coords.), *La diferencia en cuestión. La cuestión de la diferencia*, Zaragoza, Mira, pp. 77-100.
- PARRILLA, Ángeles (2009), “¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativa”, *Revista de Educación*, núm. 349, pp. 101-118, en: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a18a2023-3394-40cf-9014-a6064de8a3f7/re34905-pdf.pdf> (consulta: 9 de septiembre de 2023).
- PÉREZ, Amaia (2006), *Perspectivas feministas en torno a la economía: el caso de los cuidados*, Madrid, Consejo Económico y Social.
- PIZARRO, Narciso (1981), *Fundamentos de la sociología de la educación*, Murcia, Godoy.
- POLLETA, Francesca (2013), “Narratives”, en David A. Snow, Donatella della Porta, Bert Klaundermans y Doug McAdam (coords.), *The Wiley-Blackwell Encyclopedia of Social and Political Movements*, Malden, Wiley-Blackwell, en: <https://cpb-us-e2.wpmucdn.com/faculty.sites.uci.edu/dist/2/432/files/2011/03/Polletta-Narratives-Wiley-Encyclopedia.pdf> (consulta: 9 de septiembre de 2023).
- QVORTRUP, Ane y Lars Qvortrup (2018), “Inclusion: Dimensions of inclusion in education”, *International Journal of Inclusive Education*, vol. 22, núm. 7, pp. 803-817. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- RACIONERO, Quintín (2011), *Ontopraxeología del conocimiento y el poder [Seminarios]*, Departamento de Filosofía, Madrid, UNED.
- RAI, Sarju Sing, Elena V. Syurina, Ruth M. H. Peters, Annisa Ika Putri, Irwanto y Marjolein B.M. Zweekhorst (2022), “How do Positive Deviants Overcome Health-Related Stigma? An exploration of development of positive deviance among people with stigmatized health conditions in Indonesia”, *Qualitative Health Research*, vol. 32, núm. 4, pp. 622-634. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F10497323211058164>
- REBOLLO, María-Ángeles e Inmaculada Hornillo (2010), “Perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos: discursos y conflictos emocionales”, *Revista de Educación*, núm. 353, pp. 235-265, en: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b21c73a7-7acd-4562-99ae-e1a170e11850/re35309-pdf.pdf> (consulta: 9 de septiembre de 2023).
- REINDAL, Solveig M. (2021), “Considering Diversity in (Special) Education: Disability, being someone and existential education”, *Studies in Philosophy and Education*, vol. 40, núm. 4, pp. 365-380. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11217-021-09758-9>
- RODRÍGUEZ, Susana y Miguel-Ángel Ferreira (2010), “Desde la dis-capacidad hacia la diversidad funcional: un ejercicio de dis-normalización”, *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, vol. 68, núm. 2, pp. 289-309. DOI: <https://doi.org/10.3989/ris.2008.05.22>
- ROMERO, Clara (2004), *Conocimiento, acción y racionalidad en educación*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- SÁNCHEZ-Valverde, Carlos-Antonio (2018), “Freire visto por Freire. La vigencia de la *Pedagogía del oprimido*”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 78, núm. 2, pp. 9-21, en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3283/3995> (consulta: 9 de septiembre de 2023).
- SCHUELKA, Matthew J., Christopher J. Johnstone, Gary Thomas y Alfredo J. Artiles (2019), *The SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education*, Londres, SAGE.
- SCHWARTZ, Howard D. (1988), “Further Thoughts on a ‘Sociology of Acceptance’ for Disabled People”, *Social Policy*, vol. 19, núm. 2, pp. 36-39, en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ390038> (consulta: 9 de septiembre de 2023).
- SEARLE, John R. (1997), *La construcción de la realidad social*, Barcelona, Paidós.
- SIMPSON, Murray K. (2018), “Power, Ideology and Structure: The legacy of normalization for intellectual disability”, *Social Inclusion*, vol. 6, núm. 2, pp. 12-21. DOI: <https://doi.org/10.17645/si.v6i2.1264>
- SLEE, Roger (2011), *La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y escuela inclusiva*, Madrid, Morata.
- STAKE, Robert y Merel Visse (2021), *A Paradigm of Care*, Scottsdale, Information Age Publishing.
- SUAREZ-Balcazar, Yolanda, Fabricio Balcazar, Daniela E. Miranda, Tesania Velázquez, Caterina Arcidiacono y Manuel García-Ramírez M. (2022), “Promoting Justice through Community-based Research: International case studies”, *American Journal of Community Psychology*, vol. 69, núm. 3-4, pp. 318-330. DOI: <https://doi.org/10.1002/ajcp.12584>
- TAUB, Diane E. y Kimberly Greer (1998), “Sociology of Acceptance Revisited: Males with physical disabilities participating in sport and physical fitness activity”, *Deviant Behavior*, vol. 19, núm. 3, pp. 279-302. DOI: <https://doi.org/10.1080/01639625.1998.9968089>
- TOBOSO-Martín, Mario y Jesús Rogero-García (2012), “‘Diseño para todos’ en la investigación social sobre personas con discapacidad”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, núm. 140, pp. 163-172. DOI: <https://doi.org/10.5477/cis/reis.140.163>
- TRONTO, Joan (2009), *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*, París, La Découverte.

- UNESCO (1972), *Aprender a ser: la educación del futuro*, Madrid, Alianza/UNESCO.
- UNESCO (1992), *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs. Adopted by the 'World Conference on Education for All Meeting Basic Learning Needs', Jomtien, Thailand, Jomtien*, UNESCO, 5-9 de marzo de 1990.
- UNESCO (1994), *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the "World Conference on Special Needs Education: Access and Quality"*, 7-10 de junio de 1994, Salamanca, UNESCO.
- UNESCO (1996), *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, Madrid, UNESCO.
- UNESCO (2009), *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, París, UNESCO.
- UNESCO (2013), *IBE Glossary of Curriculum Terminology*, Ginebra, UNESCO-IBE.
- UNESCO (2015), *Educación 2030. Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*, Buenos Aires, UNESCO.
- UNESCO (2017), *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*, París, UNESCO.
- UNESCO (2020), *Towards Inclusion in Education: Status, trends and challenges: The UNESCO Salamanca Statement 25 years on*, París, UNESCO.
- VANDENBERGHE, Frédéric (2021), "What's Good about the Good Life? Action theory, virtue ethics and modern morality", *Philosophy and Social Criticism*, vol. 47, núm. 7, pp. 814-830. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F0191453720948372>
- VARELA, Julia y Fernando Álvarez-Uría (2019), *Conversaciones con Robert Castel*, Madrid, Morata.
- VERDUGO, Miguel-Ángel (2003), "La concepción de la discapacidad en los modelos sociales", en Miguel-Ángel Verdugo y Francisco de Borja Jordán de Urríes (coords.), *Investigación, innovación y cambio*, Salamanca, Amarú, pp. 235-247.
- VIDARTE, Francisco-Javier (2004), "Filosofías de la diferencia", en Francisco-Javier Vidarte y José-Fernando Rampérez (coords.), *Filosofías del siglo XX*, Madrid, Síntesis, pp. 241-266.
- WORTMANN, Kai (2019), "Post-critical Pedagogy as Poetic Practice: Combining affirmative and critical vocabularies", *Ethics and Education*, vol. 14, núm. 4, pp. 467-481. DOI: <https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1669942>