

CONSTRUCCIONES DISCURSIVAS EN TORNO A INCLUSIÓN EDUCATIVA Y SUJETO DE LA EDUCACIÓN

Claudia Barral – Universidad de la República (UdelaR)

Clarisa Flous – Universidad de la República (UdelaR)

RESUMEN

El presente artículo es el resultado de un proceso de trabajo conjunto realizado por las autoras en el marco de la preparación de sus proyectos de tesis de maestría. Se centra en la explicitación de un marco de referencia para el desarrollo de la investigación en relación a las políticas sobre inclusión educativa desarrolladas en Uruguay a partir del año 2005 y su incidencia en la producción de sentidos en torno a la noción de sujeto de la educación. El texto explora la potencialidad de la perspectiva del análisis político del discurso para el trabajo de investigación en curso, asumiendo que toda práctica educativa es construida discursivamente.

PALABRAS CLAVE

Discurso; Inclusión educativa; Sujeto de la educación

DISCURSIVE CONSTRUCTIONS AROUND EDUCATIONAL INCLUSION AND THE SUBJECT OF EDUCATION**ABSTRACT**

This papers is the result of the joint work of the authors' research projects for their Masters Degree's theses. It aims at creating a framework for the development of research into the policies on educational inclusion which have been designed in Uruguay since 2005, and its impact on the significations around the notions of the subject in education. The text explores the potentiality of political discourse analysis for this type of research study, taking as a point of departure the fact that educational practices are discursively constructed

KEYWORDS

Discourse; Education for inclusion; Subject of education.

1. INTRODUCCIÓN¹

La actualidad convoca a los profesionales relacionados con la educación, desafiándonos a producir nuevos niveles de comprensión, así como a la búsqueda de nuevas herramientas conceptuales que permitan el desarrollo y la producción de conocimiento que aporte al ámbito educativo. En este sentido el análisis político del discurso como perspectiva de análisis permite problematizar algunos conceptos que están implicados en la educación, y desde allí poder generar reflexiones que habiliten nuevas modalidades de intervención y prácticas.

Por ello, el objetivo de este artículo es realizar una primera aproximación teórica sobre los conceptos de inclusión educativa y sujeto de la educación, pensados en relación su carácter discursivo, para poder abordarlos en los respectivos proyectos de tesis donde se analizará la implicancia de estos conceptos en las políticas y programas de inclusión educativa, así como las perspectivas de los equipos multidisciplinarios de instituciones educativas.

En los siguientes párrafos planearemos los aspectos principales sobre el análisis político del discurso, tomando en esta instancia los aportes de Buenfil (1991). Posteriormente abordaremos algunos aspectos en relación al concepto de inclusión educativa, desde las principales características de este concepto en tanto discurso.

Por último, tomamos la noción de sujeto de la educación como construcción discursiva, y su vínculo con las modalidades de intervención.

2. ACERCA DE LA NOCIÓN DE DISCURSO

Para trabajar el concepto de discurso tomamos los aportes de Buenfil (1991). La autora define discurso como: “significación inherente a toda organización social” (p. 5). Así, en tanto las prácticas sociales (entre las que incluimos a las educativas) son consideradas prácticas discursivas, nos interesa tomar este concepto para poder analizar qué significaciones están

¹ Este artículo reúne los resultados de dos proyectos de Tesis enmarcados en el Grupo de Investigación “Pedagogía Social y Escuela”, del Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad (Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelAR).

presentes (o ausentes) en las diversas dimensiones que ellas implican. Retomando las palabras de la autora resaltamos que la

[...] capacidad de significar no se limita al lenguaje hablado y escrito, sino que involucra diversos tipos, objetos, relaciones y medios que mediante algún símbolo, evoquen un concepto” por lo tanto la perspectiva del análisis de discurso analizará “cualquier tipo de acto, objeto que involucre una relación de significación(p. 5).

Buenfil (1991), plantea el carácter relacional, abierto y de contingencia del discurso y por ende de la educación en tanto construida discursivamente. Estos tres caracteres implican tener presente la imposibilidad de establecer una definición de educación fuera o al margen de un discurso (carácter relacional). El carácter abierto, se refiere a la imposibilidad de establecer desde la certeza de las totalidades, los distintos elementos específicos que la definan. Por último el carácter de contingencia, hace referencia a elementos que se hacen presentes, desde la exterioridad, exterior al discurso educativo, los cuales modifican al concepto, al proceso y a los sujetos involucrados, modificando de este modo la identidad de lo educativo. La misma autora plantea la no existencia de significación fuera del uso del lenguaje y fuera del contexto discursivo. Define significación como diferencialidad dentro de una cadena discursiva.

Considera que el discurso, entendido como cadena de significaciones posee tres características: es diferencial, inestable y abierto. El carácter diferencial hace referencia a que la cadena de significaciones adquiere tal o cual valor según el lugar que ocupen en o en los contextos discursivos; lo cual implica que la significación no se trata de un elemento intrínseco sino que la significación se establece en la interacción con otros discursos. Desde esta concepción el discurso no implica un sistema cerrado si no que este siempre es plausible de reconstituirse, o sea modificarse debido a que se trata de un sistema abierto (siempre está la posibilidad de construcción de nuevos significados). Este último aspecto se relaciona con la segunda característica señalada por la autora, el carácter de inestable, el significado no queda cristalizado, inmodificables si no que se establece temporalmente en función del sistema discursivo. Se habla también de estabilidad relativa, dado que dicha estabilidad² es necesaria para que se genere lo discursivo.

²Entendida como cierta regularidad y permanencia.

3. DISCURSO Y POLÍTICAS DE INCLUSIÓN.

En el marco de la temática de investigación de tesis, sobre *inclusión educativa en la enseñanza media*, nos parece importante indagar acerca de los discursos que fundamentan y/o se construyen a través de las políticas y programas de inclusión educativa, acotado a la enseñanza media básica uruguaya, durante los últimos años (2005-2012).

En este sentido, cabe recordar que las preocupaciones y las líneas políticas de inclusión educativa no resultan novedosas en Uruguay. Desde algunas décadas atrás se han explicitado problemas en relación al abandono y desafiliación del sistema educativo a nivel medio, así como dificultades en las condiciones y logros de los procesos de aprendizaje.

Realizando una breve revisión histórica, durante los períodos democráticos en Uruguay en la segunda mitad del siglo XX, podemos observar que ya desde la década del 60 se hacen menciones a la obligatoriedad de la educación básica, y a la necesidad de una “acción pedagógica intensiva sobre alumnos de sectores socio culturales inferiores” (BENTANCUR, 2011, p. 3). En las políticas pos dictadura hasta mediados de los 90, en el marco de una reinstitucionalización del sistema educativo, se plantea la utilización de mecanismos de “retención de los alumnos” a través de las denominadas “compensación y recuperación” (MANCERO, 1999, p. 107). Por su parte, para las líneas políticas en la segunda mitad de la década del 90, resulta central el concepto de equidad derivando en estrategias focalizadas y compensatorias (BENTANCUR, 2011).

Sin embargo, es en la primera década del siglo actual donde algunos autores visualizan una centralidad de la noción de *inclusión*, desplazando o resignificando a las de equidad y calidad (UNESCO, 2008, MANCERO, 2010).

Según varios autores (BLANCO, 2006, JACINTO, 2009, MANCERO, 2010) se constata que más allá de los procesos de reforma llevados adelante en los años 90, las desigualdades e inequidades a nivel de educación persisten. A pesar del crecimiento de las tasas de cobertura de la enseñanza, se mantiene la desigualdad en la distribución de los conocimientos (sea por zona geográfica, carácter de la institución pública o privada, etc.)³. Como sostiene Blanco, “el aumento de la cobertura no ha sido acompañado de medios efectivos que garanticen la permanencia en el sistema escolar y la satisfacción efectiva de las

³ Blanco (2006) toma como referencia empírica el estudio de Unesco “*Primer estudio internacional comparativo de lenguaje, matemáticas y factores asociados en 13 países de América Latina* Primer informe 1997, segundo informe 1998, Informe técnicos 2000.

necesidades básicas de aprendizaje de los estudiantes” (2006, p. 2). A esto se suman altos índices de repetición y desafiliación.⁴ Por su parte Tenti Fanfani (2009), resalta dos dimensiones de la exclusión educativa: por un lado la exclusión directa del sistema, y por otro la exclusión del conocimiento, sosteniendo que las políticas educativas deben afrontar ambas dimensiones, “escolarizar a los que están afuera, y desarrollar aprendizajes significativos en todos los niños y adolescentes” (p. 45).

Por último, De Armas sostiene que entre los problemas del sistema educativo nacional, la deserción en educación media es el principal problema, lo que genera brechas de desigualdad entre quienes acceden (citado en BENTANCUR, 2011, p. 12).

Es así que, a partir de la Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia (ENIA), en los últimos años se han implementado una serie de programas diversos que apuntan a evitar la desafiliación de los jóvenes de la educación formal, a través de diferentes estrategias. Las mismas corresponden a diversas modalidades, como por ejemplo, “apoyos diferenciales a estudiantes con dificultades socioeducativas” (FERNÁNDEZ, 2010, p. 147) buscando la universalización del ciclo básico⁵, alternativas de cursada que sustituyen a 1º año y permitan posteriormente el ingreso o reingreso al liceo⁶, o apoyo a la transición del pasaje de primaria a secundaria en aquellos “estudiantes con mayor riesgo de no continuar sus estudios”⁷.

En nuestro trabajo de investigación ocupa un lugar relevante una construcción hipotética que sostiene que estas políticas y programas encierran contradicciones y paradojas, que responden a la multiplicidad de factores y niveles que entran en juego en la definición de los mismos, así como en su puesta en práctica. Por un lado, a la vez que pretenden generar procesos de inclusión de aquellos jóvenes que se han desafiado del sistema educativo formal (o están en “riesgo” de hacerlo), apuntando a una universalización del Ciclo Básico, sostienen programas focalizados, que, contienen “potenciales efectos perversos”⁸, inmodificando las condiciones de desigualdad existentes. Entran en juego diferentes variables, sea en la definición de la política a nivel nacional, a nivel de la institución educativa (o en las relaciones interinstitucionales) y en la propia relación educador educando.

⁴ Para profundizar en el concepto de Desafiliación, ver Fernández (2010).

⁵ Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU).

⁶ Programa Aulas Comunitarias.

⁷ Folleto Informativo sobre el Programa: Plan de Tránsito entre Ciclos educativos. “Transito Educativo”.

⁸ Así lo refiere Tenti Fanfani (2009) cuando habla de las políticas focalizadas en educación.

Nos surgen una serie de interrogantes que fundamentan nuestro interés en esta temática. ¿Qué se entiende por inclusión? ¿Desde dónde surge el término inclusión educativa? ¿Qué supuestos trae implícitos la inclusión educativa? ¿Cómo se articula este concepto con políticas universalistas y/o focalizadas en el ámbito educativo? ¿Qué relación se establece entre la inclusión educativa y la inclusión social? ¿Se generan efectos y cambios en los formatos escolares del ciclo básico con la existencia de estos programas? ¿Qué concepción de sujeto presupone o se constituye a través de los programas de inclusión educativa?

Nos interrogamos, desde una perspectiva de análisis político del discurso, qué implica el concepto de “inclusión” en los planteos teóricos que respaldan a dichos programas, que categorías se utilizan en relación a las situaciones problemas (por ejemplo, la deserción, la desafiliación,) a las condiciones de los sujetos con los que se trabaja (en condición de “vulnerabilidad”, de “riesgo”) en relación a los objetivos de estos programas (logros en aprendizajes, búsqueda de resultados, de procesos), etc.

A su vez el análisis político del discurso “permite analizar diferentes discursividades en un mismo objeto en la medida que depende de la condición discursiva desde la que se le nombra”(BUENFIL, 1991, p. 6). Esto nos permite al pensar en las políticas y programas, que una misma práctica puede ser pensada para “igualar y mejorar condiciones” a la vez, que generar ciertos procesos que mantienen la exclusión. Por otra parte, el o los discursos sobre lo educativo que atraviesan estas políticas, entran en relación con otros más generales, desde lo cultural, lo económico, lo social, por lo tanto es necesario pensarlas en relación con estas otras discursividades.

Desde lo conceptual, trataremos de poner en tensión un concepto que es central: inclusión educativa. Diremos que este concepto resulta, en principio, ambiguo y confuso. El término surge relacionado con la noción de “Necesidades educativas especiales” e “integración”, asociado a niños y adolescentes con discapacidades y su incorporación a las escuelas comunes. Desde el ámbito internacional, el concepto toma una dimensión más amplia considerando la diversidad de los educandos (UNESCO, 2001). De esta forma, “la inclusión está relacionada con el acceso, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados” (en BLANCO, 2006, p. 5) En este sentido la definición engloba dos aspectos que nos importa señalar. Por un lado, la relevancia de los tres componentes (acceso, participación y logros), y la necesidad de su consideración en los mismos términos y condiciones. Por otro, el carácter

intrínsecamente dual del concepto de inclusión, ya que se relaciona con líneas políticas universalistas (en el marco de “Educación para Todos”) a la vez que focaliza en determinados segmentos de población, considerados excluidos.

Asimismo, diferentes características del término, nos permitirán generar un análisis desde diversos ámbitos o perspectivas.

Podemos ver a la inclusión educativa como un principio rector- orientador en el marco de una concepción de la educación como derecho humano. Este nivel se observa fundamentalmente a través de documentos y líneas políticas generales (Ley, declaraciones, convenciones internacionales).

Otra perspectiva de la inclusión educativa, es su relación con el concepto de exclusión (educativa y/o social) en términos de “binomio”. Creemos que es necesario revisar y/o cuestionar este binomio, lo que nos lleva a profundizar en aspectos y dimensiones macro, de procesos sociales, culturales, políticos y económicos que generan la exclusión de ciertos sectores de la sociedad.

Una tercera dimensión es la que relaciona la inclusión educativa en la planificación de políticas y programas educativos, sean generales o focalizados. Según varios autores (BLANCO, 2006, ECHEITA y AINSCOW, 2009) la diferencia entre estrategias anteriores y la educación inclusiva, se encuentra en donde está el foco de los cambios necesarios. Según Blanco, el concepto de integración, de carácter más restringido, mantiene una visión individual de las dificultades de aprendizaje, y se sostiene la “responsabilidad” en el sujeto. Desde la mirada de la inclusión educativa se parte de la diversidad de características e intereses de los educandos, y de lo que se trata es de modificar las estructuras organizacionales (escuela, liceo, etc.) a esas diversidades. Desde esta perspectiva, sería la institución la que se “amolda” a los diferentes sujetos, y no los sujetos “adaptados” al establecimiento. Esto, amplía a su vez la mirada sobre las causas de no acceso, participación y logros, que van más allá de la propia voluntad del sujeto. En palabras de Blanco, la preocupación entonces de la inclusión en educación está en “transformar la cultura, la organización y las prácticas educativas de las escuelas comunes para atender la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado” (2006, p. 6). Debemos analizar en qué medida los discursos de programas de inclusión educativa que estudiaremos se acercan o alejan de esta última visión.

Pero más allá de este cambio de perspectiva, que se reflejaría en la aplicación de prácticas y propuestas, como mencionamos, la inclusión educativa implica a la misma vez, miradas universalistas y focalizadas. Desde una mirada universalista, se pretende una reformulación del formato escolar, de “único y homogéneo” a una propuesta educativa común, pero basada en la heterogeneidad lo que “implica reconfigurar metodología, rol docente, propuestas curriculares, y en su conjunto la propia institución educativa” (BLANCO, 2006, p.10). Pero por otra parte, la inclusión educativa se basa en el principio de equidad, por lo que focaliza en ciertos sectores (identificados a nivel individual, institucional, geográfico). Esta característica, como mencionamos en párrafos anteriores, genera a la vez una contradicción, ya que mientras que pretende mejorar las condiciones de acceso, permanencia y resultados (objetivos de la inclusión), es probable que se generen procesos de estigmatización, a la vez que mantiene inmodificados muchos aspectos que desde el ámbito institucional generan los problemas que dan lugar a los programas. En este sentido, la inclusión educativa desde la dimensión de políticas y programas, es pensada en su articulación intersectorial, a los efectos de “atender” a estos sectores excluidos. Ya desde organizaciones internacionales se plantea el objetivo de la educación inclusiva como forma de “eliminar la exclusión social” (UNESCO, 2008), por ello, esto implica desde su definición la relación de la políticas educativas con otras “políticas intersectoriales adecuadas que se ocupen especialmente de las causas de la exclusión, tanto fuera como dentro del sistema educativo” (UNESCO, 2008, p. 8). Se constituye de esta manera como campo problemático, cómo se piensa y se lleva a cabo esta relación intersectorial.

4. DISCURSO Y SUJETO DE LA EDUCACIÓN

Como se ha mencionado, se han ido generando diferentes andamiajes (Programas), distintas modalidades de intervención en pos de fortalecer a la escuela-liceo como centro educativo y de aprendizaje. Estos andamiajes fueron generados, para acompañar y garantizar ciertos recorridos en lo que respecta a las trayectorias escolares⁹. Tales andamiajes que en las

⁹ Terigi (2010), reflexiona sobre las trayectorias, planteando dos tipos **trayectorias escolares**, una que son las **trayectorias reales** y otras las nomina como **trayectorias teóricas**. Las primeras son las que muestran los cambios, las entradas y las salidas, las ausencias. En contrapartida las trayectorias teóricas son la que se sustentan desde las leyes, las ordenanzas y los supuestos pedagógicos-didácticos. Estas últimas al decir de la autora, son las que estructuran nuestro saber pedagógico (TERIGI, 2010, p.8). Es en el cruce de estas

escenas cotidianas educativas implican la existencia de distintas organizaciones, tanto a nivel público como privados, las cuales reciben a niños, niñas y adolescentes que son derivados desde los centros educativos. Se generan así dispositivos de trabajo, con múltiples profesionales.

Se considera pertinente problematizar dichas modalidades de intervención, dado que son productoras de modos de pensar, modos de hacer, modos de sentir; en tanto productoras de subjetividad.¹⁰

Todo dispositivo¹¹ de intervención tiene implícito determinada concepción del campo donde interviene, en este caso en particular implica una determinada concepción de sujeto, una determinada concepción de modos de habitar-transitar-producir escuela. Rodríguez Nebot (1998) plantea que todo dispositivo crea un campo de inclusión y otro de exclusión, así como también generan lugares mudos, no visualizados, ni representados. Continuando en esta línea, Puiggrós (1990) plantea que toda pedagogía define a su sujeto; del mismo modo también podríamos decir que, toda pedagogía define modos de intervención.

Por lo que se considera pertinente plantear la pregunta, qué sujetos educativos se visualizan en dichos dispositivos de intervención

Esta perspectiva aporta la posibilidad de analizar las distintas construcciones discursivas que confluyen y constituyen a la educación. Permite preguntarse sobre las diferentes dimensiones que atraviesan a la educación en la actualidad, así como también a qué sujeto/s se hace referencia.

A la hora de reflexionar en relación a la noción de sujeto, específicamente en relación al sujeto de la educación, se tomarán los aportes teóricos planteados por Núñez (1999). La autora plantea que los elementos que configuran modelos de educación social son dos: el agente y el sujeto de la educación. “Se entiende por agente, al profesional que tiene el encargo

trayectorias que se generan distintas nominaciones como por ejemplo la sobre-edad, que al decir de Baquero, citado por Terigi, “la sobreedad es una enfermedad que se adquiere en la escuela” (TERIGI, 2010, p. 12).

¹⁰ Dicha noción se trabajará desde la perspectiva planteada por Barembliitt (2004) que plantea; Cada formación histórica genera y es generada por máquinas abstractas que se actualizan, efectúan y concretizan en innumerables dispositivos(máquinas concretas), una de cuyas dimensiones es siempre subjetivante. Los procesos subjetivantes pueden ser resistentes reproductivos antiproduktivos-negativos-reactivos (subjetividad) o, por el contrario resistenciales productivos-afirmativos-activos (subjetivación). [...] en todos los casos las mismas componen multiplicidades que se conectan en todas las direcciones (cardinales, no ordinales) y que se efectúan en identidades seriales o en singularidades inconmensurables y inequívocas. (2004, p.206).

¹¹Rodríguez Nebot (1998) plantea a todo dispositivo como histórico, procesal y constructor de efectos y formaciones del campo institucional y grupal. El o los dispositivos se regulan en la concepción estratégica dicho de otro manera, son la mediación y soporte del discurso teórico que contempla en su interior objetivos y principios a largo plazo (1998, p.134).

o la responsabilidad de realizar acciones educativas.” (NÚÑEZ, 1999, p. 42). Nomina al agente también como autoridad técnica en tanto es quien le hace visible al sujeto las formas socialmente aceptadas de plasmar en lo real sus intereses. Por otro lado plantea como sujeto de la educación, “como aquel sujeto humano dispuesto a adquirir los contenidos culturales que lo social le exige, en un momento dado, para integrarse (acceder, permanecer, circular) a la vida social” (NÚÑEZ, 1999, p.46). Plantea al sujeto de la educación como categoría, en tanto es un lugar que la sociedad oferta, un lugar para que el sujeto conozca el mundo. Para Núñez el sujeto de la educación se constituye cuando el lugar que ocupa es de un sujeto responsable “en medida con su edad y situación) de los efectos sociales de sus decisiones particulares” (NÚÑEZ, 1999, p.52.). Es el agente quien va a habilitar que el sujeto vaya ocupando dichos lugares, esto es fundamental para que se llegue a constituir en sujeto de educación.

Entonces, ¿qué posicionamiento habita el agente¹², desde qué lugares se piensan las intervenciones?

Raggio (1999) plantea la discriminación entre moral y ética. La primera, hace referencia a valores trascendentes, válidos en cualquier espacio-tiempo. La ética como lógicas de encuentros y de afectaciones por lo tanto amoral. Contextualizando las prácticas, en tanto intervenciones en la sociedad actual¹³ el autor enuncia:

Todo se irá tomando progresivamente motivo de control, de control disciplinario: la producción, la locura, la delincuencia, el cuerpo, la mujer, los niños, los adolescentes. Esto supone la implementación de dispositivos sostenidos por el juego de miradas cada vez más tecnificadas, que encontrarán su efectividad en la medida que vean sin ser vistas. Las diversas instituciones disciplinarias (fábricas, escuelas, hospital) serán las encargadas de implementar dichos dispositivos de control y vigilancia (RAGGIO, 1999, p. 66).

Es así que el autor entiende que una ética de intervención, conlleva un posicionamiento riguroso en tanto la escucha y la observación, implicando esto la inclusión de un plano de inmanencia, plano de composición. Hace referencia a la no captura normalizadora, tomando el técnico dicho rol.

¹²Entendiendo por este a los distintos actores que intervienen en lo educativo.

¹³ La actualidad que se expresa en dicho artículo hace referencia a una actualidad que se contextualiza en torno al año en que se produjo el artículo (1999), si bien puede haber puntos de contacto con nuestra actualidad se considera importante aclarar este punto. Se consideró pertinente tomar los elementos planteados dado que contribuyen a problematización del campo nocional planteado.

Es desde este posicionamiento que la intervención se constituye en un campo de problemática a construir; y no, en algo dado, quieto, inmóvil, sin posibilidad de ser cuestionado, interrogado.

Fernández (2007), en uno de los apartados del libro, realiza la siguiente pregunta ¿Intervenir o Interferir? Plantea al intervenir como venir entre e interferir como ferir entre, y aclara que “ferir”, significa herir en castellano antiguo como en portugués. Esta autora pensado y problematizando el posicionamiento del psicopedagogo en un centro educativo, propone que se tenderá a que la intervención sea del orden de una inter-versión lo cual implica incluir otra versión.

Otro concepto asociado al de intervención, es la noción de dispositivo. En tanto podríamos hablar de dispositivos de intervención. Para ello recurrimos a los aportes que realiza Rodríguez Nebot (1998): discrimina la noción de dispositivo de la noción de encuadre, afirmando que este último es lo instituido, mientras que los dispositivos implican lo instituido, lo instituyente y la institucionalización. Por lo tanto los dispositivos comprenden el carácter dinámico que se genera en los diferentes encuadres. Plantea también que todo dispositivo es histórico, procesual y constructor de efectos y formaciones del campo institucional. Además Rodríguez Nebot nos recuerda que los dispositivos van conformando distintos territorios, territorios de inclusión y de exclusión, todo dispositivo habilita superficies de visibilidad así como también superficies de invisibilidad.

Es así que el campo queda configurado por aquello que el dispositivo hace visible, que es distinto a considerar que aquello que se nos hace visible es el campo-territorio de realidad, en tanto trascendencia. Estos aspectos implican concebir al campo-territorio de intervención como construcción. Se puede hablar entonces de diseño.

5. A MODO DE CIERRE

Se considera que problematizar las prácticas, así como analizar los distintos niveles de implicación de los actores constituye hoy una herramienta fundamental para el quehacer en el campo educativo. Aquí se abordaron distintos aspectos que se sitúan hoy como núcleos problemáticos (inclusión educativa, sujeto de la educación) en el ámbito educativo; teniendo la intensión que el presente artículo se constituya en un aporte para el proceso de desnaturalización de los mismos. En la actualidad ciertas construcciones discursivas operan como “verdades establecidas”, omitiéndose su carácter de construcciones socio-históricas y

políticas en relación a la noción de educación. De ahí nuestro interés en explicitar los mencionados conceptos, sus contradicciones, su relación con aspectos más generales del ámbito educativo (por ejemplo la relación inclusión educativa- inclusión social), así como también comenzar a problematizar qué nociones de sujetos educativos quedan expresadas en las políticas de inclusión educativa.

En la medida en que se pueda poner en tensión dichos constructos será posible generar aportes que operen como insumos en los diseños y nociones que atraviesen las políticas y prácticas educativas. En el marco del desarrollo de nuestras tesis y de la producción en el Programa Pedagogía Social y Escuela, podremos profundizar en las líneas de investigación aquí esbozadas y generando así nuevos aportes para la consideración de la problemática abordada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARENBLITT, Gregorio. **Psicoanálisis y Esquizonálisis**. Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo, 2004.

BENTANCUR, Nicolás. El diagnóstico y la acción: conocimiento institucionalizado y políticas educativas por dictatorial (1985-2010). **X Jornadas de Investigación en Ciencias Sociales** Departamento de Ciencia Política Udelar. Montevideo 13-14 de setiembre 2011. Disponible en: <http://www.fcs.edu.uy/archivos/Bentancur.pdf> Acceso: 15/6/21012

BLANCO, Rosa. La Equidad y la Inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. **Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación**. Vol. 4 N° 3, 2006, pp. 1-15. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.htm>, Acceso: 15/6/2012

BUENFIL, Rosa Nidia. **Análisis del Discurso y Educación**. Conferencia presentada en el Centro de Investigaciones educativas de la Universidad de Guadalajara- México, 1991. Disponible en: www.uv.mx/uvi/blog/wp-content/uploads/.../unidad-3_2buenfil.doc Acceso: 18/9/2012

ECHEITA, Gerardo; AINSCOW, Mel. La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Ponencia presentada en **II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down**. Granada (Mayo de 2010). Disponible en http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/. Acceso: 19/9/2012.

FERNÁNDEZ, Alicia **Idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios**. Buenos Aires: Nueva Visión. 2007.

FERNÁNDEZ, Tabaré. Incidencia de las desafiliación y sus trayectorias. En: FERNANDEZ, Tabaré (Coord): **La desafiliación en la educación Media y Superior en el Uruguay. Conceptos Estudios y políticas**. Montevideo: Udelar-Csic. 2010, pp. 51-63.

JACINTO, Claudia. Consideraciones sobre estrategias de inclusión con calidad en la escuela secundaria. En: **Sistema de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL)**, Debate 7 de SITEAL referido a “Universalizar el acceso y completar la educación Secundaria. Entre la meta social y la realidad latinoamericana”. © 2009, SITEAL, IPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires y OEI. Disponible en: <http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal090501.pdf>, onslutado:17/9/2012.

MANCEBO, María Esther. La inclusión educativa: un paradigma en construcción. Presentado en el **IV Encuentro Internacional de Investigadores de políticas educativas**, Rosario Argentina, 2010. Medio de divulgación: ISSN/ISBN:9789506738297. Disponible: <http://www.uruguayeduca.edu.uy>, Acceso: 10/6/2012.

MANCEBO, María Esther. Las Políticas educativas de Uruguay en el contexto Latinoamericano 1985-1994. **Revista Uruguaya de Ciencia Política**. V 10, p 101-115, Octubre 1999.

NUÑEZ, Violeta. **Pedagogía Social: Cartas para navegar en el nuevo milenio**. Buenos Aires: Santillana. 1999.

PUIGGROS, Adriana. **Imaginación y crisis en la educación latinoamericana**. México: Alianza editorial mexicana. 1990.

RAGGIO, Alejandro. Por una ética de la intervención. Notas acerca de la dimensión ética de la práctica psicológica. En: **Comunidad: Clínica y Complejidad**. Montevideo: Multiplicidades, 1999.

RODRÍGUEZ NEBOT, Joaquín. **En la frontera**. Montevideo: Multiplicidades, 1998.

TENTI FANFANI, Emilio. Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión. **Revista de la Bolsa de Comercio de Rosario**. Año XCIX, N° 1507, Abril de 2009, pp. 44-49. Disponible en: <http://www.bcr.com.ar>, Acceso: 10/6/2012.

TERIGI, Flavia. Las cronologías de aprendizajes: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Presentado en **Jornadas de Apertura Ciclo Lectivo 2010**, Santa Rosa-LaPampa (Febrero, 2010). Disponible en: http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf. Acceso: 10/6/2012

UNESCO. **La educación Inclusiva: el camino hacia el futuro**. Documento de referencia Conferencia Internacional de Educación. Ginebra 2008. Disponible: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf Acceso: 6/6/2012

CLAUDIA BARRAL

Lic. en Psicología (Udelar).
Maestranda en Psicología y Educación (Udelar).
Correo electrónico: clabarral@gmail.com

CLARISA FLOUS

Lic. en Trabajo Social (Udelar).
Docente de Historia (Instituto de Profesores Artigas).
Maestranda en Psicología y Educación (Udelar).
Correo electrónico: cflous@gmail.com