

La necesidad de un lenguaje técnico en el estudio de la educación inclusiva

CHRISTIAN ISRAEL HUERTA-SOLANO,¹ SARA GUTIÉRREZ-CRUZ,²
KARLA ALEJANDRA DÍAZ-LARA,³ JUAN BERNARDO LÓPEZ-CUÉLLAR,⁴
JAIRO ALEJANDRO FIGUEROA-GONZÁLEZ,⁵ PEDRO CHÁVEZ-GÓMEZ⁶



Resumen

Desde su surgimiento, la educación inclusiva llegó a consolidarse a través de investigaciones sociológicas en espacios escolares y la emisión del *Fundamental Principal of Disability*, por parte de la Union of Physically Impaired Against Segregation and Disability Alliance (UPIAS). Sin embargo, los términos “inclusión” e “integración” fueron asociados a las personas con discapacidad, y a pesar de tener orígenes históricos y políticos distintos, la confusión conceptual se acentuó con el paso del tiempo, así como las formas de estudiarles. En el presente trabajo proponemos la necesidad de reestructuración de significados, usos y racionalidades del concepto inclusión, en el marco de la educación inclusiva, identificando las consecuencias en el uso indiscriminado de los términos relativos a la discapacidad e inclusión que coexisten en el lenguaje ordinario y carecen de diferenciación con respecto a la educación especial. Sugerimos hacer uso de los términos relativos a la inclusión, desde un sentido unívoco

The Need for Technical Language in the Study of Inclusive Education

Abstract

Since its inception, Inclusive Education came to be consolidated through sociological research in school spaces and the issuance of the *Fundamental Principal of Disability*, by the Union of Physically Impaired Against Segregation and Disability Alliance (UPIAS). However, the terms “Inclusion” and “Integration” were associated to people with disabilities, and despite having different historical and political origins, the conceptual confusion increased over time, as well as the ways of studying them. In the present work we propose the need to restructure the meanings, uses and rationalities of what Inclusion is, within the framework of Inclusive Education, identifying the consequences of the indiscriminate use of terms related to disability and inclusion that coexist in the ordinary language and lack differentiation with respect to Special Education. We suggest making use of the terms related to inclusion, from a unique and differentiated sense, grouping them in a technical language typical of Inclusive Edu-

Recibido: 18 de enero de 2023
Aceptado: 2 de marzo de 2023
Declarado sin conflicto de interés

1 Profesor de tiempo completo del Departamento de Psicología Aplicada. Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara. Coordinador del Doctorado Interinstitucional en Psicología (CUCS). Correspondencia: israel.huerta@academicos.udg.mx

y diferenciado, agrupándoles en un lenguaje técnico propio de la educación inclusiva, partiendo de elementos epistemológicos congruentes con la postdisciplinariedad. Dilucidamos que la aparente falla o fracaso está en la falta de aproximación al objeto real mediante la regulación lingüística en la educación inclusiva, que impide responder las preguntas de la ciencia normal, propias de un modelo paradigmático que explique la realidad de las personas, no sólo con discapacidad, sino en condiciones de interseccionalidad.

Palabras clave: Educación Especial, Inclusión, Lenguaje técnico, Regulación lingüística.

cation, based on epistemological elements consistent with post-disciplinarity. We consider that the apparent flaw or failure lies in the lack of approximation to the real object through linguistic regulation in Inclusive Education, preventing answering the questions of normal science, typical of a Paradigmatic Model that explains the reality of people, not only with disabilities, but in conditions of intersectionality.

Key Words: Inclusion, Language Regulation, Special Education, Technical Language.

- 2 Profesora de tiempo completo del Departamento de Psicología Aplicada. Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara. Responsable de la Unidad de Educación Inclusiva (CUCS)
- 3 Profesora de tiempo completo del Departamento de Enfermería para la Atención, Desarrollo y Preservación de la Salud Comunitaria. Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara.
- 4 Profesor de tiempo completo del Departamento de Psicología Aplicada. Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara.
- 5 Profesor de tiempo parcial del Departamento de Psicología Aplicada. Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara.
- 6 Profesor de la Escuela Preparatoria Número 16, Sistema de Educación Media Superior. Universidad de Guadalajara.

Introducción

Oliver y Barnes (2010) refieren que la “inclusión”, como objeto de estudio, ha estado ligada principalmente al movimiento de personas con discapacidad surgido a partir de la emisión del *Fundamental Principal of Disability*, publicado en 1975 por la *Union of Physically Impaired Against Segregation and Disability Alliance* (UPIAS), hecho que se consolidó mediante investigaciones sociológicas en espacios escolares, en las que se indagó sobre las implicaciones de las políticas, prácticas y cultura no inclusivas para las personas con discapacidad, pero también en otras condiciones de diversidad (Barnes, Oliver & Barton, 2002; Booth & Ainscow, 2001).

Sin embargo, a pesar de la claridad histórica bajo la cual surgió el término “inclusión”, en Reino Unido, de manera simultánea, se publicó el informe Warnock (1978), en el cual se conjugaban los términos de necesidades educativas especiales (NEE) e integración, los cuales fueron difundidos en años posteriores mediante la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (ONU, 1994), llevando a los países adheridos a la ONU y la UNESCO a adoptar políticas integrativas para las personas con discapacidad, sin considerar su interseccionalidad.

Aunque lo anterior trajo una mejora en la atención de las personas con discapacidad, se omitió la opinión de éstas, centrándose en la institucionalización de la enfermedad o condición de discapacidad, sobre todo, mediante la instauración y uso del modelo médico-psicológico, insistiendo en su rehabilitación y reincorporación social mediante la validación implícita y explícita en formas convencionalizadas de *ableísmo* y *disabilismo* (Huerta Solano, Lara-García, Almaraz-Cortes, Meza-Chavolla, Gutiérrez-Cruz y Macías-Espinoza, 2021a).

Así, se dejaron de lado estudios relevantes, efectuados desde y para las personas con discapacidad (Barnes, 1990; Oliver, 1981; Shakespeare, 1998), centrados en la visión y perspectiva de quienes, desde su condición, realizaban investigaciones que evidenciaban la sistematización de la cultura segregadora predominante, por medio de trabajos sobre discapacidad, sociología de la inclusión y políticas educativas.

No fue hasta la publicación de *Politics of Disablement* (Oliver, 1990), además del *Índice de Inclusión* (Booth & Ainscow, 2002), que se visibilizaron las consecuencias del modelo de necesidades educativas especiales

(NEE), sobre todo, después de las opiniones emitidas por Warnock y Norwich (2005), en el documento *Special Educational Needs: a New Look*, quienes refieren que, el principal reto al elaborar el informe Warnock (1978), fue el llevar a cabo la “normalización” de las personas con discapacidad mediante la educación especial, equiparando el término *handicapped* al de *Special Educational Needs* (SEN); lo que llegó a un punto álgido en la Ley de Educación de 1988 en Reino Unido, dado que las escuelas tenían que competir por obtener los mejores resultados académicos, derivando en presupuestos más amplios; consecuentemente, muchas personas identificadas con NEE fueron relegadas.

Considerando lo expuesto (Huerta-Solano, Gutiérrez-Cruz, Castillo-Macías y Flores-Rodríguez, 2021b); la confusión conceptual se acentuó con el paso del tiempo, dado que el activismo por parte de las asociaciones civiles que apoyaban a personas con discapacidad (Hinds, 2007) se centró en las acciones asistenciales de las instancias gubernamentales, hospitales y especialistas en rehabilitación, además de la atención médica y psicológica de las personas con discapacidad, dejando de lado el cambio cultural y político respecto de lo que era considerado o no considerado como discapacidad, asignándole a las personas con dicha condición un rol pasivo en la toma de decisiones respecto de la propia vivencia de la discapacidad y las diversas formas en que la interseccionalidad afecta sus vidas.

No fue hasta inicios del siglo XXI que en diferentes estudios sociológicos en torno a la discapacidad, aunado a las legislaciones y debates en diferentes países europeos (Shakespeare, 2007), se hizo una clara distinción técnica en el ámbito de la inclusión, entre *impairment* y *disability*, entendiéndose que una persona con *impairment* puede tener una lesión, enfermedad o condición congénita que cause una diferencia o pérdida de alguna función fisiológica o psicológica, aunque esto no es lo que origina la discapacidad en sí misma, ya que la *disability* (discapacidad) se da cuando la persona tiene la pérdida o limitación de oportunidades para participar en sociedad en igualdad o equidad de condiciones con los demás, debido a las barreras ambientales, sociales o culturales impuestas por las instituciones, políticas o prácticas en los diferentes contextos (Jones & Saloniki, 2021; Shakespeare, 2007).

Derivado del cambio en el uso de los términos referidos para la identificación de lo que es o no es discapacidad, fue posible el análisis epistemológico mediante la introducción del paradigma sociocons-

truccionista, fungiendo como base para el Modelo Social de la Discapacidad (Huerta-Solano, Lara-García, Gutiérrez-Cruz, Díaz-Lara, López-Cuellar y Villalobos-Hernández, 2020), acentuando que la inclusión, desde dicha perspectiva, evidencia el enajenamiento institucional y la acuciante necesidad de alejarse de las prácticas establecidas por el modelo médico-psicológico, recurrentes en las necesidades educativas especiales. Al tratarse de dos términos distintos, la integración y la inclusión aluden a dos marcos históricos y epistemológicos incompatibles que, si bien comparten como objeto de estudio la misma población, derivan en una disímil conceptualización y en diferentes formas de atención. Esta distinción evidencia pone en evidencia la posición conceptual que sostiene que la inclusión se trata sólo de una *evolución teórica* de la integración educativa hacia la educación inclusiva (García-Cedillo, 2018).

A pesar de los esfuerzos por establecer una vigilancia epistemológica respecto a los términos y objetos de estudios asociados a la inclusión, y por ende en la educación inclusiva (Huerta-Solano, 2019), en años recientes, el Modelo Biopsicosocial de la Discapacidad apareció como una propuesta integradora en la que se busca conocer y atender la condición individual de la discapacidad, pero también resolver las necesidades sociales y culturales de la personas con discapacidad, respecto a su entorno (Sperry, 2008), lo cual, desde la visión de Oliver (200), es una versión mimetizada del modelo de NEE. Se basa en un esquema de salud-enfermedad en el que, de forma sistemática, se atiende a los niveles biológicos, psicológicos y sociales del individuo, considerando que dichos sistemas interactúan intercambiando información, energía y otras sustancias (Havelka, Lučanin & Lučanin, 2009), pero basado en una aproximación a la salud, y no desde la comprensión de la condición de discapacidad que surge de quién la vive social y culturalmente. Más que conciliar, la propuesta biopsicosocial genera mayores incongruencias epistémicas y metodológicas al interior del concepto de discapacidad, al reelaborar una *aparente* aproximación al Modelo Social.

Considerando lo anterior, observamos que (1) la simultaneidad histórica, y (2) el hecho de que los modelos de NEE y la educación inclusiva comparten objeto y población de estudio, hace que se dificulte su diferenciación al momento de estudiarles, tomando en cuenta que algunos investigadores obvian las condiciones ontológicas y epistemológicas que involucran el lenguaje y usos de los términos en uno y otro modelos.

En concordancia con Ocampo-González (2019), consideramos la necesidad de que los conceptos epistemológicos derivados de la educación inclusiva tengan un uso diferenciado respecto a la educación especial y las necesidades educativas especiales, atendiendo a una reestructuración de significados, usos y racionalidades. Es decir, se trata de comprenderles desde una lógica tropológica, acuciando a la restricción y alteración del significado de los términos y sus usos; lo cual no resulta una tarea sencilla, dado que la mayoría de los conceptos utilizados en torno a la atención de la discapacidad derivan de una praxis lingüística confluyente, asociada a instrumentos conceptuales institucionalizados, mediante lógicas de poder.

Mañalich (2018a) refiere que los hechos lingüísticos permiten la interacción humana, por lo que es necesario seleccionar los medios lingüísticos y gramaticales más acordes con la intensión del objeto que pretenden delimitar. Esto hace necesario un análisis de las situaciones en las que usan los vocablos, sus formas de trasmisión y convencionalización; dado que se usan en contextos distintos a los que en un inicio fueron concebidos. Ello limita su univocidad y funcionalidad como recursos expresivos, connotativos, discriminativos y antológicos, al menos con la rigurosidad a la que aspiran los objetos de estudio de la ciencia.

Ocampo-González (2019) enfatiza la necesidad de una delimitación conceptual, preferentemente, mediante el uso de un lenguaje técnico al hablar de educación inclusiva e inclusión, lo que permitirá el uso de herramientas de equidad cognitiva, mejorando las condiciones de conceptualización y estudio de la discapacidad e interseccionalidad, desde una visión exclusiva al modelo epistémico que le atañe, explorando los elementos críticos de éstas, concibiendo la educación inclusiva como una ciencia postdisciplinar, con la posibilidad de fundarse en un campo exclusivo de conocimiento.

Al respecto, consideramos que la delimitación conceptual, mediante el uso de un lenguaje técnico en el estudio de la inclusión, resulta esencial, dado que de otra manera se continuará dando privilegio a la *disonancia* del objeto "real" de estudio, asumiendo analogías en la atención a la personas con discapacidad, aun para quienes no comparten dicha condición ni convención conceptual, dado que muchos de los términos utilizados no son diferenciables del lenguaje ordinario, lo que dificulta aún más el estudio de la educación inclusiva y la discapacidad desde una pers-

pectiva científica, acorde con los estándares de los objetos sociológicos (McClintock, 2006).

Por lo tanto, en el presente trabajo se analiza la posibilidad de delimitación conceptual en la educación inclusiva. Identificamos las consecuencias en el uso indiscriminado de los términos relativos a la discapacidad e inclusión que coexisten en el lenguaje ordinario, carentes de diferenciación con respecto al objeto de estudio y términos usados en la educación especial y NEE. Asimismo, proponemos hacer uso de los términos relativos a la inclusión, desde un sentido unívoco y diferenciado, agrupándoles en un lenguaje técnico propio de la educación inclusiva, partiendo de elementos epistemológicos congruentes con la post-disciplinarietà. Ello permitirá exponer algunos los errores categoriales comunes en el lenguaje ordinario y la educación especial, procurando evitar que estos "falsifiquen" los usos del lenguaje en la educación inclusiva.

El lenguaje ordinario y sus limitantes en el estudio de la Inclusión

Ribes-Iñesta (2010) refiere que el lenguaje ordinario es un instrumento de nuestras prácticas sociales e interpersonales, por lo que su uso depende del contexto en el que surgen dichas prácticas y hechos lingüísticos que, en muchos casos, se fundan en el autoconocimiento y el conocimiento del otro, aunque en la mayoría de las situaciones, partiendo de la analogía que se tiene de uno mismo para poder diferenciarse y referirse al otro.

Dado que el uso y comprensión del lenguaje ordinario sólo es posible en su entretrejo con las acciones (Wittgenstein, 2008), cuando éste cambia, también se modifican los términos (lingüísticos y sociales) y significados de las palabras usadas, de ahí que los vocablos referenciados en el lenguaje ordinario puedan ser denotados desde una enorme multiplicidad de acepciones. Ello puede causar confusión y ambigüedad al tratar de comprender un vocablo de un contexto a otro, ya que no sólo se refiere al aspecto geográfico, sino también al ideológico y cultural; de ahí la multiplicidad de "significaciones".

El uso del lenguaje ordinario está supeditado al contexto y juegos del lenguaje (Wittgenstein, 2008), además de la falta de consenso en el uso de los términos, dada su multivocidad, a partir de la multimodalidad del actuar humano como un sistema de referencia que también permite su interpretación.

En este sentido, los términos y expresiones usa-

dos en las NEE referidas a la discapacidad, no son difíciles de identificar del lenguaje ordinario, ya que además han adoptado indefectiblemente las formas lingüísticas de los sucesos de la época y las condiciones institucionales referidas, a partir de los juegos del lenguaje, aludiendo a (1) la localización de la discapacidad; (2) la herencia dualista, mente o cuerpo, cuerpo o sociedad; además de (3) la aceptación de una falta o déficit, basado en el consenso lingüístico de lo que se considera como discapacidad, altamente influida por la psicología conductual de corte mecanicista (Huerta-Solano, 2019).

La principal condición, independientemente del modelo con el que se haya estudiado la discapacidad, reside en que los términos usados continúan partiendo del lenguaje ordinario, haciendo referencia a fenómenos en apariencia diferenciados, pero que toman como depositarios, sucesos, cuerpos y desajustes a la normalidad impuesta, sin tener un consenso común, ampliando el inventario de términos y las condiciones que las hacen posibles.

Foucault (1966/1968) refiere que al tratar de resolver los discursos a partir de la significaciones previas, sobre todo desde el lenguaje ordinario, y dado el caso que nos ocupa, es necesario observar que no sólo se trata de descifrar las formas en que dichos conceptos o formas lingüísticas se nos presentan, las cuales pueden adoptar puntos comunes sino, además, se requiere indagar sobre las formas en que dicho lenguaje ha evolucionado a la par del conocimiento y sus formas de ver la realidad de manera paradigmática (Kuhn, 1962).

Al analizar las prácticas del lenguaje ordinario, es asequible observar que muchos de las significaciones y usos, respecto a lo que es o no es la discapacidad y la inclusión han dependido de la interacción y de las agrupaciones de personas que los han constituido, que son, al mismo tiempo, sujetos y condiciones particulares. En efecto, dichos conceptos no sólo han estado asociados a la condición física o biológica limitante de la persona, sino también a aspectos espirituales y desajustes mentales, además de las concepciones preestablecidas de la normalidad, usualmente teniendo como referentes a la sociedad, cultura, religión, política y formas de vida en que se aceptaba o segregaba a las personas (Vain, 2003).

Así, las expresiones de la discapacidad e inclusión provenientes del lenguaje ordinario, operacionalizadas en muchos casos por la educación especial, casi de manera general parten de términos que refieren a resultados, posibilidades, relaciones, formas de inte-

racción y padecimientos de algo (Ribes, 2011), por lo que el sentido y significación radica en el contexto en el que tienen lugar las expresiones, en la práctica social y, en su caso, interpersonal, además de considerar las condiciones de análisis categorial en que éstas surgen.

Ribes (2011) refiere que los términos de logro aluden al resultado y, a pesar de implicar “acciones”, no identifican acciones en sí mismas. Así, por ejemplo, a pesar de que en educación especial se tienda a *solucionar* problemas en el niño, *identificar* conceptos en una prueba psicométrica, *aprender* una serie de palabras, *reconocer* las fortalezas y debilidades de un niño con discapacidad, dichas actividades no constituyen acciones en sí mismas, a pesar de que se les exponga como tales en multiplicidad de manuales y baterías psicométricas. Esto se debe a que sólo es posible *solucionar*, *identificar*, *aprender*, *reconocer*, es decir, dar uso y sentido a dichos vocablos, en tanto se obtiene un resultado, y no de otra forma, por lo que constituyen acciones en sí mismas, aunque, ciertamente, se cumplen mediante acciones.

Estos enunciados, denominados como expresiones modales, refieren la posibilidad de realizar acciones o estados, y, en el caso de los seres humanos, sirven para identificar la capacidad y posibilidades de acción o estado (Ribes, 2011). En otras palabras, como término de capacidad o posibilidad se alude al “ejercicio de algo aprendido”, como podría ser que *Julio puede andar en silla de ruedas*, lo que no equivale a que *Julio lo haga*, ya que en todo caso implica “algo aprendido”, por lo tanto, Julio podría andar en silla de ruedas, pero sí, y solo sí se le enseñara. Regularmente, en la educación especial, se dan por hecho posibilidades y capacidades sobre “acciones” de las personas, las cuales no equivalen a hablar de lo que se hace, en tanto que involucran una posibilidad biológica, pero también la necesidad del ejercicio de algo aprendido, y no sólo el planteamiento de una “acción” que realizará la persona con discapacidad en términos de un objetivo a cumplir en los manuales o programas.

Por otro lado, los términos de relación no son suficientes para hablar de un hecho en cuestión, ya que, si bien aluden a eventos complejos, refieren a formas de interacción entre eventos aislados (Ribes, 2011), y, aunque en la mayoría de las ocasiones se presentan en forma de verbos, no significan en sí mismos una acción. Así, *reflexionar* respecto a una tarea en una prueba psicométrica o sobre las condiciones de inclusión en un centro comunitario o escolar, no es en sí

misma una acción “particular”, aunque sí requiera de varias acciones, ya que, en todo caso, aludimos a un error categorial al hablar de propiedades similares entre *correr* y *reflexionar*, como lo pueden ser duración, inicio y término.

Al hablar de términos de estado, se argumenta sobre la condición de un individuo al hacer o padecer algo (Ribes, 2011). Por ejemplo, “incluir” o “integrar” describen un estado, más no acciones, por lo que es fácil identificar expresiones de estado tales como: “se incluyó”, “estuvo integrado”, “fue evaluado”, “estaba segregado”.

Como se puede observar, al igual que sucede con el lenguaje psicológico, tomado del lenguaje ordinario, se hace patente la necesidad de conocer los usos del lenguaje, de manera que sea posible examinar y proponer formas de diferenciarse del conocimiento no científico al estudiar la inclusión y la discapacidad como objetos construidos premeditadamente para su análisis, considerando que muchos de los términos actuales usados en inclusión, retomados de la jerga de las NEE y del lenguaje ordinario, carecen de sentido por sí solos, dado su sentido múltívoco. Ello ha traído consecuencias graves en la praxis, puesto que, en la mayoría de sus significados, atiende a diferentes circunstancias, las cuales recaen en la multiplicidad de consideraciones respecto a lo que es o no inclusión. En otras palabras, de no establecer una ruptura entre el lenguaje de la inclusión con respecto al sentido común, se corre el riesgo de someterse al lenguaje de lo ordinario, pudiendo observar simples “datos” (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2008).

La necesidad de un lenguaje técnico en el estudio de la educación inclusiva

Popper (1978) refiere que todo conocimiento que se jacte de científico tendría como punto de referencia los errores cometidos para aprender sistemáticamente de éstos, para proponer arbitrariamente nuevas teorías desde las fallas acaecidas y para discutir y hacer un análisis crítico de las conjeturas surgidas del examen del proceso y sus resultados.

Al respecto, Ocampo-González (2019) sugiere que la educación inclusiva puede ser considerada como conocimiento científico, siempre y cuando atienda a las distinciones analíticas de los conceptos que forman parte del *corpus* teórico que compone y compromete su *praxis*, observando el campo epistemológico que delimita el objeto de estudio, no diluido en la “discapacidad” desde los modelos tradicionales, sino

dando cabida a la construcción de los objetos propios de la ciencia normal (Kuhn, 1962), como forma de ciencia no acumulativa.

Partiendo de lo anterior, consideramos importante analizar los constructos derivados de la educación inclusiva, atendiendo a que dichos términos reflejen la intermediación de las tareas propias de la actividad científica de quienes, bajo un esquema paradigmático, procuren el avance y consolidación de la hermenéutica de la realidad que se dilucida. Se parte del supuesto de que el lenguaje propio y delimitado en dicha visión de la realidad permite concretar los objetos y sus campos de conocimiento, haciéndoles participar de su propia naturaleza premeditada, la cual no se diluye en la discapacidad misma.

En este contexto, ante la premisa paradigmática no acumulativa de la ciencia y las situaciones expuestas (Kuhn, 1962), al hablar del lenguaje en la educación inclusiva se puede atender al menos a tres situaciones, a saber: (1) la necesidad de romper con el sentido común, además de los dogmas, discursos y prédica de los paradigmas dominantes; (2) el apremio para cuestionar las herramientas lingüísticas utilizadas, actuales y confluyentes; y (3) analizar la lógica de los hechos lingüísticos, usualmente asociados a la articulación y las expresiones de poder, traducidas en la construcción de los objetos de estudio y su influencia en la materialización de las condiciones no críticas de su conceptualización.

Al reflexionar sobre la educación inclusiva y sus derivados en tanto objetos propios de la ciencia, referimos lo expuesto por Toulmin (1953), quien alude a las regularidades del mundo, como una forma especial de conocimiento que, dada su particular forma de conocer “las cosas” u objetos, requiere de un tratamiento especial basado, no en la concreción de la cotidianidad, sino en sus abstracciones (Ribes-Iñesta, 2010), las cuales sólo puede ser alcanzadas por medio de un lenguaje regulado y unívoco que permita dar cuenta de dichas regularidades.

Los términos relacionados con la inclusión y la discapacidad, para ser estudiados como objetos científicos, requieren precisamente de dicho tratamiento “especial”, dado que parten de la naturaleza extensiva del lenguaje ordinario, el cual, como ya se indicó, incurre en errores categoriales, que repercuten en el ámbito práctico, político y cultural. El lenguaje ordinario, dada su capacidad performativa y discursiva, se perpetúa en la ambivalencia, impidiendo la articulación de una lógica crítica, mediante una modalidad discursiva que permita la diferenciación pragmática,

performativa y discursiva de la educación especial y la inclusión.

Retomando lo expuesto por Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2008), ante el riesgo que supone el estudio de pseudoproblemas, es necesario redefinir las palabras usadas dentro de un marco expresamente definido, lo que permite analizar las categorías, así como redefinir e identificar los problemas. Por ello, al hablar de discapacidad e inclusión, para ser estudiados como objetos científicos en la educación inclusiva, se requiere revisar cómo se construyó el mundo de los “objetos” que circunda la jerga de dichos conceptos, dado que, como formas de expresión, fueron preconstruidos en el cotidianidad, pero requieren de otro tipo de análisis para alcanzar la on la premeditación propia de los “constructos” científicos.

Considerando lo anterior, observamos que, desde el Modelo Social de la Discapacidad y el Modelo de las Necesidades Educativas Especiales, la confusión conceptual en el abordaje de categorías como educación inclusiva, discapacidad, inclusión, integración y demás términos asociados, se podría analizar a partir de (1) la falta de reflexión crítica en el proceso de investigación de dichos constructos; (2) la predominancia de los discursos dominantes, principalmente de la psicología y la medicina, respecto a la discapacidad y diversidad; (3) la familiaridad con los “objetos”, convencionalizados desde las narrativas del sentido común; (4) la sujeción de términos relacionados a imposiciones compartidas por la praxis de la profesión, médica o psicológica; (5) los límites de lo que debe estudiarse o no estudiarse respecto a la discapacidad y su interseccionalidad, basados en los paradigmas tradicionales carentes de vigilancia epistemológica; además de (6) la aparente imposibilidad de reflexionar dichos términos como objetos de investigación socialmente construidos.

Ocampo-González (2019) agrega que los términos utilizados en la educación inclusiva carecen de un análisis crítico, dado que son limitados por la construcción prefijada del objeto y los términos asociados, cuando, por el contrario, el conocimiento de la educación inclusiva tendría que ser expresado bajo una naturaleza *diaspórica* y postdisciplinar; dando cabida a la transformación y surgimiento de un nuevo *corpus* de saberes, deconstruyendo la discapacidad y diversidad como objetos delimitados por los saberes establecidos en las teorías hegemónicas, y dando cabida a la inclusión entendida como singularidades múltiples.

Ante lo referido, considerando las implicaciones acaecidas respecto al estudio de la discapacidad y los

términos asociados desde el Modelo Social de la Discapacidad (MSD) y la educación inclusiva (EI), como una síntesis de teorías y una rearticulación de las teorías educativas derivadas de las NEE y la EE, posteriores a los años setentas (García-Cedillo, 2018; Ramírez-Valvueda, 2017; Warnock, 1978), en los Cuadros 1 y 2 se muestran las diferencias en el vocabulario y la concepción epistemológica y las categorías de uno y otro modelo, lo cual permite cuestionar su aparente univocidad, así como la familiaridad de muchos de los conceptos utilizados y surgidos del lenguaje no regulado.

A partir de lo expuesto, aludimos al uso un lenguaje técnico en la educación inclusiva, bajo una concepción científica, considerando dichos términos como abstracciones que no describen nada en particular (Ribes-Iñesta, 2019), sino que aluden a propiedades y relaciones como la interseccionalidad, la diversidad sexual, lingüística y cultural, además de los distintos términos asociados, considerando que, dichas categorías deben ser adaptadas a la identificación de las causas particulares y a su ocurrencia, pero partiendo de la perspectiva del mundo de quienes se identifican con dichas condiciones, evitando determinarles en

los problemas heredados desde paradigmas distintos al de la inclusión.

En ese contexto, se vuelve necesario atender las particularidades de la terminología utilizada en la educación inclusiva, lo que permitirá observar las relaciones que, en un primer momento, fueron dadas desde el lenguaje ordinario, pero que, en un afán teórico e investigativo, llegaron a tener propiedades que bajo su propia perspectiva epistemológica pretendieron únicamente describir y limitar el tipo objetos, preguntas, objetivos y problemas, distanciándose con ello de las tradiciones y discursos transpolados desde otros modelos y sus praxis. Ello permitiría transitar de una lógica tácita a una lógica crítica para transformar la realidad de quienes viven todos los días la discapacidad o la condición de diversidad al analizar, disminuir y eliminar las tensiones discursivas y las condiciones materiales que impiden la inclusión plena de las personas, revistiendo los discursos del poder institucional de los paradigmas que hasta a la fecha han limitado las participaciones desde la construcción identitaria propuesta por la inclusión, y sus términos, desde la perspectiva de un Modelo Social de la Discapacidad.

Cuadro 1. Diferencias en el vocabulario utilizado en las NEE, EE y MSD, EI

Necesidades Educativas Especiales / Educación Especial	Modelo Social de la Discapacidad y la Educación Inclusiva
Integración	Inclusión
Igualdad	Equidad
Uniformidad (diagnóstica)	Diversidad
Homogeneidad (personas)	Heterogeneidad (personas)
Persona con <i>disabilismo</i> y <i>ableísmo</i>	Persona

Fuente: Creación propia.

Cuadro 2. Concepciones epistemológicas y categorías en las NEE, EE y MSD, EI

Necesidades Educativas Especiales / Educación Especial	Modelo Social de la Discapacidad y la Educación Inclusiva
Médico	Sociológico, Postmoderno, Postestructural
Psicología conductual	Socioconstruccionismo
Normalización	Diversidad
Modelo individual (salutogénico)	Modelo social
Recuperación de la salud	La diferencia no es una enfermedad

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

Podemos observar que, superando los aspectos técnicos y metodológicos de lo que actualmente se denomina como “inclusión”, es necesario cuestionar cómo incorporarla en tanto objeto de estudio delimitado (Ponce-Díaz y Riveros-Diegues, 2021), “incluyendo” la experiencia de quienes abogan por uso del Modelo Social de la Discapacidad, sustentado en las posturas epistemológicas propias de la postdisciplinariedad, que tienen como base las condiciones postestructurales y socioconstruccionistas que le dan sentido.

En consecuencia, la falta de regulación conceptual en la educación inclusiva perpetúa la coerción ejercida por los compromisos teóricos y pragmáticos tradicionales que, si bien pretenden el avance en las condiciones equitativas e igualitarias de las personas con discapacidad (Ramírez, 2020), y con alguna condición de interseccionalidad, aún se ven condicionadas por la enorme influencia que han tenido las propuestas integradoras, que, ante la aparente prediscursividad que sostienen respecto a lo que es la inclusión, continúan soslayando la precisión que requieren el lenguaje y las prácticas propias que la educación inclusiva (García-Cedillo, 2018).

Observamos que las condiciones para delimitar la discapacidad y los términos asociados, a pesar de la aparente similitud, como objeto de estudio en la inclusión e integración, sólo puede lograrse desligando las condiciones del objeto de la convencionalidad de su construcción, para dar un nuevo sentido a la realidad que se interpela e interpreta bajo un determinado paradigma y sus condiciones de vigilancia epistemológica.

Así, la delimitación lingüística de la inclusión y la discapacidad, con sus objetos y problemas propios, permitirán transformar y crear un nuevo acto comunicativo, al igual que sus peculiaridades científicas y hermenéuticas, mediante la interpretación, comprensión y representatividad, además de las condiciones de materialidad y simultaneidad de culturas inclusivas e investigaciones, en las que se involucren las realidades de quienes participan en dichos estudios, desde sus narrativas y formas de suscribir enunciados científicos, con valor discriminativo respecto a otros paradigmas que comparten el mismo objeto.

Para Carnap (2007) el uso del lenguaje en la ciencia crea vínculos intensionales (aludiendo a términos individuales), además de extensionales, denotando objetos del entorno. Por ello, de seguir evitando el análisis lingüístico de los términos asociados a la discapacidad, inclusión e integración, administrándolos de forma arbitraria, se corre el riesgo de aludir a significados o conjuntos de rasgos propios de conceptos de manera sesgada y desde una óptica multívoca, lo cual es incongruente con la extensión del concepto mismo, dado que no en todos los casos los términos son aplicables de manera homogénea a todos los sujetos, a pesar de su aparente correspondencia.

Coincidimos con Ocampo-González (2016b), respecto a que el estudio del lenguaje usado en la educación inclusiva y la inclusión deben partir desde una *diáspora epistémica*, de manera que permita la reproducción de nuevos saberes, ya que usualmente, los términos usados en inclusión no parten de una reflexión estática, sino de una movilización postdisciplinar, ratificando, no lo homogéneo, sino lo diferente; superando las estrategias usadas por el aplicacionismo y el epistémico presentes en la educación especial.

Consecuentemente, la complejidad de estudiar la inclusión, la discapacidad y los términos asociados a la diversidad, desde las epistemologías que sustentan el Modelo Social de la Discapacidad, requieren de superar los medios de configuración propios de la modernidad (Ocampo-González, 2018a), los cuales de ninguna manera suscriben las particularidades meto-

dológicas y discursivas de la movilidad y mutación del objeto de estudio de la educación inclusiva, aún en proceso de deconstrucción y análisis.

Al respecto Spivak (2009), alude a los fracasos cognitivos, que, como ha sucedido con los términos discapacidad, inclusión y diversidad, son invadidos por efectos hibridatorios, a partir del lenguaje ordinario, llegando ser objetos *falsificados*, tanto en sus saberes, como en las condiciones interpretativas que sostienen sus naturalezas epistemológicas y ontológicas.

Consideramos que la aparente falla o fracaso en la coexistencia de los modelos que aluden a la inclusión y la integración pueden rastrearse en la falta de aproximación al objeto real, sobre cómo se configuran en uno y otro sistema sus contenidos, tanto en su intención, como en su extensión, los cuales, ante la falta de regulación conceptual, continúan sin responder las preguntas que sugieren sus particulares condiciones de ciencia normal (Kuhn, 1962). La reflexión sobre este tema permitirá transitar a la resolución de preguntas bajo una estructura propia, basada en la creación y divulgación del conocimiento que devela la univocidad de su objeto de estudio, a partir de una lógica y de un límite paradigmático; paradójicamente no transmutable.

Referencias

- Barnes, C. (1990). *Cabbage Syndrome: The Social Construction of Dependence*. Lewes: Falmer Press.
- Barnes, C., Oliver, M. & Barton, L. (2002). *Disability Studies Today*. Cambridge: Polity.
- Bourdieu, P., Chamboderon, J. C. y Passeron, J.C. (2008). *El oficio del sociólogo: Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carnap, R. (2007). *Meaning and Necessity. A Study in Semantics and Modal Logic*. USA: University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1966/1968). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García-Cedillo, I. (2018). La educación inclusiva en la reforma educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11 (2), 49-62.
- Havelka, M., Lučanin, J.D. & Lučanin, D. (2009). Biopsychosocial Model - The Integrated Approach to Health and Disease. *Collegium Antropologicum*, 33(1), 303-10.
- Hinds, K. (2007). *The Activism and Inclusion of Civil Society Organizations in Caricom on Trade Negotiating Matters: A Look at Three Cases* (Thesis). London: University of London.
- Huerta-Solano, C.I. (2019). Constructos de la discapacidad: ¿Falsos dilemas y eufemismos? *Integra2: Revista de Electrónica de Educación Especial y Familia*, 10, 39-57.
- Huerta-Solano, C.I., Lara-García, B., Almaraz-Cortés, B., Meza-Chavolla, S., Gutiérrez-Cruz, S. y Macías-Espi-

- noza, F. (2021a). Paradigmas de la Discapacidad y su Vigilancia Epistemológica. *RAES*, 13 (23), 119-135.
- Huerta-Solano, C.I., Gutiérrez-Cruz, S., Castillo-Macias, K. y Flores-Rodríguez, S. (2021b). Necesidades Educativas Especiales: ¿Inclusivas y vigentes? En Benítez, A; Lara-García B. y Ruvalcaba, N. (Eds.), *Tópicos de la Psicología Educativa* (pp. 185-214). México: Universidad de Guadalajara.
- Jones, M. & Saloniki, E-C. (2021). Exploring the Relationship Between Impairment and Disability in Great Britain: Evidence from the Life Opportunities Survey. *Journal of Disability Policy Studies*, 33 (3), 147-157.
- Kuhn, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- McClintock, W. (2006). La tropología y la figuración del pensamiento y de la acción social. *Revista de Antropología Social*, 15, 7-20.
- Mañalich, J. P. (2018a). Norma, acción y deber: el Modelo del Silogismo Práctico. En González, L. y Figueroa S. (Eds.), *libertad, razón y normatividad. La Vigencia del pensamiento de G.H. Von Wright a cien años de su nacimiento* (pp. 89-122). Lima: Palestra.
- Ocampo-González, A. (2016b). *Ideología, invisibilidad y dominación. Los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica*. Chile: Ediciones CELEI.
- Ocampo-González, A. (2018a). Educación inclusiva: Una teoría post-crítica y una expresión didáctica de la monadología. *Revista Casa de la Cultura Núcleo de Chimborazo (CCNCH)*, 3, 1-22.
- Ocampo-González, A. (2019). Los conceptos epistemológicos de la educación inclusiva: propiedad de la multiplicidad. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(2), 490-519.
- Oliver, M. (1981). A New Model of the Social Work Role in Relation to Disability. In J. Campling (Ed.), *The Handicapped Person: A New Perspective For Social Workers* (pp. 19-32). London: RADAR.
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. Tavistock: Macmillan.
- Oliver, M. (2009). *Understanding Disability: From Theory to Practice*. Tavistock: Palgrave.
- Oliver, M. & Barnes, C. (2010). Disability Studies, Disabled People and the Struggle for Inclusion. *British Journal of Sociology of Education*, 31, 547-560.
- Organización de las Naciones Unidas. (ONU, 1994). *Declaración de Salamanca*. París: UNESCO.
- Ponce-Díaz, N. y Riveros-Diegues, N. (2021). Construyendo inclusión a través del lenguaje: el valor de la palabra en los espacios educativos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20 (43), 345-357.
- Popper, K. (1978). *La lógica de las ciencias sociales*. México: Grijalbo.
- Ramírez, A. (2020). Consideraciones conceptuales en la investigación sobre inclusión educativa dentro del contexto latinoamericano. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (1), 211-230.
- Ramírez-Valvuela, W.A. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 30, 211-230.
- Ribes-Iñesta, E. (2010). Lenguaje ordinario y lenguaje técnico: un proyecto de currículo universitario para la Psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, 27 (1), 55-64.
- Ribes-Iñesta, E. (2011). *Psicología general*. México: Trillas.
- Ribes-Iñesta, E. (2019). El objeto de la Psicología como ciencia. *Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis del Comportamiento*, 27(4), 463-480.
- Shakespeare, T. (1998). *Disability Studies: Social Science Perspectives*. London: Cassell.
- Shakespeare, T. (2007). Debating Disability. *Journal of Medical Ethics*, 1(34), 11-14.
- Sperry, L. (2008). The Biopsychosocial Model and Chronic Illness: Psychoterapeutic Implications. *The Journal of Individual Psychology*, 64(3), 369-376.
- Spivak, G. (2009). Muerte de una disciplina. En L. Mussy y M. Valderrama (Eds.), *Historiografía postmoderna: Conceptos, figuras y manifiestos* (pp. 11-25). Santiago: Finnis Terrae.
- Toulmin, S. (1953). *The Philosophy of Science: An Introduction*. Londres: Hutchinson
- Vain, P. (2003). *Educación especial: inclusión educativa – Nuevas formas de exclusión*. Argentina: Noveduc Libros.
- Warnock, H.M. (1978). *Special Education Needs. Report of the Committee of Enquiry into Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Office.
- Wittgenstein, L. (2008). *Investigaciones Filosóficas*. Barcelona: Crítica.