

## El saber pedagógico y epistémico en educación especial y su reto migratorio hacia la educación inclusiva

### Pedagogical and Epistemic Knowledge in Special Education and its Migratory Challenge Towards Inclusive Education

**Karina R. Vásquez-Burgos\*** 

Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6363-9368>

**Rodrigo A. Sobarzo-Ruiz** 

Universidad Adventista de Chile, Chillán, Chile  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6208-8093>

**Juan Mansilla-Sepúlveda** 

Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8175-7475>

**Germán Leiva-Moreno** 

Universidad de Las Américas, Chile  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5338-0391>

**Alessandro Monteverde-Sánchez** 

Universidad de Playa Ancha de Ciencias de Educación, Chile  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0172-2921>

**Recibido** 02-01-20 **Revisado** 15-02-20 **Aprobado** 30-03-20 **En línea** 07-04-20

#### \*Correspondencia

Email: [karinavasquez120@gmail.com](mailto:karinavasquez120@gmail.com)

#### Citar como:

Vásquez-Burgos, K., Sobarzo-Ruiz, R., Mansilla-Sepúlveda, J., Leiva-Moreno, G., Monteverde-Sánchez, A. (2020). El saber pedagógico y epistémico en educación especial y su reto migratorio hacia la educación inclusiva. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE1), e491. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE1.491>

## Resumen

El propósito del presente artículo de reflexión es compartir ideas del marco comprensivo en el saber pedagógico y epistémico de la Educación Especial. Lo que permite, abordar las construcciones que enfrenta el cambio paradigmático de migración hacia una Educación Inclusiva, que a partir del siglo XX toma un carácter protagónico en los saberes pedagógicos de la educación latinoamericana. Entre los discursos que involucra la Educación Inclusiva, se encuentra la igualdad de oportunidades, con evidentes vacíos epistemológicos al interior del saber pedagógico, generando sutilezas híbridas e incoherentes referente a los desafíos y dilemas que propende la inclusión de estudiantes en los sistemas educativos tradicionales. Estos dilemas paradigmáticos y epistemológicos que ronda esta migración de una tradicionalidad de saberes en la Educación Especial, es el motivo de análisis crítico, que es llevadero para problematizar las inconsistencias que se están generando producto de la re-significación de una pedagogía, que desde sus inicios consideró una educación bajo procesos de normalización, con tendencias exclutoras e inclutoras y que actualmente presenta ideas transformista, sobre un enfoque en evolución que busca una episteme fundada en la Educación Inclusiva.

**Palabras clave:** Saber pedagógico; Educación Especial; Educación Inclusiva; Episteme.

## Summary

The purpose of this article of reflection is to share ideas of the comprehensive framework in the pedagogical and epistemic knowledge of Special Education. What it allows, to address the constructions facing the paradigmatic shift of migration towards an Inclusive Education that from the XX century takes a leading character in the pedagogical knowledge of Latin American education. Among the discourses that Inclusive Education involves, there is equality of opportunities, with evident epistemological gaps within pedagogical knowledge, generating hybrid and incoherent subtleties referring to the challenges and dilemmas that the inclusion of students in traditional educational systems tends to. These paradigmatic and epistemological dilemmas that surround this migration of a traditional knowledge in Special Education, is the reason for critical analysis, which is bearable to problematize the inconsistencies that are being generated as a result of the re-signification of a pedagogy, that from its Early considered an education under normalization processes, with exclusionary and even tendencies and that currently presents transforming ideas, on an approach in evolution that seeks an episteme based on Inclusive Education.

**Keywords:** Pedagogical Knowledge; Special Education; Inclusive Education; Episteme

## Introducción

La Educación Especial es una disciplina que por tradición se ha hecho cargo de la población escolar con discapacidad o dificultades más severas de aprendizaje. Desde sus inicios, estuvo estrechamente vinculada con las ciencias de la medicina y la psicología, disciplinas que condicionaron su desarrollo y evolución desde un concepto fundamentalmente orgánico e inherente al individuo.

Esta concepción, vigente durante la primera mitad del siglo XX promovió, por una parte, la necesidad de detectar y clasificar el “trastorno” presente en cada individuo y, por otra parte, la atención educativa especializada para estudiantes con necesidades educativas especiales en una organización educativa común.

Progresivamente, en los últimos 30 años se han desarrollado nuevas perspectivas en torno a la Educación Especial. Este proceso se ha caracterizado por dejar paulatinamente el enfoque médico o rehabilitador, para posesionarse más bien en un marco predominantemente educativo,

que no sólo permite mejorar las condiciones del proceso de enseñanza y aprendizaje de la población que presenta necesidades educativas especiales, sino también de la diversidad de estudiantes que forman parte del sistema escolar.

La modalidad educativa de la Educación Especial desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles educativos, tanto en los establecimientos de educación regular como en los establecimientos de Educación Especial, proporcionando un conjunto de servicios, recursos humanos, recursos técnicos, conocimientos especializados y ayudas, con el propósito de asegurar de acuerdo a la normativa vigente aprendizajes en niños, niñas, jóvenes y adultos que presentan mayores necesidades de apoyo, de manera que accedan, participen y progresen en el currículum nacional en igualdad de condiciones y oportunidades (MINEDUC, 2004).

Desde esta vereda, las visiones que consideran la Educación General y la Educación Especial como realidades separadas comenzaron a confluir, entendiendo que esta última debe ponerse al servicio del logro de los fines que se plantea la educación para todos los estudiantes, ofreciendo un conjunto de recursos de apoyos especializados para satisfacer las necesidades educativas especiales presentes en las aulas.

En este sentido, las confluencias que se lleva a cabo se encuentran en un proceso de transición, desde una educación segregada hacia una para la diversidad, más inclusiva e integradora, aun cuando todavía exista un debate entre aquellos que desean tener un sistema inclusivo único y quienes desean mantener un sistema educativo separado para el segmento de la población con discapacidad.

De lo anterior, la Educación Especial por definición compromete aspectos contradictorios a nivel social, actitudinal y de implicancias afectivas, que involucra a los actores que salvaguardan este colectivo. Considera aspectos disciplinares de diversa índole desde su praxis y nivel científico. En este sentido, la Educación Especial –caracterizada por un planteamiento de investigación objetivo radicado en teorías sociales de la regulación - se ve incorporando paradigmas de la sociología del conflicto o del cambio radical, por una nueva forma de entender la sociedad y las corrientes filosóficas del posmodernismo.

Es complejo realizar una síntesis integradora de los conocimientos aportados por el transitar historiográfico que rondan a la Educación Especial. No obstante, es necesario precisar que en su corpus está definida en el paradigma funcionalista, puesto que en la generalidad se plantea la búsqueda para satisfacer las necesidades de un grupo humano, es decir, resolver problemas fundamentales del ser humano con una base positivista que influye en la creación de sus saberes.

Otro aspecto son las aportaciones del siglo XX, que, en temas de la educación, es heredera de un sin fin de transformaciones ideológicas, estructurales y disciplinares, ajustados a demandas de la modernidad (Apple, 1993; Bauman, 2000), donde gran parte de las naciones y Estados propenden a la urgencia de gestionar sistemas educativos más igualitarios, inclusivos, oportunos y pertinentes (Lahire, 2008). Es por ello, que las orientaciones en materia de política pública y educativa están destinadas a operacionalizar un ideal inclusivo construido a partir del déficit, llamados también discapacidad, diferencia y diversidad (Ocampo, 2014a).

En el siglo XXI, el paradigma que reina en la educación demuestra incoherencias paradigmáticas en relación al saber pedagógico y epistémico, esencialmente articulado con las condiciones y dilemas que involucra una pasividad evidente en las formas de enseñar. Esta reflexión exige un cambio radical en muchas prácticas que siguen evidenciando inoperancia de un proceso pedagógico, donde se da por sentado que las fuentes del saber son aspectos incuestionables, asumiendo que todo está bien así y que para la enseñanza magistral solo basta dominar la materia, repitiendo un mismo método aplicado por otros (Bedoya, 2014, p. 9).

De lo anterior, las oportunidades que exige la educación desde la modernidad, impulsan a pensar y hablar sobre temas no racionales o fuera de la academia como lo menciona (Bachelard y Cioran citado en Bedoya, 2014) sobre la afectividad y el conocimiento, entender a un estudiante en sus conocimientos antes del aprendizaje. Todo ello, se contiene en propuestas que comparten escenarios del movimiento de las escuelas inclusivas o escuela para todos, donde se supone una plena integración, no sólo de estudiantes con necesidades educativas especiales, sino al universo contenidos en aulas ordinarias (Blanco, 2006), que diversifican un espacio común con características diferenciadoras por el sólo hecho de pensar y ser diferente (Ocampo, 2014b).

Frente a estos escenarios la discusión crítica y temática compromete el siguiente cuestionamiento ¿Será necesario migrar a una Educación Inclusiva? y ¿Cuáles son los saberes pedagógicos y epistemológicos que se requieren para ser considerado un modelo educativo? Gran parte de los debates, tendencias y discusiones en materia de educación a nivel de Latinoamérica, otorgan un lugar importante a la Educación Inclusiva. Se reconoce la presencia en todos los niveles y tramos del sistema, siendo actualmente con mayor ímpetu en la educación superior (Ocampo, 2014b).

En esta línea argumentativa, Yarza de los Rios, (2008), plantea que la transformación de la sociedad genera en la educación y la institución escolar consideraciones prospectivas, esto implica retos por la inclusión educativa que es un modelo transformativo incrustado, como lo menciona (Gallegos y Rodríguez, 2007 citado en Yarza de los Rios, 2008), en la formación del profesorado en Educación Especial, quien no es ajeno como principal exponente de los dispositivos de modelaje, que recorre el camino reflexivo como pie inicial, que potencia los viajes necesarios para el tránsito de una Educación Especial a una Educación Inclusiva.

### **Hacia una construcción teórica en la educación Inclusiva desde la relación epistémica**

A fines del siglo XXI, es evidente la crisis y estancamiento experimentado por las ciencias de la educación en el abordaje de las múltiples problemáticas. Ciertamente, se reconocen avances, pero con ciertos grados de estancamiento epistémicos en sus formas de interpretación y posicionamiento (Ocampo, 2015).

Entre las problemáticas que se encuentra en crisis es la Educación Inclusiva en Latinoamérica, que se enfrenta a desafíos estructurales y diversificados, radicados en la necesidad de superar el problema epistemológico (Parrilla & Susinos, 2013), a raíz de la inexistencia de un paradigma epistémico con una naturaleza y estatus científico que se interiorice en las ciencias de la educación (Martínez, 2013).

De lo anterior, la Educación Inclusiva es reconocida a la fecha como no constituyente de un modelo teórico o paradigma vigente. (Kuhn 1978, Guha & Lincoln 1994, Ruiz 2003; citado en Martínez, 2013), consideran que todo paradigma debe entender una realidad y dar cuenta de los tres niveles de sustentación científica, compuesta por las dimensiones ontológica, epistemológica y metodológica. Situación que es cuestionada en el modelo de la Educación Inclusiva. Sánchez (2013), pregona sobre una pre-construcción con desafíos fundacionales, esto implica ser conscientes de que toda circunstancia que determina la concepción de un problema y el camino para intentar describir, comprender y explicar, así como controlar o transformar es lo que traza una reflexión, lo que hace más evidente la ausencia de un paradigma epistémico, apropiado a nivel reflexivo, que sustente el modelo teórico de la Educación Inclusiva.

En términos educativos Tenti (2008) afirma que en Latinoamérica no se aprecian nuevas tendencias para una educación del futuro, sólo se visualizan acciones al azar dentro de un contexto de fuertes transformaciones. Lo que hace persistente ciertos problemas a través de modelos nuevos, sin consistencia epistemológica y bajo otras facetas en superación de las clásicas agendas ya desgastadas, que se dialogan en las investigaciones en torno a la educación. Por lo tanto,

considerar un estatus ontológico al enfoque inclusivo es una de las actividades que se aspira llegar a concretar que salvaguardan sistemas de pensamientos que se fundan en el alcance de los nuevos modelos educativos.

En esta línea argumentativa, De Tezanos (2006) desde su análisis sobre los procesos de apropiación de los sistemas educativos en los diferentes momentos históricos, declara que se acostumbra a presentar ausencia de criticidad, específicamente, por la apropiación del conocimiento. Esto comprende, asumir universalmente cómo válido los modelos de formación, dejando de lado la evaluación y revisión a posterior. Por lo tanto, este modelo de formación, centrada en el enfoque inclusivo compromete acciones pedagógicas que deben ser evaluadas, criticadas y revisadas para que sea una contribución a esta educación que pertenece a una apuesta de la modernidad.

### **Epistemología de la Educación Inclusiva: un saber del presente**

La epistemología de la Educación Inclusiva, definida por Ocampo (2016) ha sido tematizada y problematizada en múltiples relaciones, objetos, problemas, métodos, objetivos y teorías, contenidas en estudios de interés por el devenir humano y sus problemáticas – patología social crónica de la humanidad-, enmarcada en un eje crítico-transformativo del pensamiento. En este sentido, la construcción del conocimiento se orienta a la superación de las estrategias de aplicacionismo epistémico, anquilosando saberes, métodos y disciplinas al dictamen de un pasado, que funda epistemes en el funcionalismo característico de la Educación Especial, que se encargó por muchos años del círculo de la reproducción. Bal (2002) en Ocampo (2018) presenta una opción metodológica que (re)fundamenta un determinado campo de conocimiento con una extensa lista de conceptos claves implicados en la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva, que no se considera acabada, sino más bien, en constante redefinición.

Ocampo (2018) plantea que el nivel metodológico de la Educación Inclusiva, se trasciende en experiencias de migración, desde una concepción gnoseológica paradigmática a funcionamientos de la desterritorialización de saberes y patrones de transformación. En resumen, implica una configuración epistemológica clave para una reorganización del fenómeno, con la capacidad analítica y conceptualizadora de sus conocimientos.

Como tarea, la Educación Inclusiva plantea dos compromisos. La primera avanzar en la construcción de una metodología de fabricación de sus saberes auténticos y la segunda que involucra el desarrollo de la metodología es la examinación crítica de los cuerpos de saberes que participan en el ensamblaje de sus diversos campos, que actualmente se presentan en un escenario de hibridez (Ocampo, 2018).

Lo copioso sobre el carácter estructural del discurso inclusivo y su posicionamiento epistémico, queda afirmado en una suerte de “travestismo discursivo” comprendido en un proceso educativo y social, por lo tanto, al servirse de inclusivo, tendrá que actuar en nombre de la diversidad como parte de una otredad que cabe eliminar o negar (Ocampo, 2016). Esto implica, ruptura de los límites en las disciplinas, reconociendo saberes que permiten tematizar en un nuevo marco intelectual, que expresa su sinonimia en la transformación, conexión, movimiento, ensamblaje, deconstrucción y micropolítica, sujeta a los modos de teorizar, investigar y modelar la praxis educativa bajo la mirada de una conciencia crítica.

En síntesis, la construcción epistemológica de este modelo educativo se configura en las bases de la pedagogía del siglo XXI y define en ella una especialidad de tipo heterotópica eso implica que hace florecer lo nuevo. De este modo, el fenómeno de la “inclusión” denota un carácter abarcativo en sí misma, con una nueva forma de abordar, investigar y comprender los fenómenos educativos.

Por otra parte, Yarza de los Ríos (2005) menciona que históricamente se han dado debates en torno a la existencia y legitimidad científica que presenta la pedagogía como construcción epistémica, dejando un sí un saber liminal en problemas del pensamiento, los saberes y prácticas modernas.

### **La inclusión un proceso contradictorio**

La inclusión en su definición por sí misma, que forma parte de una fuente de posibilidades y esperanzas en la construcción de un sistema socioeducativo que brinde mayor accesibilidad y aceptabilidad. En este sentido, Ocampo (2015) menciona que es necesario disponer de un sistema de entendimientos que escape de los tradicionales y lidere la diversidad como parte de lo inclusivo o la discapacidad, pues son entrapamientos derivados de la justicia social, que determina una visibilidad de las necesidades de acción y significación de un enfoque paradigmático en contradicción, puesto que hoy en día perpetúa la forma de sufrimiento y marginación a la luz de la invención neoliberal de igualdad de oportunidades, que da un escenario posible para cuestionar los significados desde la deliberación de las estructuras de relación social, garantizando un espacio de visibilización del sujeto como punto de partida de toda sociedad verdaderamente democrática y emancipadora.

Por otra parte, Castro-Gómez (2000), plantea que existen corrientes teóricas que pertenecen a la modernidad y se condicionan en diversos escenarios, donde la formación del ciudadano es “sujeto de derecho”. Sin embargo, son aspectos manejados para legitimar un concepto de homogeneidad con ideales regulativos, que carece en todos sus aspectos una acción liberadora, cómo lo pretende demostrar el enfoque inclusivo que se incorpora a la propuesta de modelo educativo del siglo XX y XXI.

Ocampo (2018) menciona que entre las contradicciones de la “inclusión”, se encuentra su nacimiento, que es emergido de un sistema inclusor y exclusor, que analiza y estructura su reparación desde la clásica neutralización del otro, como otro en negación o bien otro en contradicción, donde se limita su espacio de poder.

Lyotard (2009) determina que uno de los primeros nudos críticos de la inclusión y su nula transformación, proviene de su carácter de diferenciación bajo un discurso de igualdad y equidad, situación inexistente a las demandas socio-contextuales y sociopolíticas de la modernidad, pues se sigue manteniendo la violencia epistémica y hegemónica que es un proyecto mantenido en la actualidad. En este sentido, Mejías (2015) plantea que existe emergencia de un discurso epistémico que confronte la hegemonía del pensamiento eurocéntrico, con epistemes que racionalicen una visión holística compleja del mundo en valores de libertad e igualdad social. Castro-Gómez (2000) afirma que los conocimientos están materializados en la identidad de la ciudadanía y la invención del otro construida en los imaginarios que pasan a tomar presencia en instituciones representativas, en este sentido, se consideran en los discursos de los nudos críticos de la inclusión.

Otra contradicción procede a través de un sistema de comprensión que irreductiblemente pretende la inclusión, donde se reconoce a todos aquellos ciudadanos cruzados por la discapacidad, cuyo énfasis promociona un mecanismo integrador bajo un discurso inclusivo que los acoge en su déficit, entendido como sistema de subordinación, dominación y producción de una inferioridad enmascarada (Ocampo, 2013).

De lo anterior, la Educación Inclusiva desde su imperativo ético (Bauman, 1993, Dahlberg, Moss & Pence, 2005; citado en Ocampo, 2016) determina la visión de la inclusión no como algo que hacemos a una población discreta de niños, sino más bien, como una responsabilidad hacia nosotros mismos. Por lo tanto, desde sus estructuras concretas y educativas, se debe actuar con patrones cambiantes de la Educación Especial e imponer formas más sutiles de segregación en la escuela ordinaria, para que más tarde, forme parte de las prácticas aceptadas.

Es substancial señalar que el enfoque de lo inclusivo es para el universo de personas, es decir, el carácter de totalidad constituye el principal enigma y obstáculo epistemológico de este enfoque, pues no se trata de simbolizar a sujetos que desde una sistema de cognición y clasificación social han sido entendidos como personas en desventaja social, sino más bien representar y reducir las barreras inmateriales que experimenta toda persona en el momento de ejercer los derechos desde la dificultad primaria que supone el status social y cultural, en un sistema que por naturaleza demuestra un cierto reduccionismo sobre los sujetos (Parrilla & Susinos, 2013)

Desde este punto de vista, la inclusión devela un desafío de mayor complejización, pues necesita de una concepción coherente del sujeto que se va a legitimar, pues en este acto reside el potencial de significación y eliminación ideográfica de toda barrera y contexto de exclusión de tipo simbólico. En esta concepción del reconocimiento, la problematización de la realidad y de sus dilemas no queda resuelta, pues se impone un sistema de reconocimiento únicamente demarcado por la norma jurídica, por tanto, se siguen evidenciando una suerte de incompreensión sobre sus dilemas, ya que la realidad en la norma no es problematizada (Ocampo, 2013). En este sentido, son variados los discursos que involucran repensar en las estructuras que comprende una posición crítica y social, como lo legitima el enfoque basado en igualdad y equidad.

## Conclusiones

La Educación Especial, ha sufrido una extensión y una especialización, la cual se ha consolidado hasta la actualidad en torno a un marco predominantemente educativo, permitiendo mejorar las condiciones del proceso de enseñanza y aprendizaje de la población que presenta necesidades educativas especiales, así como la diversidad de estudiantes que forman parte del sistema escolar. El modelo disciplinar de la Educación Especial presenta aspectos contrariados desde su praxis y nivel científico. Estos aspectos se comprenden en el planteamiento del objeto de estudio, su lugar es el paradigma positivista en base a teorías sociales de regulación, que actualmente avanzan hacia la incorporación de paradigmas socio-críticos en retos que propende la modernidad.

Las aportaciones educativas del siglo XXI, necesitan con urgencia gestionar sistemas educativos más igualitarios, inclusivos, oportunos y pertinentes. Es por ello, que en materia de política pública y educativa están destinadas a operacionalizar un ideal inclusivo construido a partir del déficit, llamados también discapacidad, diferencia y diversidad de lo que se hace presente la concepción de la Educación Inclusiva, sin embargo, aún requiere integrar una presencia epistémica importante.

La Educación Inclusiva enfrenta desafíos estructurales radicados en la necesidad de superar el problema epistemológico, sobre la construcción de una metodología de saberes auténticos y una examinación crítica de los cuerpos de saberes que participan en el ensamblaje de sus diversos campos, que actualmente, se presentan en escenarios de hibridez.

El concepto de “inclusión”, desde su nacimiento es emergido de un sistema inclusor y exclusor, que analiza y estructura su reparación desde la clásica neutralización del otro, comprendido en “nudos críticos” donde su carácter diferenciador de igualdad y equidad, es una situación inexistente a las demandas socio-contextuales y sociopolíticas de la modernidad, pues se sigue manteniendo la violencia epistémica y hegemónica que es un proyecto mantenido por la modernidad, donde se requiere de la reflexión, para no caer en reproducción del conocimiento. Desde este punto de vista, la inclusión devela un desafío de mayor complejización, pues necesita de una concepción coherente del sujeto que se va a legitimar, pues en el acto de legitimación reside el potencial de significación y eliminación ideográfica de toda barrera y contexto de exclusión de tipo simbólico. En esta concepción del reconocimiento, la problematización no queda resuelta, pues se impone un sistema únicamente demarcado por la norma jurídica lo que evidencia una incompreensión sobre sus dilemas, ya que la realidad en la norma no es problematizada. De acuerdo a estos discursos se debe repensar en las estructuras que comprende una posición crítica y social, como lo legitima el enfoque basado en igualdad y equidad.

## Referencias

- Apple, M. (1993). *Educación y Poder*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Bauman, Z. (2000). *La globalización. Consecuencias Humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bedoya, J. (2014). *Epistemología y pedagogía. Un ensayo histórico crítico sobre el objeto y método pedagógico* (6° ed.). Bogotá: Editorial Ecoe Ediciones.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/10083>
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias Sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*. Recuperado de [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708045330/8\\_castro.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708045330/8_castro.pdf)
- De Tezanos, A. (2006). Didáctica-pedagogía-ciencia de la educación: la relación que confirma la excepción francesa. *Educación y Pedagogía*, 17(46), 33-57.
- Lahire, B. (2008). *Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducción sociales*. En E. Tenti (Comp.), *Nuevos temas en la política educativa*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Lyotard, J.F. (2009). *La postmodernidad (explicada a niños)*. México: Editorial Gedisa,
- Martínez, M. A. (2013). *Epistemología de las ciencias humanas en el contexto iberoamericano*. En Osorio, F. (ed.) *Epistemología y ciencias sociales: ensayos latinoamericanos*. (pp.13-38). Santiago: LOM
- Mejías, J. (2015). Modernidad y conocimiento social. La emergencia de un discurso epistémico en América Latina. *Revista Cinta de Moebio*, 54, 230-301. Recuperado de [www.moebio.uchile.cl/54/mejia.html](http://www.moebio.uchile.cl/54/mejia.html)
- Ministerio de Educación de Chile (2004). Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial. Informe de la comisión de expertos. Recuperado de [http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151157200.Doc\\_Nueva\\_perspectiva\\_vision\\_Ed\\_Especial.pdf](http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151157200.Doc_Nueva_perspectiva_vision_Ed_Especial.pdf)
- Ocampo, A. (2013). Los límites de la diversidad y los límites de la escuela: una reflexión sobre los procesos de colaboración y las estrategias de intervención institucional. *Akadémeia*, 11(1), 4-30. Recuperado de <http://www.revistaakademeia.cl/?p=1076>
- Ocampo, A. (2014a). En busca del saber pedagógico y epistémico fundante de la Educación Inclusiva: ideas para un modelo paradigmático en evolución. *Congreso Internacional Infancia en Contexto de Riesgo*.
- Ocampo, A. (2014b). Consideraciones epistemológicas para una Educación Inclusiva. *Investigación y Posgrado*, 29(2), 83-111. Recuperado de <http://revencyt.ula.ve/storage/repo/ArchivoDocumento/inpos/v29n2/art05.pdf>
- Ocampo, A. (2015). Los usos de la diversidad: estigmas, resistencias y nuevas formas de marginación a la luz de un enfoque en contradicción epistemológica. *Edetania*, 47, 145-147. Recuperado de <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/69>
- Ocampo González, A. (coord.). Los rumbos de la educación inclusiva en los inicios del siglo XXI: Cartografías para modernizar el enfoque. Santiago de Chile: CELEI, 2015. (Cuadernos de educación inclusiva; 1). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/42351>
- Ocampo, A. (2018) *La formación del profesorado y la comprensión epistemológica del Educación Inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias*. Chile: Ediciones CELEI,
- Parrilla, A., & Susinos, T. (2013). Investigación Inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 87-98. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55127024004.pdf>
- Sánchez, C. (2013). *Aplicación de estrategias didácticas en contextos desfavorecidos*. Madrid: UNED.

- Tenti, E. (2008). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Recuperado de [www.oei.es/pdfs/nuevos\\_temas\\_agenda\\_politica\\_educativa.pdf](http://www.oei.es/pdfs/nuevos_temas_agenda_politica_educativa.pdf)
- Yarza de los Ríos, A. (2005). Travesías: apuntes para una epistemología y una pedagogía de la educación especial en Colombia. *Revista de Pedagogía*, 26(76), 281-306. Recuperado de [http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S0798-97922005000200005&script=sci\\_abstract](http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S0798-97922005000200005&script=sci_abstract)
- Yarza de los Ríos, A. (2008). Formación del profesorado en Educación Especial, inclusión educativa y dispositivos de formación en Colombia. *Colombiana de Educación. Universidad Pedagógica de Colombia*. 54, 74-93. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4136/413635248005.pdf>