

OUTROS TEMAS



Injusticias Epistémicas en la Educación de Personas con Discapacidad Mental

Ana María Rosas Rodríguez¹
José Álvarez Sánchez²

¹Universitaria Agustiniiana (Uniagustiniana), Bogotá, Cundinamarca – Colombia

²Universidad del Bosque, Bogotá, Cundinamarca – Colombia

RESUMEN – Injusticias Epistémicas en la Educación de Personas con Discapacidad Mental. Se ofrece en este artículo una perspectiva de la educación inclusiva a partir de la concepción de las injusticias epistémicas de Fricker. Se pregunta cuál es la relación entre la educación inclusiva y la injusticia epistémica en el caso de estudiantes con deficiencias mentales. Es necesario adaptar las tesis de Fricker a este caso límite, por lo que se debe pensar la injusticias epistémicas a partir del modelo social de la discapacidad. Se propone que la injusticia epistémica perjudica a toda la comunidad educativa y a la sociedad.

Palabras-clave: **Discapacidad Mental. Injusticia Epistémica. Educación Inclusiva. Modelo Social de la Discapacidad.**

ABSTRACT – Epistemic Injustice in the Education of People with Mental Disabilities. This article offers a perspective on inclusive education based on Fricker's conception of epistemic injustice. What is the relationship between inclusive education and epistemic injustice in the case of students with mental deficiencies? By adapting Fricker's thesis to this extreme case, epistemic injustice can be explored via the social model of disability (SMD). Accordingly, we propose that epistemic injustice harms the entire educational community and society.

Keywords: **Mental Disability. Epistemic Injustice. Inclusive Education. Social Model of Disability.**

Introducción

La educación es una de las principales herramientas para fomentar la igualdad y la movilidad social. Sin embargo, también puede ser un mecanismo de reproducción de las desigualdades sociales dominantes. En este sentido, dada la creciente necesidad de promover la participación social de ciertos sujetos y grupos sociales que han sido constantemente excluidos de la sociedad y de la educación, se ha convertido en tarea urgente promover la atención a la diversidad, así como eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de niños, niñas y adolescentes en los contextos escolares (Escallón; Porter; Richler, 2013).

Esta forma de concebir la educación se conoce como inclusión, es decir, aquella que busca “[...] la universalización del acceso a la educación para todos los niños, los jóvenes y los adultos, y la promoción de la equidad” (Unesco, 2009, p. 6), y se propone así afrontar los “[...] retos que las diversidades de todo tipo hacen en la escuela: por género, orden étnico-racial, clase social, situación o no de discapacidad física o cognitiva, procedencia cultural” (García, 2007, p. 49). Así pues, la educación inclusiva se compromete con una visión positiva de la diversidad y con el respeto de los derechos humanos.

Las niñas, niños y adolescentes con discapacidades son el grupo social más ampliamente excluido en educación (Escallón; Porter; Richler, 2013). De ahí que sea necesario problematizar la atención de la discapacidad en la escuela y, particularmente, de las discapacidades mentales, en aras de transformar los contextos educativos que perpetúan la exclusión. Comprendemos la discapacidad como algo que no se puede hacer en un entorno como resultado de una deficiencia (Nussbaum, 2012) y por esta última entendemos “la pérdida de una función corporal normal” (Nussbaum, 2012, p. 109). También señalamos que la minusvalía es “la desventaja competitiva resultante” (Nussbaum, 2012, p. 109). Usamos la noción de discapacidad mental para incluir a las deficiencias cognitivas y, también, a las emocionales, pues, siguiendo a Martha Nussbaum, las emociones no están separadas de la cognición (Nussbaum, 2012).

Ahora bien, una forma de problematizar la atención de las discapacidades mentales en la escuela es a través de la disputa por el acceso a la educación, por lo tanto, de concebir esta última en términos de (in)justicia social (Nussbaum, 2012). Sin embargo, esta no es la única manera de pensar la educación inclusiva como un problema de justicia. Es necesario concebir la educación de las personas con discapacidades mentales como un problema de (in)justicia epistémica (Tremain, 2017), perspectiva poco estudiada en las reflexiones sobre la inclusión de personas con discapacidades en los contextos escolares.

Quien abre este debate en la filosofía contemporánea es Miranda Fricker. Para la filósofa, la injusticia epistémica sucede cuando a un agente se le causa un mal en su condición específica de sujeto de conocimiento (Fricker, 2017, p. 17), esto es, en su capacidad de conocer, que no es otra cosa que poder “[...] manifestar una opinión personal, transmitir

un juicio de valor, ensayar una nueva idea o hipótesis” (Fricker, 2017, p. 107). La capacidad misma para aprender y conocer, así como para manifestar este proceso en la participación de una comunidad de conocimiento también está en juego cuando nos referimos a la posibilidad de ser sujetos de conocimiento. Para Fricker, hay dos maneras en las que se puede manifestar la injusticia epistémica: 1) la injusticia testimonial en la que un agente sufre de un déficit de credibilidad por parte del oyente, causado por un prejuicio identitario negativo asociado al grupo social al que pertenece, y 2) la injusticia hermenéutica, en donde una parte de la experiencia social propia se oculta a la comprensión colectiva por un prejuicio identitario estructural en los recursos hermenéuticos colectivos (Fricker, 2017).

Fricker no aborda el problema de la discapacidad. Sin embargo, su concepción de injusticia epistémica contribuye a pensar la atención a la discapacidad mental en educación: la escuela concibe a sus estudiantes como sujetos de conocimiento y, en ese sentido, determina quiénes son y quiénes no son sujetos de conocimiento, así como de qué manera lo son. El presente artículo busca problematizar la atención a la discapacidad mental en educación movilizándolo la perspectiva de la injusticia epistémica. Afirma que las posibilidades de ser sujetos de conocimiento se ven socavadas para las personas con discapacidades mentales cuando son excluidas de una educación de calidad. En esa medida, se vincula la injusticia epistémica con la injusticia social, en tanto ambas son dos caras de una misma moneda (Medina, 2013; Kotzee, 2017). Así pues, negarles el acceso a una educación de calidad a niños, niñas y adolescentes con discapacidad redundaría en ambos tipos de injusticia epistémica.

Para justificar nuestra afirmación, examinamos la noción de injusticia epistémica de Fricker y la ajustamos al escenario de la educación de niñas, niños y adolescentes con discapacidades mentales. Sostenemos que la exclusión educativa es un tipo de injusticia hermenéutica y testimonial, pero es necesario enriquecer estas dos concepciones con el Modelo Social de la Discapacidad (MSD), es decir, aquel que afirma que esta es el resultado de la interacción del individuo con su entorno. Este modelo nos permite comprender la incidencia del contexto en la producción de injusticias epistémicas. Señalamos que las consecuencias de las injusticias epistémicas no las sufren únicamente las personas con discapacidades excluidas de la educación, sino también los demás estudiantes y miembros de la comunidad educativa, pues se les niega la posibilidad de participar del conocimiento social que se produce al compartir y confrontarse con la experiencia social de las personas con discapacidades mentales. Así, apostamos por una defensa de la educación inclusiva como mecanismo para la reducción de las injusticias epistémicas y, por supuesto, sociales.

Injusticias Epistémicas en la Educación de Discapacidades Mentales

Injusticia testimonial

Para Fricker, la injusticia testimonial es el “déficit de credibilidad prejuicioso identitario” (Fricker, 2017, p. 58). Como bien lo indica su definición, consiste en no creer en lo que dice un sujeto hablante debido a un prejuicio identitario que tiene el oyente acerca del hablante. Este prejuicio, que depende de una coordinación social de la imaginación y del discurso, tiene como base concepciones compartidas de la identidad social. Se trata de asociaciones ampliamente aceptadas colectivamente, lo que permite categorizar a los hablantes (Fricker, 2017). Uno de los ejemplos más claros de ello es el género que, siguiendo a Fricker, es un territorio del poder identitario. También lo es la raza y otro buen número de identidades sociales.

El punto central para considerar estos prejuicios es que son negativos, pues allí opera “[...] una asociación desdeñosa ampliamente aceptada de un grupo social con uno o más atributos que, en virtud de alguna inversión afectiva por parte del sujeto, ofrece algún tipo de resistencia a contrapruebas” (Fricker, 2017, p. 69-70), lo que puede llegar a distorsionar la percepción que tiene el oyente del hablante y, de este modo, el oyente no recibe el conocimiento que transmite el hablante. Pero, por otro lado, son prejuicios falsos, en tanto resultan ser generalizaciones empíricas no fiables, y, además, son sistemáticos y persistentes porque “[...] persiguen al sujeto en diferentes dimensiones de la actividad social: económica, educativa, profesional, sexual, jurídica, política, religiosa, etc.” (Fricker, 2017, p. 57). Uno de los problemas más graves de la injusticia testimonial, a juicio de Fricker, es que produce una lesión en una capacidad esencial para la dignidad humana: la de ser sujeto de conocimiento. El sujeto no llega a adquirir la plena condición humana en tanto no es visto como portador de conocimiento, pierde su confianza epistémica y, con ello, la posibilidad de desarrollarse.

Dado que los prejuicios identitarios negativos operan sobre grupos sociales y sujetos pertenecientes a dichos grupos, podemos considerar a las personas con discapacidades mentales como miembros de un grupo social, pues siguiendo a Iris Marion Young (2002), este último se entiende como un colectivo de personas que se diferencian de otras por sus formas y prácticas culturales, sus necesidades o capacidades particulares, o por las estructuras de poder y privilegio que ocupan. Más que un agregado de atributos, los grupos se caracterizan por mantener relaciones sociales similares dentro de una estructura social, lo que les permite compararse, actuar e interactuar con otros, y los posiciona de forma distinta en el espacio social, condicionando sus experiencias, oportunidades y conocimiento.

Para Young (2002) las relaciones sociales que constituyen el género, la clase, la raza y la capacidad, deben entenderse como estructurales, es decir, como procesos que determinan la posición social que ocupan

las personas en el espacio social. Esto forja las opciones de vida, el estatus ante la ley, las posibilidades educativas, la ocupación, el acceso a recursos, el poder político y el prestigio. Esta posición social es relativamente permanente, y así “[...] los movimientos sociales motivados por estas experiencias grupales son en gran medida intentos por politizar y protestar contra las desigualdades estructurales que son percibidos como privilegiando injustamente a algunos segmentos sociales y oprimiendo a otros” (Young, 2002, p. 92).

A pesar de las diferencias que supone cada discapacidad, estas personas pertenecen a un grupo social, pues comparten en el espacio social una posición desigual, precisamente porque no cumplen con los estándares de normalidad construidos socialmente, lo que determina, en nuestro caso, un acceso desigual a la educación. Según Young (2002, p. 98) “[...] tiene sentido decir que las personas con discapacidades son un grupo social, a pesar de sus grandes diferencias corporales, en virtud de las estructuras sociales que normalizan ciertas funcionalidades en las herramientas, el entorno construido, y las expectativas de muchas personas”.

El tipo de prejuicio identitario negativo estructural que condiciona la vida de las personas con discapacidad consiste en señalar que no son capaces y, por tanto, que en los contextos educativos no pueden aprender ni conocer. En suma, son ineducables. Este prejuicio resulta sistemático y persistente, pues persigue a los sujetos con discapacidades en otros contextos, como el de la sexualidad o la vida laboral, por ejemplo, produce inequidades estructurales y excluye a estas personas de la comunidad del conocimiento. Para Fricker (2017, p. 105) “una cultura a la que se aparta a algunos de ese aspecto de la condición humana mediante la experiencia de la exclusión reiterada de la difusión del conocimiento padece un defecto grave, tanto desde el punto de vista epistémico como ético”.

Veamos de modo esquemático la manera en que Fricker concibe la injusticia testimonial, ajustándola al escenario que nos concierne. Estamos en presencia de una injusticia testimonial si:

Condición 1(C1): El Agente (A) tiene algún tipo de discapacidad mental.

C2: A muestra sus capacidades para participar de procesos de aprendizaje.

C3: La institución educativa (IE) le niega el acceso a la educación a A por considerar que C2 no es suficiente.

C4: C3 es el producto de un prejuicio identitario negativo acerca de las capacidades de las personas que comparten la misma condición, o condiciones similares, que A.

Efecto 1(E1): A pierde o ve disminuida su capacidad para concebirse a sí mismo como sujeto de conocimiento.

Estas cuatro condiciones son una manera de modelar lo que sería una injusticia testimonial en nuestro caso, aunque esto necesita algunas explicaciones adicionales. C2 captura con un poco más de flexibilidad la noción de testimonio utilizada por Fricker. En este contexto, lo

que está en juego no es la verdad o falsedad de alguna afirmación del agente sino su capacidad misma para aprender y conocer, y para manifestar este conocimiento al participar en una comunidad. Así pues, no se trata de que A exprese un estado de cosas, que de pruebas de que ese estado de cosas corresponda con lo que él o ella expresó y que, a pesar de las pruebas presentadas y la verdad de lo expresado, no se le crea. Se trata más bien de un escenario en el que A, quien tiene alguna discapacidad mental, esté en la medida de mostrar que puede participar de un proceso de aprendizaje y que, a pesar de que lo haya mostrado en algún grado, se considere que esto no es el caso, a pesar de la evidencia. Esto está expresado en C3. Por último C4 intenta capturar la razón por la que el juicio de la institución educativa es injusto, pues no es el fruto de aquello que A ha sido capaz de mostrar sino que es producto de un prejuicio identitario, asociado al grupo al que pertenece A.

Si estas condiciones se cumplen, podemos afirmar que A es víctima de una injusticia testimonial, pues a pesar de mostrar capacidades para participar de un proceso de aprendizaje, esta posibilidad le ha sido negada por su contexto. Adicionalmente, si estas condiciones se dan, tenemos una consecuencia E1, a saber, que para A es ahora más difícil concebirse como un sujeto capaz de conocer y de aprender. Ahora bien, para poder determinar que A ha sido víctima de una injusticia testimonial, es necesario que C2 sea el caso, esto es, que A sea efectivamente capaz de mostrar que está en condiciones de participar en los procesos de aprendizaje y de manifestarlos. Como anotamos hace un momento, es el entorno el que determina que las deficiencias se conviertan en una discapacidad y minusvalía (Nussbaum, 2012). Así pues, que A muestre que efectivamente puede ser un sujeto de conocimiento depende, en buena medida, de su entorno social, y en nuestro caso, de que las herramientas y procesos de enseñanza/aprendizaje dispuestos por la IE posibiliten esa capacidad. Veremos en la segunda sección del presente texto qué implicaciones tiene esto para la concepción de injusticia testimonial de Fricker.

Injusticia hermenéutica

Fricker (2017, p. 252) concibe la injusticia hermenéutica como “[...] la injusticia de que alguna parcela significativa de la experiencia social propia quede oculta a la comprensión colectiva debido a un prejuicio identitario estructural en los recursos hermenéuticos colectivos”, lo que impide que ciertas experiencias puedan dotarse de sentido y, ser invisibilizadas. Lo anterior produce una marginación interpretativa que convierte el recurso hermenéutico colectivo en estructuralmente prejuicioso, al propiciar comprensiones sesgadas de las experiencias sociales de ciertos individuos y grupos. Como en la injusticia testimonial, esta marginación es persistente y sistemática, produciendo desigualdad en la participación hermenéutica. Se perpetúa así la exclusión.

Para entender este tipo de injusticia tomemos un ejemplo. Supongamos el caso de una mujer que se encarga de la mayoría de las tareas

del hogar y su esposo, a pesar de ayudar un poco, puede dedicarse más a su trabajo. Parece evidente que acá hay una injusticia de género, pues no es claro qué puede justificar esa desigual división del trabajo doméstico. Lo particular de la injusticia hermenéutica es que tal vez esta esposa no es siquiera capaz de darse cuenta de que allí hay una injusticia; tampoco es capaz de darse cuenta de ello el esposo. La idea de Fricker es que, si en el imaginario social se le asocia sistemáticamente al rol de esposa la función de realizar las tareas del hogar y al del esposo la función de proveer el bienestar económico, así como triunfar profesionalmente, esta desigual repartición de las tareas del hogar ni siquiera se nos aparece como injusta.

Los agentes en este ejemplo no cuentan con las herramientas interpretativas para constatar y conocer ese estado de cosas como injusto. Asimismo, tampoco cuentan con la capacidad de expresar dicha injusticia; dentro de su vocabulario y dentro del vocabulario social no hay nada que pueda expresar e interpretar dicha situación como una injusticia. El problema es que solo para la esposa esta situación constituye una desventaja. El ejemplo nos permite subrayar que la injusticia hermenéutica es ante todo estructural, es decir, el problema no es que el esposo esté voluntariamente actuando de forma injusta. Él reproduce las estructuras injustas pero aceptadas dentro del imaginario común para las personas que pertenecen a su grupo social y, en esa medida, la esposa no puede dar sentido a su experiencia. No se trata, entonces, de las acciones justas o injustas de los agentes, aunque ciertamente tampoco se busca excluir algún tipo de responsabilidad.

Ahora bien, la injusticia hermenéutica no se ocupa tanto de la desigualdad de poder dentro del espacio social, desigualdad de género en nuestro ejemplo. El interés de esta dimensión de la injusticia epistémica es señalar que los grupos que padecen algún tipo de opresión son excluidos del espacio y del imaginario social. Así, dicha opresión puede ser ocultada por la falta de herramientas hermenéuticas, tanto para la sociedad como para las propias víctimas de la opresión. Veamos ahora cómo podemos ajustar la concepción de injusticia hermenéutica a la situación de exclusión de la educación de las niñas, niños y adolescentes con discapacidades mentales. Estamos en presencia de una injusticia hermenéutica si:

C1': A tiene algún tipo de discapacidad mental.

C2': A es excluido injustamente de un escenario educativo, esto es, es víctima de una discriminación injustificada.

C3': A no dispone de las herramientas hermenéuticas, no está en la capacidad de comprender que fue víctima de una discriminación injustificada ni de dar sentido a sus experiencias como sujeto que conoce y aprende.

C4': La IE que lo excluyó no está en la capacidad de comprender que la exclusión de A es un acto de discriminación.

C5': C3' y C4' son el caso puesto que A pertenece a un grupo que porta un prejuicio identitario negativo y está excluido de las he-

herramientas hermenéuticas necesarias para dar sentido a su exclusión del sistema educativo en tanto que injusta y discriminatoria.

E1': A pierde o ve disminuida su capacidad para concebirse a sí mismo como un sujeto de conocimiento.

Como lo hemos venido notando, este ejemplo deja de lado la cuestión de si A fue víctima de una acción discriminatoria. La cuestión central para Fricker es si A, así como la IE, tienen la capacidad de interpretar esta situación como lo que es, una discriminación injustificada. Adicionalmente, nuestra preocupación es intentar comprender en qué grado los agentes que presentan alguna discapacidad y que son víctimas de injusticias hermenéuticas, además de ser discriminados, se ven adicionalmente lesionados en su capacidad para verse como sujetos de conocimiento.

Ahora bien, este ejemplo, si refleja adecuadamente las ideas de Fricker, tiene algunas implicaciones indeseables. Es necesario preguntarnos qué es lo que hace que C5' sea el caso, es decir, qué es lo que hace que A esté excluido de las herramientas hermenéuticas requeridas para que haya comprensión y qué hace que se dé C4', es decir, que la IE que lo excluyó no esté en la capacidad de comprender que la exclusión de A es un acto de discriminación. Así, podemos estar en este caso concreto ante una situación de ignorancia hermenéutica voluntaria, problema que abordaremos en la siguiente sección.

Injusticias Epistémicas Bajo el Modelo Social de la Discapacidad (MSD)

Injusticia testimonial

Hasta el momento hemos ajustado la caracterización que presenta Fricker de la injusticia epistémica a los casos de niños, niñas y adolescentes con discapacidades mentales en un contexto educativo. Ahora nos enfrentamos a la mayor dificultad que presenta nuestro propósito. Fricker, en su tesis, no se ocupa por examinar la verdad de aquello que es expresado por la víctima de injusticia testimonial. Recordemos el ejemplo central de este tipo de injusticia epistémica que toma la filósofa: el caso de Tom Robinson de la novela *To Kill a Mockingbird*. Tom es un afroamericano acusado de haber agredido a una joven blanca. A pesar de ser inocente, de presentar todas las evidencias y de hablar con la verdad, su testimonio no es creído por ser un afroamericano. Para la tesis de Fricker lo más relevante no es saber si Tom es inocente y habla con la verdad a la hora de dar testimonio. Es más, debemos suponer que efectivamente es verdad y que su testimonio es sincero, como de hecho lo es. Como bien sabemos, la preocupación de la autora está en qué causa que Tom no sea creído y qué tipo de injusticia es esta.

En nuestro caso la situación no es tan sencilla, no porque debemos dudar de la capacidad que tiene un agente con alguna discapacidad mental para entrar en una relación de enseñanza/aprendizaje, sino

porque nuestra dificultad es más fundamental. Tom ha sido tratado injustamente en su capacidad para conocer y más particularmente *quador* de conocimiento. Tom está tratando de probar su inocencia y, a pesar de las evidencias, su testimonio es totalmente desestimado. El jurado asume que Tom miente. El injusto déficit de credibilidad del cual es víctima socava su capacidad social para transmitir conocimiento, esto es, para producir proposiciones verdaderas acerca del mundo, pues es representado como un mentiroso.

Lo que nuestro agente con discapacidad mental está intentando manifestar no es que tenga una creencia acerca de cómo es el mundo, y que es el caso que el mundo es de esa manera. Lo que él intenta mostrar es que siquiera es capaz de formar dicho tipo de creencias, que es capaz de aprender a formarlas. Como vemos, no solo nos encontramos en una situación radicalmente diferente a la presentada por Fricker, sino que además es un caso límite. Dado que lo que está en juego en nuestro contexto no es únicamente la verdad o falsedad de una afirmación o la sinceridad del hablante, sino más bien la capacidad misma que tiene el agente para entablar una relación de interlocución específica, esto es, la de enseñanza/aprendizaje, es necesario reflexionar acerca de las posibilidades de acción de los agentes en cuestión. Para esto resulta central explorar el Modelo Social de la Discapacidad (MSD), pues este pone en cuestión la manera como se han pensado las capacidades y discapacidades.

Los activistas e investigadores con discapacidades que fundaron la *Union of the Physically Impaired Segregation* (UPIAS) en los años setenta, acompañaron este movimiento social de un cambio de perspectiva acerca de la discapacidad. Oponiéndose al modelo médico-individual de la discapacidad, propusieron el Modelo Social de la Discapacidad (Hunt, 1966; Oliver, 1981; Barnes, 1996; Oliver; Barnes, 1998). En el primer modelo, hay una relación directa, causal entre una deficiencia (*impairment*) y la imposibilidad para realizar alguna actividad. Así la imposibilidad de una persona de utilizar las piernas para caminar le impide desplazarse por las calles de una ciudad. Es esta asociación causal entre deficiencia y discapacidad la que los autores del MSD intentan romper, pues este modelo “[...] *no implica nada más o menos fundamental que dejar de concentrarse en las limitaciones físicas de determinados individuos, para fijarse en la forma en que el entorno físico y social impone limitaciones a determinadas categorías de personas*” (Oliver, 1981, p. 28).

El MSD propone trazar una distinción entre las limitaciones físicas de un agente, la parálisis de las piernas en nuestro ejemplo, de la capacidad o discapacidad para realizar ciertas actividades, como recorrer el espacio urbano. La particularidad de la discapacidad es que no surge como consecuencia necesaria de lo primero sino de la interacción de una limitación con el espacio social, como también lo indica Nussbaum (2012). Una agente con las piernas paralizadas puede recorrer el espacio urbano si se cumplen ciertas condiciones, entre ellas, si este estuviera diseñado de tal forma que otras maneras de recorrer el espacio, distintas de caminar, sean posibles.

En la versión más tradicional del MSD hay una cierta radicalidad en la separación causal entre deficiencia y discapacidad. Se encuentra a su base una afirmación ontológica fuerte sobre lo que es una limitación física y lo que es una discapacidad, suscitando un profundo debate entre las diversas disciplinas que se ocupan de la población con diversas discapacidades (Beaudry, 2016; Terzi, 2014; Gallagher; Connor; Ferri, 2014; Anastasiou; Kauffman, 2013; Shakespeare; Watson, 2001). Dado que esta importante discusión está por fuera de nuestro problema, tomamos más bien una posición práctica (en el sentido de la razón práctica), similar a la sugerida por Beaudry (2016) o Terzi (2014).

Así, adoptamos una versión más modesta del MSD. Más allá de cuál sea la relación ontológica entre la deficiencia y la discapacidad, hay una serie de descripciones de acciones que solo son verdaderas si se cumplen ciertas condiciones sociales, aquellas que tienen que ver con la discapacidad y no con la deficiencia. Así, afirmar que fruto de una lesión un individuo no puede caminar puede ser verdadero, no es equivalente a la afirmación de que dicho individuo no se puede desplazar por los andenes de la ciudad. Las condiciones de verdad de la segunda son distintas, pues hay otras maneras de desplazarse por los andenes siempre y cuando los andenes estén adecuados para estas otras maneras de habitar el espacio.

La idea es, siguiendo al MSD tradicional (Oliver, 2009), evitar la negación de las limitaciones físicas pero reconocer que las consecuencias prácticas, es decir, las posibilidades de acción en un ambiente social, dependen de más hechos que las limitaciones físicas o deficiencias mentales. De esta manera, el MSD en educación se entiende como la interacción de los estudiantes con los contextos, las personas, las políticas, las instituciones, la escuela, el docente, la cultura, las circunstancias sociales y económicas, en tanto estas interacciones son las que ponen barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes (Escallón; Porter; Richler, 2013). El MSD pone su acento en la interacción, así como en la relación entre el individuo y su contexto, en tanto este último produce fronteras o las elimina, bien sea para el acceso a la educación como para la producción de conocimiento. Esto nos permite suspender nuestro juicio acerca de la naturaleza exacta de la relación entre deficiencia y discapacidad y, al mismo tiempo, conservar las consecuencias prácticas, éticas y sociales del modelo.

Con esta sucinta versión del MSD volvamos a nuestro problema y al modelo que hemos formulado en la primera sección del artículo. Vimos que hay dos puntos cruciales, a saber, que el agente muestre su capacidad para aprender, C2, y la negación por parte de la IE de admitirlo, C3. Hasta el momento hemos supuesto que dicho rechazo reposa sobre un prejuicio identitario negativo. Pero ahora tenemos la posibilidad de notar que la relación entre esas tres condiciones es un tanto más compleja. C2 puede ser considerada insuficiente no solo por un prejuicio identitario. Es posible que el agente que tiene algún tipo de discapacidad mental no esté en la capacidad de aprender, pero no porque su deficiencia le limite dicha acción, sino porque la IE no le da el ambiente

social donde él puede realizar dicha actividad y mucho menos la posibilidad de probar su capacidad para aprender.

Estamos entonces en una circunstancia distinta de la descrita por nuestro primer modelo, pues C2 puede no cumplirse y aun así podemos estar en presencia de una injusticia epistémica. Una de las intuiciones fundamentales de Fricker es que en el caso de las injusticias epistémicas, lo que está en juego no es si la afirmación de la víctima es verdadera o falsa, sino si sus interlocutores le creen o no a pesar de que haga una afirmación verdadera y exhiba evidencia para sostenerla. Dicha intuición llega a su límite en nuestro caso, pues es posible que a las niñas, niños y adolescentes que tienen discapacidades mentales les sea negada no solo la credibilidad sino la posibilidad misma de ser creíbles.

Así podemos tener, entonces, dos modelos de injusticia epistémica para determinar si un agente es víctima de una injusticia epistémica a la hora de obtener acceso a la educación. Por un lado, uno similar al que ya construimos:

Primer modelo adaptado al MSD:

Cmsd1: A sufre de algún tipo de deficiencia mental

Cmsd2: La IE ofrece las herramientas adecuadas para que agentes con deficiencias mentales como las de A puedan aprender.

Cmsd3: A muestra sus capacidades para participar de procesos de aprendizaje.

Cmsd4: La IE le niega el acceso a la educación a A por considerar que C2 no es suficiente.

Cmsd5: Cmsd4 es el producto de un prejuicio identitario negativo acerca de las capacidades de las personas que comparten la misma condición, o condiciones similares que A.

E1: A pierde o ve disminuida su capacidad para concebirse a sí mismo como un sujeto de conocimiento.

Hemos tan solo incluido la Cmsd2 que describe la configuración en la cual la IE provee la posibilidad de que el agente pueda realizar una acción bien particular, probar que puede aprender. Cuando esta condición no se cumple tendríamos otro tipo de caso que podría ser modelado de la siguiente forma:

Segundo modelo adaptado al MSD:

Cmsd1': A sufre de algún tipo de deficiencia mental

Cmsd2': La IE no ofrece las herramientas adecuadas para que agentes con deficiencias mentales como los de A puedan aprender.

Cmsd3': A, a causa de Cmsd2, se encuentra en la incapacidad para mostrar que puede participar de procesos de aprendizaje.

Cmsd4': La IE le niega el acceso a la educación a A por considerar injustamente que no puede aprender.

Cmsd5': Cmsd4 es el producto de Cmsd2, esto es, es el fruto de una acción o inacción de la IE.

EI: A pierde o ve disminuida su capacidad para concebirse a sí mismo como un sujeto de conocimiento.

Tenemos ahora dos maneras en las que la injusticia testimonial puede ocurrir a la hora de negarle el acceso a la educación de una niña, niño o adolescente con alguna deficiencia mental. A diferencia de la modelación de la primera sección, en estas usamos el término deficiencia mental para poner énfasis en el hecho de que la discapacidad se produce en la interacción entre el individuo y su entorno, como bien lo señala el MSD. En ambos casos debemos subrayar que la injusticia cometida es radicalmente distinta pues, por un lado, es la capacidad para siquiera entrar en la comunidad de conocimiento la que está en juego y, por otro lado, el prejuicio identitario se ve reforzado por la exclusión material y el rechazo social para entrar a dicha comunidad, mediante la creación o mantenimiento de un entorno social que transforma la deficiencia en discapacidad y minusvalía.

En ahora que nos hemos reapropiado de la concepción de injusticia testimonial de Fricker a través del MSD, podemos sostener con Medina (Medina, 2013) que la injusticia testimonial es relacional, es decir, la credibilidad y la posibilidad misma de ser creíbles no son independientes de la posición social que ocupan los sujetos, como tampoco se evalúan en aislamiento y al margen de sus afiliaciones sociales. Al contrario, siempre es un proceso comparativo y contrastativo (Medina, 2013). En nuestro caso, se trata de una comparación y contrastación no solo entre aquellos estudiantes “normales” a los que se les atribuiría un exceso de credibilidad en su proceso de aprendizaje, frente al déficit de credibilidad que se le atribuye a aquellos con discapacidad, sino que también se trata de la relación entre el estudiante con discapacidad y su contexto, pues este es el que determina en gran medida lo que puede considerarse como capacidad para aprender y conocer, así como el que crea las condiciones de participación de una comunidad. Así pues, subrayamos que el hecho de que el estudiante con discapacidad mental pueda mostrar sus capacidades para participar de procesos de aprendizaje, es decir, que pueda dar testimonio de ello, depende de su relación con el entorno y de que este se lo haga si quiera posible.

Esto nos permite afirmar que no solo estamos en presencia de una injusticia epistémica sino de una situación de ignorancia culposa, en el mejor de los casos. Una institución educativa que limita la posibilidad de un estudiante de aprender, condenándolo a un ambiente de aprendizaje inadecuado, parece faltar a un deber especial que surge de su rol específico en la sociedad¹. Darse el lujo de ignorar las necesidades específicas de sus estudiantes, actuales o en potencia, no es algo que una IE pueda permitirse al aceptar el rol de educar. Uno de sus deberes fundamentales está en comprometerse con la adaptación de la educación a la diversidad humana.

Injusticia hermenéutica

Las implicaciones del MSD para el caso de la injusticia hermenéutica permiten señalar algo similar respecto a lo afirmado en la injusticia testimonial: solo en un análisis comparativo y contrastativo del poder hermenéutico (Medina, 2013) es posible comprender la marginalización hermenéutica y cómo se da la desigualdad en la participación hermenéutica colectiva. En otras palabras, resulta necesario revisar la relación entre los hermenéuticamente privilegiados y los marginados, pero también es fundamental saber cómo estos últimos se encuentran en dicha posición como resultado de la interacción con un contexto.

A la luz de estas consideraciones, el modelo inicial que realizamos para la injusticia hermenéutica no parece necesitar modificación. Es, empero, necesario añadir que habría que especificar algunas de las condiciones que especificamos. Cuando en el modelo, y de forma más general, cuando nos relacionamos con personas con discapacidades mentales, debemos comprender que las herramientas hermenéuticas que movilizamos para la comprensión de la injusticia o exclusión hacen precisamente parte de ese entorno que hace que una deficiencia se convierta en discapacidad. Es precisamente porque los y las estudiantes con deficiencias se desarrollan en entornos con un recurso hermenéutico colectivo limitado y prejuicioso que su deficiencia no solo se convierte en una discapacidad para realizar ciertas tareas sino además en una discapacidad para dar sentido a su experiencia, para verse y ser vistos y vistas como personas víctimas de injusticia o como personas capaces de entrar en una relación de enseñanza-aprendizaje.

Esta reflexión no necesita modificar el modelo antes formulado sino más bien a comprender que C3' y C5' son afirmaciones acerca de las herramientas hermenéuticas en tanto que estas hacen parte del entorno que es determinante en la discapacidad.

Para Fricker, los grupos sociales que ocupan posiciones sociales privilegiadas gozan de una ventaja injusta en relación con la estructuración de las interpretaciones sociales colectivas y, por tanto, de los hechos sociales (Fricker, 2016). Así, ciertos grupos que ocupan posiciones sociales marginales no logran participar en la estructuración de las interpretaciones colectivas de los hechos, lo que oculta la experiencia social propia, precisamente, de la comprensión, difusión y producción de conocimiento, con la consecuencia de resultar excluidos de la imaginación social compartida. Esto redundaría en que los sujetos marginados hermenéuticamente no pueden dar sentido a sus experiencias sociales, por tanto, no tienen acceso a una participación igual en la producción de significado social, ni tampoco el contexto puede dar sentido a las experiencias sociales de estos grupos, solo que para los marginados esto constituye una desventaja que no se comprende como una injusticia social.

Para nuestro caso, la exclusión de la educación de los estudiantes con discapacidades mentales obedece a un prejuicio identitario estructural en los recursos hermenéuticos colectivos, que afirma la incapa-

cidad de estas personas de aprender, de conocer y de participar de una educación para todos. Este prejuicio se sostiene en la manera como los grupos privilegiados moldean las interpretaciones sociales, al dividir a los sujetos entre capaces e incapaces, normales y anormales, educables e ineducables, reforzando y justificando así la exclusión. Además, para nuestro caso, moldea las instituciones educativas y justifica que estas admitan de manera arbitraria a ciertos estudiantes y no a otros.

Por un lado, las personas con discapacidades mentales no siempre pueden dar sentido a sus experiencias como sujetos que conocen y aprenden, según sus capacidades, pero tampoco pueden reconocer que su exclusión de la educación es injusta, precisamente, al no disponer de los recursos hermenéuticos para interpretar su propia situación, lo que socava sus posibilidades de ser sujetos de conocimiento y, por tanto, su dignidad como seres humanos está puesta en entredicho. Por otro lado, las instituciones educativas tampoco tienen las herramientas hermenéuticas para comprender los aportes de racionalidad de las personas con discapacidad, ni para potenciar estos aportes; tampoco cuentan con las herramientas para interpretar su exclusión y admisión selectiva como algo injusto, solo que para el grupo social de las personas con discapacidad es, como hemos dicho, una desventaja.

Ahora bien, hoy por hoy, bajo los avances en la investigación y la práctica pedagógica sobre discapacidad e inclusión, y las disputas por un acceso universal e igualitario a la educación, no parece adecuado, sin más, sostener que las instituciones no cuentan con los recursos hermenéuticos para comprender que su admisión arbitraria es injusta, por tanto, esto puede ser un caso de ignorancia hermenéutica voluntaria. Esta posibilidad es el objeto de debate dentro de la literatura dedicada a las injusticias epistémicas. En particular, las filósofas Gail Pohlhaus Jr. (2012) y Kristie Dotson (2012) han sostenido que además de la injusticia testimonial y la injusticia hermenéutica hay un tercer tipo que se sitúa, en algún sentido, entre esas dos: la injusticia contributiva (Pohlhaus, 2012) o la injusticia hermenéutica voluntaria. Aunque ambas filósofas no defienden exactamente lo mismo, sus posiciones comparten un cierto número de similitudes significativas. Ambas comparten, junto con Medina (2013), la idea de que en una sociedad no hay solamente un único conjunto de recursos hermenéuticos, sino varios y que hay uno que suele ser el dominante que cohabita con otros. Usualmente los recursos hermenéuticos de grupos marginales o vulnerables son usados para protegerse de la opresión de los grupos dominantes.

Así, cuando estamos en presencia de una injusticia hermenéutica, lo que puede suceder es que el grupo dominante no se da la pena de utilizar otros recursos hermenéuticos que los suyos, lo cual causa injusticias, entre otras injusticias epistémicas, tanto testimoniales como hermenéuticas (Pohlhaus, 2012; Dotson, 2012). Así las cosas, esta posición sostiene que la característica estructural de la injusticia hermenéutica de Fricker tiene que ser matizada, pues sí es cierto que hay otros conjuntos de recursos hermenéuticos que los agentes pueden movilizar: aquellos de los grupos vulnerables en particular. Al no hacerlo, voluntaria-

mente o por negligencia, podemos estar entonces en presencia de casos de ignorancia hermenéutica culposa, sea voluntaria o por negligencia². Fricker (2016) concede algunos puntos a las autoras mencionadas pero insiste en la dimensión estructural y no siempre agencial de la injusticia hermenéutica.

Si retornamos a nuestra preocupación, que se centra en el caso particular de las IE y de su relación con estudiantes que tienen alguna discapacidad mental, podemos hallar vías para encontrar nuestro camino con el del debate antes mencionado. Como dijimos anteriormente, la posición social que ocupa una IE necesariamente implica unos deberes especiales. Para ver esto más claramente, pensemos en el tipo de deberes epistémicos que tiene, por ejemplo, un médico especialista. Es evidente que alguien que ocupa dicha posición no puede darse el lujo de ignorar los efectos secundarios de cierto tratamiento relativamente reciente y si su ignorancia compromete la salud de un paciente, su ausencia de conocimiento nos parece inaceptable: dado que podemos suponer que tiene la capacidad de adquirir el conocimiento relevante (es un especialista) y que ha adquirido voluntariamente el deber de prescribir el mejor tratamiento disponible para su paciente (al entrar en una relación de doctor-paciente), entonces la ignorancia no lo excusa de su responsabilidad por los efectos secundarios que no previó.

Así mismo, una IE adquiere cierto tipo de deberes especiales que competen a los miembros que la componen, al menos a algunos. En particular la IE se compromete con el deber de hacer lo posible para educar a los estudiantes y esto necesariamente implica el deber de adaptar las prácticas pedagógicas a los estudiantes. Para esto, es necesario tener en cuenta el tipo de necesidades de los estudiantes, para saber cómo adaptar los contenidos, prácticas, espacios y demás. Cabe anotar que los prejuicios identitarios negativos son tan poderosos que vician y ponen resistencia a las pruebas o evidencias. En este contexto, la resistencia se da respecto a los casos estudiados y probados de educación inclusiva exitosa (Escallón; Porter; Richler, 2013)³.

Ahora bien, en algún sentido sí parece entendible que las instituciones educativas no cuenten con los recursos hermenéuticos para comprender los aportes de racionalidad de las personas con discapacidades, pero es, precisamente, porque ocultan las experiencias sociales de estas personas de la producción de conocimiento colectivo fundamental para la estructuración de interpretaciones sociales y la transformación de los contextos, en este caso, de los educativos. Si bien no es una cuestión sencilla de determinar con precisión, hay un grado de responsabilidad de la IE por su incapacidad para movilizar los recursos hermenéuticos adecuados para adaptarse a ciertos tipos de estudiantes que no corresponden con el estudiante genérico, expresión inspirada en el agente genérico de conocimiento (*generic power*) de Pohlhaus (2012, p. 720).

Como podemos ver, en los recursos hermenéuticos colectivos y en la estructuración de las interpretaciones sociales, está en juego la

producción de conocimiento social. Siguiendo a Young (2012), las diferencias sociales relacionadas con el género, la clase, la cultura y la capacidad, deben ser consideradas en la promoción de la justicia, no como intereses egoístas de los grupos, sino como recursos políticos incluyentes pues, a juicio de la filósofa, la comunicación de la experiencia y el conocimiento derivado de las diferentes posiciones sociales, corrige los sesgos de las perspectivas dominantes y parciales e incrementa el conocimiento social. De acuerdo con la filósofa, una posición social similar genera una perspectiva social (Young, 2002); esto no significa que las personas que ocupan una posición social en desventaja sean epistemológicamente privilegiadas, pero su conocimiento situado, producto de su posición en la estructura social, da voz a las necesidades, los intereses y las perspectivas de aquellos en desventaja, lo que puede dar paso a tomar decisiones más justas y, con ello, a transformar las estructuras sociales.

En el caso de las personas con discapacidades físicas, por ejemplo, cuando tienen “[...] la oportunidad de expresar sus percepciones acerca de prejuicios en el entorno socialmente construido o acerca de las expectativas de funcionalidad necesarias para desempeñarse, entonces todos aprenden a ver el entorno social de manera diferente” (Young, 2002, p. 117). De manera que la comunicación de sus necesidades, perspectivas, intereses y, en nuestro caso, de sus capacidades de aprendizaje, repercute en el conocimiento social disponible y posibilita la estructuración de espacios más incluyentes, cuestionando los recursos hermenéuticos colectivos que privilegian a ciertos grupos e interpretaciones sociales. Este conocimiento social produce una diversidad epistémica (Kotzee, 2017), es decir, contribuye a que en una comunidad educativa se incluyan muchas perspectivas, necesidades, e intereses. Estas últimas, en tanto situadas (Medina, 2013), son las que permiten corregir los sesgos de los recursos hermenéuticos colectivos y dar sentido a las experiencias sociales propias que han quedado ocultas a lo colectivo.

El MSD nos permite reconocer que la exclusión de las personas con discapacidades mentales de la estructuración de las herramientas hermenéuticas colectivas y su imposibilidad para dar sentido a sus experiencias como sujetos de conocimiento, es el resultado de la interacción con un entorno en el que los recursos hermenéuticos están viciados por las perspectivas privilegiadas y en el que estas moldean los hechos y las interpretaciones sociales, en este caso, dándole forma a las instituciones educativas y a lo que cuenta como capacidad para aprender, conocer y participar.

La educación inclusiva es justicia epistémica

Dada nuestra visión relacional de las injusticias epistémicas y nuestra apelación al MSD para comprender la importancia del entorno, podemos afirmar que las consecuencias epistémicas injustas en el caso de la injusticia hermenéutica no son únicamente portadas por las personas excluidas debido a sus discapacidades mentales, sino tam-

bién por los demás estudiantes y miembros de la comunidad. Aunque la desventaja se produce en relación con el grupo social subordinado, también hay un sentido en el que los demás miembros de la comunidad educativa se ven afectados en relación con el conocimiento social que deja de producirse al compartir y confrontarse con la experiencia de personas con discapacidades mentales.

Se genera, para usar la expresión de Fricker, un “empobrecimiento hermenéutico colectivo” que, si bien impacta de manera diferencial a las personas, reduce las posibilidades de comprensión, producción y difusión de conocimiento. Para la filósofa “[...] las lagunas hermenéuticas son como agujeros negros en la capa de ozono: son las personas que viven bajo ellos quienes se queman” (Fricker, 2017, p. 259). Sin embargo, esto no sucede de manera uniforme, lo que muestra que efectivamente la desventaja principal es para los grupos sociales subordinados, pero otros miembros de la comunidad se ven afectados – comparten la misma capa de ozono – en tanto que para estos quedan ocultas experiencias sociales determinantes respecto a la comprensión de lo humano y, en nuestro caso, para la transformación de la educación.

Ahora bien, la injusticia la hermenéutica como en la testimonial, hay “[...] una significación epistémica común: la exclusión prejuiciosa de la participación en la difusión del conocimiento” (Fricker, 2017, p. 260), que impacta a todos los miembros de una comunidad educativa e impide que se corrijan los sesgos de las perspectivas dominantes y parcializadas. Como Fricker señala, la injusticia hermenéutica puede estar compuesta a menudo por injusticia testimonial, de manera que podemos afirmar algo similar en relación esta, y es que si bien afecta principalmente a quien sufre un déficit de credibilidad prejuicioso identitario, este déficit afecta a la comunidad, al impedir la participación de las personas con discapacidades en la difusión del conocimiento y, con ello, al reducir la producción de conocimiento social que es el que posibilita la transformación de los contextos.

Una apuesta por la educación inclusiva que atienda a la diversidad como forma de producir y enriquecer el conocimiento social, constituye el mecanismo para la reducción de las injusticias epistémicas – y por supuesto, sociales – en tanto permite el acceso de personas con discapacidad en la educación. Se vuelve necesario que las escuelas permitan educar “[...] en la diversidad, promover la equidad en el acceso hacia aquellas personas víctimas de alguna forma de exclusión y generar las condiciones para que su vivencia en todos los espacios se haga bajo la base de su reconocimiento y de sus derechos” (García, 2007, p. 50).

Reducir las barreras para el aprendizaje y la participación de niñas, niños y adolescentes con discapacidad mental y procurar un aumento en la producción y difusión del conocimiento, permite que la comunidad pueda verlos de forma distinta y empiece a erosionar los prejuicios identitarios negativos que los persiguen. Este tipo de educación reconoce que el cambio fundamental está, precisamente, situado en el contexto, de modo que apuesta por una transformación en el con-

tenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias de enseñanza, con la convicción de que el sistema ordinario debe educar a todos los niños (Escallón; Porter; Richler, 2013).

Sin duda alguna, la inclusión no es un medio para superar una deficiencia, sino un mecanismo para reducir las injusticias respecto al acceso a la educación y a la producción de conocimiento. Por tanto, sí es un medio que permite cuestionar lo que cuenta como discapacidad y minusvalía. Si el entorno es el que determina lo que cuenta como discapacidad, como capacidad para aprender, conocer y participar, un entorno inclusivo garantiza que los aportes de racionalidad de personas con discapacidades sean visibles, por tanto, se compromete con posibilitar su capacidad para dar testimonio de sus capacidades de aprendizaje.

Este conocimiento social que se produce en un entorno de educación inclusiva, permite, por un lado, la promoción de los derechos humanos, de la justicia, la equidad y de valores morales, en tanto es el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias (Escallón; Porter; Richler, 2013). Por otro lado, posibilita el reconocimiento de la vulnerabilidad, la interdependencia y la enfermedad (Kittay, 2011), y genera formas de solidaridad y cuidado hacia otros, lo que permite sostener la continuidad entre las personas llamadas capaces y las incapaces (Nussbaum, 2012). Esto trae como consecuencia otro reconocimiento y es el de las limitaciones propias y ajenas. Al mismo tiempo, posibilita saber qué es capaz de ser y de hacer una persona. Este conocimiento social incluyente también permite dar sentido a otras formas de estar en el mundo, de aprender y conocer, y nos hace pensar que la discapacidad mental resulta ser “[...] una oportunidad para explorar la naturaleza y los límites de conceptos tales como justicia, derechos, respeto, cuidado y responsabilidad” (Carlson; Kittay, 2009, p. 308).

La educación inclusiva también posibilita una concepción de sujeto de conocimiento, de dignidad y de excelencia académica más rica, que reconozca las deficiencias y que propicie mecanismos para superar las barreras del aprendizaje y de la participación. Así pues, la educación inclusiva promueve el conocimiento social, lo enriquece, y contribuye a la justicia social y epistémica. Por supuesto que “[...] modificar las desiguales relaciones de poder que generan las condiciones para la injusticia hermenéutica requiere bastante más que cualquier conducta individual virtuosa; requiere de una acción política grupal para el cambio social” (Fricker, 2017, p. 279), y en ese sentido, el camino de la educación resulta ser una apuesta para la transformación de las realidades que viven los grupos sociales subordinados. Con ello, es posible mitigar las injusticias y reducir el sufrimiento.

Recibido en 17 de Junio de 2021
Aceptado en 01 de Abril de 2022

Notas

- 1 La literatura en torno a los deberes especiales que responden a roles sociales específicos es abundante. Para una introducción clara ver Pettit y Goodin (1986).

- 2 Elaborar una teoría de la responsabilidad por las injusticias hermenéuticas o testimoniales requiere una investigación adicional que excede las pretensiones de este trabajo. Deseamos tan sólo dejar esa opción abierta.
- 3 Se hace necesario añadir que la educación inclusiva cuenta ya con años de investigación que muestran resultados positivos. Recientemente el meta-análisis de Szumski, Smogorzewska y Karwowski (2017) muestra que no hay impactos negativos de la educación inclusiva en los estudiantes sin discapacidades e incluso una leve mejoría en algunas competencias. Una conclusión similar se deriva del meta-análisis de Capp (2017), quien muestra que las instituciones que siguen el modelo del diseño universal tienen un impacto moderado pero positivo en todos los estudiantes, con o sin discapacidades.

Referencias

- ANASTASIOU, Dimitris; KAUFFMAN, James. The Social Model of Disability: Dichotomy Between Impairment and Disability. *Journal of Medicine and Philosophy*, v.38, n. 4, p. 441-59, 2013.
- BARNES, Colin. The Social Model of Disability: Myths and Misrepresentations. *Greater Manchester Coalition of Disabled People's Journal 'Coalition'*, p. 27-33, 1996.
- BEAUDRY, Jonas-Sébastien. Beyond (Models of) Disability. *Journal of Medicine and Philosophy*, v. 41, n. 2, p. 210-228, 2016.
- CAPP, Matthew James. The effectiveness of universal design for learning: a meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, v. 21, n. 8, p. 791-807, 2017.
- CARLSON, Licia; KITTAY, Eva. Introduction: Rethinking Philosophical Presumptions in Light of Cognitive Disability. *Metaphilosophy*, v. 40, n. 3-4, p. 307-330, 2009.
- DOTSON, Kristie. A Cautionary Tale: On Limiting Epistemic Oppression. *Frontiers*, v. 33, n. 1, p. 24-47, 2012.
- ESCALLÓN, Inés; PORTER, Gordon; RICHLER, Diane. **Guía de indicadores de prácticas pedagógicas que favorecen la atención a la diversidad**. Bogotá: Fundación Compartir, Fundación Saldarriaga Concha, 2013.
- FRICKER, Miranda. Epistemic Injustice and the Preservation of Ignorance. En: BLAAUW, Martijn; PEELS, Rik (Ed.). **The Epistemic Dimensions of Ignorance**. New York: Cambridge University Press, 2016. P. 160-177.
- FRICKER, Miranda. **Injusticia epistémica: el poder y la ética del conocimiento**. Barcelona: Herder, 2017.
- GALLAGHER, Deborah; CONNOR, David; FERRI, Beth. Beyond the far too incessant schism: special education and the social model of disability. *International Journal of Inclusive Education*, v. 18, n. 11, p. 1120-1142, 2014.
- GARCÍA, Carlos. **Diversidad sexual en la escuela: dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia**. Bogotá: Colombia Diversa, 2007.
- HUNT, Paul. **Stigma: the experience of disability**. Londres: Geoffrey Chapman, 1966.
- KITTAY, Eva. The Ethics of Care, Dependence and Disability. *Ratio Juris*, v. 24, n. 1, p. 49-58, 2011.
- KOTZEE, Ben. Education and epistemic injustice. En: KIDD, Ian Jame; MEDINA, José; POHLHAUS, Gaile Jr. (Ed.). **The Routledge Handbook of Epistemic Injustice**. New York: Routledge, 2017. P. 324-335.

Injusticias Epistémicas en la Educación de Personas con Discapacidad Mental

MEDINA, José. **Epistemology of Resistance**: gender and racial oppression, epistemic injustice, and resistant imaginations. New York: Oxford University Press, 2013.

NUSSBAUM, Martha. **Las fronteras de la justicia**: consideraciones sobre la exclusión. Barcelona: Paidós, 2012.

OLIVER, Mike. A New Model of the Social Work Role in Relation to Disability. En: CAMPLING, Jo. (Ed.). **The Handicapped Person**: A New Perspective for Social Workers. LONDON: Radar, 1981. P. 19-32.

OLIVER, Mike. **Understanding Disability**: From Theory to Practice. Hampshire: Palgrave MacMillan, 2009.

OLIVER, Mike; BARNES, Colin. **Social Policy and Disabled People**: From Exclusion to Inclusion. London: Longman, 1998.

PETTIT, Pettit; GOODIN, Robert. The Possibility of Special Duties. **Canadian Journal of Philosophy**, v. 16, n. 4, 651-676, 1986.

POHLHAUS, Gaile Jr. Relational Knowing and Epistemic Injustice: Toward a Theory of Willful Hermeneutical Ignorance. **Hypatia**, v. 27, n. 4, p. 715-735, 2012.

SHAKESPEARE, Tom; WATSON, Nicholas. The Social Model of Disability: An outdated ideology? **Research in Social Science and Disability**, v. 2, p. 9-28, 2001.

SZUMSKI, Grzegorz; SMOGORZEWSKA, Joanna; KARWOWSKI, Maciej. Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. **Educational Research Review**, v. 21, p. 33-54, 2017.

TERZI, Lorella. Reframing inclusive education: educational equality as capability equality. **Cambridge Journal of Education**, v. 44, n. 4, p. 479-493, 2014.

TREMAIN, Shelley. Knowing Disability, Differently. En: KIDD, Ian Jame; MEDINA, José; POHLHAUS, Gaile Jr. (Ed.). **The Routledge Handbook of Epistemic Injustice**. New York: Routledge, 2017. P. 175-184.

UNESCO. Unesco United Nations Educational Scientific And Cultural. **Directrices sobre políticas de inclusión en la educación**. París: Unesco, 2009.

YOUNG, Iris Marion. **Inclusion and Democracy**. New York: Oxford University Press, 2002.

Ana María Rosas Rodríguez Magistra en Filosofía Pontificia Universidad Javeriana, profesora de la Uniagustiniana.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7951-288X>

E-mail: ana.rosas@uniagustiniana.edu.co

José Álvarez Sánchez Doctor en Filosofía Université de Paris - Cité, profesor de la Universidad del Bosque.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1325-3256>

E-mail: elverulamio@gmail.com

Editor responsable: Luís Henrique Sacchi dos Santos

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>.