



UN MUNDO OTRO

*Investigaciones en
Educación Inclusiva*



EDICIONES UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA METROPOLITANA



UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA
METROPOLITANA
del Estado de Chile

UN MUNDO OTRO

Investigaciones en
Educación Inclusiva


EDITORES


Lorena González Otárola | Aldo Ocampo González.




EDICIONES UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA METROPOLITANA

Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana

 Calle Padre Felipe Gómez
de Vidaurre 1488,
Santiago, Chile

 Metro La Moneda

Vicerrectoría de Transferencia
Tecnológica y Extensión

 (56-2) 2787 7750

 www.utem.cl
www.vtte.utem.cl

 editorial@utem.cl

UN MUNDO OTRO:

Investigaciones en Educación Inclusiva

1ra edición, 2024

Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana

ISBN: 978-956-9677-81-6

Registro de Propiedad Intelectual: 2024-A-9586

DISEÑO, DIAGRAMACIÓN, PORTADA Y CORRECCIÓN DE ESTILO:

Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana

Vicerrectoría de Transferencia Tecnológica y Extensión

© Está prohibida la reproducción total o parcial de este libro, su recopilación en un sistema informático y su transmisión en cualquier forma o medida (ya sea electrónica, mecánica, por fotocopia, registro o por otros medios) sin el previo permiso y por escrito de los titulares del copyright.

Santiago, Chile.

UN MUNDO OTRO

Investigaciones en
Educación Inclusiva

ÍNDICE

- 01 **Prólogo** | Soledad Vercellino
- 01 **Introducción: La educación inclusiva como poder afirmativo** | Aldo Ocampo González
- 01 **Notas en torno a sección estudios sobre educación inclusiva** | Aldo Ocampo González
- 01 **La inclusión como problema lógico** | Fabiana Demarco
- 01 **Currículum para la equidad e inclusión: experiencia práctica para la progresión curricular a través del ABP** | Carol Hewstone García
- 01 **Diálogos críticos sobre “inclusão em educação”: das culturas, políticas e práticas à perspectiva omnilética** | Allan Rocha Damasceno, Rosangela Costa Soares Cabral
- 01 **Neurodiversidad: subjetividad y teorías implícitas** | Lorena González Otárola, Carlos Barraza González
- 01 **¿A quién incluimos? acomodaciones desde el paradigma de la neurodiversidad** | Anais J. Barrera
- 01 **Desafíos en el presente sobre las políticas públicas de la educación inclusiva** | Mercedes Nayeli Pérez López
- 01 **Propuesta de innovación educativa en geometría, para el desarrollo de habilidades del siglo XXI, por medio del modelo de Van Hiele, atendiendo a la diversificación en el aula** | Carolina Pizarro E. y Roswitha Strehlow J.

- 01 **Acceso a los programas de integración escolar en Chile y prestación de apoyos: análisis desde un modelo inclusivo**
| Cristian Soto Gallardo
- 01 **La orientación por el lazo** | Rebeca Silberman
- 01 **Lo posible y lo imposible en el campo de la inclusión educativa** | Daniela Danelinck
- 01 **La universidad pública: ¿espacio de protección internacional?** | Laura Riba Singla; Júlia Pirez Curell
- 01 **Enfoque crítico de una educación global planetaria en la formación superior de educadores. Una propuesta desarrollada a partir de una cooperación académica entre Colombia y Suiza** | Angela Stienen; Hilda Mar Rodríguez Gómez
- 01 **En nombre del aprendizaje: desigualdad, exclusión y deseos que no se cumplen en la educación secundaria** | Ana María Acosta Pech
- 01 **Relevando la emoción en la esencia del ser en la educación inclusiva y en las personas altamente sensibles hacia el aprendizaje** | Claudia Enilde Nahuelan Jerez; Gustavo Jaramillo Rivera; Francisca Guerrero Aravena
- 01 **El rescate de la dimensión personal del oficio de enseñar** | Carolina Pano Fuentes
- 01 **Indígenas vulnerados y educación para el buen vivir: retos y desafíos que enfrentan las universidades de la región Altos de Chiapas, México** | María Alejandra Marcelín Alvarado; Paul Eduardo Jiménez López

PRÓLOGO

Soledad Vercellino

6

Un Mundo Otro. Investigaciones en Educación Inclusiva es un libro que materializa u objetiva una serie de discusiones y desarrollos conceptuales e investigativos acontecidos del 3 al 7 de octubre del 2022 en el marco de la tercera edición del *Simposio Latinoamericano y Caribeño de Investigación de la Educación Inclusiva: imaginaciones para un mundo otro*.

Se trató de un evento organizado por 17 instituciones de educación superior e investigación disgregadas por toda Nuestra América (Martí, 1977), desde Chile y Argentina en el Cono Sur hasta México, con participación de académicos y académicas de Colombia, Brasil, Ecuador. El Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile; la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México; la Universidad Nacional Tres de Febrero (UNTEF), Argentina; la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM), Chile; la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia; la Universidad Pedagógica de Durango (UPD), México; la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC), Chile; la Escuela Normal de Licenciatura en Educación Física 'Pedro Reynol Ozuna' (ENLEF), México; la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), Argentina; la Universidad de Antioquía (UdeA), Colombia; el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR), México; la Universidad Católica de Manizales (UCM), Colombia; la Universidad

Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAED), México; la Universidad Bernardo O'Higgins (UBO), Chile; la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (UFRRJ), Brasil; la Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador; la Universidad San Sebastián (USS), Chile y la Universidad del Azuay (UDA), Ecuador propusieron durante esa semana de octubre diferentes paneles que configuran el state of art de la investigación de la educación inclusiva en el Sur Global.

El trabajo de investigación y divulgación científica que realiza el CELEI ha actuado como fuerza centrípeta que ha permitido articular una diversidad de voces de investigadores/as, trabajadores/as culturales y activistas que habitan esa zona geopolítica denominada Sur Global. Ellos y ellas coinciden en interrogar e interrogarse sobre las condiciones contemporáneas de posibilidad de una educación inclusiva.

Los trabajos que conforman este libro, preservando su diferencia que se asienta en la inserción territorial de las problemáticas que cada uno releva, coinciden en la voluntad de analizar críticamente la configuración política, epistémica, estética y ética de nuestras instituciones educativas formales (en sus diferentes niveles) y no formales y de las prácticas de saber (científicas, profesionales y docentes), ubicando allí el tratamiento desigualador, excluyente y violento de las multiplicidades.

7

Partimos del supuesto ontológico de que la realidad es performada por las prácticas de conocimiento. Diferentes prácticas de saberes sobre un aparente dominio idéntico de la realidad tienden a producir no sólo perspectivas disímiles, sino también realidades distintas. Se trata del carácter performativo de las prácticas de saber. Al decir de Law (2004) "las relaciones y también las realidades y las representaciones de la realidad [...] están siendo - interminable o crónicamente- traídas a la existencia en un proceso continuo de producción y reproducción, y no tienen ningún estatus, posición o realidad fuera de esos procesos" (p. 159).

Toda práctica de saber promulga sus objetos. ¿Qué significa esto? que, nuestras prácticas productoras de conocimientos ponen en marcha una serie de elementos discursivos (enunciados) y también no discursivos

(aparatos, regulaciones, acciones, etc.) que son comunicados, divulgados, difundidos y en ese acto son productivos, producen realidad, o más específicamente: generan presencias y ausencias.

El objeto es así entendido como una “versión elaborada de presencia condensada, que toma la forma de un proceso o entidad derivada y pone en acto una forma ordenada de ausencia” (Law, 2004, p. 162).

Lo que en la ontología estándar es nombrado como “la realidad”, el allá afuera, puede ser entendido como un régimen de existencia con presencias, ausencias manifiestas y ausencias como alteridad, todas ellas producidas por los dispositivos de saber, particularmente, las ciencias, pero también la opinión o el sentido común, las religiones, etc.

Quienes trabajamos en el campo de problemas de la educación inclusiva abordamos objetos de conocimiento que casi nada tienen de objetales, se tratan de espacios empíricos y teóricos múltiples, fractales, con conexiones parciales, indefinidos y fluidos.

8

Siguiendo a Law (2004), un objeto fractal sería un objeto que es más que uno y menos que muchos. Aquel epistemólogo utiliza una metáfora que proviene de la matemática: así como una línea fractal es una que ocupa más de una dimensión, pero menos que dos; en un mundo que es más de uno y menos que varios, interesa aquello que está en el ‘entre’. Y entre los diferentes objetos hay conexiones parciales. El argumento es que “esto” (lo que sea que “esto” puede ser) se incluye en “eso”, pero “esto” no puede reducirse a “eso”. Entonces hay inclusión, contradicción y, a veces, co-operación también. Pero nunca hay caída en la unicidad. En síntesis, lejos de aparecer claros y distintos, los objetos que nuestras prácticas de conocimiento producen, son indefinidos, fluidos, superpuestos, a veces contradictorios.

Por ello debemos vigilar de no recaer en las formas que la ciencia estándar ha encontrado para reconciliar las diferencias y evitar la multiplicidad, abogando por la unicidad de lo real. evitar las narraciones únicas,

que unen suavemente las diferentes versiones conformando un solo objeto coherente, racionalizaciones, sumisión de unas versiones sobre otras, exclusión mutua de versiones contradictorias, creación de objetos diferentes o de objetos compuestos; etc.

El lector está ante un libro que también soporta esa condición fractal. El esfuerzo por configurar una Epistemología de la Educación Inclusiva; el relevamiento de perspectivas críticas y emergentes de teorías de la educación inclusiva; la modificabilidad estructural cognitiva y otra lectura a la neurodivergencia en los diversos niveles del sistema educativo; los estudios críticos de la discapacidad; los desarrollos divergentes de las pedagogías queer; el saber que adviene de la acción política y las identidades construidas al margen de la historia; los esfuerzos imaginativos para inventar otros modelos de investigación fueron algunos de los ejes que, cual filigrana, fueron anudando, siempre frágilmente, las distintas exposiciones en aquel Simposio, y, ahora, en este libro se hacen letra, a costa de perder el rastro de cada acento.

Invito a los lectores y las lectoras de este texto a perderse en el mismo, en las prácticas de saberes que aquí se expresan y en las vidas inciertas y complejas de los objetos de conocimiento que las mismas procuran asir, en un mundo donde no hay clausura, donde no hay unicidad. Les invitamos a explorar la promulgación continua de objetos, la multiplicidad de estos y las formas en que interactúan entre sí.

9

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Law, J. (2004) *After method. Mess in social science research*.
Nova lorque, Routledge.
- Martí, J. (1977). *Política de nuestra América* (Vol. 3). Siglo XXI.

INTRODUCCIÓN

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO PODER AFIRMATIVO

Aldo Ocampo González¹

10

Si la pregunta es en torno al tipo de teoría que construye la educación inclusiva, sin cuestionamiento alguno sostendremos que su naturaleza se inscribe en la vía de lo postcrítico; esto nos permite afirmar que la construcción de su conocimiento auténtico nace de enredos genealógicos de diversa naturaleza. Hablamos, de este modo, de raíces genealógicas diversas que se encuentran enredadas entre sí. Algunas de estas raíces provienen desde la filosofía de la diferencia, los estudios culturales, los estudios de la subalternidad, los estudios postcoloniales, el feminismo, la interseccionalidad, los estudios de la mujer, la descolonialidad, la filosofía política, la interculturalidad crítica, el posestructuralismo, etc. Sus territorios son siempre propiedad de la deslocalización, la experiencia migratoria, el nomadismo y el diasporismo. Lo que comparten todas estas propiedades son el movimiento permanente. Aclarada, en parte, la interrogante por su naturaleza heurística, examinemos ahora qué tipo de teoría crítica es la educación inclusiva. Sin ambigüedades, esta construye un ordenamiento político que trabaja para resistir al presente, al tiempo que construye horizontes sociales de esperanza. Una de sus tareas críti-

¹ Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile. Correo electrónico: aldo.ocampo@celel.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6654-8269>.

cas consiste en “equilibrar el potencial creativo del pensamiento crítico con la dosis de crítica negativa y conciencia de oposición que tal postura implica necesariamente” (Braidotti, 2011, p. 267).

La creación de una consciencia diferencial de oposición es, en cierta medida, lo que define su dimensión política. Recordemos que la educación inclusiva es un complejo proyecto político y un proyecto de conocimiento en resistencia. El primero escapa a la definición partidista que el propio término imputa. Sus definiciones se estabilizan en el registro de un proyecto encargado de comprender e interpelar el funcionamiento de las reglas institucionales de la sociedad; es decir, el conjunto de reglas que traza el funcionamiento de las estructuras culturales, sociales, políticas, económicas, etc. Por su parte, un proyecto de conocimiento en resistencia es, sin lugar a dudas, una expresión epistemológica que nos informa acerca de la función de su conocimiento; esto es, uno que está encargado de analizar cómo argumentos a favor del cambio social positivo, la equidad, la justicia social, la inclusión y otras ideas altamente poderosas para solucionar la diversidad de problemas que la sociedad crea en diversos frentes, pueden establecer alianzas imperceptibles con la desigualdad. La sección *en resistencia* es una de las propiedades de mayor alcance de su epistemología.

En el centro de este debate está la cuestión de cómo resistir el presente, más específicamente la injusticia, la violencia y la vulgaridad de la época, mientras seamos dignos de nuestro tiempo, para comprometernos con ellos en una productiva forma oposicional y afirmativa (Braidotti, 2011, p. 268).

El peligro de concebir a la educación inclusiva en términos de sistema de asimilación, nos obliga a legitimar un proyecto estético que funda su razón de ser en la duplicación de los derechos, políticamente, la integración y, psíquicamente, la asimilación. Cada una de estas dimensiones construye lo que he denominado *estructuras de asimilación inclusivas*. Es esto lo que más hacemos cuando practicamos la educación inclusiva alejada de su real centro heurístico.

La educación inclusiva es una pasión política fundamental para actuar sobre un presente bastante evanescente, incluso, bien planteada, es una obligación moral a la que nadie podría negarse. Esta es un singular proceso de devenir-político-existencial. Otra atribución que define parte de su naturaleza política es el reconocimiento de una sensibilidad específica que se ancla éticamente en la construcción de un imaginario creativo sobre futuros posibles². Como praxis cultural y, especialmente, ontológica, deconstruye los presupuestos humanistas de carácter universalistas cuya razón de ser se fundan en los planteamientos del humanismo clásico; esto es, en la legitimación de una única forma existencial válida, cuyos criterios reconocen al hombre –esta expresión es empleada en esta oportunidad del genérico lingüístico–, católico, cristiano, burgués, capacitista –altamente inteligente–, heterosexual, económicamente bien acaudalado, etc. Tal diagrama existencial nos informa cómo en Occidente esta matriz ontológica sancionó una única forma existencial como válida, marginando a todo aquello que no pudiese ser leído a través de tales unidades de legibilidad de lo humano. A este peculiar proceso de marginación onto-política denominaremos *desdenes ontológicos* o *modernidad ontológica*. La inclusión, en tanto fenómeno relacional, estructural y contingente, busca crear intervenciones situadas en “micro-instancias en las que se encarna e incrusta el yo y la compleja red de relaciones sociales que lo componen” (Braidotti, 2011, p. 269). Tal énfasis en la fragilidad humana disponibiliza una analítica acerca de cómo funciona el poder en y a través de los cuerpos. Lo político de la inclusión se encarna en las formas nómadas y rizomáticas del devenir. La expresión que describe de mejor manera la naturaleza política del sintagma es la idea de *intervención polémica*, que, a pesar de actuar siempre en situaciones particulares, no deja de interpelar a los desarrollos estructurales de las estructuras sociales que habitamos y que nos habitan. Las intervenciones polémicas se caracterizan por resistirse a establecer algún sistema de dependencia con

2 Esta fue la premisa central de la tercera versión del Simposio Latinoamericano y Caribeño de Investigación de la Educación Inclusiva, celebrado en octubre de 2022. Espacio que albergó a más de veinte instituciones de todo el continente en su organización y gestión, que fue liderado por CELEI.

algún modelo teórico específico, y más bien corresponden a un conjunto de ideas que activan su potencial en situaciones específicas: responden siempre a *ideas-en-proceso*. El carácter específico de cada una de estas escenas nos informa acerca del tipo de entendimientos que ésta asume acerca de la política, pues se trata ahora de “un desacuerdo o disenso que interrumpe y redistribuye ese sistema de lugares –la distribución de lo sensible– que asigna a cada uno su propio papel y función” (Bowman y Stamp, 2011, p. xii).

El pensamiento *foucaultiano* refiere a lo *político* en tanto sistema de experimentación transformadora de nuestra existencia y del tipo de relaciones éticas exigidas por esta. Encarna el deseo sistemático de devenires y transformaciones. Es en esta senda que se inscribe la adscripción política de la educación inclusiva. “Lo político, en cambio, se postula sobre el eje de *Aion*, el tiempo del devenir y de la práctica crítica afirmativa. Es minoritaria y apunta a la contraactualización de estados de cosas alternativas en relación al presente” (Braidotti, 2011, p. 271). A pesar de que sabemos que la educación inclusiva es una revolución que no posee un modelo previamente determinado, su devenir político enlaza la transformación de las estructuras mismas de la subjetividad. Recordemos que es, justamente, el material psíquico de este enfoque lo que debemos discutir más seriamente. Estas son las tecnologías internas de las que nos habla Foucault (1985), que inciden en la configuración de determinadas prácticas culturales. Es una apelación que nos invita a comprender los engranajes que ensamblan el devenir minoritario. En términos ontológicos y políticos nos enfrenta a una sensibilidad específica. Trabaja a la inversa de los códigos de legibilidad de las diferencias encapsuladas en criterios universales o a través de generalizaciones generales de estas. Es una invitación a transformar “nuestras normas y valores culturales, nuestro imaginario social, nuestros cuerpos nosotros mismos, es la manifestación más pragmática de la política de radical inmanencia” (Braidotti, 2011, p. 271).

La tercera versión del Simposio Latinoamericano y Caribeño de Investigación de la Educación Inclusiva, es un espacio académico interinstitucional celebrado anualmente, el que reúne a instituciones de educación superior, centros de investigación, escuelas de posgrado y de trabajo cul-

tural disgregadas por todo Latinoamérica y el Caribe. La premisa sobre la que se vertebraron los desarrollos del evento inscribieron su campo de problematización en torno a la *producción de otros mundos*. Tarea que no es otra cosa que una crítica filosófica de la subjetividad política, que descansa en lo más profundo de la contingencia del devenir encarnado de las múltiples singularidades que componen la diversidad de estructuras del sistema-mundo. Una analítica que conjuga una política con un fuerte interés en la vida cotidiana y en el presente. En ella la *diferencia* no es una categoría neutral, sino un término que indexa exclusión de los derechos a la subjetividad. La ecuación de la diferencia con peyoración está integrado en la tradición que define al Sujeto como coincidente con/siendo lo mismo que conciencia, racionalidad y autorregulación comportamiento ético” (Braidotti, 2011, p. 273). Lo político aquí queda encarnado por el redescubrimiento de las múltiples expresiones de lo humano; especialmente, sus criterios de legibilidad. Se necesita con urgencia recomponer las unidades de constitución del material ontológico de determinados grupos. Sólo conocemos la sobrerrepresentación, no la profundidad de cada experiencia ontológica que integra el diagrama transitivo que coproduce la multiplicidad de singularidades. La educación inclusiva “rompe con la tradición marxista de tomar algunas dosis de energía revolucionaria, la violencia se da por sentada y expresa un interés teórico renovado sobre procesos y prácticas sociales ligadas a la alteridad, marginalidad y exclusión” (Braidotti, 2011, p. 273).

Finalmente quisiera destacar que cada uno de los trabajos que integran la edición de esta obra –dedicada al III Simposio Latinoamericano y Caribeño de Investigación de la Educación Inclusiva: la creación de otros mundos– es, sin lugar a duda, un esfuerzo imaginativo y pasional. Imaginativo en el sentido de que orienta su actividad a la transformación de nuestros desempeños epistemológicos o formas de relación con determinados fenómenos. La tarea es aprender a leer los fenómenos que constituyen nuestro mundo, resistirnos a promover respuestas románticas y facilistas que cautivan al espectador en su evanescencia. No se trata de imponer un régimen de verdad que pueda ser tipificado fácilmente como una respuesta apresurada de izquierda o de derecha, pues ninguna de

ellas es fértil para resolver la complejidad a la que nos enfrentamos. Es más, la polarización que habitan, se encuentra altamente atravesada por la ignorancia, la ausencia de sentido y, lo más peligroso, la ausencia de visión. De este modo, cada uno de los trabajos aquí reunidos se caracterizan por mirar hacia adentro y más allá del gran campo de problemas que nos presenta la educación inclusiva. Discutir sobre educación inclusiva es discutir sobre los fundamentos mismos del mundo, uno en el que las desigualdades, las violencias y los aparatos de opresión –entendidos en términos de frenos al autodesarrollo– son endémicos al mundo que conocemos. No nos engañemos con otras ideas. Aunque resulte cruda, ésta es la verdad.

La educación inclusiva es una invitación para aprender acerca de la encarnación de la vida y de la experiencia que acontece en el registro de la multiplicidad. En razón de este llamamiento debemos trabajar crítica e imaginativamente para evitar la propagación del “deseo de ubicarse en el Otro, valorar la privación del Otro y propugnar una política farisaica de carencia, subalternidad y victimización” (Chow, 2006, p. 76). La inclusión encarna una forma diferencial de consciencia, especialmente, “cuando se promulga en relación dialéctica entre sí y no como ideologías separadas, cada modo de conciencia de oposición, cada ideología–praxis, se transforma en armamento táctico para intervenir en las cambiantes corrientes de poder” (Sandoval, 2002, p. 59). La inclusión es un complejo poder performativo y afirmativo, no es un juego de buenas intenciones que contribuye a que el mundo siga estando como lo conocemos. Esta premisa no es otra cosa que un “modo “problemático” concebido como parte del constante cuestionamiento de la “imagen del pensamiento” humanista en acción en la mayoría de nuestras ideas con el objetivo de desestabilizarlas” (Braidotti, 2011, p. 274), en favor de un mundo atravesado por la fuerza de la alteración y la creatividad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bowman, P. y Stamp, R. (2011). Introduction: A Critical Dissensus.
En P. Bowman, P. y R. Stamp, R. (eds.). *Reading Rancière*.
Pp. xi-xiv. Londres, Reino Unido: Continuum International
Publishing Group.
- Braidoti, R. (2011). *Nomadic theory*. Nueva York, Estados Unidos:
Columbia University Press.
- Chow, R. (2006). *Reading Rey Chow: Visuality, postcoloniality, eth-
nicity, sexuality*. Nueva York, Estados Unidos: Peter Lang.
- Sandoval, Ch. (2002). *Methodology of the oppressed*. Minneapolis,
Estados Unidos: University of Minnesota Press.

NOTAS EN TORNO A LA SECCIÓN 'ESTUDIOS SOBRE' EDUCACIÓN INCLUSIVA

Aldo Ocampo González³

18

RESUMEN

La educación inclusiva es, en sus propios términos, un territorio de análisis complejo, espinoso y desconocido. Se enfrenta a la interrogante acerca de su índice de singularidad; esto es, el *corpus* de coordenadas que definen su identidad por fuera y más allá de la educación especial. La educación inclusiva no es heredera de la sabiduría académica convencional proporcionada por la educación especial. Si bien comparten ciertos puntos de relación, lo cierto es que su naturaleza epistémica, ontológica, metodológica, semiológica y categorial es completamente diferente. Seguir justificando el objeto de lo inclusivo a través del calco y de la mimesis del objeto de lo especial es sin, duda, parasitario. Tal empresa se sustenta en un silencioso sistema de falsificación heurística que da paso a un singular efecto de edipización de las condiciones de audibilidad y escuchabilidad

³ Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile. Correo electrónico: aldo.ocampo@celei.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6654-8269>.

del propio término. Nos enfrentamos a un sistema de castración de sus reales unidades de inteligibilidad. El problema es que, la pregunta por la comprensión del objeto de lo inclusivo no puede explicarse por medio de las formas definicionales de las epistemologías normativas. En parte, porque su campo de fenómenos no es fácilmente identificable, como sucede en dominios de naturaleza disciplinar. Su campo de problemas no puede ser explicado a través de un objeto estable; por esta razón es preferible que hablemos de *red objetual*. No todo lo que significamos a través del verbo transitivo *incluir*, o de su sustantivación *inclusión* ni de su forma adjetival *inclusiva*, dialoga con sus demandas de autenticidad. No todo lo que identificamos como inclusión es tal. El problema es que la versión *mainstream* opera estratégicamente, castrando la pregunta acerca de las condiciones existenciales del campo, especialmente las formas definicionales de su voz y de su consciencia heurística. Esta versión construye un discurso que actúa sin referencias objetivas sobre sí misma. Nos encontramos en presencia de un objeto y campo de investigación, una praxis crítica y una estrategia analítica que nace engañada y se presenta en el mundo produciendo múltiples formas de engaño. A esta singular operación heurística denomino el efecto *engañador-engañado*. Otra complejidad que encierra, es que su campo de fenómenos sólo puede ser rastreado a través de diversas prácticas y tradiciones intelectuales. La complejidad de ello habita en el registro del diasporismo y del nomadismo, lo que permite sostener que ésta no suscribe a ninguna práctica teórica ni metodológica en particular, sino que emerge de diversas trayectorias rizomáticas y enredos genealógicos. Es esto lo que permite descubrir que su práctica analítica se yergue sobre una base móvil, reconociendo que el sintagma *educación inclusiva* es un concepto no-fijo que puede ser utilizado para leer diversas categorías, problemas teóricos y metodológicos.

PALABRAS CLAVE: educación inclusiva, epistemología, dilemas definitorios, estudios sobre

INTRODUCCIÓN

Contra todo prejuicio epistemológico, la educación inclusiva toma distancia de las ramas oscuras del quehacer intelectual atravesados por el dogmatismo y la normatividad constructiva del conocimiento. Sabemos que la construcción de su conocimiento escapa al corpus de regulaciones imputadas por la ciencia moderna. A pesar de ello, la tendencia mayoritaria, totalmente irreflexiva para explicar la voz-consciencia –índice de singularidad– de la circunscripción intelectual denominada educación inclusiva, ha incurrido en su propio asesinato cuando impone el referente de lo especial como condición genealógica y soberana de estructuración de las reglas de inteligibilidad del campo. La educación inclusiva que más conocemos y mayormente legitimada por las estructuras y la sabiduría académica convencional trabaja a favor de un discurso retóricamente complaciente –génesis del argumento liberal y opresivo de inclusión y diversidad– y atravesado por diversas clases de *clichés* que ocultan el halo de complejidad que habita en la profundidad de este territorio.

20 En este sentido, la tendencia mayoritaria del discurso impone una cierta caricatura que reduce simplistamente su configuración al hecho que su identidad científica vive y deviene en relación con la fuerza de lo especial, olvidando y descuidando una relación crítica con sus hebras genealógicas de configuración.

Si bien epistemológicamente la educación inclusiva es, en sí misma, un acto de intimidad crítica, cuando intentamos superar la edipización de su objeto, incurrimos en un acto de distancia crítica, un peculiar recurso de destrucción para dar movimiento y desedimentación. El atrapamiento y lo amorfo son dos formas intelectualmente hábiles para iniciar un debate crítico en torno a su propósito deconstructivo. La educación inclusiva marca la crisis del modelo lingüístico-teórico de lo especial –otro acto de distancia crítica–, caracterizado por poner en debate su significado, representación y conocimiento. Otra característica de su razón teórica reconoce que esta abarca el conjunto de la actividad filosófica y científica, mientras que, lo especial, sólo una parte de ella. La fuerza de lo inclusivo puede cuestionar cualquier práctica discursiva, cultural y política.

El argumento más difundido a nivel mundial sobre inclusión y educación inclusiva, además de constituir un objeto sin referencias objetivas sobre sí mismo, puede significarse como un argumento mundano, un conjunto de habladurías, materializadas en un pensamiento débil. Acción que a juicio de Huamán agudiza “un estilo de renuncia al rigor como forma más superficial de la desesperanza sobre el alcance absoluto de la verdad” (s. f., p. 96), una empresa de cognición trivial causa de un pensamiento de naturaleza unívoca. Los enredos genealógicos actúan introduciendo en ella un cuerpo extraño de debate que es eficaz para encontrar su índice de singularidad.

Mi trabajo intelectual tiene como misión sabotear afirmativamente dicha grilla de argumentos. Algunas personas dicen no entender mi trabajo; sin embargo, lo que señalan bajo la expresión de *no-entendimiento* es el conjunto de sistemas de razonamientos que se distancian de preceptos convencionales y triviales que tienen por función la sobreimposición de diversas clases de esencialismos sobre las reglas de inteligibilidad del campo. Trabajo incansablemente para hacer frente a tales condiciones. Lo cierto es que la educación inclusiva no encuentra su génesis en el legado epistemológico de la educación especial. Si nuestro deseo es acceder a sus reglas de comprensión que definen la autenticidad de su funcionamiento epistemológico, es necesario atender a los múltiples enredos genealógicos que participan de su formación. En este apartado asumiré el reto *spivakiano* de imaginar las condiciones de inteligibilidad de la educación inclusiva. Sumado, la naturaleza imprecisa del calificativo. Si la educación inclusiva es una manera de describir y representar el mundo, entonces, puede ser definida como un campo de múltiples complejidades entrelazadas. Vista así, nos encontramos en presencia de un ensamblaje complejo. Sus cualidades críticas van más allá de una historia del presente o un plan para el futuro, sino que, se ocupan acerca de la tarea de leer, que no es otra cosa que, mirar su grilla objetual –ya que, en la intimidad de este campo no es posible hablar de una forma objetual específica debido a su naturaleza epistemológica– dentro y fuera de este. Es, en esta ambivalencia que podemos encontrar líneas de fugas interesantes para destrabar la dictadura de la asignación de sus signos mediante un acto de suplementación. Es ir hacia el encuentro de lo singular de su consciencia teórica.

Mi interés en la noción *intimidad crítica* nos informa sobre uno de los principios epistemológicos clave de la educación inclusiva: la positividad o la edificación, acción escultórica que surge del propio calificativo. Es algo que no conocemos de ante mano, ni mucho menos sus modalidades de afectación en los engranajes de regulación de los sistemas-mundo. Cuando nos preguntamos acerca de su índice de singularidad, la deconstrucción tiene mucho que decir, especialmente, rechaza lo que se marca como Otro, asume que tiene su origen en una pregunta que no puede responder. La intimidad crítica plantea una nueva relación con la red de problemas y objetos que forman parte de su campo de investigación, nos conduce al complejo acto de desaprender sobre una práctica científica que no le pertenece. El desaprender toma como impulso fundacional la fuerza de la distancia crítica, un escape a una singular práctica de conocimiento, es desarmar para producir otros desempeños epistemológicos y otros mundos. Encarna, además, el poder para desnaturalizar las herencias y alterar con ello, las reglas de funcionamiento estructurales de su trama argumental. Cuando el campo de significantes de lo inclusivo se entiende bajo el poder de la asimilación como índice de diversidad, incurrimos en el aprendizaje de la violencia cotidiana que tal signo impone.

¿Cómo articular una praxis del desaprendizaje sobre la voz-consciencia de lo inclusivo? Un primer acto de avanzada consistirá en reconocer el efecto de falsificación que este posee a través de un razonamiento que opera mediante la metáfora *engañador engañado*. En efecto, “desaprender, no debe equipararse con el olvido. El desaprendizaje es una intervención activa, crítico-colectiva. Se trata de cuestionar la producción de conocimiento hegemónico, y en cuanto a forma, contenido y protagonistas” (Castro, 2017; la traducción es mía). Crear una intervención en torno al desaprendizaje de la consciencia de lo neoespecial como parte del argumento *mainstream* de lo inclusivo, sugiere destruir el lenguaje a través del que es construido tal cuadratura de inteligibilidad, cuando desafiamos esta lógica de sentido, solemos decir que no entendemos el argumento. Crear una intervención en dicho sistema de hablaurías teóricas nos enfrenta al llamamiento de una diferencia de comprensión que consolida su aparataje cognitivo en contra de un amplio espectro de

intereses legitimados. La violencia epistémica es otro punto tenso junto a las modalidades de canonización de dicho conocimiento. La posición central del conocimiento que mayormente circula sobre inclusión es consecuencia del régimen normocéntrico de la diferencia, consecuencia de un principio justificativo sin razón. La educación inclusiva como espacio de receptividad heurística es el resultado de múltiples modalidades de mediación lingüística.

El desaprender es clave en el diasporismo y el nomadismo epistemológico de la educación inclusiva, nociones centrales en la comprensión de su orden de producción –leyes internas que define su funcionamiento, legitimando la acción del pensamiento desordenado como estrategia. El desaprender como cambio epistémico no sólo implica descolonizar la mente de sus usuarios y campos de recepción del enfoque, además de su- perar los mecanismos heurísticos de acumulación que otorgan legalidad al argumento a través de la extensión del rostro de lo especial. Sabotear esta estructura de comprensión sugiere desarrollar una mente crítica. La epistemología de la educación inclusiva es el reordenamiento no coercitivo de los deseos que nutren los futuros educativos. Desaprender es un acto de justicia cognitiva que nos conduce a las siguientes interrogantes: ¿cuáles son los espacios que en la intimidad del nuevo contextualismo epistemológico de lo inclusivo privilegian al efecto *engañador engañado?*, ¿de qué depende que, cada uno de los proyectos de conocimiento que crean y garantizan la emergencia de su saber, sean considerados como cuerpos de conocimientos legítimos para dislocar sus usos categoriales, analíticos, visuales y metodológicos?, ¿cómo se tiene acceso a este tipo de conocimiento?, etc. El desaprendizaje es un esfuerzo heurístico por evitar la estrategia constructiva de mirar hacia atrás, de atrapar para aplicar; se opone a esta lógica de cooptación de la voz- conciencia del campo. Desaprender es, también, abstraer. De lo contrario se individualiza el fracaso cognitivo en la regulación comprehensiva de su razón teórica. El deseo de lo inclusivo a diferencia del proporcionado por la educación especial se encuentra por diversas fuentes de pensamiento, todas ellas micropolíticas de carácter epistémico-analíticas; esto es, proyectos intelectuales que trabajan para evitar imponer cadenas de complicidad con la desigualdad

y el estatus quo, a través de discursos críticamente democráticos. Además, este es un deseo que se diferencia de sí mismo, por evitar la presencia de una única razón, a menudo, diametralmente opuesta a estos. Todo objeto se afianza en una estructura de deseo, lo que en Spivak (2016), asume que, su reorganización se obtiene mediante el manejo consciente de aquello que debatimos. Reorganizar nuestros deseos es sinónimo de entender el problema en términos generales. La inclusión es ante todo un deseo de construcción de arquitecturas educativas desconocidas.

2. CORRELACIONES EN TORNO A LA SECCIÓN ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA

24

La interrogante por los ámbitos de formalización académica de cualquier territorio de investigación nunca es una tarea sencilla. Está cargada de espinosos peregrinajes e incomprensiones sistemáticas, muchas de ellas organizadas estratégicamente para mantener el estatus quo de sus hábitos de pensamiento. Las formas definicionales de la sección *estudios sobre*, en cualquier campo, aluden a las dimensiones de formalización académica. Es esto, junto al objeto, al método, al campo y a sus conceptos ordenadores, lo primero. Sin embargo, en la intimidad heurística de la educación inclusiva, lo primero, no es siempre lo primero. Lastimosamente, lo primero, en este campo, es trivializado por sus practicantes. No conocemos la naturaleza y la contingencia del propio objeto, las configuraciones de su método, ni mucho menos, el ensamblaje que devela la arquitectura del campo. Lo primero termina siendo objeto de desinterés, pues implica pensar de una manera en la que no estamos acostumbrados en la educación; esto es, pensar de manera más profunda sobre una complejidad de tópicos que exigen trabajar entre medio y por fuera de muchos problemas y campos del conocimiento. Sumado a ello, la excentricidad de las categorías ordenadoras de su constelación de fenómenos, las que, dificultan aún más, los grados de proximidad e interacción acordes a su real centro de producción.

La preocupación analítica que cubre la sección *estudios sobre* no sólo nos

invita a reflexionar en torno a los términos académicos que configuran su ensamblaje, sino a examinar cuidadosamente con qué disciplinas interactúa y la naturaleza de sus límites, interrogándose, acerca de cómo puede interrumpir cada uno de estos. Recordemos que la educación inclusiva encuentra su naturaleza heurística en un desconocido más allá, de múltiples proyectos académicos y políticos que informan y modelizan la construcción de sus fundamentos cognitivos. A su vez, persigue la ruptura de alguna de sus dependencias genealógicas o itinerarios de dispersión. La *dispersión* es una categoría de análisis clave en la construcción epistemológica de la educación inclusiva, nos informa acerca de las leyes internas de funcionamiento del campo. Hablamos así, del orden de producción, el que acontece en el diasporismo. De ahí que, Ocampo (2016), introduzca el término *diáspora epistémica*. Ello nos habla de la reserva de un carácter peculiar. La ruptura de los límites y el desconocido más allá de sus marcos disciplinarios, hacen parte de esta reserva, la que, nos informa acerca de la manera en la que se focalizan y estudian sus fenómenos constitutivos. La educación inclusiva conecta con un compromiso epistemológico y metodológico poco habitual en los debates sobre filosofía de la ciencia.

25

La educación inclusiva en tanto circunscripción intelectual o circunscripción específica de verdad, articula un sistema de perturbación que correlaciona muchas cosas. Esta propiedad delimita su carácter multi-posicional. En su intimidad se aglutinan muchos problemas de problemas. Por definición, este territorio trabaja sobre problemas, no disciplinas (Ocampo, 2021). Sin embargo, ellas informan sus desarrollos genealógicos y trazan sus itinerarios de configuración. A pesar de sus múltiples enredos genealógicos, este no es un campo superpoblado. Experimenta complejos dilemas de definición. La sección *estudios sobre*, involuntariamente nos conduce a la pregunta: ¿se trata de luchar por la autonomía de su espacio heurístico, o bien, subvertir la asignación establecida por el espacio y por la cooptación efectuada por el régimen normocéntrico de la diferencia o deconstruir la idea misma que tal espacialidad cognitiva impone? Sin duda, cada una de las subdimensiones de análisis correlacionadas en la interrogante, nos conduce a una afirmación que actúa en

términos de afirmación: el estatus del territorio aquí discutido, no es más que, un movimiento o un discurso académico emergente. No se trata de “mapear y medir un territorio (un ‘campo’), o presumir que tomamos decisiones sobre lo que hay dentro y lo que hay fuera o lo que es bueno y lo que es malo” (Bowman, 2019, p. 14) al interior de su constelación epistemológica, sino, más bien, implica tener plena consciencia de lo que está en juego y de las potencialidades críticas de su construcción. Visto así, los estudios sobre educación inclusiva:

[...] no necesitan depender de las disciplinas y campos de los que están emergiendo en la actualidad ni ‘ser como ellos’. Sus objetos, temas, focos y problemáticas, sus enfoques, metodologías y formas de escribir y discursividad, no necesitan imitar ni estar en deuda con las prácticas y protocolos de otras disciplinas y campos (Bowman, 2019, p. 16).

26

Por naturaleza, los focos de análisis –leídos en términos de objetos, digo, objetos en plural, para documentar la triada necesaria en la comprensión de este fenómeno: lo teórico, lo empírico y lo analítico–, sus interrogantes y las relaciones analítico-metodológicas que de él se desprenden, reconfiguran muchas de las hebras genealógicas que dan vida a este territorio. La reconfiguración de estas genealogías es algo profundamente significativo, justamente, en el redescubrimiento de las modalidades de control cognitivo de su objeto. Recordemos que, lo que más conocemos como educación inclusiva, no es más que, un sistema de suplementación ciego que ratifica que, tal espacio imaginario opera sin referencias objetivas sobre su verdadera naturaleza. Esta es la base argumental de la metáfora del *engañadorengañado*; es decir, un argumento altamente exitoso que produce múltiples formas de engaño. La frase *estudios sobre educación inclusiva* puede ser documentada en trabajos editados por académicos de habla inglesa. Sin embargo, en estas contribuciones la pregunta por las condiciones de organización/regulación que definen tal ensamblaje académico, sigue siendo algo vacante. Los estudios sobre educación inclusiva pueden ser descritos como un campo académico en crecimiento –independiente que trabajen en una estructura de conocimiento falsificada–, incluso, múltiples campos se involucran con ella de maneras particulares.

¿Para qué se ocupa el término *inclusivo* en las prácticas de investigación?, ¿es posible, sostener, la existencia de un campo único sobre los estudios de educación inclusiva? Es posible identificar que esta preocupación se ha extendido a otros campos, tales como, la psicología, la sociología, las humanidades, las artes visuales, los estudios cinematográficos, etc. En cada uno de ellos, se abren oportunidades hospitalarias para que el argumento funcione y altere algunos de sus engranajes de constitución.

La inclusión tal como la conocemos, ratifica un modelo político de igualdad de derechos y, psíquicamente, una praxis de asimilación. El problema es que la educación inclusiva más difundida es altamente esencialista –y, a su vez, la crítica al esencialismo es un acto profundamente esencialista– e induce a múltiples clases de sesgos. La interrogante es aquí, ¿cómo el esencialismo ingresa a un discurso y a un campo de investigación altamente complejo? El sesgo como atributo del esencialismo no hace otra cosa que imponer una argumento irreflexivo y acrítico para pensar las diversas dimensiones de análisis que este campo enfrenta. Tal sesgo, inaugura la metafísica de la educación inclusiva. Sus formas se han vuelto predominantes en la comprensión del fenómeno. A pesar de que este haya implantado una dictadura para pensar y argumentar a favor de los ordenamientos de este territorio, no son claros los espacios de circulación de tales ideas y, mucho menos, cómo éstas ensamblan determinadas modalidades de control cognitivo. Un ejemplo común de ello prolifera por vía del nosotros y del ellos. Una relación de alteridad ilustrada devenida en una política cosmopolitista. El ejemplo más evidente subyace en tanto la forma en que “el esencialismo ya puede haber entrado: en la forma de cualquier intento de especificar el objeto de estudio en sí” (Bowman, 2019, p.22). Gran parte del poder de esta operación se materializa a través de las categorías que empleamos para ensamblar nuestros objetos de análisis. Las formas de nominación habitualmente empleadas nos conducen a la configuración de un objeto fijo en el tiempo y normativo epistemológicamente. Su principal ecuación funciona en el registro de la respuesta automática del *es*. Al respecto, Bowman (2019, p. 20), agrega que, “los ‘esencialismos’ pueden entrar y abundar, a través de fusiones y desplazamientos conceptuales que pueden emerger simple-

mente al intentar especificar y definir un objeto”. La educación inclusiva se esencializa como múltiples cosas, entre ellas, como una forma del régimen especial-céntrico. La esencialización obedece a la configuración previa de la edipización de su objeto.

¿Cuáles son los problemas conceptuales incorporados? Muchos de estos problemas están en la base de lo que llamamos estudios sobre educación inclusiva. El problema es que las formas definicionales del objeto de la educación o su red objetual escapan a las convenciones normativas heredadas por la filosofía de la ciencia, esta funciona en el registro de lo cambiante, lo ambivalente –funciona de diversas maneras en distintas situaciones–, lo contradictorio, etc., muchas veces, difícil de agarrar y comprender para navegar en su inmensidad. Esta es una red objetual que no puede ser trata de forma convencional. Este es, sin duda, su principal problema. A pesar de que muchos practicantes de la educación inclusiva hayan internalizado que no estamos dialogando con una forma de lo especial, es muy frecuente que sus desempeños epistemológicos continúen siendo alimentados por singulares formas del esencialismo. Los signos de lo especial ofrecen una delimitación epistemológica estable y objetiva, pero, cosificante que crea una noción falsa en torno a sus unidades de control cognitivo. Pero ¿cómo lidiar con diversas clases de prejuicios arraigados contra diferentes registros de *conocimiento* en el ensamblaje del territorio llamado educación inclusiva? Otra pregunta habita en el registro de las prácticas involucradas en los problemas de conceptualización del campo. Aquí el dilema es ¿cómo articular un *corpus* de conocimientos que escapen al régimen normo-céntrico y especial-céntrico de la diferencia?, ¿cuáles son los problemas de condensación, fusión y desplazamiento que correlaciona el sintagma educación inclusiva? En lo que sigue me dedicaré a trabajar en torno a estas cuestiones. Otro punto espinoso subyace en la pregunta por los dilemas definitorios del campo. La educación inclusiva puede ser definida como un campo procesal complejo. El adjetivo *procesal* nos informa de su constante metamorfosis y de una orgánica analítico-metodológica en permanente transformación. Nos enfrentamos a una estructura de conocimiento abierto, a objetos políticos en constante devenir.

El problema es que los practicantes de la educación inclusiva no están alfabetizados teórica y metodológicamente. Este un punto realmente espinoso en el abordaje de los dilemas de definición del campo. El problema es que el cómo de ésta, se encuentra atrapado en un falso intuicionismo que descuida los detalles en los desempeños epistemológicos que lo informan. Necesitamos de una estrategia teóricamente más refinada. Queda la pregunta acerca de la encarnación de las dimensiones sociales, culturales, estéticas, ideológicas, etc., que esta encarna. El objeto teórico de lo que llamamos *estudios sobre educación inclusiva*, se encuentra involuntariamente perdido e intencionalmente transgredido, travestido y tergiversado por ideas y/o perspectivas que oscurecen su comprensión. En la pedagogía cualquier preocupación acerca de la profundidad de sus problemas constituye fuente de rechazo, siendo tildada tal operación en términos de preocupación exclusivamente especulativa.

La racionalidad más difundida sobre educación inclusiva cristaliza un entendimiento heurístico falsificado que opera con gran eficacia a través de la metáfora del *engañador-engañado*, cuya interpretación académica se fundamenta, en gran parte, en un argumento trivial, de sentido común que induce a múltiples clases de errores. La educación inclusiva que más conocemos se sustenta sobre un conjunto de suposiciones razonables. Tal fracaso, se ve agudizado a través de pseudoerudición que, no hace otra cosa que, producir un discurso cultural que se fundamenta en ideas políticamente correctas, devenidas en una singular clase de esencialismo liberal. Además, articula un discurso que es ensamblado a partir de una tradición y/o herencia de pensamiento proporcionado por la educación especial. Necesitamos aprender a comprender cómo acceder al conocimiento íntimo y auténtico de este territorio. La tarea crítica es aprender a leer las modalidades de traducción epistemológicas, sólo a través de ellas, es posible observar nuevos destellos de inteligibilidad. Pero continuar construyendo su conocimiento a través del préstamo, del injerto y de la transliteración, sólo conducirá a nuevas modalidades de fracaso cognitivo. Este es el problema de comprensión y del tipo establecimiento de sus modalidades interpretativas que se tornan legítimas en torno a las unidades de definición del territorio. Cuando las interpretaciones heurísticas

se hacen en función de un contexto heurístico específico de producción, nos enfrentamos a un vector de exacerbación de una respuesta equívoca o unívoca. Nada de esto permite abordar de frente y profundamente los problemas del campo. Todo ello fomenta una explicación innecesaria. Este es el caso específico de la visión neo-especial de lo inclusivo, que es una de las tantas expresiones de las formas metafísicas del campo o también denominada, visión limitada e innecesariamente limitante. Cuando un campo de investigación procede ignorando sus problemas epistemológicos funciona promoviendo diversas clases de diferencias de valor absoluto a nivel ontológico y, en estrategias falsas en cuanto a la construcción de su conocimiento. Es algo que la obliga a vivir apegada al pasado o estructurada en torno a una única visión de verdad. En efecto, sí:

30

[...] hay una sola verdad implica la creencia en un todo que está unificado en su punto de vista y en sus relaciones con, dentro, a través, y en todo el mismo. Sin embargo, dondequiera que haya diferencia (de posición, perspectiva, punto de vista, estado, antecedentes, educación, etc.), habrá ya un conflicto de interpretaciones. Esto significa que incluso dentro de un momento histórico dado, incluso “en ese momento”, habrá una disputa y un disenso sobre cuál es la situación y cuál puede ser su significado (Laclau y Mouffe 1985; Bowman 2007a). Esta demás decir que, los problemas de establecer ‘la realidad’ y ‘la interpretación’ no pueden sino complicarse o incluso pueden ser constitutivamente imposibles cuando se trata de interpretaciones históricas y transculturales. Para estos cambios: el significado y el estatus de los eventos cambian, dependiendo más del contexto de evaluación de cada uno que de ‘nuevos hechos’ al respecto (Bowman, 2019, p. 25).

Aquí no estamos en presencia de un sistema de intraducibilidad, sino de algo mucho más espinoso: un objeto involuntariamente perdido. ¿En qué términos debe ser empleada la traducción epistemológica para acceder a las verdaderas unidades de definición epistemológicas de lo inclusivo? Estamos en presencia de un sentido interpretativo que se encuentra

obstruido, cortado y castrado, que no es de aquí ni de allá. Pero ¿qué es lo que es realmente ajeno e intraducible al campo epistemológico de lo inclusivo? En sus operaciones convencionales la voz, el rostro y el corazón de inteligibilidad del campo es erradicado, y reemplazado por una red de comprensión que desvía sus entendimientos. El campo epistemológico de sus preocupaciones más contingentes acontece en el registro de la inevitabilidad de la diferencia, el cambio y la transformación. Además, carecen de un referente absolutamente claro, al tiempo que, no exige una dirección ni un modo de elaboración preprogramado o predeterminado. ¿Cuáles son las preguntas que permiten estudiar y organizar el campo que denominamos educación inclusiva? Muchos de sus practicantes no se sitúan en torno al estudio directo de la inclusión, sino que, más bien, lo hacen a través de afiliaciones a determinados marcos de conocimientos.

Una tarea consistiría en identificar las diversas problemáticas a través de las cuales sus practicantes se vinculan afectiva, intelectual o políticamente con este campo de fenómenos. Nos enfrentamos a problemáticas que están permanentemente interseccionando y compenetrándose entre sí. Es pertinente aprender a definir las condiciones que delimitan la experiencia y la dinámica sobre la que se posiciona la política cultural de la educación inclusiva. Cada uno de sus atributos están “constituidos por el planteamiento de diferentes cuestiones, el resplandor de diferentes luces y miran a través de diferentes lentes a lo que estos diferentes actos de la indagación y la exploración” (Bowman, 2019, p. 28) son capaz de hacer. Nada de esto invalida la pregunta por sus condiciones de autenticidad y falsedad. El objeto de la educación inclusiva se recorta de diferentes maneras.

Muchos de los problemas del territorio pueden resolverse señalando con claridad las decisiones deliberadas sobre qué excluir y por qué. Tal sistema de recorte del objeto es crucial para comprender los sistemas de relacionamientos que es posible abrir para estudiar más profundamente su objeto. También queda la pregunta acerca de cómo cada recurso constructivo que ensambla los desarrollos del campo es focalizado para enriquecer sus dimensiones analítico-metodológicas. La educación in-

clusiva es una desconocida, pero creativa aventura con diversos campos de información. A pesar de lo difuso de sus contornos, este no está exento de limitaciones. Muchas de sus temáticas-problemas se encuentran desdibujados en la intimidad de su práctica analítica, pues esta no se conoce ni comprende. Lo dilemático es que, en la construcción del conocimiento de la educación inclusiva, “también se trazan algunas líneas de inclusión/exclusión que parecen ser algo menos inmediatamente inteligible. Es decir, pasan a establecer distinciones que no son distinciones obvias entre disciplinas” (Bowman, 2019, p. 31).

3. DILEMAS DEFINITORIOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

32

La educación inclusiva es un territorio de análisis atravesado por múltiples dilemas de definición, siendo el más representativo el ligado a la comprensión de su índice de singularidad, lo que nos informa que, muchas personas creen conocer este fenómeno, pero son incapaces de explicarlo con exactitud. A este dilema estrictamente epistemológico se agrega uno de carácter estructural, que reconoce que la inclusión participa de las relaciones de poder y de las representaciones culturales que interroga. Otra tensión subyace al tipo de condiciones que hacen comprensibles sus afirmaciones de conocimiento. La inclusión en tanto fenómeno relacional-estructural-contingente es reflejo de las relaciones de poder que alberga. Muchos de los problemas sobre los que se estructura su campo de discusión, operan dentro de una relación recursiva entre estructuras sociales y representaciones culturales, las que son amalgamadas singularmente a las necesidades de cada grupo. El problema es que muchas de estas colectividades se encuentran organizadas en torno a patrones específicos de desigualdad. Esto da paso a diversas interpretaciones sobre la desigualdad social, lo que induce a interpretaciones específicas por cada comunidad. Se trata, ahora, que aprendamos a reconocer “cómo sus acciones individuales y colectivas son importantes para dar forma a la desigualdad racial” (Hill Collins, 2015). Otra tarea crítica consiste en aprender a reconocer cómo la inclusión en tanto fenómeno relacional y estructural está relacionado con proyectos de conocimiento específicos

ligados con formaciones sociales específicas con un singular atravesamiento del poder. Estas son construidas históricamente. Su estudio exige promover un enfoque multirelacional que nos informe acerca de cómo se articulan diversas clases de desigualdades, identificado sus impactos materiales y subjetivos. Los problemas de la educación inclusiva se inscriben más allá de un análisis mono-sistémico, lo que exige aprender a incorporar entre sus practicantes un mayor nivel de complejidad en la conceptualización de la desigualdad. La inclusión es una invitación a examinar las formaciones sociales de las que proliferan diversas clases de desigualdades sociales múltiples y complejas. Al respecto, insiste Hill Collins (2015), señalando que, se “necesitaría desarrollar una comprensión sociológica más matizada de cómo se interconectan las estructuras sociales y las representaciones culturales” (p.71).

La inclusión como proyecto de conocimiento enfrenta el reto de aprender a documentar la experiencia de colectividades concretas amalgamadas en su base. Se trata de caracterizar los procesos sociológicos que los atraviesan. Lo que permitiría conceptualizar a la inclusión en términos de “un proyecto de conocimiento general cuyos contornos cambiantes surgen y responden a formaciones sociales de desigualdades sociales complejas” (Hill Collins, 2015). Epistemológicamente, la educación inclusiva puede ser definida en términos de un espacio de encuentro entre diversos proyectos de conocimiento en resistencia que se co-penetran sistemáticamente entre sí, alternando sus unidades de comprensión. Es esto lo que la define en términos de un singular ensamblaje heurístico. A pesar de ello, no existe consenso acerca de sus unidades de definición. Estamos en presencia de una constelación de fenómenos que acontece en el espacio de lo político y lo teórico. No olvidemos que uno de los propósitos de mayor alcance de la educación inclusiva consiste en producir nuevos conocimientos y ángulos de visión. La inclusión –el fenómeno y el campo– y la educación inclusiva –la circunscripción intelectual– se encuentran profundamente informadas por diversos proyectos específicos de justicia social. Incluso podríamos sostener que esta se ha movilizó a través de diversas geografías académicas dispersas, mientras que, la pregunta que se adentra en las unidades de definición de su campo de estudio, sugie-

re aprender a reconocer cuáles son las ideas que disfrutan de un mayor estatus y el tipo de sus coeficientes de poder que afectan a su regulación cognitiva. A pesar de que la educación inclusiva sea conceptualizada de forma homogénea por sus practicantes, la forma de interacción con sus problemas permitiría visibilizar un aparato de utilidad de sus núcleos de análisis en términos heterogéneos.

La interrogante por el estatus exige preguntarnos por la naturaleza del fenómeno que estamos estudiando. En un ejercicio inicial para comprender la voz y el vocabulario de la educación inclusiva, exploré la diferencia entre el *género* y el *modo* del campo. La primera noción nos informa acerca del conjunto de condiciones existenciales del territorio y comprende, además, los mecanismos por medio de los cuales alcanza una vida útil. El género es sinónimo de las configuraciones que permiten comprender a lo inclusivo en términos de una singular circunscripción intelectual. El modo, por su parte, refiere a la naturaleza vivificada, activa y alterativa del propio término. Nos ofrece un examen situado en torno a las condiciones de realización de su constelación de fenómenos. La educación inclusiva es un modo y un género. En el centro de este debate es necesario atender a la interrogante: ¿qué es exactamente la educación inclusiva?, ¿es un concepto, una metáfora, una teoría, un método, una metodología, un dispositivo heurístico? Si fuese el caso de ser una teoría, debemos analizar cuidadosamente qué tipo de teoría es. Debido a su carácter heterogénico, podríamos sostener que, el sintagma *educación inclusiva* es una categoría de análisis que puede ser aplicada a una infinidad de prácticas, orientaciones políticas, compromisos éticos, prácticas y problemas culturales, marcos metodológicos, cuestiones interpretativas, entre otras. Es un fenómeno y un cuerpo de conocimiento *no-fijo* que, a partir de él, es posible leer una multiplicidad de categorías teóricas y prácticas sociales. De ello se infiere que, no estamos tratando con un cuerpo de conocimientos fijos. La pregunta es aquí: ¿cómo determinar los marcos interpretativos que convergen en la comprensión de la verdadera naturaleza de la educación inclusiva? Es habitual observar que las personas creen conocer acerca de la inclusión, pero son incapaces de definirla o explicarla con exactitud. Esta imposibilidad analítica no es más que una

relación fantasmática precedida por un sistema de mediación que edipiza y eclipsa la pregunta por las unidades existenciales del campo. Creemos conocer lo que es la inclusión, al tiempo que somos incapaces de definirla. Cuando ubicamos su razón de ser en torno a los engranajes del régimen normocéntrico de la diferencia, nos ponemos en presencia de un singular dispositivo de mediación evanescente.

La educación inclusiva en tanto aparato cognitivo necesita aprender a defender la productividad de su teoría y, con ello, sus diversas formas de trivialización y banalización. Mucho de lo que es considerado en términos de *sistemas de conocimientos claves* empleados para fundamentar tal territorio, no es más que un conjunto de afirmaciones de sentido común o diversas clases de *clichés*. Qué quede claro: este es un campo de análisis que funciona y reproduce un mensaje directo. Perpetuar tal situación no hace más que agravar sus problemas de definición. Sus fundamentos cognitivos están arraigados en diversas clases de pensamientos y *doxas* poco relevantes. El sobredeterminismo del intuicionismo ligado a la práctica –un propósito altamente defendido por muchos practicantes de la pedagogía– fomenta un interés antiteórico que mantiene en un estado de opacidad profunda y contaminación la interrogante por la naturaleza del conocimiento de la educación inclusiva. Mi interés consiste en señalar algunos de los escollos más relevantes que atraviesan a la educación inclusiva en la articulación de sus fundamentos cognitivos. Cada una de estas interrogantes son claves para determinar sus problemas.

Uno de los problemas centrales al intentar definir los objetos de estudio de lo que denominamos *estudios sobre educación inclusiva y sus focalizadores*, subyace a la deuda de lo epistemológico y lo metodológico. No podemos saturar el argumento en torno a un déficit de ambas expresiones, sino, reconocer “la apertura semiótica, el deslizamiento, la inestabilidad y sus cambios constantes e incesantes” (Bowman, 2019, p. 48) que coexisten entre diversos proyectos de conocimientos en resistencias, cada uno de ellos enmarcado en geografías académicas dispersas. Es necesario proponer un marco para estructurar sus prácticas de investigación acompañadas de un vocabulario teórico que fortalezca sus análisis. Ella

necesita aprender a considerar, dialogar y aplicar sus supuestos epistemológicos a su propia práctica, con el objetivo de evitar defender algunas de las desigualdades sociales que intenta comprender. La erudición de la educación inclusiva necesita un cambio discursivo. También enfrenta el reto de aprender a determinar y caracterizar sus proposiciones ontológicas. Este es uno de sus puntos más dilemáticos. Así como también lo son, sus conceptos, metáforas, vocabularios y paradigmas estructurantes de su red objetual.

4. ALGUNAS PROPIEDADES DEL ENSAMBLAJE LLAMADO EDUCACIÓN INCLUSIVA

36

Si el ejercicio consistiese en pensar en torno a la construcción de un potencial lexicón para la educación inclusiva, una categoría que no podría excluirse de esta propuesta es la de ensamblaje. Antes de avanzar quisiera ofrecer una advertencia analítica: los contornos de definición del propio término son, por decirlo menos, espinosos. Este nunca debe ser entendido como un producto –amalgamamiento de múltiples cosas–, sino un *proceso en proceso* en el que cada uno de los recursos constructivos que construyen algo, se reinventan sistemáticamente. El devenir, junto a la transformación sistemática, son algunas de las principales propiedades del principio de heterogénesis. De este modo, esta categoría se convierte en un aparato de mediación y/o conexión entre las nociones de ensamblaje, diásporismo y nomadismo. Cada una de ellas, propiedades centrales en la construcción epistemológica de la educación inclusiva. Para efectos de esta intervención, entenderemos por ensamblaje a un complejo compositivo de relaciones múltiples establecidas a partir de recursos constructivos completamente diferentes unos de otros. Las formas de relacionamiento entre cada uno de ellos son los puntos más peculiares de su orgánica. Son singulares y únicos a partir del tipo de interacciones entre ellos. La morfología del ensamblaje queda definida, de este modo, a partir del cofuncionamiento. Si bien las filiaciones y las genealogías de la educación inclusiva son importantes, estas, no operan en el registro convencional del término, algo que no alude, necesariamente, a sucesio-

nes. En cambio, un ensamblaje se interesa por comprender las formas de contagio, dispersión, las aleaciones que de su morfología se van desprendiendo. Epistemológicamente, la educación inclusiva es un territorio de diversas clases de contagios y aleaciones.

El ensamblaje que construye la educación inclusiva documenta que cada una de sus partes o recursos que entran en contacto nunca son uniformes o estables. Estamos en presencia de un territorio atravesado por múltiples desniveles analítico-metodológicos. Tal desnivel aplica a la naturaleza y a las genealogías de sus diversas clases de recursos constructivos, de este modo, “une activamente estas partes al establecer relaciones entre ellas. El contraste entre afiliaciones y alianzas nos da una pista sobre el tipo de relaciones necesarias para mantener unidas las partes” (de Landa, 2016, p. 2). El problema es que ninguno de sus recursos puede ser identificados por medio de un patrón de identidad estable. Las relaciones que acontecen en el ensamblaje operan en la exterioridad; esto es, cada uno de sus atributos se forman en una determinada alianza, desesencializan sus patrones de convergencias exclusivamente por vía de un genealogismo puro. El conocimiento epistemológico de la educación inclusiva alcanza sus condiciones de existencia a través de relaciones extrínsecas. En ella ninguna de sus relaciones puede conducir a una identidad misma de aquello que relacionan, lo que puede ser leído en términos de una relación esencializada. Tal operación se torna parasitaria, ya que consagra un todo homogéneo de regulación cognitiva. Esta es la base de las cadenas hereditarias que son establecidas de forma errónea con la educación especial. Lo dilemático de tal operación subyace a la articulación de un efecto visoheurístico que puede ser explicado a través de la noción de *double exposures*⁴. Esta es una consecuencia de un relacionamiento heurístico de carácter ciego, una operación que está rígidamente codificada a través de un corpus de genes. El conocimiento de la educación inclusiva sólo es comprensible a través de un conjunto de relaciones ecológicas

4 Efecto visual que nos informa de la superposición de dos imágenes que ensamblan una nueva, pero sin ninguna sustancia relevante para explicar sus fundamentos cognitivos.

por simbiosis. Este es un campo de relaciones contingentemente obligatorias. Es algo que no se construye en relación con la identidad de cada uno de sus recursos. Todo ensamblaje puede ser obtenido a través de una operación de decodificación. La educación inclusiva es un ensamblaje de ensamblajes.

5. LA NATURALEZA DEÍCTICA DE LA INCLUSIÓN

38

Quisiera reforzar algo que he sostenido en trabajos anteriores. El verbo *incluir* es de naturaleza transitiva e imaginativa, la sustantivación *inclusión* es lo que forma el fenómeno y el campo de investigación en su más amplia expresión y el sintagma *educación inclusiva*, correspondería al ensamblaje de su circunscripción intelectual. Sin embargo, necesitamos matizar estratégicamente la concepción del conocimiento específico sobre la que se fundamenta la educación inclusiva auténtica. La inclusión en tanto fenómeno estructural-relacional-contingente es un proceso que, en cierta medida, es inespecífico en sus unidades de determinación y aplicabilidad. Epistemológicamente, este enfoque pone fin a la especialización de los objetos tal como los conocemos o cómo se encuentran categorizados en diversos marcos de análisis. La especialización de sus objetos presenta múltiples matices, lo que posibilita reconocer que, el conocimiento nunca es puro ni se encuentra separado de otros ámbitos intelectuales, es algo que se teje y se textualiza entremedio de muchas cosas. La complejidad del fenómeno aquí reseñado reside en los ámbitos de interactividad de sus diversas dimensiones de comprensión. A pesar de ello, la educación inclusiva presenta una metodología específica de carácter postdisciplinar. Este campo crea un nuevo objeto que, sin dejar de reconocer sus múltiples herencias e itinerarios genealógicos, va más allá de ellos. Asimismo, produce nuevos conceptos.

La dimensión deíctica de la inclusión nos informa acerca de la relación y de los grados de referencialidad entre las formas de interactividad del verbo incluir y del sustantivo inclusión. El relacionamiento de ambas formas heurístico-lingüísticas forma una *deixis*, que se funda en el in-

tercambio que de ellas prolifera. La *deixis*, analíticamente, nos invita a reflexionar en torno a todos los elementos que se despliegan o se colocan en relación con la comprensión de ambos términos. Si bien ambos se encuentran unificados por atributos comunes, lo cierto es que, despliegan muchos más niveles de especificidad. Esta operación es sinónimo de conectividad. La operación que describo en esta oportunidad no es sólo analítica, sino que narrativa. Analítica, ya que puntualiza en torno a los elementos que entran en relación y ensamblan una matriz cognitiva que desplaza diversas unidades de relación entre el verbo transitivo incluir y su sustantivación *inclusión*. Narrativa, en la medida que se crean condiciones para que su discursividad pueda operar; es, también, una forma de pensar las memorias genealógicas que informan críticamente los desarrollos del campo. Al narrar emerge una singular forma de focalizar; es decir, cómo el discurso se moldea a sí mismo y al mundo. Si bien los términos incluir e inclusión no son cristalinos, no pueden asumirse como unidades de comprensión objetivas.

En lo que sigue intentaré explorar los atravesamientos y las áreas relacionadas que entran en contacto entre el pliegue del verbo y su sustantivación. Si circunscribimos la pregunta por aquello que significa la inclusión, en cierta medida nos estamos adentrando en sus condiciones nominalistas. Además, de un conjunto de posibles respuestas, las que, a menudo, dependen de la forma en que se plantee la pregunta en torno a sus modalidades de relación. Lo espinoso de esto es que la inclusión toma como campo a una infinidad de atributos que no sólo tienen relación alguna con lo pedagógico, sino que, con atributos económicos, culturales, relacionales, políticos, sociales, etc. Nos encontramos ante un verbo y un sustantivo inconmensurado. La delimitación de sus formas comprensivas y de sus contornos es siempre algo difícil y vago. La inclusión es un atributo inmanente a la propia experiencia educativa; es, justamente, esta misma inmanencia, lo que hace que el término sea difícil de definir en un sentido unívoco. No obstante, la naturaleza verbal, sustantiva, adjetival y sintagmática de los términos aquí discutidos reafirman un carácter polivocal. Cada uno de ellos, a su forma, encarnan una multiplicidad de significados que devienen en la cristalización de singulares imágenes de

pensamiento. A pesar de que esto, no sea del todo claro en la pedagogía, su influencia articuló nuevos debates en torno al contenido y la forma que esta debiese asumir, promoviendo especialmente, la necesidad percibida de reexaminar lo que tradicionalmente ha sido considerado como reinos normativos o naturalizados en torno a la comprensión de la singularidad humana. “Los conceptos naturalizados son en realidad construcciones sociales que pueden ser cuestionadas a raíz de un floreciente conocimiento del pluralismo de las formas sociales” (Edgar y Sedgwick, 2005, p. 1).

40

La inclusión en este contexto, se convierte en un espacio y una red objetiva que no sólo discute y analiza las tensiones ligadas a grupos contruidos al margen de la historia, sino que, aborda problemas ligados con el discurso, la representación, el poder, la subjetividad, la comprensión del dominio de las relaciones estructurales traducidas como reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad, responsables, en cierta medida, de producir el tipo de estructuras de participación social y, en parte, las reglas de configuración del sistema educativo en su conjunto. Todo ello rompe la imaginación pedagógica que focaliza el poder analítico y discursivo de la inclusión en el lugar de las necesidades educativas especiales como consecuencia del régimen especial-céntrico o normo-céntrico de la diferencia. La educación inclusiva es una singular forma de teoría cultural. Su teoría es un esquema de explicación de la realidad a través del que otorga significados a una multiplicidad de tópicos y fenómenos de análisis. Uno de sus nudos críticos consiste en documentar que, este es, un territorio que carece de metodologías aplicables o relevantes para el estudio de la inclusión. Necesitamos recomponer tal problema con el objetivo de ofrecer una variedad de posibles explicaciones en torno a su significado y significante. Esta es una teoría pluralista en el sentido que coexisten una multiplicidad de marcos teóricos a través de los que podemos estudiar la inclusión, pero nunca accederemos a ella si no existe traducción. La diversidad teórica refleja la multiplicidad de posibles significados que, a su vez, pueden ser asociados con la palabra inclusión.

Tanto la inclusión como la educación inclusiva parten de la afirmación autoproclamada de una supuesta diversidad de significados. No obstante, cuando sus entendimientos impulsan una apelación hacia “cuestiones ontológicas sobre la constitución de la identidad humana y la naturaleza de las relaciones humanas, o cuestiones de política, ética y estética” (Edgar y Sedgwick, 2005, p. 2), nos encontramos en conexión con algunos de los atributos culturales del propio término. Mientras que, su relación con la epistemología, en parte, puede ser explicada, a través de los modos de conocimiento que son adecuados para tal tarea. Entonces, la interrogante sobre la cual trabajar es: ¿a qué concierne exclusivamente el conocimiento de la educación inclusiva? La dimensión filosófica del término analiza problemáticas ligadas con el lenguaje y a sus condiciones intencionalistas, así como, sus modalidades de representación y metafísica. La educación inclusiva en tanto forma verbal, sintagmática, adjetival y sustantiva no pretende tomar como punto de partida una serie de problemas puramente filosóficos, aunque muchos de ellos, habitan en lo más profundo de su centro crítico. Cada una de las influencias que participan en la construcción de su conocimiento ofrecen diversas perspectivas y modelos distintivos de explicación para focalizar más específicamente en torno a su infinidad de objetos que preocupan a quienes practican este enfoque. La educación inclusiva como dispositivo heurístico busca trascender los límites tradicionalmente constituidos de estos diferentes discursos y sus materias asociadas. La amplia gama de posiciones, intereses e influencias a menudo se articulan con el fin de plantear preguntas sobre la idoneidad de tales límites. Son estos, lo que, complejizan más el campo. Gran parte de lo que informa la construcción de su conocimiento es introducido por vía de geografías académicas dispersas de carácter críticas, a pesar de ello, carece de una metodología propia acorde con la construcción de sus objetos –red objetual-. Si la inclusión habita en la dimensión de connaturalidad de la propia educación, es esto, lo que la define como un oxímoron, entonces, requiere que sus métodos o formas acerca de cómo pensar sobre un determinado tema, o cómo son formados sus profesionales e investigadores o bien, como analizar un determinado fenómeno, exige que sean adecuados para reflejar la diversidad inherente

a esto. De ahí su necesidad de autorreflexividad. La educación inclusiva siempre se define en términos de aquello que no es. Necesitamos plantear preguntas sobre qué es exactamente lo que la distingue.

La dimensión analítica que he intentado visibilizar acerca de la *deixis*, resalta el valor de la heterogeneidad, lo que, reside en lo más profundo del propio término. Cada uno de los elementos de análisis que dan vida a la morfología del verbo, el sustantivo y el adjetivo no se encuentran estáticos, sino que, profundamente vivificados y en permanente devenir. Son objeto de metamorfosis, pasan de un estado a otro sin detenerse. Cada uno de los conceptos aquí presentados, logran alterar su posición de análisis y sus significados al sustentarse en un singular vínculo que es la *deixis* misma. Esto es, el significado de uno depende de los otros. Existe un singular sistema de transferencia. La *deixis*, según Bal (2021), posiciona y modifica los elementos. Es este el núcleo articulador de la categoría que presento en esta oportunidad, al informarnos acerca de conceptos que no siempre se encuentran en los diccionarios o textos especializados, su construcción depende de la situación comunicativa. Para Bal (2021), la *deixis* es una forma lingüística de indexicalidad al incorporar al sujeto en el espacio.

42

CONCLUSIONES

La educación inclusiva se convierte en un territorio atravesado por múltiples argumentos y problemas no fácilmente identificables en sus ámbitos de tematización. Esto es, lo que hace que esta, sea entendida como algo material y no metafórico, asumiendo que la “ética de la inconmensurabilidad, es lo que permite reconocer lo que es distinto, lo que es soberano” (Tuck y Yang, 2012, p. 28). La epistemología de la educación inclusiva no sólo dialoga con múltiples proyectos de conocimiento, documentando diversas de clases filiaciones, sino que los penetra, interrumpe y desestabiliza sus lógicas de producción del conocimiento. Tal propósito, es clave en la construcción de un espacio de conocimiento que vaya más allá de las clásicas designaciones del *logos* (Braidotti, 2018). Al ser un territorio atravesado por múltiples convergencias heurísticas en constante

apertura, flexibilidad, rearticulación y transformación de sus unidades de ensamblaje, sus condiciones de audibilidad y escucha quedan sujetas al poder de las contingencias entre sus campos de adherencia, confluencia y recepción.

Las nociones de inconmensurabilidad, trayectorias rizomáticas, enredos genealógicos, ensamblajes, devenir de aceleración y heterogénesis, dan cuenta de que la educación inclusiva es un territorio heurístico resultado de múltiples choques, entrecruzamientos, transposiciones, viajes, dislocaciones y giros inesperados, así como, de raíces multidireccionales que ensamblan un territorio a partir de unidades heterogéneas de lo heterogéneo (Bal, 2018; Castillo, 2019); algo nuevo que va adquiriendo conciencia progresivamente de sí, mediante diversas clases de traducciones, respecto del cual no es posible identificar el original o sus enredos genealógicos con facilidad, aunque el legado de sus raíces actúe con fuerza. A este complejo proceso puede denominarse criollización de la educación inclusiva. Su capacidad “puede acomodar ese infinito ensamblarse y desensamblarse del que hablamos usando el número indefinido de capacidades objetivas de afectar y ser afectado, y las relaciones de exterioridad que permiten la separación de componentes y su reintegración en otro ensamblaje” (Escobar y Osterwell, 2009, p. 120), así como, una “perpetua mutación, aunque a ritmos dispares, irreductibles a una medida común –en ese sentido es que operan como hiatos cósmicos, propiciando así todo tipo de interpenetraciones y contagios” (Lee y Fisher, 2009, p. 13). La criollización permite documentar un corpus de mutaciones, interpenetraciones y traducciones y rearticulaciones, dando paso a algo completamente desconocido. Sin duda, esta expresión es una de las que le hace mayor justicia a las múltiples operaciones que dan vida a los contornos del campo, al surgir su razón a partir del contacto e interacción por diáspora y traducción de elementos desconocidos y heterogéneos entre sí. Un “entretelado de fuerza y significación, que revela que su significación y sus significados se constituyen con fuerza, tiene sentido. No hay un significado natural.” (Bowman, 2010, p. 236).

La educación inclusiva puede ser significada como un nuevo campo teórico, político y cultural, que emerge de constantes rearticulaciones y traducciones, cada uno de sus elementos inscritos en diversos grados y niveles siguen la estructuración analítica y metafórica propuesta por Bal (2009), de sobrelegible: es decir, analizan una pluralidad de objetos y fenómenos desde diversas posiciones y niveles entrecruzados; ocupando tiempos y espacios disímiles pero compartidos, inscritos en diversas raíces o trayectorias rizomáticas, las que no siempre comparten un lenguaje teórico ni un objeto común, invocan incesantemente la tarea de traducción. La traducción heurística es clave en campos turbulentos o altamente alécticos; es decir, ensamblados por múltiples singularidades epistemológicas, cuyas coordenadas de configuración son afectadas por inevitables sistemas de contaminación y criollización, la traducción permite aclarar y depurar las unidades de significación dando paso a la emergencia de nuevos cuerpos de sentido. Cuando esto sucede nos enfrentamos a la emergencia de una nueva constelación y configuración crítica de su saber. En cualquier caso, la traducción que efectúa epistemológicamente la educación inclusiva posiciona su objeto de trabajo más allá de sus clásicas premisas y estrechas relaciones con cada uno de sus campos de confluencia.

La educación inclusiva como proyecto de conocimiento postdisciplinar ofrece lecturas sobre diversas clases de objetos sin restricciones por demarcaciones rígidas y canónicas, es esto lo que posibilita la interacción de objetos de conocimiento inconmensurables, cuya operación entraña la presencia de “relaciones discursivas complejas, rearticulaciones, interconexiones implícitas y explícitas, así como brechas, hiatos, aporías y barreras a través de supuestamente reinos separados” (Bowman 2010, p. 234) o campos que en su estructura, racionalidad y lenguaje parecería que nada comparten en común. La educación inclusiva es un dispositivo heurístico que emerge de la interacción a través, entre y más allá de muchos campos, proyectos de conocimientos, territorios e influencias, organizando su pensamiento en torno a tensiones éticas relevantes y problemáticas políticas, lo que no significa que “debamos renunciar a la teorización, al análisis extenuante y riguroso, e incluso al proceso tan

lamentable de someter ideas y argumentos a la prueba interminable de lo indecidible” (Bowman 2010, p. 234).

Habitualmente asociamos lo metodológico con metodologías de investigación. Hasta cierto punto esto es correcto. Con esta afirmación intento descentrar las formas de focalizar el poder de lo metodológico estrictamente asociado con técnicas y modelos de investigación. La corriente mayoritaria tiende a sobrevalorar tal planteamiento. El problema metodológico de la educación inclusiva no puede ser reducido exclusivamente a la afirmación que ya he planteado en trabajos anteriores: la ausencia de métodos y metodologías de investigación coherentes con su naturaleza epistemológica. Si bien el déficit de metodicidad que afecta a sus unidades de regulación del campo es cierto. Tal problemática se extiende más allá. La dimensión metodológica nos informa acerca de cómo pensamos acerca de un determinado tema, es decir, el tipo de hábitos de pensamiento o desempeños epistemológicos que constituyen nuestros itinerarios de análisis sobre determinados temas. La forma en que pensamos acerca de algo es, por antonomasia, la razón de ser de lo metodológico. Como tal, este se encuentra atravesado a lo menos por tres dimensiones cruciales: a) la forma en qué pensamos acerca de una diversidad de temas de análisis, conceptos, problemas estructurales, políticos, relacionales, etc., b) las estrategias que empleamos para acceder al centro crítico de cada uno de sus objetos y c) las maneras de formar a los profesionales del campo. Como vemos, el problema es mucho más arenoso que lo que impone la preocupación por el simple llamamiento de las metodologías de investigación. Asumir tales dilemas proporcionaría una mirada más compleja sobre los modos acerca de cómo practicamos la inclusión en la educación.

Quisiera sostener inspirado en Bal (2009) que, en campos de investigación emergentes –entendiendo por emergentes a territorios desconocidos que funcionan más allá y por fuera, de las designaciones habituales de las prácticas de producción del conocimiento– los conceptos podrían reemplazar a los métodos. La afirmación de la teórica cultural y videoartista holandesa, Mieke Bal (2009), en su monumental obra titulada: *Conceptos Viajeros en las Humanidades: una guía de viaje*, los conceptos son pode-

rosas herramientas heurísticas que pueden suplir el papel de los métodos, cuando estos no se encuentran debidamente clarificados; especialmente cuando nos encontramos dentro de campos atravesados por alto tráfico de información que nos informa acerca de raíces dispersas. Es esto lo que permite afirmar que el método de lo inclusivo se encuentra implícito en su propio orden de producción.

La palabra *inclusión* indica una manera particular de estudiar una amalgama de fenómenos heterogéneos de base posestructuralista, poscolonial, postcríticos que tienen lugar en la educación, pero con alcances significativos en determinadas prácticas culturales. Es indicativo de una determinada forma de estudiar problemas que sólo pueden ser concebidos a través de múltiples sistemas de interreferenciación o problemas atravesados por diversas clases de referencias cruzadas. Así también, en la propia categoría de inclusión es portadora de diversos objetos de naturaleza desconocida. Por *desconocida* entiendo a fenómenos de naturaleza no fácilmente determinables, es esto lo que define su complejidad. Lo singular es que, la propia categoría de inclusión puede ser entendida como un método en sí misma, o bien, un complejo núcleo de objetos de estudio. La juntura de los términos *educación* e *inclusión*, se diferencian de los nombres de campos más conocidos. Pero ¿con qué unidades de análisis se combinan habitualmente ambos términos? Tal como sostiene Bal (2022), los fenómenos existen independientemente de las disciplinas académicas. El método no opera en términos de un discurso maestro, sino que es un engranaje crucial de la propia operación. De este modo,

[...] el análisis tiene que tener una relevancia social y que mostrar que el objeto/artefacto la tiene también: el análisis conecte el objeto a la sociedad de la cual éste emerge y en la cual este funciona El análisis tiene que ser detallado; el objeto tiene la palabra final. Todo detalle importa. Temporalmente, el punto de partida del análisis es el presente; el pasado importa por importarlo en el presente. Estos principios juntos forman una actitud específica. Es la reciprocidad, la mutualidad, la reversibilidad: el diálogo. Esto implica

una actitud de respuesta a la llamada y a la contribución de otras personas al tema del análisis así y cómo la del objeto mismo (Bal, 2022, p. 1).

¿Cuál es la actitud que describe la dimensión metodológica de lo inclusivo en su real magnitud? Enfrentamos otro dilema de constitución del propio campo: no conocemos con exactitud o con la suficiente profundidad el terreno que habitamos y desde el que trabajamos. Permanentemente caminamos sobre algo que ni siquiera entendemos. Tal descubrimiento sólo es posible a través de herramientas metodológicamente responsables. Cada una de ellas, posee un valor operativo y un alcance diametralmente diferente. Necesitamos recuperar la invitación de Bal (2022), acerca de aprender a escuchar al objeto, dejar que se manifieste y que nos sorprenda, así:

[...] la relacionalidad se inscribe en esta definición: un objeto teórico no tiene existencia a priori; así lo instala el investigador curioso. En ese sentido, he estado muy relacionado con el filósofo e historiador del arte francés Hubert Damisch, quien es un gran defensor del anacronismo (de hecho, hice un breve documental sobre él haciendo ese alegato), pero también propuse el útil, aunque hoy un poco usado en exceso. concepto de “objeto teórico”. Este es un objeto que “... te obliga a hacer teoría, pero también te proporciona los medios para hacerlo. La relacionalidad se inscribe en esta definición: un objeto teórico no tiene existencia a priori; así lo instala el investigador curioso (Bal, 2022, p. 9).

47

El dominio del objeto de la educación inclusiva consiste justamente en aquellas cosas que podemos ver, pero, no aquellas que están en relación con la metáfora del *engañador-engañado*, sino que, con aquellas cosas que realmente permiten develar su visibilidad. Cada fenómeno en su red objetual –una extensa malla integrada por diversas clases de objetos– posee una cualidad visual singular que contienen las constituyentes sociales que fomentan su interacción. La presencia de cada objeto determina diversas clases de eventos. La dimensión metodológica de la educación inclusiva es algo en permanente proceso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*. Murcia, España: Cendeac.
- Bal, M. (2018). Y-cidad: los múltiples sentidos de «y». *Versants. Revista Suiza de Literaturas Románicas*, 3(65), 187-207.
- Bal, M. (2021). *Lexicón para el análisis cultural*. Madrid, España: Akal.
- Bal, M. (2022). El análisis cultural como un método. Conferencia de inauguración de la Cátedra Mieke Bal sobre Cine, Neurodiversidad y Análisis Cultural, impartida el 22 de noviembre de 2022 en el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). Santiago de Chile.
- 48 Bowman, P. (2010). Rey Chow, postcoloniality and interdisciplinarity. *Postcolonial Studies*, 13(3), 231-238.
- Bowman, P. (2019). *Deconstructing Martial Arts*. Gales, Reino Unido: Cardiff University Press.
- Braidotti, R. (2018). A Theoretical Framework for the Critical Posthumanities. *Theory, Culture & Society*, 0(0) 1-31. DOI: <https://doi.org/10.1177/0263276418771486>.

- Castillo, K. (2019). Claves teóricas en Manuel de Landa. *Andamio*, 17(40), 229-250.
- Castro, M. (2017). “Ambivalente Erbschaften. Verlernen erlernen!”, in: trafo K. (Hg.), *Schulhefte 1/2017: Strategien für Zwischenräume. Ver_Lernen in der Migrationsgesellschaft*.
- De Landa, M. (2016). *Assemblage theory*. Edinburgo, Escocia: Edinburgh University Press.
- Edgar, A. y Sedgwick, P. (2005). *Key concepts in cultural theory*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Escobar, A. y Osterwell, M. (2009). Movimientos sociales y la política de lo virtual. Estrategias deleuzianas. *Tabula Rasa*, (10), 123-161.
- Huamán, M. A. (s. f.). Claves de la deconstrucción. Recuperado de: https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/libros/literatura/lect_teor%C3%ADa_lit_ii/claves.pdf [última visita: 15 de octubre de 2021].
- Hill Collins, P. (2015). Intersectionality’s Definitional Dilemmas. Recuperado de: <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev-soc-073014-112142> [última visita: 23 de febrero de 2023].

Ocampo, A. (2016). Gramática de la Educación Inclusiva: ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico. En Ocampo, A. (comp.). *Ideología, discapacidad y dominación: los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica*. Pp. 73-159. Santiago de Chile: Fondo Editorial CELEI.

Ocampo, A. (2020). Claves heurísticas de la Educación Inclusiva. *Leplage Em Revista*, v. 6 (2020): Sept/Dec. (Especial) - Educação e desafios, 71-87.

Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Escolarización, exclusión y educación inclusiva*. Madrid, España: Narcea.

Spivak, G. (2016). Critical Intimacy: An Interview with Gayatri Chakravorty Spivak. Recuperado de: <https://lareviewofbooks.org/article/critical-intimacy-interview-gayatri-chakravorty-spivak/> [última visita: 23 de agosto de 2021].

Tuck, E. y Yang, W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1-40.

LA INCLUSIÓN COMO PROBLEMA LÓGICO

Fabiana Demarco⁵

RESUMEN

Partimos de una idea: no es posible la inclusión educativa si sólo centramos la mirada sobre un estudiante, ni siquiera si a ello le agregamos el tratamiento y la modificación de las barreras que obstaculizan su acceso a los aprendizajes, porque seguiríamos abordando el tema sólo desde una lógica de intervención individual. Por el contrario, la propuesta de este panel es pensar lógicas de intervención colectiva, donde se interviene sobre los colectivos escolares y no sobre cada estudiante integrado o incluido. Esta ponencia analiza además algunas de las formas en que se constituye lo *común* en el sistema educativo, mostrando que las operaciones de constitución de los colectivos escolares no fueron las mismas a lo largo del tiempo, y que han sufrido importantes mutaciones en las últimas décadas.

52

PALABRAS CLAVE: educación inclusiva, lógicas colectivas, lo común, la escuela

⁵ Universidad Nacional de Tres de Febrero (Untref), Argentina. Correo electrónico: fpdemarco@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9422-1108>.

INTRODUCCIÓN

Las primeras integraciones escolares de estudiantes con discapacidades sensoriales y motrices en los niveles educativos (educación ordinaria o educación común) comenzaron en la República Argentina en la primera mitad del siglo XX, y fueron creciendo muy lentamente hasta este siglo. Sin embargo, en 2006, con la Convención internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, se pronuncia un cambio en los paradigmas respecto de la discapacidad y se introduce la educación como un derecho para todos los niños. Aprobada en la Argentina como Ley Nacional en 2008, compromete a los estados a brindar a las personas con discapacidad atención educativa a lo largo de toda la vida. Para hacer efectivo este derecho, el Estado nacional garantiza que las personas con discapacidad “no queden excluidas del sistema general de educación por discapacidad, que puedan acceder a una educación inicial, primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita en igualdad de condiciones en la comunidad que vivan, a recibir apoyos personalizados y efectivos en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión” (Ley 26.378, art. 24).

53

En el sistema educativo argentino, sin embargo, ya se contaba desde diciembre de 2006 con el marco normativo inclusivo que otorga la Ley de Educación Nacional. Entre sus principios fundamentales se destaca “garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales, y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos” (Ley N° 26.206), y entre sus objetivos centrales “brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el ejercicio de sus derechos” (ibid.).

Como resultado de estos cambios en la legislación, se dejó de hablar de integración y se empezó a hablar de inclusión escolar, inclusión educativa o educación inclusiva. Como sostiene Laura Kiel (2022, p. 191), “la inclusión –como un significante que se instala por oposición y diferencia respecto de integración– ingresó a los ámbitos escolares con la promesa de

dejar atrás el paradigma médico biologicista rehabilitador hegemónico”. Fundamentalmente, llega de la mano de movimientos y legislaciones en defensa de los derechos, y esta asociación con el paradigma de derechos constituye un rasgo fundante de lo que entendemos hoy por inclusión.

En este trabajo me interesa argumentar que una de las consecuencias más preocupantes de las políticas de inclusión –tal como se desarrollaron en Argentina– fue “cierta homologación del derecho a la escolaridad con el derecho de los alumnos con discapacidad a una vacante en las escuelas de niveles (que anteriormente se denominaban comunes)” (Kiel, 2022). Esto quiere decir que en el pasaje de la integración a la inclusión se restringió la educación inclusiva a la escolarización de estudiantes con discapacidad, pero la inclusión educativa es un tema mucho más amplio y da cuenta de la política educativa de un país que incluye a todos los colectivos que quedaron históricamente fuera del sistema educativo.

54

En los últimos veinte años se produjeron muchos cambios en el modo de pensar a la discapacidad y a los sujetos. Particularmente en educación, siguiendo las recomendaciones de los organismos internacionales, se habla del pasaje del paradigma de la integración al de la inclusión, que supone dejar de poner el acento en las dificultades para aprender de las y los estudiantes y orientar la intervención hacia las formas que fueron adoptando los procesos de inclusión haciendo foco en las barreras que los impiden.

Desde nuestra perspectiva se pueden situar algunas divergencias con quienes sostienen que se ha producido este cambio de paradigma, porque lo que se observa es que este cambio de orientación de las intervenciones, que pasan de los sujetos a las barreras, se traduce en normativas y en prácticas que siguen interviniendo directamente sobre los sujetos por incluir.

En los últimos años se multiplicaron los casos de estudiantes con proyectos de inclusión en las escuelas de los distintos niveles educativos obligatorios y no obligatorios de la República Argentina y empezaron a aparecer nuevas figuras para acompañar las trayectorias educativas de estos estudiantes. Si bien hay estudiantes con proyectos de inclusión de

todas las caracterizaciones de discapacidad, la mayoría de los estudiantes incluidos en los últimos años forma parte del universo del espectro autista. Para acompañar a estos estudiantes se puede contar con recursos docentes de la modalidad de educación especial del sistema educativo de la Argentina, que tienen distintas denominaciones según la jurisdicción, pero que en términos generales se conocen como maestras integradoras, y no es necesario que los estudiantes tengan el CUD para contar con este recurso, o si tienen CUD pueden tener recursos no docentes externos al sistema educativo, que provienen del sistema de salud y son la mayor parte de estudiantes quienes tienen este tipo de acompañamiento.

La recurrencia a estas figuras se tomó como la solución al problema de la inclusión, y nos encontramos en las aulas de las escuelas con la presencia de estudiantes asistidos por un acompañante externo (a veces varios en una misma aula). Y en general el panorama que vemos son pequeñas islas habitadas por dos náufragos: un estudiante y su acompañante trabajando contenidos alejados de los que presenta la docente de la clase.

Al analizar esta figura que el sistema educativo de nuestro país adopta para la inclusión de estudiantes con discapacidad, surgen las preguntas: ¿sobre quién intervienen o a quién están dirigidas? ¿Cuáles son las barreras que se levantaron? Además, la incorporación de estos recursos (llamados razonables), ¿qué efectos inclusivos generaron?

¿Qué nos enseña el análisis de estos fenómenos productos de la aplicación de políticas y normativas para la educación inclusiva? Nos enseña que no es posible generar efectos inclusivos si lo abordamos sólo desde cada estudiante. Si sólo centramos la mirada sobre un estudiante por incluir y todos los apoyos que debería tener para que esté en un aula aprendiendo con otros, ni siquiera si lo pensamos desde el tratamiento y la modificación de las barreras que obstaculizan su acceso a los aprendizajes, porque seguiríamos abordando el tema sólo desde una lógica de intervención individual y directa sobre los sujetos.

1. ¿CÓMO PENSAMOS LA INCLUSIÓN?

Hay diferentes formas de pensar la inclusión. Nosotros, si bien provenimos de diferentes disciplinas (psicólogas, psicopedagogas, filósofas), lo que nos une es una orientación: el psicoanálisis. Dentro del campo de la inclusión hay otras orientaciones con otros marcos teóricos y otras formas de intervención.

En el terreno de la inclusión hubo un proceso, que comenzó ya hace un par de décadas, que produjo paulatinamente el corrimiento del saber docente. A partir del ingreso de los profesionales de la salud en educación se fueron ocupando lugares de saber legitimados, empezó a instituirse un saber experto de especialistas sobre cómo tratar a ciertos estudiantes al mismo tiempo que fue perdiendo valor el saber pedagógico de los docentes. Y digo a propósito *tratar* en lugar de *enseñar* porque eso fue lo que se produjo. Se fue ubicando a las/os estudiantes como pacientes y se dejó de hacer la apuesta por la educación.

56

Podemos pensar que este tipo de intervenciones, que van corriendo el eje de lo pedagógico a lo terapéutico, es una de las causas de que los docentes cuando se habla de inclusión digan: *no estoy capacitada o capacitado para enseñar a estos chicas y chicos...*

Estos niños y jóvenes tienen ya muchas horas de terapias a la semana, si la escuela se transforma en una terapia más ¿qué les estamos ofreciendo? La escuela no es una terapia más, no son pacientes. En todo caso, la transformación sería que ese niño que muchas veces ya entra en posición de paciente llegue a ser un estudiante para su maestra.

Y en todo caso, nosotros nos preguntamos si esa frase podría ser otra.

¿No estoy capacitada para enseñar a estos chicas y chicos o no hemos sido formadas para enseñar en aulas heterogéneas?

Lo que resulta un nudo complejo, desde cualquier campo disciplinar, es cómo enseñar en aulas heterogéneas. Básicamente, la educación fue concebida a partir de la operación de homogeneización y la formación docente se edificó sobre esa operación.

2. PARADOJAS DE LA INCLUSIÓN PLENA

Al analizar las políticas, las normativas de inclusión plena y las prácticas que devienen de ellas, es posible observar en la escuela la convivencia de diferentes lógicas que producen situaciones paradójales. A continuación, se presentan algunos ejemplos que dan cuenta de las contradicciones que se producen en el día a día de las instituciones educativas:

- Se postula la inclusión y el respeto por la diversidad al mismo tiempo que las modalidades de los grupos son cada vez más exigentes, más apretados, más consistentes.

Las políticas de inclusión plena y las normativas que postulan la convivencia en la escuela común de todos los alumnos conviven con la instalación del paradigma evaluativo que orienta la mirada de los docentes hacia la detección precoz del déficit, la derivación y la consecuente patologización, así como los parámetros de normalidad con los que se *observa y evalúa* a los niños son cada vez más exigentes y estrechos. Una muestra significativa es el aumento en las derivaciones y las integraciones desde las salas de dos años de jardín maternal.

- La perspectiva de la inclusión desde la lógica colectiva, superadora de la integración individual y la entrada masiva a las aulas de acompañantes externos.

Se acepta la perspectiva de la inclusión de todos los niños y niñas en la escuela común, pero se pretende *Que el niño incluido pueda igual que el resto* y esta tarea queda en manos de personal externo que acompaña continua e individualmente a cada niño y niña. Las escuelas aceptan en su matrícula a niñas y niños con patologías emocionales severas, pero pretenden que una vez que ingrese a las aulas, se comporte y responda como *una o uno más*; es decir, que no altere ni modifique los ritmos, las dinámicas grupales, los métodos de enseñanza, las técnicas de evaluación.

- La caída de los ideales que erosiona las figuras de autoridad y el consecuente fortalecimiento de la segregación.

La universalización científica consiste en una tendencia a la homogeneización que no pasa por el ideal. Recordemos que el ideal crea las condiciones de producción de sentido y subjetividades (permite constituirse a los niños y niñas como alumnos y alumnas, a los adultos como docentes, padres, madres, directivos, parte integrante de una institución). El discurso de la ciencia conlleva una precarización, un debilitamiento de las figuras de autoridad, destituyendo al docente de su lugar y fortaleciendo los procesos de segregación. Los mecanismos que facilitan la cohesión grupal pasan del ideal al elemento excluido.

- Políticas y normas que postulan *todos a la escuela* a la vez que se produce el debilitamiento del colectivo.

Traccionados por el paradigma del individualismo actual, dejó de ser una preocupación de la escuela las condiciones en que se arman y sostienen los conjuntos. Es absurdo que una institución que mantiene durante cuatro u ocho horas diarias a tal cantidad de niñas, niños, jóvenes y adultos obligados a mantenerse juntos se haya desentendido de la pregunta por cómo generar las condiciones para la convivencia. A diferencia de esa escuela tradicional que se había provisto de prácticas y rutinas institucionales para garantizar el sostenimiento de las normas, hoy ya no estamos preocupados por la norma sino por las excepciones. Las y los docentes ya no se preocupan por el universal, sino que se encargan de los síntomas en lo particular, en el cada uno, en el uno por uno.

- El ingreso de actores externos al sistema educativo (organizaciones de la sociedad civil, profesionales del sistema de salud) con el fin de habilitar, sostener y apuntalar la inclusión y la sensación de los actores internos de no contar con recursos formativos ni con recursos humanos suficientes.

La presión de las organizaciones de la sociedad civil se vale del recurso a la judicialización, para poner en agenda sus demandas. En este tironeo el Estado se ve empujado a ir detrás proponiendo políticas y normativas de forma desprolija que son *incrustadas* en el sistema educativo, produ-

ciendo repliegues y resistencias al interior de este. Todo lo que se suma, se agrega, se *mete por la ventana* no alcanza a tocar la estructura rígida de lo escolar, ni las prácticas docentes más duras, ni los métodos de enseñanza tradicionales. Hay un hueso duro de roer en las instituciones escolares y no parecemos estar encontrándole la vuelta. La Resolución n. ° 311 del Consejo Federal de Educación de la República Argentina, de diciembre de 2016, que se erige como la norma que plasma la inclusión de las personas con discapacidad en el sistema educativo, es el ejemplo de la gran consagración de esta lógica que empuja al todo y más sin reconocer límites ni condiciones. También es un marco normativo que, si bien está enfocado en modificar las *barreras*, sigue entrando desde la perspectiva de cada uno.

Se sitúan algunas de las paradojas que vivimos en el día a día de la escuela, seguramente hay muchas otras que podrán identificar. Varias son las condiciones que hacen a estas presencias paradójales. Por un lado se relacionan con la complicada convivencia de los paradigmas de la modernidad y la contemporaneidad pero, por otro, dan cuenta de la tensión estructural entre el universal y el uno. Tensión que se ubica en la civilización y, particularmente, en las instituciones que necesitan para funcionar construir un *para todos*.

59

3. ENSEÑAR EN LA DIVERSIDAD

Hace décadas que en la escuela venimos hablando de la diversidad, de hacer lugar a la diversidad en las aulas, de ir en contra de lo que lleva a la normalización y a la homogeneización, pero la verdad es que no sabemos cómo manejarnos en la diversidad, y las prácticas llamadas de educación inclusiva dan cuenta de ello.

Los procesos que fueron dándose en el sistema educativo produjeron que se pasara de enseñar de forma uniforme para todos a la enseñanza personalizada en el uno a uno. Tractionados por diversos motivos (individualismo de época, intervencionismo en las infancias, intrusión de salud en

educación, lógica de las derivaciones, etc.) dejó de ser una preocupación de la escuela las condiciones en que se arman y sostienen los colectivos.

En este contexto, la propuesta es reorientar las prácticas hacia intervenciones que generen condiciones pedagógicas favorables para el conjunto de las y los estudiantes de una clase. Y para eso tenemos que poder conocer cuáles son las lógicas de constitución de los colectivos, de los grupos, de las clases y cuál es el modo en el que son tratadas las diferencias.

Pensar otras lógicas de constitución de colectivos, que no se basen en las operaciones de homogeneización y normalización, implica poder ubicar y guiarnos por la tensión estructural entre lo que corresponde a cada uno y lo que se considera común en las instituciones que, como la escuela, necesitan para funcionar construir un para todos.

60

Cuando se intentó diluir esta tensión en el sistema educativo se tomó un solo polo, el que corresponde al sujeto, pero de la peor manera, patologizando a los estudiantes y debilitando el para todos. Desde nuestra orientación es fundamental que podamos reconocer las tensiones que generan estos campos de fuerzas de los que formamos parte y también es necesario darle un buen lugar a lo que no encaja, sabiendo que no hay una respuesta que venga al lugar de la solución, dado que esa tensión entre el para todos y el uno (lo colectivo y lo individual) es irreductible. Cualquier respuesta totalizante con pretensión de solución fracasa.

No se trata de desconocer lo subjetivo, sino que se trata de acompañar al docente en armar lecturas para intervenir en el sentido del *para todos*. La intervención de otros adultos sea de la educación especial, de los EOE o acompañantes externos, se acerca al paradigma de inclusión plena cuando, lejos de la lógica de intervención individual, se apuesta a una lógica de trabajo colectivo. Porque si sólo se interviene desde lo individual y no se contempla la dimensión colectiva, el derecho a la educación puede transformarse en obligación que recae sobre los niños en forma indivi-

dual. Se incorporan recursos para acompañar las trayectorias escolares, pero siguen funcionando en modo ortopédico sobre los estudiantes bajo el ideal de equiparación, y este ideal es incompatible con la inclusión en la diversidad.

4. LA ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO COMO NO-TODA

¿Cómo abordar la tensión entre el universal y el uno? ¿Cómo ocupar un lugar entre otros? ¿Cómo construir colectivos habitables para cada uno? Es fundamental reconocer las tensiones o contradicciones que generan esos campos de fuerzas de los que formamos parte y también es necesario darles un lugar a esas antinomias, sabiendo que no hay una respuesta que venga al lugar de la solución, dado que esa tensión entre el para todos y el uno es irreductible. Porque la totalización fracasa, reconocer el punto de imposible es dar cuenta de los límites de la inclusión y a la vez abrir el campo de lo posible. Convivir con las antinomias, puede llegar a ser una forma de tratamiento de estas tensiones, desde la aceptación de una lógica paradójica o bien de plantear la estructura como no-toda.

61

El no-todo es un invento de Lacan para indicar que no vamos a poder formular un conjunto cerrado; permite reconocer los intentos (fallidos) de universalización de cualquier discurso. Y abre a inventar dispositivos e intervenciones desde una posición antisegregacionista, pensar posiciones que se sustraigan del empuje al todo de la época.

No es por la vía de entrar como sea, tironear, empujar a través de la norma u otra fuerza, que se puede hacer lugar al sujeto en el colectivo –a mayor empeño y voluntad, mayor resistencia–; allí mismo, en ese punto de imposibilidad de una estructura completa, anida la condición misma del estatuto de sujeto, porque el sujeto es lo que resiste a toda homogeneización. Por eso, hacer lugar al sujeto implica soportar la inadecuación, la contingencia, la incertidumbre.

Lacan denomina ese punto de imposible como *lo real* a aquello común y universal a toda la especie humana en tanto que hablante. Pero cada vez y en cada oportunidad, habrá que reconocer en qué sintaxis, con qué términos del lenguaje, ese punto de imposible queda planteado en una situación dada, para poder hacer un cálculo sobre la propia posición y cómo responder. Aquí está lo que se podría ubicar como la dimensión clínica de la inclusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Kiel, L. (2022). Efectos segregativos de la inclusión. En Dubrovsky, S. y Ocampo Gonzales, A. (coomp.). *En torno a lo político de la inclusión*. Editorial Celei.

CURRÍCULUM PARA LA EQUIDAD E INCLUSIÓN: EXPERIENCIA PRÁCTICA PARA LA PROGRESIÓN CURRICULAR A TRAVÉS DEL ABP

64

Carol Hewstone García⁶

6 Magíster en Psicología Educacional. Universidad San Sebastián, Facultad de Educación, Valdivia, Chile. Correos electrónicos: carol.hewstone@uss.cl / carolhewstone@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2274-4364>.

RESUMEN

La educación inclusiva, como movimiento y gestor de cambio transformacional de los contextos educativos, nos obliga a repensar la forma en que sus componentes y estructuras están al servicio de los niños, niñas y jóvenes que forman parte del sistema.

El objetivo de este trabajo es presentar una experiencia de transición educativa entre Kínder y Primero Básico a través de la implementación de la estrategia de ABP, diseñada a través de progresiones curriculares. La metodología usada es de carácter cualitativo y los resultados muestran que existe una percepción positiva, por parte de los docentes y profesores en formación, en la implementación de la metodología usada, favoreciendo la progresión curricular, la trayectoria de aprendizaje y transición educativa y que a través de la articulación del currículo y la incorporación de la estrategia del juego como parte de la enseñanza y aprendizaje se abren nuevos espacios de equidad e inclusión en el aula.

PALABRAS CLAVE: educación inclusiva, ABP, currículo, transición educativa, progresiones curriculares

INTRODUCCIÓN

La escuela en la actualidad se encuentra desafiada a ser un espacio de aprendizaje que, desde el diálogo, las interacciones positivas entre estudiantes y docentes, avanza en construir procesos de aprendizaje amigables, flexibles y contextualizados. Una tarea nada fácil para los tiempos actuales, y que requiere del trabajo colaborativo de todos los miembros de una comunidad que debe plantearse como una de sus prioridades el desarrollo de aulas inclusivas donde el aprendizaje es alcanzado por todos los estudiantes.

66

La escuela inclusiva debe brindar “las condiciones idóneas y realizables para alcanzar la oportunidad de aprendizaje de todos” (Crisol et al., 2015, p. 257), entendiendo que la valoración de la diversidad es central para aquello, así como también el respeto por las trayectorias educativas y niveles de desarrollo que cada sujeto manifiesta a lo largo de su vida. Para Calderón la inclusión debe entenderse como “una interacción que se genera en el respeto hacia las diferencias individuales y las condiciones de participación desde una perspectiva de igualdad y equiparación de oportunidades sociales” (2003, p. 6). Es así como en el contexto escolar deben generarse espacios reales de participación y acceso, eliminando las barreras del contexto para asegurar que las interacciones pedagógicas permitan una adecuada mediación y por consiguiente experiencias de aprendizaje realmente significativas.

Las experiencias de aprendizaje pueden ser entendidas como un repertorio de conductas que involucran conocimientos, habilidades y actitudes y que se relacionan con los aprendizajes adquiridos, evidenciando a través de esta el nivel de logro alcanzado (Mineduc, 2017); es decir, los estudiantes deben tener el espacio para evidenciar a través de distintas acciones sus aprendizajes, no sólo a través de instancias evaluativas, sino que dentro del repertorio conductual que en interacción con otros se pone de manifiesto. Para ello es clave que las experiencias que el docente diseñe, permita que todos los estudiantes accedan al aprendizaje y participen activamente. Sin embargo, aquello no es una responsabilidad

exclusiva del profesorado, requiere también que la escuela transite hacia una mirada inclusiva, a través de diagnósticos internos que permitan evidenciar fortalezas y brechas para alcanzar esta meta. En este sentido es que la escuela debe mirarse como un espacio organizacional flexible que reconoce en sus condiciones y características las oportunidades que desde su núcleo emergen; es decir, reconociendo su autonomía, los liderazgos propios de la institución, las redes de apoyo que se articulan con ella y los procesos evaluativos (Ocampo, 2012). Este camino resulta clave para que las transformaciones lleguen al aula y no sean sólo iniciativas aisladas que con el tiempo se pierden entre tantas otras cuestiones emergentes o que finalizan antes de empezar producto de la excesiva burocracia dentro de la gestión institucional.

Para Sánchez y Robles (2013) algunos de los elementos que deben primar en las escuelas inclusivas son, la posibilidad de tener una enseñanza abierta, tanto en espacios como en contenidos, lo que se relaciona directamente con un currículum amplio; sin embargo, este también debe ser flexible y vinculante: es decir, permitir que las trayectorias educativas de los niños, niñas y adolescentes se manifiesten en torno al logro de metas, desarrollo de habilidades, apropiación y transformación del conocimiento, siendo esto contrario a la necesidad de priorizar aprendizajes memorísticos, que aumentan cada día la cantidad de información para retener, sin procesar, ni dar el sentido de realidad y significancia que el aprendizaje debe tener. Por otro lado, un currículum vinculante se relaciona con el entorno y los territorios, haciendo de este un espacio para que la escuela mire a la comunidad como un nuevo espacio educativo, factible de enriquecer los aprendizajes desde su funcionalidad y realismo situado.

Para Amadio et al., (2014), el sistema educativo enfrenta un desafío altamente complejo relacionado con la necesidad de “cerrar la distancia que frecuentemente separa las intenciones y las aspiraciones consignadas en los documentos curriculares de la realidad cotidiana de las escuelas y de lo que los estudiantes efectivamente aprenden” (p. 3). Pero esta no es la única brecha, la desigualdad en educación se ve manifestada con distintos colores y en dimensiones difícilmente imaginables, las diferencias no sólo

se ven reflejadas en cuanto a qué aprende un niño en una escuela rural, urbana o de dependencia municipal, o particular, también se manifiesta en el cómo aprende, en el acceso a la información y la posibilidad real de pensar, crear y decidir. Esta es una realidad que traspasa las fronteras de Chile. Un informe del Banco de Desarrollo de América Latina (Berniel et al., 2021) indica que “las oportunidades para aprender no son iguales para todos” (p. 6), la pandemia por covid-19 afectó gravemente al sistema educativo y mostró la desigualdad para acceder a la información, “la proporción de estudiantes de 15 años sin competencias básicas en la región aumentará del 53 % al 64 %, con un efecto mayor entre la población de menores ingresos (Azevedo et al., 2020, en Berniel et al., 2021, p. 13).

En este escenario es clave que las escuelas aborden los nuevos desafíos, ya sea porque proponen soluciones que pueden ser implementadas gracias a la gestión de los equipos responsables o porque las iniciativas surgen en el marco de la mejora continua, estableciendo relaciones entre cada uno de los procesos de gestión educacional de los establecimientos educativos (Ministerio de Educación, 2020).

68

En función de lo anterior, el objetivo de este trabajo es conocer la percepción de los docentes participantes sobre la implementación de la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas como medio para promover la progresión curricular articulación curricular en NT2 y 1° básico desde la aplicación de las Progresiones de Aprendizaje en el marco de la dimensión de Gestión Curricular de los EIP-EP, promoviendo interacciones pedagógicas de calidad.

METODOLOGÍA

El trabajo se enmarca en una metodología cualitativa; es decir, se considera la interacción entre el investigador y el contexto a través de los participantes para avanzar en la producción de nuevo conocimiento (Flick, 2007), para ello “describe y analiza las conductas sociales colectivas e individuales, las opiniones, los pensamientos y las percepciones” (McMi-

llan y Schumacher, 2005, p. 400). El enfoque usado permite profundizar en el conocimiento de los participantes, para indagar en profundidad en la implementación de una experiencia piloto.

Para ello se usa el diseño de la investigación acción, la que busca implementar una serie de estrategias cuya finalidad es provocar cambios y mejoras al sistema educativo (Latorre, 2005). Esta se realiza de manera colaborativa, favoreciendo la indagación práctica; es decir, reflexionando sobre la práctica pedagógica de los docentes participantes (Latorre, 2005). La investigación acción tiene variados beneficios y características que la hacen apropiada para el contexto educativo, entre ellas destacan que es una investigación participativa, colaborativa, crea un proceso continuo y sistemático de aprendizaje, avanza desde pequeños espacios y ciclos de planificación avanzando progresivamente (Kemmis y McTaggart, 1988, en Latorre, 2005), a instancias más amplias que permiten abarcar nuevos desafíos, problemáticas y respuestas.

Esta propuesta está enmarcada en la investigación acción técnica; es decir, “mediante la participación del profesorado en programas de trabajo diseñados por personas expertas o un equipo, en los que aparecen prefijados los propósitos del mismo y el desarrollo metodológico que hay que seguir” (Latorre, 2005, p. 30).

Se usa la entrevista para recolectar información, ya que esta busca profundizar en las percepciones de un grupo de docentes que implementan en el aula la estrategia del Aprendizaje Basado en Problemas, como medio para promover la progresión curricular articulación curricular en NT2 y 1° básico; es decir, “a partir de relatos personales, construyen un lugar de reflexión, de autoafirmación (de un ser, de un hacer, de un saber), de “objetivación” de su propia experiencia” (Guardián, 2007, p. 197).

En la experiencia piloto participan 3 escuelas, dos de ellas rurales y una escuela urbana, con un equipo compuesto por educadoras diferenciales, educadoras de párvulo y profesoras de 1° básico, siendo un total de 9 profesionales de la educación. Las escuelas seleccionadas forman parte del

proyecto de Vinculación con el Medio, en el que voluntariamente participan. Esta se lleva a cabo a través de distintas etapas que permiten el diseño, implementación y evaluación, las cuales se describen a continuación:

ETAPA 1. DISEÑO ABP

La primera etapa de la investigación permitió el diseño intencionado de tres proyectos de ABP, cuyo objetivo apunta a desarrollar habilidades del pensamiento y favorecer la activación de procesos cognitivos (Restrepo, 2005), estos fueron aplicados en las escuelas participantes. Los proyectos se elaboraron en una primera instancia en función de las necesidades curriculares de cada nivel; sin embargo, el proceso de evaluación y reflexión propio de la I-A permitió reorientar la elaboración de proyectos, esto gracias a que el diseño implementado permite mirar, evaluar y aprender de la acción implementada; es decir, “permite al maestro comportarse como aprendiz de largo alcance, como aprendiz de por vida, ya que le enseña cómo aprender a aprender, cómo comprender la estructura de su propia práctica y cómo transformar permanente y sistemáticamente su práctica pedagógica” (Restrepo, s. f., en Colmenares y Piñero, 2008, p.104).

70

Los nuevos proyectos diseñados permitieron una correcta articulación curricular entre asignaturas, vinculación con el sello educativo y con los intereses y necesidades de los estudiantes participantes. Las nuevas iniciativas abordaron temáticas como: Contribuyendo a mejorar el medio ambiente en nuestra comunidad, Importancia de prevenir el *bullying*, Potenciando hábitos de una vida saludable a través de la actividad física y alimentación sana.

El diseño utilizado favorece la articulación de los objetivos de las Bases Curriculares de educación Parvularia, este es “el referente que define principalmente qué y para qué deben aprender los párvulos desde los primeros meses de vida hasta el ingreso a la Educación Básica” (Ministerio de Educación, 2018, p. 9), junto a objetivos de las bases curriculares de 1º básico, correspondiente al marco curricular vigente que “cumple la

misión de ofrecer una base cultural común para todo el país, mediante Objetivos de Aprendizaje establecidos para cada curso o nivel” (Ministerio de Educación, 2012, p. 18).

Para ello se usó una matriz, que permitiera visualizar los objetivos seleccionados, tal como se muestra en la Tabla 1:

Tabla 1. Matriz de objetivos

Objetivo general del proyecto:		
Asignatura	Objetivo(s) de aprendizaje NT2	Objetivo(s) de aprendizaje primero básico
↑	←	→
↕	←	→
↓	←	→

Fuente: elaboración propia, 2022.

Su uso favoreció la progresión curricular entre los niveles educativos que forman parte del proyecto, ya que relaciona el objetivo de Kínder con su equivalente en primero básico, permitiendo visualizar el aumento de complejidad entre el nivel; es decir, la progresión correspondiente. De esta manera la propuesta permite el acceso al currículum para todos los estudiantes y genera una mirada flexible y amplia de los aprendizajes.

ETAPA 2. PLANIFICACIÓN ARTICULADA

El proceso de planificación de cada sesión reúne distintos componentes para favorecer la pertinencia de este. Por un lado, se sustenta en el trabajo colaborativo; es decir, un espacio de construcción con otros, que permite compartir saberes y experiencias (Cpeip, 2019), considera la Transición Educativa, entendiendo este como “los procesos internos y externos que vivencian los sujetos al enfrentar situaciones de cambio desafiantes” (Jadue et al., 2016, p. 13), de tal manera de considerar dentro del diseño de experiencias de aprendizaje, los apoyos y mediaciones que los niños y niñas requieren para que su proceso sea progresivo y considere sus características individuales.

72

Por otro lado, la planificación articulada, considera la estrategia del juego como eje central de la planificación, ya que es “una de las formas más importantes en las que los niños pequeños obtienen conocimientos y competencias esenciales” (Unicef, 2018, p. 7), estimulando de esta manera la exploración y el aprendizaje práctico (Unicef, 2018). Finalmente hace uso de la autoevaluación, como mecanismo donde “los niños reformulan su propio pensamiento mediante el uso del lenguaje, reflexionan sobre su comportamiento y el de los demás, y se hacen conscientes de sus procesos de aprendizajes” (Ibarra y Rodríguez, 2007; González; Solovieva y Quintamar, 2011, en Lara, 2015, p. 563).

La Imagen 1, muestra la relación entre los componentes de la planificación articulada:

Imagen 1. Relación entre componentes



Fuente: elaboración propia, 2022.

FASE 3. IMPLEMENTACIÓN DEL ABP

En esta etapa se implementaron los proyectos de ABP, considerando para ello los insumos anteriores. Las experiencias de aprendizaje se organizaron en salas mixtas; es decir, dividiendo a ambos cursos y formando grupos heterogéneos compuestos por estudiantes de ambos niveles (estudiantes de kínder y primero básico), para trabajar de manera paralela la actividad planificada, de tal manera de favorecer las interacciones entre estudiantes.

73

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados que se presentan dan cuenta de la primera parte del pilotaje, los datos obtenidos responden a las entrevistas realizadas a los docentes participantes, lo que permitió profundizar en las percepciones de un grupo de docentes que implementan en el aula la estrategia del Aprendizaje Basado en Problemas como medio para promover la progresión curricular articulación curricular en NT2 y 1° básico.

Los resultados de las entrevistas se organizan de acuerdo con las dimensiones de análisis o categorías usadas en la investigación, las que se presentan en la TABLA 2.

Tabla 2. Categorías de análisis⁷

Categorías	Diseño del Aprendizaje Basado en Problemas	Progresión curricular	Interacciones Pedagógicas	Avance en Transición Educativa
Subcategorías	ABP	Articulación	Interacciones	Avance
	Planificación	Progresión curricular		
	Evaluación			
	5 preguntas	2 preguntas	2 preguntas	1 pregunta

Fuente: elaboración propia, 2022.

74

En esta ocasión se darán a conocer los resultados de las subcategorías de ABP y Planificación, pertenecientes a la categoría de Diseño de Aprendizaje Basado en Problemas, y a la subcategoría de Avance, perteneciente a la categoría de Avance en Transición Educativa. Los resultados asociados con las otras categorías y subcategorías no fueron incluidos por tratarse de temas que serán abordados en otra publicación.

CATEGORÍA DISEÑO DE APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS - SUBCATEGORÍA DE ABP

Los resultados muestran que, en la categoría de Diseño de Aprendizaje Basado en Problemas, en la subcategoría de ABP, los entrevistados indican lo siguiente cuando se les consulta por la pertinencia de la estrategia usada:

7 Una primera parte de los resultados, correspondiente a las categorías de Diseño del Aprendizaje Basado en Problemas y Progresión Curricular, fue presentada por Hewstone, Carol, en "Enseñanza y aprendizaje desde proyectos basados en la progresión curricular: una propuesta para la escuela inclusiva". *Escritos* 31, no. 66 (2023): 81-105. doi: <http://doi.org/10.18566/escr.v31n66.a06>

E1: “Yo lo encontré adecuados a las edades, los tiempos que se emplearon y estaba acorde con lo que nosotros con lo que estaba planificado a nivel de colegio y como trabajo las estrategias para poder llevar a cabo el trabajo con los niños”.

E2: “considero que es bastante positivo que podamos tener aprendizaje basado en problema sobre todo con el tema de la transición educativa”.

E3: “Bueno para nosotros no es algo nuevo este trabajo, de hecho antes de la pandemia siempre lo hacíamos, entonces que ahora se vuelva a retomar me parece muy interesante”.

E4: “Pero lo que a mí me gusta, de la transición que se está generando, es que se basa en los intereses y necesidades de los niños, siendo importante en los ABP, que a veces se pierde un poco, porque a veces se piensa que el aprendizaje basado en problemas sólo tiene que ver con la metodología de la forma en que uno entrega el conocimiento, pero para mí también tiene que ver mucho respecto de la pertinencia de los intereses y lo que motiva a los estudiantes a aprender”.

75

Los docentes involucrados valoran positivamente el uso del ABP como estrategia de enseñanza, destacando que ésta es una metodología usada en educación inicial, lo que indica la pertinencia de esta en el contexto escolar. Uno de los grandes aportes que hace esta estrategia es estimular el “pensamiento crítico en el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje; no lo incorpora como algo adicional” (Poot, 2013, p. 309). Además, sería una estrategia que facilita el proceso de transición educativa, ya que pone al centro del aprendizaje al alumno; es decir, asegura “la participación en la construcción de su propio aprendizaje” (Bejarano, 2016, p. 32). El ABP ha sido ampliamente implementado en educación superior; sin embargo, esta estrategia con una mediación adecuada, y adaptada al contexto y características de los estudiantes resulta ser una experiencia motivadora y de gran interés para los niños y niñas, aportando significativamente al aprendizaje colaborativo entre pares; es decir, se abre un espacio para influir en el otro, tomar acuerdos y asumir en conjunto las responsabilidades (Collazos, 2006).

CATEGORÍA DISEÑO DE APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS - SUBCATEGORÍA DE PLANIFICACIÓN.

En cuanto a la subcategoría de planificación, los resultados indican que:

E1: “Yo creo que sí, me gustó realmente cómo se planificó”.

E2: “Yo creo que facilita mucho la articulación, porque en este proceso hay una conversación, hay un antes de, en conocer los intereses de los niños kínder, en conocer cómo van los niños de primero y, en relación con esto, hacer una articulación amigable”.

E2: “Lo que me gusta es que trae los distintos estilos y ritmos, entonces tenemos una actividad pensada en los kinestésicos, en los visuales, en los auditivos”.

E3: “Bueno a mí me parece muy bien, porque articula muy bien los contenidos de kínder con los de primero”.

76

El formato usado para planificar de manera articulada permitió de manera positiva visualizar los aprendizajes y las relaciones establecidas de manera progresiva entre ellos, respetado las diferencias individuales y facilitando el proceso de organización y secuenciación de actividades. Lo que muestra la relevancia de una planificación ajustada a la realidad y que permita tener una clara orientación sobre qué y cómo se enseña y aprende. La planificación es “una herramienta necesaria en el accionar docente, dado que permite establecer los objetivos que se desean alcanzar en cada una de las actividades propuestas en el aula de clase” (Carriazo et al., 2020, p. 88), es, por tanto, un medio orientador que permite trazar una línea o un camino que será transitado tanto por el docente como por el alumnado. En este sentido es de gran relevancia que el formato que se usa para tales efectos permita visualizar el diseño de la sesión en función de la progresión de los aprendizajes, la participación activa del estudiante y los momentos para mediar y retroalimentar los avances grupales e individuales.

CATEGORÍA AVANCE EN TRANSICIÓN EDUCATIVA - SUBCATEGORÍA AVANCE

En relación con la categoría de Avance en Transición educativa, en la subcategoría de avance, los resultados indican que:

E1: “Lo que falta por hacer es que nos pongamos de acuerdo con la profesora de párvulo, en lo nosotros queremos que los niños sepan de allá, y aparte de eso también poder entregar mis conocimientos y que yo se las herramientas para enseñarles a ellos a leer de acuerdo a los intereses de los niños”.

E2: “Creo que tangiblemente falta un plan de transición educativa [...] Cuando tú hablas de currículum continua, para mí el principal desafío y meta es que tengamos la posibilidad de articularse y generar actividades que sean pertinentes para ambos niveles y ojalá que sea un intercambio de conocimientos, que no sea solamente que yo vaya a la sala de primero a conocer a los niños”.

E2: “[...] dentro de lo que yo he podido observar se ha hecho más en el papel que en lo real de poder hacer la actividad”.

E3: “Nosotros somos un equipo de gestión nueva, entonces como institución años atrás intentamos hacer estas transiciones amigables entre primero y kínder. Pero no es una actividad que se haga [...] Es algo nuevo, como equipo de gestión y algo nuevo como institución”.

Los resultados dan cuenta que aún falta mucho por avanzar en los procesos de transición educativa, a pesar de que en Chile estos están normados a través del Decreto Supremo 373/2017, el cual establece en el artículo 1° que se debe “promover y resguardar un proceso educativo coherente y consistente para los niños y niñas de primer y segundo nivel de Educación Parvularia y primer año de Educación Básica, a partir de una concepción del niño y niña sujeto de derechos” (s. p.), los establecimientos educativos han hecho esfuerzos que parecieran insuficientes para abordar desde el currículum vigente y en colaboración con la comunidad

educativa, el proceso de transición educativa, quedando esta limitada a acciones que no profundizan en sus beneficios ni responden a las necesidades de los estudiantes que avanzan a un nuevo nivel educativo.

CONCLUSIONES

Es creciente la necesidad de disminuir la brecha en educación y construir en las comunidades educativas, procesos de enseñanza que valoran la diversidad y respetan los procesos de aprendizaje desde la aceptación de las diferencias. Para avanzar hacia un nuevo escenario favorable para la inclusión y equidad, es necesario mirar detenidamente las necesidades de la primera infancia y cómo estas se manifiestan en el contexto escolar, sobre todo porque se requiere de medidas que se relacionen con la gestión pedagógica, articuladas con el currículum y en sintonía con los cambios y desafíos que la educación exige.

78

El diseño de estrategias que favorecen el aprendizaje colaborativo, la posibilidad de aprender desde la reflexión y la integración del conocimiento no puede instalarse sólo en contexto universitario, debe comenzar desde la génesis del aprendizaje y en toda la trayectoria educativa del estudiante. No se aprende a pensar o a resolver problemas si la escuela no desafía cognitivamente a los estudiantes, y provoca la necesidad de apropiarse de nuevos conocimientos, para tener herramientas que permitan cambiar, transformar y crear nuevos horizontes.

Esta investigación pone en relieve distintos aspectos que resultan claves para una adecuada transición educativa. Por un lado, decidir de manera intencionada una metodología de enseñanza que favorezca la interacción y construcción de saberes, contextualizados y funcionales. Por otro lado, la sistematización intencionada de las experiencias de aprendizaje, considerando el proceso didáctico desde la diversificación de la enseñanza. Sin embargo esto no es suficiente, ya que para instalar prácticas pedagógicas como la experiencia presentada, se requiere que el equipo de gestión del establecimientos facilite espacios para el trabajo colaborativo, reflexión

y evaluación de las actividades, más allá de cumplir con la normativa, la comunidad educativa debe creer que sí es posible mejorar las prácticas pedagógicas y favorecer la transición educativa a través de decisiones que involucren los aspectos curriculares, el diseño y la forma en que entendemos el aprendizaje. El esfuerzo de cada uno de los actores de una comunidad permitirá disminuir la brecha educativa y mirar el proceso de aprendizaje del alumnado comprendiendo cómo se construyen trayectorias educativas vinculantes y significativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amadio, M.; Opertti, R. y Tedesco, J. C. (2014). Un currículo para el siglo XXI: desafíos, tensiones y cuestiones abiertas. Documentos de Trabajo ERF, n.º 9. Investigación y Prospectiva en Educación. París, Francia: Unesco.

Bejerano, M. y Lirio, J. (2016). La utilización de problemas auténticos en la enseñanza superior. En Escribano, A. y Del Valle, A. (2016). *El aprendizaje basado en problemas*. Pp. 32-47. Editorial Narcea.

Berniel, L.; Díaz, B., Estrada, R., Hatrick, A., Llambí, C., Maris, L. y Singer, D. (2021). Políticas para reducir las brechas educativas en la pospandemia. Recuperado de: <https://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/1773/Pol%C3%ADticas%20para%20reducir%20las%20brechas%20educativas%20en%20la%20pospandemia.pdf?sequence=4&isAllowed=y>.

Calderón, R. (2003). La inclusión educativa: una tarea que le compete a toda una sociedad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 3(1). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44730104.pdf>.

Carriazo, C.; Pérez, M. y Gaviria, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(3). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/279/27963600007/27963600007.pdf>.

Crisol, E.; Martínez, J., y El Homrani, M. (2015). El aula inclusiva. Condiciones didácticas y organizativas. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(3), 254-270. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5446541.pdf>.

Colmenares, A. y Piñero, Ma. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Revista Laurus*, 14(27), 96-114. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>.

80

Collazos, C. (2006). Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula. *Educación y Educadores*, 9(2), 61-76. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/834/83490204.pdf>.

Flick (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2018). Aprendizaje a través del juego. Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia. Recuperado de: <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>.

Guardián, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación Socio-Educativa*. San José Costa Rica: Editorial PrintCenter.

Jadue, D.; Díaz, E., Bález, G., Rivas, M. y Gareca, B. (2019). Transición y articulación entre la Educación Parvularia y la Educación General Básica en Chile: características y evaluación. Proyecto Fonide. Recuperado de: <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/INFORME-FINAL-F911436.pdf>.

Lara, M. (2015). La autoevaluación en estudiantes de edades tempranas. *Revista española de pedagogía*, año LXXIII, (262), 561-582. Recuperado de: <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2015/11/La-autoevaluaci%C3%B3n-en-estudiantes-de-edades-tempranas.pdf>.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Graó.

McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Madrid, España: Pearson.

Ministerio de Educación (2012). Bases Curriculares, primero a sexto básico. Gobierno de Chile. Recuperado de: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf.

Ministerio de Educación (2017). *Experiencias de aprendizaje. Ciencias naturales.*, Gobierno de Chile. Santiago de Chile: Editora e Imprenta Maval Ltda.

Ministerio de Educación (2017). Decreto 373 exento. Gobierno de Chile. Recuperado de: <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/Decreto-Transicion-373.pdf>

Ministerio de Educación (2018). Bases Curriculares Educación Parvularia. Gobierno de Chile. Recuperado de: https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1.pdf.

Ministerio de Educación (2019). Trabajo Colaborativo y Desarrollo Profesional Docente en la Escuela. Gobierno de Chile. Recuperado de: https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo_marzo2019.pdf.

Ministerio de Educación (2020). Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos que imparten Educación Parvularia y sus sostenedores. , Gobierno de Chile. Recuperado de: https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14360/EP_estandar.pdf?sequence=4&isAllowed=y.

Ocampo, A., (2012). Mejorar la escuela inclusiva: un desafío de todos. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(3), 133-142. Recuperado de: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/248#:~:text=Se%20propone%2C%20un%20marco%20comprensivo,inherente%20a%20la%20experiencia%20socioeducativa>.

82

Poot-Delgado, C. (2013). Retos del Aprendizaje Basado en problemas. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18(2), 307-314. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/292/29228336007.pdf>.

Restrepo, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y Educadores*, 8, 9-19.

Sánchez, D. y Robles, Ma. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 24-36. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230794003.pdf>.

DIÁLOGOS CRÍTICOS SOBRE “INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO”: DAS CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS À PERSPECTIVA OMNILÉTICA

84

Allan Rocha Damasceno⁸

Rosângela Costa Soares Cabral⁹

8 UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Brasil. E-mail: allan_damasceno@hotmail.com.

9 *UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Brasil. E-mail: rosangellacabral@gmail.com.

RESUMO

Este estudo teve por centralidade o debate que realizamos no III Simposio Latinoamericano y Caribeño sobre Investigación de la Educación Inclusiva (2022) e objetivou compreender a relação existente sobre o conceito de “Inclusão em Educação”, numa discussão teórico-epistêmica das culturas, políticas e práticas, adotando a “Perspectiva Omnilética” em diálogo com a Teoria Crítica da Sociedade, com ênfase no pensamento de Theodor Adorno. Face ao exposto, certifica-se a escolha das “lentes” do pensamento adorniano como aporte teórico-metodológico por entender que nos permitem desvelar as questões históricas, sociais, políticas e culturais relacionadas à “Inclusão em Educação”. As discussões permitem a reflexão conceitual e epistemológica sobre os conceitos supracitados, permitindo a produção de novos sentidos e compreensões sobre os fenômenos relacionados ao debate. Os resultados revelam que a luta permanente pela “Inclusão em Educação” tem indubitável relação com as compreensões que são estabelecidas no campo teórico, pois a depender das “lentes” que são utilizadas para análise determinadas contradições são invisibilizadas.

85

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão em Educação; Teoria Crítica; Perspectiva Omnilética.

1. INTRODUÇÃO

Neste estudo trazemos ao debate diferentes compreensões sobre conceitos e epistemologias que permitem identificar, ou não, aspectos relacionados ao cenário da inclusão em educação e na escola contemporânea. Assim, inicialmente é necessário afirmar nossa compreensão sobre “Inclusão em Educação”, que não está reduzida a inclusão escolar e educacional da pessoa com deficiência, mas de todos os sujeitos que fazem parte da sociedade, pois “[...] se inclusão é processo de luta – e assim eles o defendem – contra as exclusões, não tem sentido falar em inclusão do

sujeito ou grupo tal ou qual, apenas, e sim de todo e qualquer sujeito em situação ou risco de exclusão.” (SANTOS, 2015, p.61).

Destacamos como referencial teórico-metodológico deste estudo a Teoria Crítica da Sociedade, com ênfase ao pensamento de Theodor Adorno (1985-2020), que por meio de análises crítico-reflexivas pode contribuir para a formação da consciência crítica, onde os sujeitos assumem a condição de protagonistas por meio de seus conhecimentos e afirmam uma concepção de uma educação que desbarbarize, pois para Adorno (2020) “[...] desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente hoje em dia.” (p.169).

No que se refere à perspectiva Omnilética, considera-se a “Inclusão em Educação” um processo que possui as dimensões: cultural, política, prática, dialética e complexa. Nesta direção, recorreremos a Santos (2011-2021) quando nos traz a ideia da “Inclusão em Educação” como processos contra hegemônicos, para além da inclusão dos estudantes da Educação Especial. Também neste escopo, recorreremos às contribuições de Morin (2015) com uma abordagem multirreferencial e complexa em um processo de construção do conhecimento numa sociedade sempre em movimento

86

Utilizamos neste estudo para fundamentar nossas análises, também, o “Index para inclusão”, que não se configura num manual, mas um referencial prático, ou seja, um movimento de resistência às exclusões, assumindo três dimensões do processo: políticas, culturas e práticas. Assim, sob este viés, nos aportamos nos estudos de Booth e Ainscow (2011) e Santos (2011-2021).

Por fim, ainda que Adorno não tenha organizado uma teoria acerca da “Inclusão em Educação” e sobre as políticas, culturas e práticas deste processo, admite-se que suas contribuições serão efetivadas na afirmação de uma educação crítico-emancipadora, pois “[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência.” (ADORNO, 2020, p.200).

Então, este artigo se constituiu nas tessituras sobre as culturas, políticas e práticas em um movimento de (re)construção e desenvolvimento da educação, contribuindo para perspectivas mais inclusivas no que se refere a pensar e educação contemporânea, tendo como “lentes” a Perspectiva Omnilética em diálogos com a Teoria Crítica.

2. PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA: PRODUZINDO NOVOS/OUTROS CONHECIMENTOS

Tendo a pesquisa como foco principal a relação existente sobre o conceito de “Inclusão em Educação”, tendo a Teoria Crítica em diálogo com a Perspectiva Omnilética, destacamos em relação à primeira o pensamento de Theodor Adorno (1995-2020), além das contribuições de Damasceno (2015-2021), e em relação à segunda as reflexões de Santos (2011-2021).

Assim, o potencial da Teoria Crítica para este estudo pode ser entendido a partir:

[...] tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida. As situações efetivas, nas quais a ciência se baseia, não são para ela uma coisa dada, cujo único problema estaria na mera constatação e previsão segundo as leis da probabilidade. O que é dado não depende apenas da natureza, mas também do poder do homem sobre ele. Os objetos e a espécie de percepção, a formulação de questões e o sentido da resposta dão provas da atividade humana e do grau de seu poder. (HORKHEIMER, 1989, p. 69)

Por ser uma “lente”, a Teoria Crítica reflete sobre um sujeito crítico e emancipado, contrária a qualquer manifestação de segregação ou exclusão dos considerados invisibilizados pela sociedade. Neste sentido, entende-se que a Teoria Crítica se constitui o próprio método da pesquisa, pois não há sentido qualificá-la como quantitativa ou qualitativa.

Então, tendo como “farol” aportes críticos na construção do conhecimento, passamos a compreender as contribuições analíticas da “Perspectiva

Omnilética”, que não se trata de uma teoria em si, mas “é um modo de explicar/conceber e ser ao mesmo tempo. Um conceito, portanto, de caráter tanto reflexivo e contemplativo quanto aplicativo às nossas práticas, ao nosso modo de ser.” (SANTOS, 2013, p.23). A “Omnilética” é uma perspectiva de análise e de apoio à diversidade em educação. Por se tratar de uma “lente” praxica, dialoga perfeitamente com a Teoria Crítica. Sobre esse aspecto, Adorno reflete sobre a relação entre teoria e práxis:

Se teoria e práxis não são nem imediatamente o mesmo, nem absolutamente distintas, então sua relação é de descontinuidade. Não há uma senda contínua que conduza da práxis para a teoria – isso é o que se quer dizer por momento espontâneo nas considerações que seguem. Mas, a teoria pertence ao contexto geral da sociedade e é, ao mesmo tempo, autônoma. Apesar disto, nem a práxis transcorre independentemente da teoria, nem esta é independente daquela. Se a práxis fosse o critério da teoria, converter-se-ia, por amor ao ‘thema probandum’, no embuste denunciado por Marx e, por causa disso, não poderia alcançar o que pretende; se a práxis se regesse simplesmente pelas indicações da teoria, endurecer-se-ia doutrinariamente e, além disso, falsearia a teoria. (1995, p. 227)

88

Então, tendo a “Perspectiva Omnilética” “(...) uma percepção relacional da diversidade, do que é variado, variação esta que pode encontrar-se tanto presente quanto oculta, ao mesmo e um só tempo ou em tempos-espacos diferenciados.” (SANTOS, 2013, p.23) identificamos nesta, indubitavelmente, sua dimensão praxica. Assim, afirmamos que as reflexões entre estas “lentes” nos levam a realização de um diálogo profícuo, pois suas bases epistemológicas são teórico-praxicas, ou seja, não são fins em si mesmas, mas levantam hipóteses/criam possibilidades para a emancipação do sujeito.

Desse modo, para que a sociedade caminhe por se desbarbarizar e estabeleça uma autorreflexão crítica é urgente que se liberte dos modelos ideais sociais, que para Adorno (2020, p.153) significa alienar a autonomia do outro, já que “(...) em relação a esta questão (...) no conceito de modelo ideal, o da heteronomia, o momento autoritário, o que é imposto a partir do exterior. Nele existe algo de usurpatório.”

Dessa maneira, a “Perspectiva Omnilética” em diálogos com a Teoria Crítica nos permitirão refletir sobre como a teoria e prática são indissociáveis, além de produzirem novos/outros sentidos/compreensões sobre a “Inclusão em Educação”.

3. INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS PRÓ-DIVERSIDADE

O termo inclusão vem do latim INCLUDERE, que significa “fechar em, inserir, rodear”, de IN, “em”, + CLAUDERE, “fechar”. (DICIO, 2022). Foi utilizada pela primeira vez na Declaração de Salamanca (1994), utilizada como princípio fundamental da educação de,

[...] crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (UNESCO, 1994, p.3).

Percebe-se que o contexto da declaração não remete apenas à inclusão da pessoa com deficiência, mas também a um público invisibilizado pela sociedade da época, legitimado o direito à educação para além dos estudantes da Educação Especial. O documento propõe que,

Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (UNESCO, 1994, p. 11-12).

No entanto, a palavra inclusão, de maneira geral, remete à pessoa com deficiência no contexto político e educacional do Brasil, traduzida nos diferentes textos legais das políticas públicas como “educação inclusiva”. Nesse estudo, a partir da “Perspectiva Omnilética” em diálogo com a Teoria Crítica, intencionamos revelar a incompletude desta expressão e apresentar o conceito de “Inclusão em Educação”, que vai além da educação escolar, a partir de uma autorreflexão crítica sobre a abrangência/aprofundamento do conceito, que para Adorno:

Quanto mais a realidade social se afastava da consciência cultivada, tanto mais esta se via submetida a um processo de reificação. A cultura converteu-se totalmente numa mercadoria, difundida como uma informação, sem penetrar nos indivíduos dela informados. O pensamento perde o fôlego e limita-se à apreensão do factual isolado. Rejeitam-se as relações conceituais porque são um esforço incomodo e inútil. (1995, p. 93)

90

Com base na elaboração da reflexão crítica a respeito dos desafios que estão postos para que o conceito de “Inclusão em Educação” nos permita avançar na direção da emancipação para todos e todas, pensa-se num passado não muito distante, delineando suas tramas histórico-políticas.

Para refletir sobre as Políticas públicas de “Inclusão em Educação” é preciso retornar ao passado onde foram concebidas diversas políticas que estão presentes no Brasil contemporâneo. Adorno (2020, p. 31) esclarece a esse respeito quando diz que “o desejo de se libertar do passado justifica-se: não é possível viver à sua sombra e o terror não tem fim quando culpa e violência; e não se justifica porque o passado de que se quer escapar ainda permanece muito vivo”.

Nessa perspectiva, trazendo ao debate as concepções, conceitos e diferenças entre “Educação Inclusiva” e “Inclusão em Educação”, numa análise à luz da “Perspectiva Omnilética”, onde “[...] vários contrários serão possíveis, ao mesmo tempo e em um mesmo contexto, inclusive aqueles que ainda não conseguimos vislumbrar com clareza” (SANTOS, 2015, p. 56), é importante destacar que as políticas oficiais de inclusão não se restringem à pessoa com deficiência, pois o debate deveria considerar a

diversidade de forma geral. Damasceno destaca que a “Inclusão em Educação” é,

[...] um movimento cultural inserido na dimensão social contemporânea, tendo por pressuposto a democratização tanto da educação quanto da sociedade. Há, nesse movimento, a busca da efetivação de oportunidades de acesso à escola pública por parte dos grupos vítimas da segregação histórica. Para a problematização da discussão sobre educação inclusiva, faz-se necessário pensar as dimensões de cultura, sociedade, educação e indivíduo, nas contradições sociais e suas conseqüências na formação de preconceito, sua manifestação e segregação dos grupos vítimas. (2015, p. 17)

Corroborando com o autor, os documentos legais estabelecidos atualmente no cenário brasileiro consideram a urgência de ampliação da concepção de “Educação Inclusiva” em “Inclusão em Educação”, desmitificando a questão de que as políticas de inclusão se destinam exclusivamente às pessoas com deficiência, pois só há sentido pensar este debate considerando à diversidade humana.

91

4. INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: EPISTEMOLOGIA DO CONCEITO

Em nossas reflexões, a epistemologia da “Inclusão em Educação” vai além do que está expresso na concepção de “Educação Inclusiva”, adotada nos documentos oficiais, pois são concepções que se fundamentam em sentidos político-pedagógicos e epistemológicos diferentes. “Inclusão em Educação” é uma concepção de educação para todos e todas, além dos estudantes da Educação Especial, sendo um conceito aberto e em constante construção. Explicitando, significa:

Um conceito que não se limita às pessoas com deficiência, muito mais amplo do que eu podia imaginar. Um conceito, portanto, que diz respeito a um processo, e não a um fim determinado ao qual se quer chegar. A partir das relações construídas durante o seminário, fui convidada a fazer parte do grupo e, assim, estudar os fenômenos inclusão/exclusão. E

dessa forma, meu objeto, que entendi inicialmente ser a Educação Especial, passou a ser o processo de inclusão em educação. (SILVA, 2021, p.34)

Nas palavras de Santos (2009):

O processo de inclusão se refere a quaisquer lutas, nos diferentes campos sociais, contra a exclusão de pessoas: tanto as que se percebem com facilidade, como aquelas mais sutis. Refere-se ainda, num nível mais preventivo, a todo e qualquer esforço para se evitar que grupos e sujeitos em risco de serem excluídos de dados contextos, por qualquer motivo que seja, acabem sendo excluídos de fato (p.12).

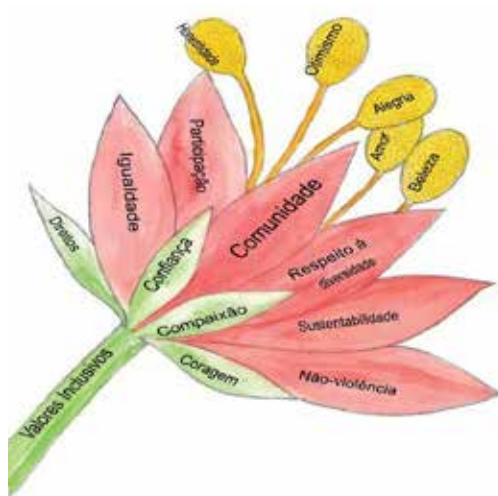
Aqui reside uma diferença central entre os conceitos. Enquanto “Inclusão em Educação” se caracteriza por ser um processo de oposição a todo e qualquer mecanismo de exclusão, o conceito “Educação Inclusiva” en- seja um caráter final de um processo, ou seja, um estágio que ignora as contradições, as lutas, os conflitos para promoção de perspectivas mais inclusivas. A expressão revela um devir, isto é, como a educação deve ser sem problematizar o processo para torná-la “mais inclusiva”.

92

Outra diferença importante de se mencionar diz respeito a concepção de uma “Educação Inclusiva” que ignora o contexto de exclusões do mundo hodierno. Em nossa reflexão não é possível termos uma educação totalmente inclusiva, como expressa o sintagma “Educação Inclusiva”, num mundo marcado pelas desigualdades produzidas pelo modo de produção capitalista. Assim, entendemos que a concepção de “Inclusão em Educação” nos parece ser mais adequada sob o prisma da processualidade e das contradições de pensar inclusão escolar e em educação no mundo contemporâneo.

Nessa perspectiva, ao assumirmos o conceito de “Inclusão em Educação” invocamos a inadiável participação efetiva de todos e todas nos mais diferentes cenários educacionais. Para Booth e Ainscow (2011, p.11) existem valores para pensar os alicerces da “Inclusão em Educação”, pois um desenvolvimento inclusivo não existe sem essas condições, que estão expressas na Figura 1.

Figura 1 – O que é um desenvolvimento inclusivo?



Fonte: Index para Inclusão (2011)

93

A imagem da figura 1 foi extraída do “Index para Inclusão”, que é uma contribuição prática para responder a diversidade, não sendo um manual, mas um “[...] instrumento potencializador de discussões, reflexões e ações com foco nos processos institucionais de inclusão/exclusão.” (SANTOS, 2020, p. 955). A concepção de “Inclusão em Educação” ainda envolve como questões centrais:

- Colocar valores em ação.
- Ver cada vida e cada morte como tendo o mesmo valor.
- Apoiar a todos para que sintam que pertencem.
- Aumentar a participação de crianças e adultos nas atividades de aprendizagem e de ensino, e nas relações e comunidades das escolas locais.

- Reduzir a exclusão, a discriminação, as barreiras à aprendizagem e à participação.
- Reestruturar culturas, políticas e práticas para responder à diversidade de modo a valorizar cada um igualmente.
- Ligar a educação a realidades locais e globais.
- Aprender com a redução das barreiras para algumas crianças, de modo a beneficiar a mais crianças.
- Ver as diferenças entre crianças e entre adultos como um recurso para a aprendizagem. Reconhecer o direito das crianças a uma educação de alta qualidade em sua localidade.
- Melhorar as escolas para funcionários, pais/responsáveis e as suas crianças.
- Enfatizar o desenvolvimento dos valores e sucessos da comunidade escolar.
- Alimentar relações mutuamente sustentáveis entre as escolas e suas comunidades.
- Reconhecer que inclusão em educação é um aspecto da inclusão social. (BOOTH e AINSCOW, 2011, p.11).

94

Nesse sentido, a “Inclusão em Educação” se refere a todos e todas, o que reivindica a mudança do conceito de que a inclusão se reduz às pessoas com deficiência. Em suas dimensões, o Index reitera que só é possível fazer inclusão a partir da implementação de culturas, políticas e práticas inclusivas. A figura 2 demonstra tais dimensões, que só transformam quando realizadas sincronamente, ou seja, de forma indissociável.

Figura 2 – Dimensões do Índice



Fonte: Index para Inclusão (2011)

Sob essa perspectiva, só é possível mudar as práticas se transformarmos simultaneamente as políticas e culturas, isto é, mudanças nas práticas pelas práticas não se sustentam, pois não teriam possibilidades de manutenção em cenários culturais e políticos excludentes.

Olhando para a figura 2, observa-se que a base que reflete as ações e valores das dimensões do Index são as culturas inclusivas, que criam comunidades acolhedoras em que todos e todas são valorizados(as). Criar culturas inclusivas é um dos principais desafios na educação, pois implica em mudanças significativas no saber/fazer docente, flexibilização para atendimento das demandas de aprendizagem de todos os estudantes constituindo cenários inclusivos de colaboração com/entre professores, estudantes, famílias, entre outros. É pensar a diversidade numa rede de inclusão! Assim, as culturas se traduzem em questões que se desdobram em várias outras, sempre em um caráter amplo ou mais específico.

As políticas não se reduzem a ação governamental, pois a ação pedagógica também é política. Estar no mundo é político, a nossa presença no mundo é política, que como reitera Freire (2006, p. 53), “seria irônico se a consciência de minha presença no mundo não implicasse já o reconhecimento da impossibilidade de minha ausência na construção de própria presença”, é o saber/fazer político.

As práticas inclusivas são mais complexas, pois os processos de ensino-aprendizagem são responsáveis por acolher a diversidade de estudantes, todos e todas assumem responsabilidades pela aprendizagem em um compartilhamento de sucessos e dificuldades, numa construção de currículos para todos e todas.

O Index é ajustável em quaisquer contextos institucionais, não se reduzindo ao uso em instituições escolares, porque trabalha inclusão numa concepção ampla. Ele tem sido utilizado por inúmeros países pelo mundo. Assim, suas dimensões das culturas, políticas e práticas são fundamentais, o que muda, às vezes, de país para país são seus indicadores (problematizações decorrentes das dimensões).

5. INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS ENTRE A TEORIA CRÍTICA E A PERSPECTIVA OMNILÉTICA

96

Seguindo na direção do aprofundamento conceitual e epistêmico da concepção de “Inclusão em Educação”, passamos ao debate sobre a “Perspectiva Omnilética”. Trata-se de uma “lente” que caracteriza uma perspectiva de análise de compreensão dos fenômenos sociais em sua integralidade e na sua potencialidade invisível, mas não necessariamente ausente (SANTOS, 2013). Santos, autora desta forma de compreensão dos fenômenos relacionados a inclusão, a defini como:

O termo *omnilética* foi criado por mim e é composto de três elementos morfológicos: o prefixo latino *omni* (tudo, todo), o radical grego *lektos* (variedade, diferença linguística, mas aqui enfatizando especialmente a variedade e a diferença) e o sufixo grego *-ico* (concernente a). Resumidamente, *omnilética* significa uma maneira totalizante de compreender as diferenças como partes de um quadro maior, caracterizado por suas dimensões culturais, políticas e práticas em uma relação ao mesmo tempo complexa e dialética. (2013, p.23)

A partir desta compreensão de “Inclusão em Educação”, trazemos ao debate as reflexões de Adorno (2020, p.153) quando nos traz uma reflexão

sobre os modelos ideais e autoritários de educação, nos remetendo a algumas questões: Qual é o modelo ideal de educação? Há modelo ideal? Nesse contexto, “[...] a educação tem muito mais a declarar acerca do comportamento no mundo do que intermediar para nós alguns modelos ideais”. Nesse sentido, superpondo a “Perspectiva Omnilética” a Teoria Crítica adorniana, construímos uma potente lente “*Omnilecrítica*” que nos permite reafirmar que a “Inclusão em Educação” está sempre em movimento, não é um conceito fechado, é um processo.

Educar é emancipar constantemente para o pensar crítico e político, formando um sujeito protagonista, “isto seria inclusive da maior importância política [...] uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas” (ADORNO, 2020, p. 154). A Teoria Crítica se alia com a “Perspectiva Omnilética” com o propósito de juntas desvelarem os limites epistêmicos presentes na concepção de “Educação Inclusiva”.

Mas, qual significado poderia se atribuir à “Perspectiva Omnilética” acompanhada pela ideia de emancipação da Teoria Crítica adorniana? Seria mais uma lente? Seria mais um atravessamento? Onde se quer chegar?

Para Santos (2013, p.23) uma das potências desta lente está na “(...) percepção relacional da diversidade, do que é variado, variação esta que pode encontrar-se tanto presente quanto oculta, ao mesmo e um só tempo ou em tempos-espacos diferenciados”. Neste sentido, a superposição das lentes da “Perspectiva Omnilética” a Teoria Crítica desvelaria fenômenos que estariam “invisíveis” com o uso de outras epistemologias, exatamente pela acurácia de seu foco ao “ampliar como uma lupa” o que antes não se via.

A origem da perspectiva se dá a partir de cinco dimensões: culturas, políticas e práticas, que estão sempre presentes na “Inclusão em Educação” e são indissociáveis, assim como o atravessamento da dialética e complexidade, mas todas com a mesma importância na análise, uma influenciando a outra e em permanente construção. Para melhor compreender essas cinco dimensões, adiante iremos explorá-las um pouco mais e alinhar

conceitualmente com a emancipação adorniana.

Ampliando as 3 dimensões apresentadas, a “Perspectiva Omnilética” ampliará para 5 dimensões, trazendo duas outras que não foram inicialmente concebidas por Booth e Ainscow. Contudo, aprofundaremos um pouco melhor as 3 dimensões, a partir dos estudos de Booth e Ainscow (2011), sobre as culturas, políticas e práticas, para posteriormente correlacionar as 2 novas que se relacionam, tecendo análises à luz da Teoria Crítica adorniana.

As culturas são a base do currículo escolar e sustentam as políticas e práticas:

98

[...] refere-se à criação de comunidades seguras, acolhedoras, colaborativas, estimulantes, em que todos são valorizados. Os valores inclusivos compartilhados são desenvolvidos e transmitidos a todos os professores, às crianças e suas famílias, gestores, comunidades circunvizinhas e todos os outros que trabalham na escola e com ela. Os valores inclusivos de cultura orientam decisões sobre políticas e a prática a cada momento, de modo que o desenvolvimento é coerente e contínuo. A incorporação de mudança dentro das culturas da escola assegura que ela esteja integrada nas identidades de adultos e crianças e seja transmitida aos que estão chegando à escola (BOOTH, AINSCOW, 2011, p. 46).

São criações de comunidades acolhedoras em que todos e todas são valorizados(as) e nos remete a princípios e valores. Para Booth e Ainscow (2011, p.35), “um sistema de valores é uma forma branda de expressar compromissos e determinar conteúdos curriculares” na escola. E essa preocupação dos autores é expressa no pensamento de Adorno (2020, p.129) quando traz a memória do Holocausto sobre percepções equivocadas na educação, quando nos convida à reflexão a respeito dos indicadores do Index que apontam para a não-violência e respeito à diversidade, para que Auschwitz não se repita.

A exigência que Auschwitz não e repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser

possível nem necessário justificá-la. Não consigo entender como até hoje mereceu tão pouca atenção. Justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda monstruosidade ocorrida.

Políticas de inclusão não se reduzem somente às Políticas públicas, pois permeiam todos os planos pedagógicos para atender a todos e todas. A política na escola é determinante para o sucesso da “Inclusão em Educação”, sendo a dimensão que lida com a organização institucional para promover inclusão, configurando o que é realizado por exemplo, na gestão e no administrativo da escola. A “Inclusão em Educação” precisa acontecer em todos os espaços da comunidade escolar. Essa dimensão nos remete também às intenções e acordos, não se reduzindo apenas aos documentos, mas sobretudo nas perspectivas que não são explícitas claramente nas legislações.

Esta dimensão garante que a inclusão permeie todos os planos da escola e envolva a todos. As políticas encorajam a participação das crianças e professores desde quando estes chegam à escola. Elas encorajam a escola a atingir todas as crianças na localidade e minimiza as pressões exclusionárias. As políticas de suporte envolvem todas as atividades que aumentam a capacidade da ambientação de responder à diversidade dos envolvidos nela, de forma a valorizar a todos igualmente. Todas as formas de suporte estão ligadas numa única estrutura que pretende garantir a participação de todos e o desenvolvimento da escola como um todo. (BOOTH, AINSCOW, 2011, p. 46).

Práticas de inclusão não devem ser dissociadas das culturas e políticas escolares, na qual todos e todas assumem responsabilidades pela aprendizagem dos estudantes, compartilhando sucessos e dificuldades. Elas se referem ao cotidiano das instituições. “[...] refere-se a tudo que fazemos e como fazemos” (SANTOS, 2015, p. 54). Outrossim, a autora reafirma que são,

Espaços educacionais que possuem práticas orientadas para a inclusão em educação tendem a reconhecer o direito à diferença e o combate às

diversas formas discriminação e desigualdade social. Buscam superar as barreiras à aprendizagem e à participação, trabalhar conflitos resultantes das relações entre grupos e pessoas pertencentes a universos culturais diferentes, sem ignorar as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. (SANTOS, 2009, p. 14).

De acordo com Booth e Ainscow (2011, p. 46), a dimensão das práticas,

[...] refere-se a desenvolver o que se ensina e aprende, e como se ensina e aprende, de forma a refletir valores e políticas inclusivos. As implicações de valores inclusivos para estruturar o conteúdo de atividades de aprendizagem são trabalhadas na seção ‘Construindo currículos para todos’ [...]. Esta liga a aprendizagem à experiência, local e globalmente, bem como a Direitos e incorpora assuntos de sustentabilidade. A aprendizagem é orquestrada de modo que o ensino e as atividades de aprendizagem se tornam responsivos à diversidade de jovens na escola. As crianças são encorajadas a ser ativas, reflexivas, aprendizes críticas e são vistas como um recurso para a aprendizagem umas das outras. Os adultos trabalham juntos de modo que todos assumem responsabilidade pela aprendizagem de todas as crianças.

100

Essa tridimensionalidade se estrutura na indissociabilidade entre teoria e prática, o que chamamos de “práxis”. Culturas, políticas e práticas caminham nessa direção, sem se deixarem homogeneizar, sem criar “bolor”, que como afirma Adorno (2020, p.140) “combina com a disposição de tratar outros como sendo uma massa amorfa.”

Partindo dessa tridimensionalidade, Santos percebeu que essas dimensões não eram suficientes para explicar os fenômenos pesquisados de “Inclusão em Educação”, com base na realidade brasileira, e esse incômodo permeava as pesquisas que para Santos (2021)¹⁰ ficava a questão: “tem uma liga aí que vai juntando essas três dimensões

10 Sobre a Omnilética. Reunião do LEPEDI. Transcrição de áudio. 2021. Disponível em https://www.youtube.com/results?search_query=lepedi. Acesso em 23 jul. 2022.

(...) e essa liga é importante (...) o que era essa liga? (...) ficava a pergunta e ia se buscando nas pesquisas, (...) a partir das leituras marxistas, se entendeu que era a dialética”.

Essas três dimensões tinham uma relação dialética, “elas existiam simultaneamente e concorrentemente em dados momentos e complementarmente em outros momentos. Às vezes essa relação levava a uma conclusão de ampliação do quadro no sentido de que pode existir isso e aquilo e às vezes levava uma situação de divergência mesmo”. (SANTOS, 2021). Mas, o que se entende por dialética?

Seguindo as ideias e reflexões de Lukács, dialética “[...] trata-se de olhar para os fenômenos humanos, sociais e ambientais e, no nosso entendimento, perceber as variações, os modos totalizantes de análises, reflexões as quais podem ser perceptíveis (ou não)”. (AGUIAR, 2021). Compreender a realidade enquanto movimento, transformação e compreensão no que se refere à práxis, para Lukács (2003, p.67-68),

[...] a dialética é um processo constante da passagem fluida de uma determinação para a outra, uma superação permanente dos contrários, que ela é sua passagem de um para dentro do outro; que, por consequência, a causalidade unilateral e rígida deve ser substituída pela ação recíproca (LUKÁCS, 2003, p.67-68).

Dialética é, deveria ser e não é, a manutenção do ser, é um processo de diálogo entre interlocutores incorporando no vir a ser, numa transformação determinada pelo futuro. Quando se fala de visão “Omnilética” isso precisa estar em consideração, por isso que não são apenas culturas, políticas e praticas, há uma dimensão histórico dialética, que traz essa dimensão do pensamento espaço-temporal e ao mesmo tempo das contradições que vemos presentes.

Feita a “liga” uniu-se as três dimensões à dialética. Então, deu-se o nome de “Trialetica”. Mas, algo ainda faltava, o conceito ainda não estava fechado, faltava um elemento, “[...] pois a dialética também não dava conta, que era o elemento invisível [...] um elemento que sempre me angustiou

[...] que era o elemento do impossível, o elemento daquilo que não está ali, mas que pode estar [...]” (SANTOS, 2021). Foi a partir dessa reflexão que se chegou ao elemento da complexidade, com base no pensamento de Morin. Para o autor “a complexidade não é a rejeição do menos complexo pelo mais complexo, mas ao contrário, a integração do menos complexo na diversidade. A complexidade ecossistemática nada é sem a diversidade”. (MORIN, 2015a, p.60).

A dimensão da complexidade é a possibilidade de analisar a diferença, é entender o outro lado, como por exemplo sujeito x objeto, todo x parte, é compreender a totalidade e suas relações. É uma constituinte do ser, desordem, caos e negação onde não há o “the end”, sempre há um recomeço. Para Morin, (2015b, p.8) “a complexidade não é a chave do mundo, mas o desafio a enfrentar, por sua vez, o pensamento complexo não é o que evita ou suprime o desafio, mas o que ajuda a revelá-lo e às vezes a superá-lo”.

O autor também propõe uma epistemologia de mudar a forma de pensar, pois as certezas são provisórias, temporárias, podem ser derrubadas a qualquer momento e esse temporário pode ser a curto ou longo prazo e mesmo assim incerto. Ele destaca que:

102

O trabalho com a incerteza incita ao pensamento complexo: a incompreensibilidade paradigmática de meu tetragrama (ordem/desordem/interação/organização) mostra-nos que nunca haverá uma palavra-chave — uma fórmula chave, uma ideia-chave — que comande o universo. E a complexidade não é só pensar o uno e o múltiplo conjuntamente; é também pensar conjuntamente o incerto e o certo, o lógico e o contraditório, e é a inclusão do observador na observação. (MORIN, 2015b, p.206).

E a partir dessa ideia a perspectiva não era mais “[...] tetra (...) que palavra seria essa? (...) pentalética, multilética, exa, pluri (...) e gostava do lética, porque é a ideia da leitura, mas a palavra é um todo, não cabem essas palavras (...) e numa aula, um estalo! OMNI!” (SANTOS, 2021). Várias pesquisas sobre a etimologia da palavra e sobre sua existência foram feitas, além de seu sentido morfológico. Então, nasceu a “Perspectiva Omnilética”, conforme a autora relata, sobre a relação das cinco dimensões.

[...] como por exemplo, a dinâmica – e, por vezes, contraditória – relação que se verificava entre as três dimensões. Acrescentamos-lhe então o conceito de dialética e começamos a nos referir ao conceito de dialética (para juntar a tridimensionalidade em relação dialética, e relacionar, moto contínuo, inclusão com seu oposto complementar, a exclusão). Porém, constatamos, com a realização de novas pesquisas, que mesmo a abordagem dialética permanecia numa lógica binária, que não nos parecia suficiente para compreender todas as nuances da temática de inclusão. Passamos a adotar, então, o conceito de complexidade neste modo de pensar, e assim chegamos ao neologismo omnilética. (SANTOS, 2015, p.53-54).

A perspectiva Omnilética é “trans!”. É transcendente, no sentido que permitiu ver o que não foi visto ainda. Foi um momento de iluminação, me permita usar à luz do iluminismo.” (DAMASCENO, 2021¹¹). É uma lente para outros movimentos, daí o diálogo possível com a Teoria Crítica adorniana. Nesse sentido, reafirma a luta e mobilização para a efetivação da “Inclusão em Educação”, pois “a exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia.” (ADORNO, 2020, p. 185). E seguindo este pensamento, Damasceno (2021) complementa:

A Omnilética parte de um mesmo lugar, as pistas nos levam a acreditar que exista (...). É uma ruptura com o absolutismo, a Omnilética não tem a menor pretensão de se encerrar em si mesma e ser a palavra final (...) está em total sintonia, com o princípio de incerteza de Heisenberg¹², é uma variável que rompe com esse determinismo na física clássica (...) é uma perspectiva absolutamente concentrada ao desenvolvimento científico contemporâneo.

11 Sobre a omnilética. Reunião do LEPEDI. Transcrição de áudio. 2021. Disponível em https://www.youtube.com/results?search_query=lepedi. Acesso em 23 jul. 2022.

12 Werner Karl Heisenberg foi um físico teórico alemão que recebeu o Nobel de Física de 1932, "pela criação da mecânica quântica, cujas aplicações levaram à descoberta, entre outras, das formas alotrópicas do hidrogênio". Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Werner_Heisenberg. Acesso em 25 nov. 2022.

A “Perspectiva Omnilética” é como se fosse uma “*omnilente*”, um movimento, como holofotes multicoloridos no sentido de trazer incertezas. Uma totalidade das mesmas partes, com movimentos vistos e não vistos, que estão ali como potência provocando mudanças.

Figura 3 – Representação da “Perspectiva Omnilética”



104

Fonte: Santos, M. P.; 2013.

O pensamento omnilético quer enxergar essa figura, sabendo que ela é sempre momentânea, por isso não é uma teoria, é uma perspectiva. Elas são marcadas historicamente como tem que ser, porque é dialética. O PENSAR, pensar e ser Omnilética, é um movimento, ele nos desloca o tempo todo. Nós somos culturas, políticas e práticas. Somos seres contraditórios.

Eu sou cultural, eu sou política, eu sou prática eu sou extremamente contraditória, mas eu tenho uma potência enorme de ir levantando vários aspectos de uma mesma situação naquele mesmo momento naquele tempo e compreendendo que isso é situado historicamente, eu posso emitir, enunciar pequenos avanços e corroer as exclusões por dentro, mas sem

me iludir, sabendo que essas corrosões que eu provoço terão que ser contínuas e contínuas até que a morte me separe disso. Percebem? Essa é a perspectiva Omnilética. (SANTOS, 2021).

A perspectiva Omnilética, requer um posicionamento existencial da nossa parte, não só como cientistas, também como pessoas, para conseguir usar essa lente. É um exercício cotidiano e complexo. É onde queremos chegar!

7. CONSIDERAÇÕES

Ao chegar nessas considerações, que não chamamos de finais uma vez que a “Inclusão em Educação” é um movimento que não tem fim em si mesmo, fica a sensação de que muito ainda há para ser estudado sobre a sua importância, bem como alcançar possibilidades, a partir das diversas pesquisas que ainda se darão, contribuindo na construção de possibilidades mais inclusivas em diálogo com as lentes da “Perspectiva Omnilética” e a “Teoria Crítica”.

Pensar “Inclusão em Educação” significa consentaneamente superar exclusões vividas numa sociedade da barbárie que se aliena através de uma suposta “civilidade” que mata, segrega e não emancipa o sujeito, pois para Adorno (2020, p. 38), “a própria falta de emancipação é convertida em ideologia [...]”. “Inclusão em Educação” significa pensar processos complexos e dialéticos de forma crítico-reflexiva, para além dos processos de inclusão da pessoa com deficiência, indo em direção a afirmação dos direitos de todas as pessoas excluídas na sociedade.

Pensar “Inclusão em Educação” é questão central para compreender a diversidade humana em suas diferenças, sejam elas quais forem, contribuindo para uma sociedade emancipadora, pois “[...] a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade”. (ADORNO, 2020, p.170).

Se faz necessário, então, assumir uma posição crítico-reflexiva sobre o conceito/episteme da “Inclusão em Educação”, problematizando culturas, políticas e práticas emancipatórias, dialética e complexamente, afirman-

do a natureza práxica do processo, pois “há que se ressignificar, urgentemente, o sentido da educação e, conseqüentemente, seu *modus vivendi*.” (SANTOS, 2013, p.60).

8. REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Notas Marginais sobre Teoria e Práxis*. In Palavras e Sinais. Modelos Críticos 2. Trad. de Maria Helena Ruschel; supervisão de Álvaro Valls. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. 2ª ed. revista. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

AGUIAR, Jonathan Fernandes de. *Por uma Epistemologia do Lúdico a partir da Omnilética*. Rio de Janeiro. UFRJ, 2021.

106

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. *Index para a Inclusão*. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. UFRJ: Lapeade [Tradução de M.P. Santos], 2011.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, de 20 de dezembro. Brasília, 1996.

DAMASCENO, Allan Rocha, *Educação Inclusiva e organização da escola: perspectivas críticas e desafios políticos do Projeto Pedagógico*. Rio de Janeiro: Abrace um Aluno Escritor, 2015.

DICIO, *Dicionário Online de Português*. Origem da palavra inclusão. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/inclusao/>. Acesso em: 30 nov. 2022.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 34 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- HORKHEIMER, M. *Filosofia e Teoria Crítica*. São Paulo, Nova Cultural, 1989. (Coleção Os Pensadores)
- LUKÁCS, Georg. *História da Consciência de Classe: estudos sobre a dialética marxista*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MORIN, Edgard. *O Método II: a vida da vida*. 5 ed. Porto alegre: Sulina, 2015a.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao Pensamento Complexo*. 5ª Ed. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2015b.
- SANTOS, Mônica Pereira dos e SANTIAGO, Mylene Cristina. *As Múltiplas Dimensões do Currículo no Processo de Inclusão e Exclusão em Educação*. In: IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares: diferenças nas políticas de currículo. João Pessoa/PB, 2009.
- SANTOS, Mônica Pereira dos. *Dialogando sobre Inclusão em Educação: contando casos (e descasos)*. Editora CRV: Curitiba, 2013.
- SANTOS, Mônica Pereira dos. *Inclusão, Direitos Humanos e Interculturalidade: uma tessitura omnilética*. Revista Inovação, Ciência e Tecnologia: desafios e perspectivas na contemporaneidade. Editora Realize – Campina Grande-PB 2015.
- SANTOS, Mônica Pereira dos; SENNA, Manoella. *Gestão e Inclusão em Educação a luz da Perspectiva Omnilética*. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 25, n. 3, p. 956-974, set. / dez 2020.

SANTOS, Mônica Pereira dos. *Sobre a Omnilética*. Reunião do LEPEDI. Transcrição de áudio. 2021. Disponível em https://www.youtube.com/results?search_query=lepedi. Acesso em 23 jul. 2022.

SILVA, Manoella Rodrigues Pereira Senna Vasconcelos da. *Gestão Democrática e Inclusão em Educação: sentidos e barreiras na visão dos membros dos conselhos escola-comunidade do município do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro. UFRJ, 2021.

UNESCO. *Declaração de Salamanca – Estrutura de Ação em Educação Especial – Conferência Mundial de Educação Especial*. Salamanca – Espanha, 1994. Brasília: Corde, 1996.

NEURODIVERSI- DAD: SUBJETIVI- DAD Y TEORÍAS IMPLÍCITAS

Lorena González Otárola¹³

RESUMEN

110

Los conceptos *neurodiversidad* y *neurodivergencia* están tomando notoriedad en la actualidad. Sin embargo, ¿desde dónde construimos estos términos? Las teorías implícitas y la subjetividad juegan un rol trascendental al enfrentarnos a lo distinto, lo otro, lo diferente, ya que muchas veces estos discursos se construyen en oposición a lo que es *normal*, admitido, utilitario y, desde allí, se conceptualiza a través de discursos patologizantes. Lo distinto es definido desde la carencia, desde lo que falta para encajar correctamente con el estándar de normalidad.

A través de este capítulo se pretende dar cuenta de que las diferencias neurocognitivas son una parte natural y valiosa de la diversidad humana, y no necesariamente deben ser tratadas como trastornos ni discapacidades. Sin embargo, para lograr alcanzar esa visión integradora se deben tensionar los discursos de normalidad y anormalidad que subyacen en nuestras creencias acerca de la diferencia.

¹³ Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile. Correo: l.gonzalez@utem.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6418-7762>.

INTRODUCCIÓN

La humanidad es diversa. La premisa aparentemente es una obviedad, sin embargo, cuando se comienza a analizar y desglosar para ver sus implicancias prácticas, es posible darse cuenta de que lo obvio se diluye. Experimentar la diversidad en su mérito excede a la racionalidad aparente que se cubre con el velo de lo obvio, puesto que implica considerar la complejidad de lo diverso tanto del *otro* como del *yo*.

Una de las formas de diversidad que experimentamos es la neurodiversidad, la cual se refiere a la variedad de diferencias neurológicas que existen en los seres humanos; es decir, la variabilidad natural en el funcionamiento del cerebro humano. Estas diferencias pueden manifestarse en la forma en que pensamos, sentimos, nos comunicamos y nos relacionamos con los otros. Además, el concepto contiene la idea de que esta diversidad debe ser valorada y respetada en lugar de ser considerada como una anomalía o un defecto.

La relación entre la neurodiversidad y la normalidad ha sido objeto de debate en diversas disciplinas, puesto que se ha considerado que quién escapa de un estándar se le considera neurodivergente. Algunos autores sugieren que la normalidad es una construcción social que no refleja la diversidad natural de la especie humana y que la neurodiversidad es una parte importante de esa diversidad. Sin embargo, la sociedad a menudo se basa en la idea de una normalidad estandarizada, que excluye a aquellos que no se ajustan a ciertas expectativas.

En el presente texto se explorarán aquellos conceptos que influyen en la visión general que se tiene sobre la neurodiversidad, considerando que comprender los mecanismos que operan en la experimentación de la neurodiversidad nos permitiría tener una mejor visión de ella. También se indagará acerca del papel que tiene la educación en relación con la neurodiversidad y la inclusión.

Para estos fines se considera que uno de los mecanismos que operan en la visión acerca de la neurodiversidad corresponde a las creencias y su-

posiciones que tenemos sobre el mundo y las personas que nos rodean, que a menudo son inconscientes, las cuales llamamos *teorías implícitas*. Estas influyen en cómo percibimos y tratamos a las personas que nos rodean, al *otro*, a ese sujeto que sabemos que es parte de la diversidad, pero a quien entendemos desde el *yo*. Estas teorías han sido estudiadas por varios autores en relación con la percepción de la neurodiversidad. Así, Simon Baron-Cohen (Baron-Cohen, 1997) sostiene que las personas consideradas como neurodivergentes, como los autistas, tienen dificultades para entender las teorías implícitas de los demás, lo que puede llevar a malentendidos y conflictos en las interacciones sociales. Del mismo modo, a lo largo de su obra, Mark Rapley (Rapley, 2004) argumenta que las teorías implícitas sobre la discapacidad pueden llevar a la estigmatización y la exclusión de las personas con diferencias neurológicas, por lo que es necesario cuestionar estas teorías implícitas y fomentar una mayor comprensión y aceptación de la neurodiversidad.

112

Para explicar cómo se establece la relación entre sujetos diversos, es importante considerar que una persona que porta consigo teorías implícitas están en relación con *otro*, a quien que considera diferente. Esta experiencia con la otredad, que implica ser visto y tratar al otro como a un distinto, es lo que llamamos *alteridad*. Es decir, los sujetos, cargados de teorías implícitas, en el ejercicio de la alteridad subrayan las diferencias que creen tener con el otro, influyendo en las relaciones. Una de las concreciones de estas relaciones es cómo se entiende y ejerce alteridad con la neurodiversidad. Así, las teorías implícitas influyen en cómo percibimos y tratamos a las personas en sus diferencias neurológicas, lo que conlleva a que experimenten la alteridad siendo vistas como *otro* diferente o anormal, redundando en estigmatización y discriminación.

La relación entre la neurodiversidad, la alteridad y las teorías implícitas ha sido objeto de estudio en la literatura académica desde fines del siglo XX, desde donde se han puesto en tensión estos conceptos. Por ejemplo, según Gilles Deleuze y Félix Guattari la neurodiversidad es una característica inherente a la humanidad y debe ser valorada como tal. En su obra *El Anti Edipo* (Gilles Deleuze, 1985) argumentan que la *anormalidad*

es una construcción social y que la diversidad humana es fundamental para la evolución de la especie. Por otro lado, autores como Steven Kapp (Kapp, 2020), Nick Walker (Walker, 2015) y Judy Singer (Singer, 1998) han abogado por una perspectiva de la neurodiversidad que valora la diversidad natural de la especie humana y reconocen que la neurodivergencia no es una enfermedad o un trastorno, sino una variación normal en el funcionamiento del cerebro. De esta manera, la relación entre la neurodiversidad, la normalidad y las teorías implícitas es relevante, puesto que implicaciones significativas para la inclusión y la igualdad en la sociedad.

Así, en el desarrollo de nuestra propuesta entenderemos a la neurodiversidad como una parte esencial de la diversidad, la cual se debe analizar desde la alteridad, cuestionando las teorías implícitas que impactan en la valoración negativa del Otro al considerarlo como alguien que escapa a lo normal.

NEURODIVERSIDAD Y NEURODIVERGENCIA: CONCEPTUALIZACIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN

113

La neurodiversidad es un concepto que se ha difundido en las últimas décadas para referirse a la diversidad de patrones neurológicos presentes en la humanidad. Esta idea nace como una respuesta a la fuerte patologización de las diferencias neurológicas, como el autismo, la dislexia o el TDAH, que se han visto históricamente como trastornos por corregir. Este cambio de paradigma responde a diversos movimientos, acciones y modelos que imbricaron los discursos en torno a la neurodiversidad.

A fines del siglo XIX primaba el modelo médico-rehabilitador de la discapacidad, cuyo foco estaba en la tragedia personal; es decir, en la persona y sus *insuficiencias* desde la noción de un cuerpo y mente defectuosos. Esta concepción dominó durante mucho tiempo la forma en que se ha entendido y tratado la discapacidad y todavía tiene alcances hasta hoy. Según este modelo, las personas con discapacidad son vistas como *enfermas* y necesitan ser *curadas* o *rehabilitadas* para poder integrarse en

la sociedad. Shakespeare (2006) nos señala que el modelo médico de la discapacidad se centra en la persona como objeto de la atención médica y la rehabilitación, no como sujeto activo de su propia vida.

A esto se le sumaron otras críticas por no considerar el papel de las barreras sociales y culturales en la discapacidad, y por enfocarse en la curación y la rehabilitación en lugar de la diversidad y la inclusión. En contraste con el modelo médico rehabilitador se han desarrollado otros modelos de discapacidad, como el modelo social, que se enfoca en las barreras sociales y culturales que limitan la participación de las personas con discapacidad en la sociedad. Como señala Oliver, el modelo social de la discapacidad reconoce que la discapacidad es el resultado de la interacción entre las limitaciones del cuerpo y las barreras sociales (Oliver, 1990, p. 19).

114

Este modelo tomó fuerza a partir del activismo de personas en situación de discapacidad por los derechos a la autonomía y la autodeterminación frente a sus derechos humanos y civiles, considerando que la discapacidad no es una condición individual o una limitación física o mental, sino que es el resultado de las barreras sociales y culturales que limitan la participación de las personas con discapacidad en la sociedad.

De acuerdo con el modelo social, las barreras sociales y culturales se refieren a las actitudes, políticas y prácticas que impiden que las personas con discapacidad participen plenamente en la sociedad. Así, el modelo social muestra cómo las actitudes y los valores culturales tienen un papel fundamental en la construcción de la discapacidad.

Uno de los autores que ha influido en el desarrollo del modelo social de discapacidad es el sociólogo Mike Oliver. Según Oliver, la discapacidad no es una característica individual, sino que es el resultado de la interacción entre las limitaciones del cuerpo y las barreras sociales (1990, p. 18). Oliver destaca que las barreras sociales incluyen la falta de accesibilidad, la discriminación y la exclusión social. En una línea similar, Shakespeare (2006, p. 199) señala que el modelo social se centra en las barreras sociales que impiden la participación plena de las personas con

discapacidad y en cómo se pueden superar estas barreras para lograr la inclusión y la igualdad.

Es importante destacar que el modelo social de discapacidad no niega la existencia de las limitaciones físicas o mentales de las personas con discapacidad, sino que se enfoca en las barreras sociales y culturales que limitan su participación en la sociedad. Para Linton (1998, p. 37), el modelo social de discapacidad reconoce que la discapacidad es una cuestión social y política, no sólo una cuestión médica. Desde esta perspectiva, se hace la diferencia entre la deficiencia como una condición biológica y la discapacidad como una producción sociopolítica opresiva.

En los últimos años se ha transitado desde el modelo social de la discapacidad hacia el de la diversidad funcional, cuyo fundamento defiende que tanto la deficiencia como la discapacidad son construcciones sociales. Esta perspectiva, aunque avanza en la despatologización de la neurodivergencia, perpetúa el discurso de entender al otro como fuera del lugar donde habita, reproduciendo las lógicas binominales. “Así pues las categorías no hegemónicas de los pares [...] se construyen como un afuera desde el adentro y son, por tanto, un reverso del propio miedo a la impureza que constituye la categoría dominante” (Torras, 2007, p. 13). En este caso, la supremacía de la persona neurotípica por sobre la neurodivergente.

A partir de esta tensión, surge la necesidad de reconceptualizar el término de neurodiversidad y permitir aparecer al sujeto neurodivergente, abandonando las lógicas binarias que segregan, amparadas en la normalidad y dejando el afán de similitud que esconde el discurso inclusivo respecto de las diversidades.

Lo que hace falta es perderse y perdernos de vista, toda vez que lo único que podemos ver, toda vez que lo único que es visto es la egocéntrica normalidad. Egocéntrica normalidad cuya infame tentación es la invención de lo normal (Kkliar, 2014, p. 123).

Pues tras esa transición conceptual, lo que hay en juego es la experiencia de unas personas condenadas a la marginación y a la exclusión social; es decir, la transformación de su forma de existir en el mundo, su experiencia cotidiana como seres (Susana Rodríguez, 2010, p. 152).

Dentro de este contexto, surgió el concepto de neurodiversidad, cuyo origen remite al discurso de personas con diagnósticos dentro del espectro autista. De acuerdo con lo señalado por Armstrong (2012), la primera vez que se utilizó la palabra *neurodiversidad* en un texto impreso fue en un artículo del periodista Harvey Blume publicado en el *Atlántico* en septiembre de 1998, en el que se señaló que:

[...] la neurodiversidad puede resultar, en todos los aspectos, tan crucial para la humana como la biodiversidad lo es para la vida en general ¿Quién puede decir qué forma de instalación eléctrica resultará mejor en un momento determinado? La cultura informática y la cibernética, por ejemplo, pueden favorecer un molde mental en cierto modo autista (Blume, 1998, p. 20).

116

El otro antecedente que se tiene en relación con el concepto es el de la socióloga australiana Judy Singer, quien, siendo autista, levantó el término neurodiversidad a fines de la década de 1990, para hacer referencia a las composiciones neurológicas, las que hasta entonces eran patologizadas y asumidas como tales desde la esfera social.

Singer señala:

[...] en mi opinión el significado clave de espectro autista subyace en su propio nombre y en que se anticipa una política de la diversidad neurológica, o lo que prefiero llamar neurodiversidad [...] los neurológicamente diferentes representan una nueva incorporación a las categorías políticas conocidas de clase-género-raza y aumentarán la perspectiva del modelo social de discapacidad (Singer, 1990, p. 20).

En ese marco, resulta imperativo recuperar el concepto de neurodivergencia para reconfigurar el concepto de neurodiversidad, entendiendo que detrás de un concepto aglutinador se invisibilizan las relaciones de poder existentes al interior. Neurodivergente, algunas veces abreviado como ND, significa tener un cerebro que funciona en maneras que divergen significativamente de los estándares sociales de *normalidad*. La neurodivergencia, es decir, el estado de ser neurodivergente puede ser tanto genético o innato como producido por una experiencia traumática que alteró el cerebro, o bien alguna combinación de ambas. Por ejemplo, el autismo y la dislexia son ejemplos de formas innatas de neurodivergencia, mientras que alteraciones en el funcionamiento cerebral causadas por experiencias como trauma, práctica de la meditación a largo plazo o el uso intensivo de drogas psicodélicas pueden alterar el cerebro, generando una divergencia del proceso neurocognitivo típico.

Así, la neurodivergencia es un concepto emergente vinculado con las distintas formas de existencia, que dotan a las sociedades de diversas singularidades en torno a las formas de sentir, procesar y experimentar el mundo. Con el uso y apropiación de este concepto, se busca superar la dicotomía establecida por los discursos de poder que sustentan la dominación, el control y la marginación de los cuerpos y mentes que no encajan en las normativas sociales. El poder sustentado en la ciencia médica y jurídica desde el argumento biopolítico, contribuye a la construcción de una cultura que comprende el mundo social en diadas, exponiendo a quienes se encuentran en el lado contrario de lo que se considera culturalmente como *normal/correcto* a situaciones de discriminación y exclusión que atentan contra sus derechos, definiendo la singularidad de las experiencias de vida de ciertas personas bajo categorías y etiquetas sociales que les imputan características indeseables e infantilizantes.

Habitar el mundo desde un ejercicio distinto a los comunes y asumido a través de un proceso reflexivo como determinación inquebrantable, como una forma de disentir frente a lo que no se está de acuerdo es, sin duda, la consolidación propia de la resistencia y la manera en que se gestan otros modos relacionales, otros mundos posibles. Sin embargo, cuando

se asume que hay cuerpos para los cuales habitar el mundo de manera alternativa no es simplemente un modo posible, sino que es el modo propio de existencia, cuando la percepción de las distintas capas que componen la vida, las maneras de aprender y aprehender el mundo, los modos de expresar y comprender las relaciones, cuando la divergencia, lo distinto, lo otro, simplemente atraviesa el cuerpo, sin existir la posibilidad de elección, otro mundo posible deja de ser una alternativa y se vuelve un derecho fundamental y urgente de reclamar.

De esta manera, surge un nuevo concepto que permitirá concebir la neurodiversidad como una perspectiva, un enfoque, una estructura de análisis, una forma de ver; es decir, un paradigma, que no invisibiliza a las y los sujetos neurodivergentes, sino que releva la idea de la diversidad como algo natural, innegable y valioso, pero no exento de las dinámicas de exclusión social. De acuerdo con Nick Walker (2016), señalaremos que esta perspectiva se puede sintetizar en tres principios fundamentales:

118

- La neurodiversidad es una forma de diversidad humana natural y valiosa: es un hecho biológico innegable y se refiere a las variaciones existentes en los procesamientos neurocognitivos de nuestra especie. Estas diferencias enriquecen los contextos y pueden permitir la superación del modelo social de la discapacidad.
- La idea de que hay un tipo de cerebro o mente *normal* o *saludable*, o sólo una forma *correcta* de funcionamiento neurocognitivo, es una ficción culturalmente construida, no más válida (y no más propicia para una sociedad sana o para el bienestar general de la humanidad) que la idea de que hay una etnicidad, género o cultura normal o *correcta*.
- Las dinámicas sociales que se manifiestan en relación con la neurodiversidad son similares a las que se manifiestan en relación con otras formas de diversidad humana (por ejemplo, diversidad de etnicidad, género o cultura). Estas dinámicas incluyen las dinámicas de desigualdades de poder.

El paradigma de la neurodiversidad es una perspectiva que ha surgido en las últimas décadas para entender la diversidad humana, especialmente en lo que respecta a las diferencias en el funcionamiento neurológico. Esta perspectiva reconoce que la variabilidad en el cerebro es una parte normal y natural de la diversidad humana, y que estas diferencias pueden ser vistas como fuente de fortaleza y creatividad en lugar de una discapacidad o una patología.

Esta idea de neurodiversidad ha sido particularmente importante en el campo de la discapacidad, ya que ha permitido ampliar la mirada sobre este fenómeno y reconocer la importancia de la inclusión y el respeto por la diversidad. Como señala la autora y activista australiana Judy Singer, “la neurodiversidad es un movimiento que busca cambiar la percepción social de la discapacidad de una enfermedad a un estado natural de la diversidad humana” (Singer, 1998). Esto ha permitido desafiar las concepciones tradicionales de la discapacidad, que a menudo se han centrado en la corrección o eliminación de las diferencias y limitaciones. En su lugar, la perspectiva de la neurodiversidad reconoce que las diferencias en el funcionamiento neurológico son una parte normal y valiosa de la diversidad humana, y que la inclusión y el respeto por estas diferencias son fundamentales para una sociedad más justa y equitativa. Además, el paradigma de la neurodiversidad ha llevado a la creación de comunidades y movimientos liderados por personas con diferentes formas de funcionamiento neurológico, como el autismo, el TDAH, la dislexia y otros. Estas comunidades han trabajado para cambiar las percepciones sociales de la discapacidad, promover la inclusión y el respeto por la diversidad, y mejorar las oportunidades para las personas neurodivergentes.

Entonces, se puede afirmar que, así como la *discapacidad* es una construcción, la deficiencia también lo es, y que esta debería ser percibida como otras maneras de hacer y estar en el mundo (Brugué, 2015). Para abordar la neurodiversidad, desde una perspectiva reflexiva y crítica, es fundamental dejar aparecer todos los discursos que la atraviesan, y, desde ahí, *reconocer* lo que este concepto engloba y, a partir de esa lectura, levantar una nueva conceptualización y visibilizar junto con ella a quienes la componen.

EL CONCEPTO DE NORMALIDAD: TENSIONES DESDE LA NEURODIVERSIDAD

Históricamente, cada sociedad ha desarrollado mecanismos para establecer verdades. Según Foucault (1970), en Occidente la verdad se establece por la interacción de tres elementos. En primer lugar, está el poder entendido como una práctica de relaciones, un ejercicio, una interacción de dominio o control circunstancial entre individuos. En segundo lugar, está el discurso. A este se le entiende como lo dicho, considerando que es una reproducción de lo dicho antes. En una sociedad, lo dicho tiende a ser estable, ordenado, pues los individuos tienden a repetir lo que ya se dijo, ya que es lo aceptado. El discurso herético tiende a ser excluido o marginado.

En toda sociedad, la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad (Foucault, 1987, p. 11).

120

Finalmente está el saber, entendido como el conocimiento construido y aceptado, generalmente, por aquellos mismos que lo producen. Es decir, que el saber tiene mecanismos de validación que la misma sociedad establece.

La interacción de estos tres elementos configura la *política de la verdad*. Por ejemplo, el discurso puede legitimar ciertas relaciones de poder y justificarlas mediante el saber. A su vez, quienes detentan el saber requieren del dominio del discurso para institucionalizarse y ejercer más influencia en el entramado del poder. De este modo, la verdad se materializa en la circulación de discursos, compuestos de saberes y sostenido en poderes que se justifican y legitiman mutuamente.

Cuando el cruce de poder, discurso y saber necesita establecer un objetivo o estrategia específica, nace un dispositivo. Esto es un conjunto de instituciones, discursos y/o coerciones que tienen un fin en la política de la verdad. Por ejemplo, Foucault (Foucault, 2002) analiza a la cárcel como

un dispositivo en que el poder se ejerce sobre los cuerpos de las personas consideradas incorrectas, se justifica por medio de saberes médico-jurídicos y en los discursos de justicia (castigo) y rehabilitación. Todo con el fin del disciplinamiento de aquellos que no están siendo útiles al sistema productivo.

Las políticas de la verdad han trazado líneas taxonómicas que clasifican a los individuos en función de los requerimientos del contexto histórico. En las sociedades contemporáneas, estas líneas se han relacionado con el grado de utilidad social de los ciudadanos. Siempre amparados en el saber médico-científico-jurídico.

Bajo los criterios de verdad modernos, donde los discursos científicos ostentan la potestad de lo verdadero, las prácticas médicas se han encargado de generar clasificaciones y etiquetas que separan los cuerpos y modos de existencia en lógicas dicotómicas. Surgen así las nociones y percepciones discriminatorias en torno a relaciones binarias tales como, capacitado/discapacitado, cordura/locura, deseado/indeseado, salud/patología, puro/impuro, normal/anormal. Es en esta última diada donde se centrará la atención para objetos de este capítulo.

121

Cuando a alguien se le adjudica el segundo componente de este parámetro binominal, se corporiza la marginación, la infantilización y la culpabilización, todas estas acciones se asumen mediante discursos que permean al cuerpo social y que, como un acuerdo implícito arraigado en el subconsciente, provoca que estas taxonomías se acepten como responsabilidad única de quien las porta. “Los sujetos son homogeneizados infantilizados y al mismo tiempo naturalizados, valiéndose de representaciones sobre aquello que está faltando en sus cuerpos, en sus mentes, en su lenguaje” (Skliar, 2014, p. 127), características que no alcanzan los requerimientos establecidos desde los discursos de poder, como condiciones mínimas para habitar dignamente las sociedades.

El concepto de normalidad ha sido objeto de debate y crítica en diferentes campos, desde la sociología hasta la psicología y la filosofía. En general, se entiende que la normalidad se refiere a un conjunto de características,

comportamientos o valores que son considerados típicos o aceptables en una sociedad determinada. Sin embargo, el concepto de normalidad puede ser problemático ya que puede perpetuar estereotipos, discriminación y exclusión. Por ejemplo, cuando se establece una norma de comportamiento o apariencia que se considera *normal*, se puede crear una presión social para que las personas se ajusten a esta norma, lo que puede excluir a aquellas que no cumplen con los estándares establecidos, así mismo, influye profundamente en los discursos del bien y el mal. Estos discursos pueden tener consecuencias graves para las personas que se consideran *anormales* o *desviadas* de la norma. Por ejemplo, las personas con discapacidades o trastornos mentales a menudo

enfrentan barreras para el acceso a servicios y recursos, así como estigmatización y discriminación social.

122

En este sentido, es importante cuestionar el concepto de normalidad y promover una comprensión más amplia y respetuosa de la diversidad humana. Esto implica reconocer que la normalidad es un constructo social y que no hay una única forma *correcta* de ser o de comportarse. Lo anterior supone trabajar para superar los estereotipos y las barreras sociales y culturales que impiden la inclusión y la participación plena de todas las personas en la sociedad. Desde este desafío, el paradigma de la neurodiversidad nos invita a repensar la normalidad y a ampliar nuestra comprensión de la diversidad humana, pero para hacerlo de forma efectiva es necesario tener en cuenta las tensiones y controversias que existen en la construcción epistemológica de este campo. Sólo así podremos avanzar hacia una comprensión más profunda y respetuosa de la neurodiversidad y de la diversidad humana en general.

La neurodiversidad también invita a repensar la forma en que se concibe la normalidad en el ámbito cognitivo y emocional, cuestionando los estándares establecidos por la mayoría neurotípica. Pero esta perspectiva no ha estado exenta de debates, especialmente en el ámbito académico y científico. En este sentido, es importante tener en cuenta que la construcción epistemológica de la neurodiversidad está influenciada por factores

sociales, culturales e históricos, y que estos factores pueden condicionar la forma en que se comprende y se aborda la diversidad neurológica. Lo que llamaremos *teorías implícitas*.

Erving Goffman también ha escrito extensamente sobre el impacto del estigma en aquellos que se consideran anormales o *desviados* de la norma. Según Goffman, el estigma puede llevar a la exclusión social y la marginación, y puede ser una carga emocional para aquellos que lo experimentan: “El estigma puede ser definido como la situación de una persona que es desacreditada en una característica socialmente significativa” (Goffman, 2006).

Judith Butler ha argumentado que el concepto de normalidad no es sólo una construcción social, sino que también está estrechamente relacionado con la identidad y la exclusión de aquellos que no cumplen con las expectativas sociales. Según Butler, “La normalidad es siempre un asunto de poder, y aquellos que no cumplen con las normas son objeto de violencia y exclusión” (Butler, 2006, p. 99). Esta idea sugiere que la normalidad no es simplemente una cuestión de cumplir con las expectativas sociales, sino que también está relacionada con el poder y la exclusión.

Lennard Davis ha argumentado que el concepto de normalidad también ha sido problemático en relación con la discapacidad, puesto que el concepto de normalidad es un constructo social, y la discapacidad debe ser vista como una forma de diversidad humana, no como una desviación de la norma (Davis, 1995). Esta idea sugiere que la normalidad puede ser utilizada para excluir y marginar a aquellos que no cumplen con las expectativas sociales en términos de salud, habilidad física o mental, entre otros aspectos.

SUBJETIVIDAD Y TEORÍAS IMPLÍCITAS: LAS BARRERAS PARA EL ACERCAMIENTO DESDE EL PARADIGMA DE LA NEURODIVERSIDAD

Tal como se ha señalado anteriormente, en los últimos años, se ha generado un mayor interés por la neurodiversidad y las diferentes formas en que el cerebro funciona. Sin embargo, muchas personas tienen teorías implícitas, preconcepciones y prejuicios sobre la neurodiversidad que pueden afectar la manera en que se tratan y comprenden a las personas neurodivergentes. Las teorías implícitas son creencias que se tienen de manera inconsciente y que influyen en nuestra percepción y comportamiento; es decir, son aquellas creencias y supuestos que están presentes en nuestra forma de entender el mundo de forma no explícita. En el ámbito de la neurodiversidad, estas teorías se refieren a las creencias que tenemos sobre qué patrones neurológicos son deseables o no, o qué impacto tienen en la vida de las personas y están influenciadas por la cultura, la educación y la experiencia personal.

124

Una de las teorías implícitas más comunes es que la neurodiversidad es una condición médica que necesita ser tratada o curada. Esta teoría puede llevar a una visión patologizante de las personas neurodivergentes, viéndolas como enfermas o discapacitadas y no considerando las fortalezas y habilidades que también tienen.

Otra teoría implícita es que las personas neurodivergentes son menos capaces de interactuar socialmente o de realizar tareas complejas. Esta teoría puede llevar a la sobreprotección o a la infravaloración de las capacidades de las personas neurodivergentes, limitando su desarrollo y autonomía.

Por otro lado, también hay teorías implícitas positivas acerca de la neurodiversidad, como la idea de que las personas neurodivergentes tienen habilidades y perspectivas únicas que pueden ser valiosas para la sociedad. Sin embargo, esta teoría también puede llevar a una idealización de las personas neurodivergentes y a ignorar las dificultades y desafíos que pueden enfrentar.

Es importante reconocer y cuestionar estas teorías implícitas para poder desarrollar una comprensión más completa y empática de la neurodiversidad. Esto implica escuchar a las personas neurodivergentes y respetar su autonomía y necesidades, y también considerar cómo la sociedad puede adaptarse para apoyar y valorar la diversidad en lugar de buscar la homogeneidad.

Por ejemplo, las teorías implícitas pueden llevar a pensar que el autismo es una condición que requiere ser curada o tratada, en lugar de aceptada y valorada. O pueden llevar a creer que una persona con dislexia tiene una desventaja en comparación con alguien sin dislexia. Estas creencias implícitas pueden tener un impacto en cómo se investiga y se trata la neurodiversidad, y en cómo se promueve la inclusión de las personas neurodiversas en la sociedad. Es importante tener en cuenta estas teorías implícitas y cuestionarlas críticamente, para poder avanzar hacia una comprensión más completa y respetuosa de la neurodiversidad. Esto implica reconocer que la alteridad es una dimensión fundamental de la diversidad humana, y que la diversidad neurológica es una parte importante de esta alteridad. Esto queda graficado, por ejemplo, por el periodista Steve Silberman, quien habla sobre cómo la percepción de la neurodiversidad ha cambiado con el tiempo, y cómo las teorías implícitas pueden influir en la forma en que se aborda a las personas neurodivergentes:

Durante la mayor parte del siglo XX, la sociedad tendió a ver a las personas autistas y con otros trastornos del neurodesarrollo como enfermos mentales, discapacitados o incluso como “idiotas” o “imbéciles”. Sin embargo, cada vez más personas están empezando a reconocer que la neurodiversidad es simplemente una variación natural del cerebro humano, y que estas diferencias pueden tener sus ventajas y desventajas, dependiendo del contexto en el que se encuentren” (Silberman, 2019).

Así, las teorías implícitas pueden influir en la forma en que se percibe y trata a las personas neurodivergentes, tanto de manera positiva como negativa. Cuestionar estas teorías es fundamental para avanzar en la aceptación y el apoyo a la neurodiversidad, y trabajar hacia una sociedad más inclusiva y respetuosa de la diversidad.

CONCLUSIONES

El concepto de normalidad es una construcción social que puede ser utilizada para controlar y excluir a aquellos que no se ajustan a las expectativas sociales. El estigma asociado con la anormalidad puede llevar a la exclusión social y la marginación, y puede ser una carga emocional para aquellos que lo experimentan. En el campo de la salud mental, este concepto ha sido problemático y se ha utilizado como una forma de control social en lugar de ser una herramienta útil para la comprensión y el tratamiento de la enfermedad mental. Como tal, es importante cuestionar el concepto de normalidad y promover una comprensión más amplia y respetuosa de la diversidad humana.

126

En última instancia, el concepto de normalidad y su impacto en la sociedad y la salud mental deben ser examinados críticamente y cuestionados, ya que, al cuestionar el concepto de normalidad, podemos promover una mayor comprensión y aceptación de la diversidad humana y trabajar para reducir la exclusión social y la discriminación.

Así como la normalidad ha sido históricamente utilizada para establecer criterios y patrones que definen lo que se considera *normal* o *anormal* en diferentes ámbitos de la vida, en el contexto educativo, esta noción ha sido particularmente relevante, ya que ha tenido un impacto significativo en la forma en que se diseñan los planes de estudio, la evaluación del rendimiento académico y cómo se tratan las diferencias individuales entre los estudiantes.

Junto con esto, las teorías implícitas pueden influir en la forma en que se percibe y trata a las personas neurodivergentes. Al reconocer y cuestionar estas teorías, podemos desarrollar una comprensión más completa y em-

pática de la neurodiversidad y trabajar hacia una sociedad más inclusiva y respetuosa de la diversidad.

Asimismo, es importante reconocer que la neurodiversidad no se refiere sólo a las diferencias neurológicas individuales, sino que también tiene un componente social y cultural. Las personas neurodivergentes a menudo enfrentan barreras sociales y culturales que pueden dificultar su inclusión y participación en la sociedad. Por ejemplo, la falta de adaptación de entornos educativos o laborales a las necesidades de personas con autismo o TDAH, o la estigmatización y discriminación de personas con trastornos neurológicos.

En este contexto, la neurodiversidad plantea la necesidad de abordar la diversidad neurológica desde una perspectiva más amplia y social, que tenga en cuenta los factores culturales y estructurales que condicionan la inclusión y la participación de las personas neurodivergentes en la sociedad. Esto implica promover la adaptación de entornos educativos, laborales y sociales a las necesidades de las personas neurodivergentes, y luchar contra la estigmatización y la discriminación.

127

En definitiva, la neurodiversidad está ganando cada vez más relevancia en el campo de la salud mental y la discapacidad, y plantea importantes desafíos epistemológicos y sociales. A través de la neurodiversidad, podemos cuestionar las teorías implícitas que condicionan nuestra forma de entender las diferencias neurológicas y promover una perspectiva más amplia y social que tenga en cuenta los factores culturales y estructurales que condicionan la inclusión y la participación de las personas neurodivergentes en la sociedad. Sin embargo, para lograr esto es necesario trabajar en conjunto para superar las tensiones y controversias que existen en el campo de la neurodiversidad, y promover una comprensión más completa y respetuosa de la diversidad humana en general. Sólo así podremos avanzar hacia una sociedad más inclusiva y justa para todas las personas, independientemente de sus características neurológicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Armstrong, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad*. Paidós.

Brugué, J. C. (2015). ¿Discapacidad o diversidad funcional? *Siglo Cero*, 2(46), 79-97. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.14201/scero20154627997>.

Butler, J. (2006). *El género en disputa*. Paidós.

Davis, L. (1995). *Enforcing Normalcy: Disability, Deafness, and the Body*. Verso.

Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.

Foucault, M. (1987). *El orden del discurso*. Tusquest.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar*. Siglo XXI.

Gilles Deleuze, F. G. (1985). *El Anti Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Paidós.

Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu.

Kapp, S. (2020). *Autistic Community and the Neurodiversity Movement*. Palgrave Macmillan. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-981-13-8437-0>

Linton, S. (1998). *Reclamación de invalidez: Conocimiento e identidad*. Nueva York, Estados Unidos: University Press.

Oliver, M. (1990). The individual and social models of disability. *Living Option Group and the Research Unit of the Royal College of Physicians on "People with established locomotor disabilities in hospitals"*. Leeds.

Rapley, M. (2004). *The Social Construction of Intellectual Disability*. Cambridge University Press.

- Baron-Cohen, T. J. (1997). Another advanced test of theory of mind: evidence from very high functioning adults with autism or asperger syndrome. *Journal Child Psychol Psychiatry*, 7(38), 13-22. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01599.x>.
- Shakespeare, T. (2006). The Social Model of Disability. En L. Davis. *The Disability Studies Reader*. Pp. 197-204. Routledge.
- Silberman, S. (2019). *Una tribu propia*. Ariel.
- Singer, J. (1998). From the margins to the mainstream: The political power of the disability rights movement. *American Behavioral Scientist*, 8(41), 1004-1017.
- Skliar, C. (2014). *¿Y si el Otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la Diferencia*. Miño y Dávila Editores.
- Susana Rodríguez, M. F. (2010). Diversidad funcional: Sobre lo normal y lo patológico en torno a la condición social de la discapacidad. *Cuaderno de Relaciones Laborales*, 1(28), 151-172.
- Torras, M. (2007). El delito del cuerpo. En M. Torras. *Cuerpo e identidad I*. Pp. 11-20. Ediciones UAB.
- Walker, N. (2015). *Psychology, Therapy and Neurodiversity*. Office of Diversity and Inclusion Lectures. Recuperado de: <https://digitalcommons.ciis.edu/diversityandinclusion-lectures/2>.
- Walker, N. (2016). *Desechen las Herramientas del Amo: Liberándonos del Paradigma de la Patología*. Neurolatino. Recuperado de: <https://neurolatino.wordpress.com/2016/06/08/desechen-las-herramientas-del-amo-liberandonos-del-paradigma-de-la-patologia/>.

¿A QUIÉN INCLUIMOS? ACOMODACIONES DESDE EL PARADIGMA DE LA NEURODIVERSIDAD

Anais J. Barrera¹⁴

130

RESUMEN

Neurodivergencia es un concepto que ha entrado progresivamente en el imaginario social, en investigación y en políticas públicas. Ejemplo de ello es su inclusión en la propuesta de Constitución Política de la República de Chile de 2022.

El uso de este término podría formar parte de un cambio reciente desde lo que Nick Walker llama el *paradigma de la patología*, hacia el *paradigma de la neurodiversidad*. Debido a que este nuevo enfoque se vincula fuertemente con la autodeterminación y la despatologización de las personas neurodivergentes, delimitar quién es apto para recibir adaptaciones y ajustes institucionales se vuelve un problema diferente al que surge del

¹⁴ Facultad de Ciencias de la Universidad de Santiago de Chile. Correo electrónico: anais.barrera@usach.cl. ORCID: 0009-0002-4298-3538.

paradigma de la patología. Hasta ahora el criterio suele consistir en poseer un diagnóstico psiquiátrico y/o una credencial de discapacidad emitida por un organismo estatal, pero debido a prejuicios y sesgos muchas personas marginalizadas quedan fuera del diagnóstico psiquiátrico.

Se buscará definir los conceptos centrales de este nuevo paradigma, y su relación con el modelo social y médico de la discapacidad. También se explorarán las consecuencias de este marco teórico en las prácticas de las instituciones encargadas del área de inclusión para la educación superior, y la importancia de generar alternativas que ofrezcan algún acompañamiento a quienes clasifican como neurodivergentes pero no poseen un diagnóstico psiquiátrico.

INTRODUCCIÓN

En el último tiempo conceptos como *neurodivergencia* o *neurodiversidad* han aumentado su presencia en investigación, especialmente en países anglosajones (Pellicano y den Houting, 2022). Ejemplo de ello es que la búsqueda del término *neurodiversity* en PubMed pasó de arrojar de 37 resultados en el año 2020 a 83 resultados en 2021 y 131 resultados en lo que va de este año. En América Latina el desarrollo de investigaciones sobre neurodiversidad en la educación superior también está comenzando a desarrollarse, mientras que los estudiantes han empezado a apropiarse del término neurodiversidad (Amador Fierros et al., 2022).

En Chile, en particular, el término neurodivergencia fue incluido en la propuesta de Constitución Política de 2022, que estipulaba:

El Estado reconoce la neurodiversidad y garantiza a las personas neurodivergentes su derecho a una vida autónoma, a desarrollar libremente su personalidad e identidad, a ejercer su capacidad jurídica y los derechos reconocidos en esta Constitución y los tratados e instrumentos internacionales de derechos humanos ratificados y vigentes en Chile (Convención Constitucional, 2022).

Sumado a ello, funcionarios de gobierno, como el subsecretario de Redes Asistenciales, también han hecho uso de estos conceptos (Ministerio de Salud, 2022).

Estos eventos podrían ser consecuencia del cambio entre lo que la académica autista Nick Walker (2021) llama el paradigma de la patología, hacia el paradigma de la neurodiversidad.

El paradigma de la patología está fuertemente ligado al modelo médico de la discapacidad, y Walker lo reduce a dos suposiciones fundamentales. Primero, que existe una forma correcta, normal o saludable en que los cerebros y mentes humanas deben configurarse y funcionar (o un rango relativamente pequeño donde estos se pueden mover). Segundo, que si la configuración y funcionamiento neurológico (y, como resultado, las formas en que piensa y se comporta una persona) divergen sustancialmente del estándar dominante de normalidad, entonces hay algo malo en la persona que diverge (Walker, 2021).

132

El paradigma de la neurodiversidad, por su parte, se articula en tres principios. Primero, la neurodiversidad es una forma natural, sana y valiosa de diversidad humana. Segundo, no existe un estilo de mente humana correcta o normal. Finalmente, las dinámicas sociales que se manifiestan respecto a la neurodiversidad son similares a las que se manifiestan en otras formas de diversidad humana (por ejemplo, diversidad de cultura, género u orientación sexual) (Walker, 2021).

Al decir que la neurodiversidad es una forma sana y valiosa de diversidad humana se está argumentando que la que es sana y valiosa es la variación en sí misma, no todas y cada una de las formas en que se presenta esa variación.

Si bien Walker propone que efectuar este cambio de paradigma tanto en política, investigación y práctica es condición necesaria para la emancipación de las personas neurodivergentes, es importante recordar que, en lo que respecta a las minorías, el enunciar que está sucediendo un cambio de paradigma no garantiza inmediatamente modificaciones en la percepción que se tiene de dicha minoría, ni en las prácticas que les competen.

Como expresa Ferrante, en Latinoamérica el discurso de cambio de paradigma respecto a discapacidad es compartido con vehemencia en las oficinas correspondientes, pero hasta ahora ha sido un cambio principalmente cosmético, en el que, mientras se reemplazan términos lingüísticos, continúan proliferando políticas y condiciones de vida que promueven la exclusión social de las personas con discapacidad (Ferrante, 2015).

Si se acepta el paradigma de la neurodiversidad, es decir, que lo normal es que el funcionamiento neurocognitivo de las personas varíe, y, en consecuencia, que no existe una persona *normal* neurocognitivamente, entonces se vuelve necesario modificar todas las prácticas que le competen a las personas en situación de discapacidad psicosocial. Esto ya que bajo el marco de la neurodiversidad se pierden los fundamentos necesarios para categorizar gran parte de las experiencias neurodivergentes como trastornos mentales.

La filosofía de la psiquiatría se centra en los conceptos de daño y disfunción para definir qué es un trastorno psiquiátrico, especialmente en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Estadounidense de Psiquiatría (American Psychiatric Association, 2014). Ambos conceptos son usados para diferenciar los trastornos mentales de, por ejemplo, diferencias individuales no patológicas, elecciones de estilos de vida y crímenes (Stein et al., 2021).

Respecto a disfunción, este término pierde el sentido si no tenemos un modelo típico de funcionalidad con el que comparar las condiciones que serían disfuncionales. Este es el caso desde el paradigma de la neurodiversidad, ya que partimos de la base de que no existe un modelo semejante. Respecto al daño, si bien existe malestar asociado a las neurodivergencias, el énfasis que el paradigma de la patología le coloca a ver estas vivencias desde una perspectiva de déficit y carencias choca con la visión del paradigma de la neurodiversidad, que se postula desde una perspectiva mucho más neutral.

En aras de ajustar las prácticas al nuevo paradigma, uno de los retos que se presentan se encuentra en el método de acceso a ajustes y acomodaciones, que generalmente descansa en el paradigma de la patología. En la educación superior es usual requerir un diagnóstico médico y/o una credencial de discapacidad para acceder a ajustes, las que suelen dejar afuera a muchos grupos marginalizados.

Solamente por dar algunos ejemplos de países angloparlantes, donde existe mayor abundancia de investigaciones respecto a este tema, las mujeres y otras personas de géneros marginalizados tienen diagnósticos tardíos en TDA, TDAH y autismo (Lai et al., 2022) (Loomes et al., 2017), diagnósticos equivocados o que no llegan en autismo, producto de sesgos de género (Mandy y Lai, 2017) y las personas neurodivergentes se enfrentan a disparidades socioeconómicas, raciales y étnicas en el diagnóstico de autismo (Durkin, 2017) y en el de bipolaridad (Akinhanmi et al., 2018).

134

En países hispanohablantes y en el contexto de la educación superior, también existe una falta de atención a los diagnósticos tempranos y suele haber un problema de ansiedad asociado con la neurodiversidad (Amador Fierros et al., 2022).

Todo lo anterior se suma al enorme costo monetario del proceso diagnóstico y la cantidad de tiempo y recursos que requiere orientarse a un especialista y proceso adecuados. Estas barreras son en sí mismas un problema, indiferente del paradigma que se quiera sostener.

Para abogar a favor del cambio de paradigma es necesario definir y explorar en mayor detalle el concepto de neurodiversidad, más allá de ser una parte natural, sana y valiosa de diversidad humana. Por su parte, para ajustar las prácticas específicas en el contexto de la educación superior, es necesario enmarcarse desde alguno de los modelos de discapacidad que existen, ya que es desde la perspectiva de que ciertas neurodivergencias son discapacidades que los departamentos encargados del área de discapacidad son capaces de entregar ajustes y acomodaciones. En ello consistirán las siguientes dos secciones.

DEFINICIONES DE NEURODIVERSIDAD

Definir neurodiversidad es una tarea compleja. Chapman (2020) argumenta que, aunque es necesario distinguir entre patologías y formas minoritarias de funcionamiento, cualquier intento de definición siempre arriesgará ser excluyente o dañina, por lo que propone analizar críticamente el concepto, pero manteniendo cierto escepticismo frente a cualquier intento de ofrecer definiciones definitivas de neurodiversidad.

Las primeras personas en acuñar el término fueron Harvey Blume (1998), en un artículo de la revista *The Atlantic*, refiriéndose a una forma de biodiversidad, y la socióloga Judy Singer (1998), quien también lo veía como un subconjunto de la biodiversidad, además de un nicho biológico y una categoría política.

Si bien el término se centró originalmente en el autismo, ya que esta fue la comunidad desde la que surgió, otras neurominorías comenzaron a encontrar liberador el marco de la neurodiversidad para narrar sus experiencias y consecuentemente se extendió su uso.

Existe un debate interno sobre si el concepto mismo de neurodiversidad debiese ser entendido como un término descriptivo; es decir, un hecho biológico como lo es también la biodiversidad, o como un concepto político necesariamente entrelazado con la ideología del movimiento social (Ne'eman y Pellicano, 2022).

Siguiendo el primer enfoque Walker publicó en 2014 la definición más extendida hasta el momento, que define neurodiversidad como “[...] la diversidad de las mentes humanas, la variación infinita en el funcionamiento neurocognitivo dentro de la especie” y agregó el concepto neurodivergencia de Kassiane Asasumasu, que refiere a tener una mente que funciona en formas que difieren significativamente de los estándares sociales de normalidad. En contraste quien calza con dichos estándares es llamada una persona *neurotípica* (Walker, 2021).

Es importante notar que Walker se refiere aquí a normatividad y no a normalidad en un sentido estadístico y que, como insiste en un texto posterior, neurodivergencia se refiere a cualquier tipo de divergencia significativa de las normas culturales de funcionamiento neurocognitivo, ya que la creadora original del término quería que fuera lo más inclusivo posible. Walker diferencia entre neurodivergencias causadas por eventos o experiencias, como las producidas por el trauma, las neurodivergencias innatas, como el autismo y, las que son un producto mixto.

Para aclarar esta diferencia Walker acuñó el término *neurominoría* en 2004, que corresponde a un grupo de personas neurodivergentes que comparten las siguientes características:

Comparten una forma similar de neurodivergencia.

1. La forma de neurodivergencia que comparten es en gran parte innata y es inseparable de quienes son, constituyendo un factor intrínseco y omnipresente en sus psiques, personalidades y formas fundamentales de relacionarse con el mundo.
2. La forma de neurodivergencia que comparten es una a la que la mayoría neurotípica tiende a responder con algún grado de prejuicio, incomprensión, discriminación y/o opresión (generalmente por medio de la patologización de dicha neurodivergencia) (Walker, 2021).
3. Esta distinción entre neurominoría y otros tipos de neurodivergencia soluciona el problema de la medicalización de ciertas condiciones que no forman parte de la personalidad del individuo, y de las que muchas personas buscan curarse, encontrando utilidad en un enfoque médico.

136

MODELOS DE DISCAPACIDAD Y NEURODIVERSIDAD

El paradigma de la neurodiversidad no implica que las personas neurodivergentes, neurominorías o no, dejen de requerir acomodaciones, sino que cuestiona el origen de esa necesidad, y en ello contrasta tanto con el modelo médico como con el modelo social de discapacidad.

Según el modelo médico, o de la tragedia personal, la discapacidad es un problema individual y las causas de este emanan de las limitaciones funcionales o psicológicas que se asume surgen de la discapacidad (Oliver, 1990). El paradigma de la neurodiversidad, por el contrario, asume a las neurominorías como formas valiosas y sanas de diversidad humana, las que están muy lejos de ser tragedias individuales. Sitúa, también, gran parte de las dificultades que viven las personas neurodivergentes como producto de la marginalización social.

En el caso del modelo social de discapacidad la necesidad por acomodaciones también se origina en la estructura capacitista de las sociedades. Para este modelo existe una distinción entre deficiencia, que es la limitación funcional dentro del individuo, causada por una disfunción, ya sea física, mental o sensorial, y la discapacidad, que es la limitación de las oportunidades para participar en igualdad de condiciones de las actividades normales de la comunidad, ya sea por barreras físicas o sociales (Oliver, 1998).

Los orígenes del paradigma de la neurodiversidad son cercanos al modelo social de la discapacidad, pero se distancian en el concepto de deficiencia, que para significar algo requiere del concepto del cual se aleja. Chapman (2020), argumenta que la idea de deficiencia está medida en relación con una norma de una especie en términos de habilidad funcional. Para Chapman, la idea misma de neurodiversidad desafía esta dependencia hacia normas de especie para evaluar las capacidades funcionales, a favor de la noción de que la diversidad es normal en sí misma.

El concepto de disfunción, desde la filosofía de la psiquiatría, suele entenderse desde la teoría bioestadística de Boorse o desde el análisis de disfunción dañina de Wakefield. La primera depende directamente de una norma estadística para definir disfunción, y el segundo, si bien pretende evitar los problemas asociados con los modelos estadísticos, eventualmente también termina por recurrir a una norma estadística (Chapman, 2021).

Lo que Chapman argumenta es que no existe suficiente homogeneidad en las formas de funcionamiento neurocognitivo de la especie humana para hablar de una norma de especie. Sería como asumir que los perros son uniformes en cuanto a raza, con lo que se podría generar un diseño estadísticamente típico de la especie perro. Si eso fuera posible, todos los pugs serían disfuncionales físicamente y los labradores disfuncionales cognitivamente, lo que sería absurdo y un error de categoría (Chapman, 2020).

El énfasis en las deficiencias y por tanto en las disfunciones no sólo tiene implicancias teóricas, sino que prácticas. En los últimos años se ha problematizado la conceptualización del autismo como una serie de déficits, más aún cuando estos déficits podrían considerarse fortalezas (Dinishak, 2016).

Uno de muchos ejemplos de esto lo da Damian Milton (2012), sociólogo y psicólogo social autista, quien propone el problema de la doble empatía. Esta es una forma no enfocada en déficits de entender las dificultades comunicativas que se producen entre autistas y no autistas, entendiendo estas como un problema de comprensión recíproca, lo que pone en duda que sean las habilidades autistas las que sean inherentemente deficientes. Esta noción se apoya en que las personas autistas se comunican bien con otras personas autistas, tal como las personas no autistas se comunican correctamente entre ellas. El problema, al parecer, surge en la comunicación entre diferentes neurotipos.

Aun dando cuenta de que las neurominorías han sido injustamente estudiadas desde una perspectiva de déficit, en las neurodivergencias que no son neurominorías, como pueden ser por ejemplo la depresión, la ansiedad, o la epilepsia, muchas veces sí existe sufrimiento que emana directamente de la condición. Si no fuera por la incompatibilidad entre el concepto de deficiencia y el paradigma de la neurodiversidad, a este sufrimiento se le consideraría deficiencia desde el modelo social.

La distinción entre deficiencia y discapacidad tiene la utilidad de que permite hablar de las vivencias de las personas en situación de discapacidad tanto desde la realidad física y encarnada (la deficiencia) como desde las dinámicas sociales que se les manifiestan (la discapacidad).

Dejar de tener esa distinción y quedarse sólo con la parte social sería un error. Es necesario incluir en el discurso la corporeidad, el dolor y otras experiencias personales, que seguirían sucediendo aún si la sociedad no marginalizara a las personas en situación de discapacidad.

Para dar cuenta de ello y solucionar el problema teórico de perder el concepto de deficiencia Chapman (2020) propone tomar el concepto de bienestar local y bienestar global de Elizabeth Barnes (2016) y adoptar su modelo de valor neutral. Chapman rescata el cambio explícito que hace Barnes al enfocarse en bienestar y no en deficiencia para dejar este concepto problemático. Barnes argumenta que, aunque la discapacidad esté socialmente construida, también se encuentra determinada por el cuerpo de la persona, al menos en parte. Esta perspectiva entrelaza ambos aspectos, tanto el físico como el social.

Ve la discapacidad como socialmente construida, pero con la salvedad de que ser o no discapacitada está determinado, al menos parcialmente, por cómo el cuerpo de la persona es objetivamente. Su modelo es neutral en cuanto argumenta que la discapacidad es neutral respecto a bienestar. Para hacer esa afirmación distingue entre bienestar local, que es el bienestar en un sentido específico y en un momento específico, y el bienestar global, que es el bienestar en general, o considerando todas las cosas.

Barnes argumenta que, si la discapacidad fuera el tipo de cosa que aún en un mundo sin capacitismo redujera el bienestar de las personas, entonces será una diferencia negativa, y el modelo médico tendría sentido. Rebate esa idea proponiendo que a pesar de que las discapacidades a menudo vienen con malestares locales, esto no significa que la discapacidad sea el tipo de cosa que es inherentemente mala para el bienestar global de la persona (Barnes 2016 en Chapman 2020).

Otro modelo de discapacidad con el cual puede relacionarse el paradigma de la neurodiversidad, ya que también permite dejar de lado el concepto de deficiencia, es la teoría de la discapacidad basada en relaciones laborales, de Marta Russell (2019). Russell nos propone que lo que hace a una persona discapacitada es que su capacidad productiva, dentro de

un contexto capitalista, se ve disminuida, y que, a diferencia de otras minorías, aún si las actitudes prejuiciosas y discriminadoras dejaran de existir, las personas en situación de discapacidad continuarían siendo menos explotables que sus pares con capacidad corporal normativa. Esta postura también permite ver lo entrelazados que están tanto el aspecto físico como el social en la discapacidad, y quitar el foco en el concepto de disfunción desde un marco médico.

Cualquiera de esos dos modelos, o puede que incluso ambos dependiendo del contexto, nos pueden servir para conceptualizar las neurodivergencias como discapacidades.

Lo que queda es problematizar la selección de quienes califican para ajustes institucionales, tanto en el caso de las neurominorías como en el de las neurodivergencias que no son neurominorías, desde la perspectiva de que son discapacidades, pero sin tener deficiencias, o ser disfunciones y, por lo tanto, tampoco trastornos mentales.

140

¿BAJO CUÁLES CONDICIONES SON CONSIDERADAS APTAS LAS Y LOS ESTUDIANTES PARA RECIBIR AJUSTES RAZONABLES?

Se evaluará el caso de tres universidades chilenas: Universidad de Chile, Universidad de Santiago de Chile y Universidad Diego Portales. Las dos primeras son universidades estatales y la tercera es una universidad privada.

En Chile existen leyes que establecen normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social para personas con discapacidad, como la ley 20.422. En concordancia con aquello estas tres universidades han desarrollado sus respectivas políticas de inclusión, las cuales se encuentran alineadas ya sea explícita o implícitamente con el modelo social de discapacidad (Universidad de Chile, 2018; Universidad de Santiago de Chile, 2022; Universidad Diego Portales, 2016).

Para poder acceder a ajustes razonables la Universidad de Chile pide presentar un documento que certifique discapacidad; es decir, el Registro Nacional de la Discapacidad, o la situación de salud, mediante un certificado médico, según corresponda (Unidad de Apoyo a Estudiantes en Situación de Discapacidad, Universidad de Chile, 2020).

Similarmente, la Universidad de Santiago de Chile pide un informe médico de evaluación por un profesional competente que respalde la situación de discapacidad, que en el caso de autismo puede ser de un médico neurólogo, psiquiatra o equipo multidisciplinario y en los casos de déficit atencional con y sin hiperactividad, discapacidad intelectual o dificultad específica del aprendizaje puede provenir de un médico neurólogo/a o psiquiatra. También se solicita, en el caso que corresponda, el Registro Nacional de Discapacidad (Departamento de formación integral e inclusión, Universidad de Santiago de Chile, 2022).

La Universidad Diego Portales, en cambio, tiene un proceso que consiste en el autorreporte del o la estudiante y donde no se señala ninguna exigencia formal asociada con discapacidad. El estudiantado puede responder la encuesta de discapacidad en cualquier momento del año o comunicarse directamente con el equipo directivo de su carrera (Unidad de Apoyo a la Discapacidad Universidad Diego Portales, 2022).

Este último caso muestra que no depender de un diagnóstico psiquiátrico para entregar ajustes razonables a los estudiantes es posible y que el funcionamiento de las instituciones puede mantenerse operando correctamente.

Aunque esta experiencia es un precedente de suma importancia, por el momento es una excepción y no la regla. Entre los miedos que puede generar superar el paradigma de la patología se encuentra la aprensión a dejar sin respaldo la vinculación del estudiante. El hecho de que estas tres universidades incluyan dentro de sus protocolos un seguimiento y monitoreo de la situación del alumnado que recibe ajustes razonables, incluyendo reuniones y actualizaciones de las acomodaciones según sea necesario (Unidad de Apoyo a Estudiantes en Situación de Discapacidad, Universidad de Chile, 2020; Departamento de formación integral e in-

clusión, Universidad de Santiago de Chile, 2022; Unidad de Apoyo a la Discapacidad, Universidad Diego Portales, 2022), debiese disminuir un poco ese temor.

El fraude de parte de personas con corporalidad normativa para obtener beneficios sociales es un tema que debido a su misma naturaleza es sumamente difícil de estudiar. Como no se puede preguntar a las personas si han cometido fraude y esperar una respuesta honesta, el miedo que genera surge del sentido común, del cual siempre es bueno mantener un cierto escepticismo, y no de la evidencia.

La cantidad exacta de personas neurotípicas que aceptarían ser identificadas como parte de un grupo marginado, vivenciar el capacitismo que va de la mano con aquello, y participar de las reuniones de seguimiento que son requeridas por las instituciones correspondientes, es difícil de estimar.

142

También es importante reconocer que existe el caso de personas que no requieren acomodaciones y que no son neurodivergentes, y el caso de personas que sí requieren acomodaciones, pero por razones distintas a su neurodivergencia. En este segundo caso podrían entrar estudiantes que son también madres y padres, cuidadores o trabajadores, entre otras condiciones que volverían las acomodaciones no neutrales para neurotípicos, como flexibilidad en la asistencia o plazos, una necesidad real. Dicho caso presenta problemas que deben ser resueltos, aunque por otros medios.

El primer caso, de personas que no requieren acomodaciones y que tampoco son neurodivergentes, a su vez puede dividirse en dos. Quienes creerían honestamente, pero también erradamente, que son neurodivergentes, y quienes buscarían aprovecharse de una situación beneficiosa teniendo claro que lo estarían haciendo.

El caso de quienes se equivocan en identificarse como neurodivergentes también es un tema complejo. El autodiagnóstico representa un debate interno dentro de la comunidad neurodivergente. Aun así, se puede argumentar que desde el paradigma de la neurodiversidad al no considerar los

diferentes tipos de funcionamiento neurocognitivo como disfunciones, el problema se vuelve un poco menos apremiante que desde el paradigma de la patología.

El apremio no desaparece del todo ya que es necesario repartir recursos escasos, y porque como se argumentó previamente, siguiendo a Russell (2019), existe una diferencia fundamental entre otros tipos de minorías y las personas en situación de discapacidad, pues las segundas son menos explotables bajo las lógicas del capitalismo.

Aun teniendo en mente lo anterior, es posible que el miedo a la auto-identificación sea similar en parte a la aprensión que existe respecto a otras minorías, por ejemplo, el miedo a que personas heterosexuales se identifiquen equivocadamente como parte de la comunidad LGBTQ+, más aún si esto ocurre en la infancia. En esos casos es bastante claro que se está presentando un prejuicio hacia quienes no pertenecen a identidades normativas. Respecto a las personas en situación de discapacidad lo equivalente sería pensar que el capacitismo podría ser uno de los factores que explican la aprensión hacia el autodiagnóstico.

143

Es necesario cuestionarse si los problemas que surgirían de flexibilizar los criterios de acceso a acomodaciones serían mayores que los beneficios que traería al estudiantado en situación de discapacidad. Actualmente los estudiantes sufren calladamente la falta de apoyo a sus necesidades en parte importante debido a la falta de diagnóstico temprano (Amador Fierros et al., 2022).

Pensando en el caso de que personas que no requieren las acomodaciones obtengan acceso a ellas, surge la necesidad de caracterizar dichas acomodaciones, pues no todas tienen los mismos efectos en personas neurotípicas.

Una gran parte de los ajustes razonables para personas neurodivergentes son neutros, en el sentido de que no entregan ventajas indebidas a personas neurotípicas, como puede ser avisar con anticipación cualquier cambio a las dinámicas evaluativas para el autismo, un ambiente sin sobre

estimulación sensorial al momento de dar evaluaciones para personas con problemas de procesamiento sensorial, permitir el uso de tapones o audífonos canceladores de ruido u objetos como fidget toys para la autorregulación en déficit atencional, o que no se evalúe tener un comportamiento neuronormativo en las presentaciones orales. Sumado a ello existen ajustes que sí entregan ventajas indebidas a personas neurotípicas, como dar mayor tiempo de respuesta en pruebas.

Un primer paso hacia adoptar el paradigma de la neurodiversidad podría ser flexibilizar el acceso a los ajustes razonables que son neutros para neurotípicos. Otro punto intermedio podría consistir en ampliar el tipo de profesional que se considera apto para respaldar la solicitud, dar ayudas económicas para acceder a diagnóstico a los estudiantes que se vean en la necesidad, o realizar prácticas de bajo coste, que, aunque insuficientes, podrían ayudar a los estudiantes, como facilitar grupos de pares neurodivergentes sin diagnóstico, o espacios físicos para la regulación sensorial abiertos a quién los requiera.

144

CONCLUSIÓN

Se está produciendo un proceso de adopción del paradigma de la neurodiversidad que debería llevar como consecuencia un reajuste de las prácticas que le competen a las personas neurodivergentes. Ese reajuste se enmarca en un quiebre tanto con el modelo social como con el modelo médico de discapacidad, dado que ambos dependen conceptualmente de las nociones de deficiencia y disfunción, que son contradictorias con el paradigma de la neurodiversidad.

Existen diversos modelos de discapacidad que podrían dar cuenta de la realidad neurodivergente, entre los que destacan el modelo de valor neutral de Elizabeth Barnes y la teoría de la discapacidad basada en relaciones laborales de Marta Russell.

En el caso de la educación superior es común adoptar explícita o implícitamente el modelo social de la discapacidad, que permite conceptualizar

como trastornos mentales a las diversas neurodivergencias, en vez de tomarlas como discapacidades sin disfunciones. Para adoptar el paradigma de la neurodiversidad es necesario dejar de requerir diagnósticos psiquiátricos para entregarle ajustes razonables al estudiantado en situación de discapacidad psicosocial.

Si bien existe al menos un precedente en que esto ha sucedido y el funcionamiento de las instituciones pudo mantenerse operando correctamente, para aplacar la aprensión que dicho cambio podría producir se argumenta por pasos intermedios, tales como flexibilizar el acceso a los ajustes razonables que son neutros para personas neurotípicas, o ampliar el tipo de profesional que se considera apto para respaldar la solicitud de vinculación del estudiante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akinhanmi, M. O.; Biernacka, J. M., Strakowski, S. M., McElroy, S. L., Balls Berry, J. E., Merikangas, K. R., Assari, S., McInnis, M. G., Schulze, T. G., LeBoyer, M., Tamminga, C., Patten, C. y Frye, M. A. (2018). Racial disparities in bipolar disorder treatment and research: a call to action. *Bipolar disorders*, (20), 506-514.
- Amador Fierros, G.; Clouder, L., Karakus, M., Uribe Alvarado, I., Cionotti, A., Ferreyra, M. V. y Rojo, P. (2022). Neurodiversidad en la Educación Superior: la experiencia de los estudiantes. *Revista de la educación superior*, 129-151.
- American Psychiatric Association - APA (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5* (5ª edición). Madrid, España: Editorial Médica Panamericana.
- Barnes, E. (2016). *The Minority Body: A Theory of Disability*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.

Blume, H. (septiembre de 1998). Neurodiversity: On the neurological underpinnings of geekdom. *The Atlantic*. Recuperado de: <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/1998/09/neurodiversity/305909/>.

Chapman, R. 2020. Defining neurodiversity for research and practice. En H. Rosqvist, N. Chown y A. Stenning. *Neurodiversity Studies: A New Critical Paradigm*. Pp. 218-220. Londres, Reino Unido: Routledge.

Chapman, R. 2020. Neurodiversity, disability, wellbeing. En H. Rosqvist, N. Chown y A. Stenning. *Neurodiversity Studies: A New Critical Paradigm*. Pp. 57-72. Londres, Reino Unido: Routledge.

Chapman, R. (2021). Neurodiversity and the Social Ecology of Mental Functions. *Perspectives on Psychological Science*, 1360-1372.

146

Convención Constitucional (29 de septiembre de 2022). Chileconvencion. Recuperado de: <https://www.chileconvencion.cl/wp-content/uploads/2022/08/Texto-CPR-2022-entregado-al-Pdte-y-publicado-en-la-web-el-4-de-julio.pdf>.

Universidad de Santiago de Chile (2022). Consentimiento y procesos de ingreso. Departamento de formación integral e inclusión.

Dinishak, J. (2016). The Deficit View and Its Critics. *Disability Studies Quarterly*. 36(4).

Durkin, M. S.-A. (2017). Autism Spectrum Disorder Among US Children (2002-2010): Socioeconomic, Racial, and Ethnic Disparities. *American journal of public health*, 107(11), 1818-1826.

- Ferrante, C. (2015). Políticas de los cuerpos, discapacidad y capitalismo en América Latina. La vigencia de la tragedia médica personal. *Revista Inclusiones*, 41-61.
- Grupo de Trabajo de Inclusión y Diversidad - Senado Universitario, Universidad de Chile (s. f.). Política Universitaria de Inclusión y Discapacidad en la Perspectiva de la Diversidad Funcional. Recuperado de: <https://www.uchile.cl/dam/jcr:9e9bab7e-a76a-4e11-af88-68120c9527f9/politi1.pdf>.
- Lai, M. C., Lin, H. Y. y Ameis, S. H. (2022). Towards equitable diagnoses for autism and attention-deficit/hyperactivity disorder across sexes and genders. *Current opinion in psychiatry* 35(2), 90-100.
- Ley 20422 (3 de febrero de 2010). Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Publicada en el *Diario Oficial* el 25 de septiembre de 2012.
- Loomes, R.; Hull, L. y Mandy, W. (2017). What Is the Male-to-Female Ratio in Autism Spectrum Disorder? A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 56(6), 466-474.
- Mandy, W. y Lai, M. C. (2017). Towards sex- and gender-informed autism research. *Autism: the international journal of research and practice*, 21(6), 643-645.
- Milton, D. E. (2012). On the ontological status of autism: the 'double empathy problem'. *Disability & Society*, 883-887.
- Ministerio de Salud (2022). Autoridades de Salud Participan en Conmemoración del Día Mundial de Concienciación sobre el Autismo. Recuperado de: <https://www.minsal.cl/autoridades-de-salud-participan-en-conmemoracion-del-dia-mundial-de-concienciacion-sobre-el-autismo/>.

- Ne'eman, A. y Pellicano, E. (2022). Neurodiversity as Politics. *Human Development*, 149-157.
- Oliver, M. (1990). The Individual and Social Model of Disability. Joint Workshop of the Living Options Group and the Research Unit of the Royal College of Physicians.
- Oliver, M. (1998). Theories of disability in health practice and research. *BMJ*, 1446-1449.
- Pellicano, E. y den Houting, J. (2022). Annual Research Review: Shifting from 'normal science' to neurodiversity in autism science. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 381-396.
- Russell, M. (2019). *Capitalism and Disability: Selected Writings*. Chicago, Estados Unidos: Haymarket Books.
- Singer, J. J. (1998). *Odd People In: The Birth of Community Amongst People on the "Autistic Spectrum"*. [Thesis for Bachelor of Arts Social Science (Honours), University of Technology Sydney]
- Stein, D. J.; Palk, A. C. y Ken, K. S. (2021). What is a mental disorder? An exemplar-focused approach. *Psychol Med*, 894-901.
- Unidad de Apoyo a la Discapacidad Universidad Diego Portales (2022). Directrices para la implementación de apoyos y ajustes para estudiantes en situación de discapacidad.
- Unidad de Apoyo a Estudiantes en Situación de Discapacidad Universidad de Chile (2020). Protocolo de Atención a Estudiantes en Situación de Discapacidad.

Universidad de Santiago de Chile (2022). Política de inclusión y derecho a la diferencia. Recuperado de: http://dfii.usach.cl/wp-content/uploads/2022/07/Politica-Inclusio%C8%1n-y-Derecho-a-la-Diferencia_USACH-1.pdf.

Universidad Diego Portales. 2016. Política de inclusión para estudiantes, académicos y administrativos en situación de discapacidad. Recuperado de: https://www.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2021/06/politica_inclusion-1.pdf.

Walker, N. (2021). *Neuroqueer Heresies: Notes on the Neurodiversity Paradigm, Autistic Empowerment, and Postnormal Possibilities*. Fort Worth: Autonomous Press.

DESAFÍOS EN EL PRESENTE SOBRE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Mtra. Mercedes Nayeli Pérez López¹⁵

150

RESUMEN

En el debate y la conceptualización de las políticas públicas hacia la práctica en la educación inclusiva, es importante destacar cuáles son los referentes que se viven y caminan en el presente y cuáles son los principales desafíos futuros que se están manifestando en las políticas públicas en Latinoamérica. Por ello, es preciso conocer la voluntad política sobre sus capacidades y conocimientos para llevar a cabo la educación inclusiva.

Este artículo pretende exponer cuáles son los desafíos que aún persisten en la educación inclusiva, en referente a la rigidez de la enseñanza, la falta de actualización de los currículos, la preparación de los docentes, la falta

¹⁵ Profesora investigadora en el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (Cresur). Correo electrónico: nayeli.perez@cresur.edu.mx.

de concientización sobre las actitudes discriminatorias que obstaculizan la apertura, permanencia y conclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumnado. Entonces, se parte desde que la política de la educación inclusiva desea o pretende responder las necesidades de las niñas, niños y adolescentes y/o personas adultas para tener el mejor acceso con calidad en las escuelas.

PALABRAS CLAVE: educación, inclusión, derechos humanos y políticas públicas

INTRODUCCIÓN

El presente artículo intenta colaborar mediante un análisis sobre los marcos interpretativos que se generaron a través de las políticas para la inclusión educativa. Como primer apartado se realiza una revisión del marco normativo federal para conocer los artículos que se establecen en pro de la educación inclusiva, mismos que se establecen en la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (Lgipd) y que enmarcan el Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (Conadis).

Como segundo apartado se propone una reflexión sobre los desafíos de la educación inclusiva a partir de los derechos humanos que se expusieron en el primer apartado. A la vez, se analiza la puesta en marcha en la actualidad sobre la defensa y contribución de la educación inclusiva con personas sin o con discapacidad. Para finalizar, se proponen los posibles ejes conductores que en términos de inclusión basados en los derechos humanos pueden emerger en la educación inclusiva, así como los desafíos de la misma.

152

I. REVISIÓN DEL MARCO NORMATIVO FEDERAL SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

El camino hacia la educación inclusiva conlleva al análisis sobre los lineamientos del marco normativo federal y su normatividad hacia la inclusión social del Estado mexicano. En el contexto mexicano se deslindan los siguientes artículos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos:

El artículo 1° de la Constitución recalca sobre la prohibición de todo tipo hacia la discriminación en todos los aspectos, origen étnico, grupo social, edad, género y discapacidad, que atiende la defensa de la dignidad humana, concretando la defensa de los derechos humanos y libertad que toda persona debe gozar la igualdad de oportunidades.

Artículo 4° de la Constitución hace hincapié sobre la igualdad entre mujeres y hombres; además propone lineamientos institucionales para cumplir con las acciones igualitarias para los sectores público y privado.

A partir de los artículos mencionados, que generan un panorama sobre la política nacional, es importante hacer mención sobre la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (Lgipd), que se promulgó en 2011, mencionando lo siguiente:

Artículo 5° de la Lgipd hace mención a los principios de justicia, equidad, igualdad entre mujeres y hombres con discapacidad para atender los derechos humanos sobre la salud, respeto cultural, campo laboral, acceso en espacios públicos y privados y la libertad de expresión (Lgipd, art. 5).

Artículo 12° de la Lgipd informa acerca de la igualdad de oportunidades en los programas nacionales para el gozo de las becas educativas, el acceso ante las condiciones de las instalaciones educativas y la proporción de los materiales, capacitación y cuerpo docente que atienda las necesidades educativas de las personas con alguna discapacidad (Lgipd, art. 12).

Acerca de los derechos que enmarca a las personas con discapacidad es preciso señalar al Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (Conadis), que se encarga de orientar y accionar sobre los derechos hacia la inclusión de las personas con discapacidad y establece líneas de acción para establecer el marco de igual ante los derechos y oportunidades de las personas con discapacidad, una de las acciones son las siguientes:

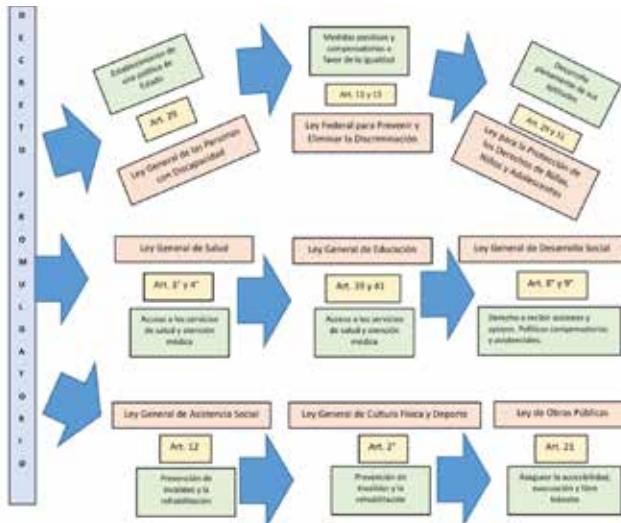
1. Propone garantizar el ejercicio de los derechos humanos de las personas con discapacidad.
2. Pretende estrategias para impulsar la sensibilización ante los derechos humanos de las personas con discapacidad en la sociedad.
3. Fomenta la igualdad mediante estrategias sobre la igualdad entre los derechos de las mujeres con alguna discapacidad.

- Respetar la evolución de las personas con discapacidad en cuanto al campo educativo y su derecho a la permanencia de su identidad personal.

Con estas acciones que menciona el Consejo (Conadis), se establece que se debe respetar, impartir y no negar la educación para las personas con o sin discapacidad, es necesario reorganizar cada una de estas estrategias para cada una de las personas que viven en una educación escolar involuntaria y que recree las estrategias y soluciones antes dichas necesidades. De acuerdo con los artículos anteriormente escritos se plasma el siguiente mapa, donde se describen y organizan las leyes que se aprueban en la Convención sobre los Derechos personales de las Personas con Discapacidad, que fueron aprobados por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (Conadis, 2012):

Figura 1. Leyes oficiales que establece el Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad (Pronadis)

154



Fuente: elaboración propia con base en Conadis, 2012.

Exponiendo la lista de leyes en el decreto de promulgación se describen las múltiples opciones de derechos que tiene todo individuo, es importante descartar que dentro de esta promulgación se lleven a cabo en la sociedad, determinando el apoyo de las mismas para uniformar, las estrategias para presentar los servicios y actividades en el sistema social. En la cual debe cubrir las necesidades que manifiesta el sistema educativo analizando desde el enfoque inclusivo que dista a las muchas realidades.

II. LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Es importante destacar que el camino hacia la educación se estructura según el contexto hablando de los grupos sociales que intervienen, el nivel de preparación con el personal que se cuenta en cada institución, diferentes niveles de coeficiente intelectual, son algunas de las características que se viven en un grupo, dejando de lado los factores económicos, políticos y/o culturales. Al entablar una discusión sobre los desafíos que se caminan en la educación parte de realizar una lista de ellos, a continuación se describe en una figura los decretos que establecen en pro de la educación inclusiva:

155

Figura 2. Decretos de los derechos humanos



Fuente: elaboración propia.

Dentro de esta clasificación las escuelas, comunidades y los diferentes contextos de la participación social, se lucha y contribuye para colaborar en el cumplimiento en cada una de ellas, no omitir cada derecho y saber fomentar la responsabilidad para poder caminar hacia la educación inclusiva. Pero existen múltiples realidades como menciona Niembro (2021):

La educación inclusiva pretende adecuar el sistema educativo a la diversidad presente en una escuela o en un entorno escolar como lo es una serie de creencias y valores sociales, así mismo de que las autoridades deben aceptar que la educación inclusiva es un derecho humano y que deben asegurar que todas las personas con discapacidad deben tener una educación adecuada, que le permita desarrollarse en una sociedad cambiante.

156

En esta misma discusión es necesario reflexionar sobre el sistema educativo ante la visibilidad de la diversidad misma en que cada uno que lo integra defiende su derecho humano, por ende, es importante reconocer las formas de actuar y defender cada derecho para garantizar en una realidad. Existe la contrapuesta, las personas con o sin discapacidad que no conocen y defienden sus derechos humanos, contextualizando el tema en la educación. Es importante entonces analizar lo siguiente: ¿qué pasa cuando se niega el acceso hacia la educación?, ¿qué actos realizamos para caminar hacia una educación inclusiva?, y ¿cómo defino la educación inclusiva?

Asimismo, es necesario conocer las regularidades y las irregularidades que suelen exponerse en el sistema educativo de los diferentes niveles, básico, medio superior y superior, con el objetivo de que cada una de las personas pueda desempeñarse en un entorno educativo para fortalecer el camino de la educación inclusiva.

La Unicef (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) enmarca lo siguiente:

El enfoque de la educación inclusiva basado en los derechos humanos se fundamenta en un marco de referencia sobre:

1. El derecho a la educación de todos los niños y niñas, junto con la identificación y remoción de las barreras y obstáculos para el acceso.
2. El derecho a una educación de calidad que proporcione un currículo relevante asentado en una pedagogía atenta a las distintas formas de aprendizaje que cree espacios de aprendizaje inclusivos en lugar de excluyentes.
3. El derecho a una educación que sea respetuosa de la cultura, proteja a niños y niñas y garantice los derechos de participación de niños y niñas. En otras palabras, un contexto en el que los niños y niñas estén seguros, respetados en su integridad física y emocional y donde sus voces sean escuchadas y tomadas en consideración (Unicef, 2014).

157

Considerando dichos enfoques, es necesario estudiar y alcanzar las posibles soluciones a través de la educación, cambiando el plan organizativo para corroborar los alcances culturales, simbólicos y filosóficos que puedan desarrollarse a las necesidades, a los derechos y el cumplimiento de la legislación que enmarca el nivel educativo mexicano.

Por tanto, el ámbito educativo, sectores educativos, directivos, docentes, integrantes familiares y personas con o sin discapacidad, se debe contemplar el espacio y procesos para poder analizar las leyes que se promulga sobre la educación espacial y que se establece desde el básico para garantizar que las reformas políticas puedan solventar la máxima solución y seguimiento ante el cumplimiento de la política de educación inclusiva.

En el marco legal y los desafíos de las políticas públicas de la educación inclusiva en todos los sectores y niveles se aborda lo siguiente:

Tabla 1. Disposiciones sobre la flexibilidad, diversidad y equidad en las instituciones educativas que plantea la Unicef

Elementos :		
Cumplir con los estándares internacionales de derechos humanos que enmarca la CND (Convención sobre los Derechos del Niño) y CDPD (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad)	Incluir una definición clara de la inclusión, los objetivos, principios y prácticas de la inclusión. Proponer los principios y prácticas de la inclusión como parte fundamental de la reforma.	Garantizar a los niños y niñas con y sin discapacidad el mismo derecho de acceder a oportunidades de aprendizaje en entornos regulares y asegurar el acceso de nada estudianta a la educación regular.
Desarrollar un marco de políticas públicas de educación inclusiva para promover la práctica y cultura de la inclusión.	Asegurar que las políticas públicas sean en su máxima disposición y provisión en el país.	Introducir mecanismos de monitoreo accesible para dar un seguimiento a las políticas y garantizar que sean aplicadas.
Ajustar las necesidades razonables para convivir con la inclusión hacia los lineamientos de los derechos humanos.	Poder garantizar la legislación hacia el impacto en la educación inclusiva en el país.	Poder adecuar un marco real para que se pueda identificar la evaluación y el apoyo de los niños y niñas con discapacidad.
Poder obligar a las autoridades y en aulas regulares accesibles para los estudiantes con discapacidad.	Orientar a las instituciones sobre cómo cumplir con el marco normativo para los programas inclusivos.	Exigir la creación de alianzas y la coordinación entre las personas, ONG, agencias, organizaciones de desarrollo, niñas y niños, familia y docentes.

Fuente: elaboración propia con base en Unicef, 2014.

Los elementos anteriormente expuestos que enmarca la Unicef, es necesario repensar con el compromiso que tiene la educación para cumplir cada uno de ellos y además retomar algunos otros que puedan surgir en el camino hacia la educación inclusiva. Es importante revisar el cumplimiento de los decretos de los derechos humanos en México, sobre todo en los espacios educativos, sociales, culturales, políticos y demás espacios donde se desenvuelven las personas con o sin discapacidad, es importante evaluar el contexto para poder cumplir cada uno de los decretos que enmarca el decreto de los derechos humanos, será necesario conocer y garantizar los derechos humanos para poder contribuir hacia la educación inclusiva y vivir para respetar la integridad personal y física de las personas.

II.1 BARRERAS EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Con las medidas de participación, aprendizaje y experiencia en el sistema educativo existe la voluntad para poder implementar la educación inclusiva en sus diferentes niveles y contextos sociales, políticos y económicos. Es necesario observar y transformar cada uno de estos espacios para poder convivir hacia el camino de la inclusión en las personas con o sin discapacidad. Desde esta perspectiva el mismo ser humano enfrenta múltiples experiencias de aprendizaje que genera una vida misma y contribuye al acto de cada individuo, desde la exclusión por su origen social y/o cultural, la valoración por sus diferencias o las etiquetas de los estereotipos que cada uno pueda demostrar en la sociedad, partiendo entonces que, cada uno presenta una necesidad distinta en cualquiera de los momentos o tiempos y que esas necesidades específicas también conduce a la discriminación, integración, exclusión o inclusión.

Como menciona Blanco (2008):

La educación inclusiva se caracteriza por tener una visión diferente desde una educación basada en la diversidad y no

en la homogeneidad. Todos los seres humanos compartimos una serie de características comunes que nos asemejan pero tenemos, al mismo tiempo, cualidades distintas que nos hacen ser únicos e irrepetibles. La larga tradición de concebir las diferencias desde criterios normativos; lo que falta o se distancia de lo normal o de lo frecuente, ha conducido a la creación de opciones distintas para aquellos categorizados como diferentes. La valoración negativa de las diferencias y los estereotipos conducen a la exclusión y la discriminación.

160

En el proceso de enseñanza existe una rigidez, homogeneidad, pertinencia curricular, exigencia en el sistema educativo y dificultades de aprendizaje, entre otras, que genera en la participación educativa las múltiples barreras para llegar a lograr los cambios que se necesita en la política y prácticas educativas. La identificación y la minimización de las barreras en la educación inclusiva hacer que no se revise la organización, prácticas educativas, estrategias adecuadas para las personas con o sin discapacidad y evita aprender que desde esas diferencias son un ejemplo que pueden lograr un alto rendimiento educativo donde los estudiantes puedan identificar y fortalecer las diferentes formas de aprender y concebir al propio mundo.

Este movimiento de inclusión necesita de diferentes perfiles profesionales que atienda, organice y visualice el apoyo que se necesita en cada uno de los sectores para colaborar, organizar y resolver conjuntamente las barreras que se presenten. La responsabilidad de atender las múltiples barreras que puede generarse en un contexto de aprendizaje, acceso, y/o permanencia, se debe al momento de interactuar con la sociedad y se manifiesta el impacto diverso en la cultura y práctica misma. A continuación, en la siguiente Figura se describen 4 ejemplos de lo antes mencionado:

Figura 3. Ejemplos de las barreras que se manifiestan y se visibilizan en la educación



Fuente: elaboración propia.

Como menciona G. Hernández, (2022) en la entrevista realizada:

[...] entra el nuevo modelo de inclusión, y ya no sólo se trata de estar en el aula, sino considerar que como una persona ciega se trabaja la lectura táctil mediante el Braille, lectura y escritura auditiva mediante un dispositivo electrónico, que son algunos de los elementos más importantes que puedo vivir día a día hablado desde mi persona con la experiencia de la ausencia visual. Pero también nos encontramos, como parte de la realidad, en la ciudad donde radico. Las escuelas por naturaleza están construidas sobre terrenos disparejos, donde, si analizamos el tema de inclusión, tener acceso a ellas es meramente difícil porque son escuelas que tienen demasiadas gradas, los patios o las plazas de la escuela no son uniformes –pueden llegar a tener hasta

dos niveles– y demás cosas que se deben considerar ante el tema de inclusión.

Estas realidades son expuestas en todos los ámbitos, la diversidad del alumnado (salud, educación, intereses personales y demás), la diversidad de sistemas que existe en todo el país, son en sí, muchos escasos los recursos que se tiene para estar en un proceso de inclusión, existen diversas necesidades que el tema de inclusión es un proceso que nunca termina, el organizar, identificar o minimizar para cubrir o cumplir con las necesidades de las personas con o sin discapacidad es importante reconocer las barreras que se pueden aprender de ellas miasma para brindar el profesionalismo en la educación o en el contexto que se requiera para tener como resultado el apoyo colaborativo y resolver el problema en conjunto.

162

Como menciona la Unicef, también es necesario comprometerse con la eliminación de muchas otras barreras al acceso, como las que se refieren al entorno, al transporte, a las comunicaciones, a las actitudes y a las presiones sociales y económicas (2014). En la medida que se amplían y visualizan las múltiples barreras que se pueden enlistar, se entrevé la precariedad y riesgo hacia el cumplimiento de las necesidades para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos en su desarrollo social.

El enfoque de la educación inclusiva creo que es indispensable porque en la inclusión se nos dice que se nos garantiza una inclusión de calidad, una educación de eficacia que responda a nuestras necesidades pero en el caso de uno con discapacidad visual que está acudiendo a las instituciones, creo que es muy poca la respuesta que se nos da porque en principio no hay materiales suficientes para el acceso como personas con discapacidad en cuanto a infraestructura o muchas veces también en las adecuaciones que se hacen en el currículum desafortunadamente son muy pocas debido a que en ocasiones no hay personal con el enfoque

inclusivo y los maestros no tienen esa asesoría necesaria para podernos apoyar en todos los sentidos, creo que ahí hace falta trabajar para que nuestro derecho a la educación sea llevado a cabo y que no sólo se quede en el papel sino que realmente la educación responda a las necesidades de cada persona y también en el estilo de aprender de cada uno, si bien los maestros ya tienen este conocimiento pero hace falta garantizar las leyes que de verdad se cumpla para concientizar a los maestros porque hace falta cuando uno va a las escuelas a incluirse, muchas veces se nos cierran las puertas, nos dicen: en esta escuela no, porque no atendemos a personas con discapacidad; en esta escuela no, porque no tenemos maestros preparados para la atención. Entonces allí nos limitan a este derecho y nos vamos a la escuela donde sí nos acepten, donde tengan esa disposición de trabajar aunque no sepan en un inicio, pero conforme va pasando el tiempo y en conjunto los maestros y directivos interactúan con la persona con discapacidad se van diseñando metodologías o también tenemos la libertad de brindar las estrategias al maestro para que nuestra educación sea más completa, que sea equitativa e igualitaria al igual que nuestros compañeros que no tienen ninguna discapacidad (Martínez, 2022).

163

Estas nuevas perspectivas que se mencionan apertura hacia los nuevos caminos diferentes en que se tiene debe estar expuestos para trazar lo no ocurrido, lo no hallado o lo que aún no nos imaginamos que pueda existir. Es notorio que la obligación ante el cumplimiento de los derechos humanos gesta desde las políticas educativas, entonces es necesario realizar la siguiente interrogante: ¿cómo podemos dar valor las acciones que nos dirige a la educación inclusiva?

Las experiencias, las nuevas oportunidades, la permanencia en todos los sentidos (áulico, laboral y/o social) con las personas con o sin discapacidad también reclaman ser valoradas para retomar esas propuestas de

solución, el cómo pudieron afrontar y proponer para llegar a cubrir las necesidades de los alumnos, cómo llegaron a negar el acceso a la educación sin ningún esfuerzo alguno o cómo en las instituciones lograron tener el amplio abanico de oportunidades con estrategias metodológicas basadas en la praxis misma y acciones que se enriquecieron por los propios alumnos para lograr en su conjunto las acciones inclusivas.

Considerando esta reflexión en la educación inclusiva es representada por la calidez de los estudiantes, su operatividad, el modelo de adaptarse y no incluirse, la estrategia de la familia y los profesionales que se comprometen a lograr vivir estos derechos a la educación en sus múltiples necesidades. Este cambio de actitud que se regenera y hacen con ello un equipo de trabajo que gesta desde un servicio educativo tiene como resultado la eficiencia en la diversidad, principalmente en visualizar las necesidades en la aplicación de los programas, planes o proyectos.

164

La evolución de las ideas y actos mismos con el concepto de inclusión insiste en encarar la educación inclusiva que va más allá a la simple escolarización, alfabetización y/o aprendizaje, el camino hacia la inclusión complementa especialmente en lograr la atención en los estudiantes, lograr un cambio en la enseñanza y el intercambio interno sobre los grupos vulnerables o no vulnerables respondan a una iniciativa en particular que aproxime el múltiple planteamiento.

Teniendo en cuenta dicha diversidad, se debe considerar el proceso de enseñanza para satisfacer las necesidades especiales que tenga el o la estudiante, puntualmente entre los grupos más vulnerables, entre estas distintas opiniones sobre la educación inclusiva se plantean los siguientes principios:

- El sistema educativo debe valorar el concepto de educación inclusiva y relacionarse entre los grupos vulnerables.
- La alfabetización con las niñas y mujeres deberán evolucionar hacia la educación inclusiva que funja como la práctica misma entre lo establecido en el decreto de los derechos humanos.

- La primera infancia debe ser atendida con la importancia de atender las necesidades especiales para cada estudiante.
- Difundir y ampliar con especialistas, maestros y padres de familia la educación inclusiva, en espacios de foros académicos, congresos, pláticas y de más, con el objetivo de conformar grupos de apoyo para solucionar las barreras que se presenten.
- Plantear espacios de discusiones y a la vez de incertidumbre que surgen cuando se visibiliza y practica la educación inclusiva, con el objetivo de reconocer el esfuerzo y experiencia de las personas involucradas.
- Los estudiantes y padres de familia serán parte de la estructura curricular para responder ante la diversidad de la misma persona involucrada y concientizar el medio cultural, social en la que el alumno está involucrado día a día.
- La participación de las personas que desconocen el tema de educación inclusiva, se deberá concentrar en dicho grupos para tener la vigilancia continua en las escuelas y solicitar la colaboración y participación ante el proceso de enseñanza para los grupos vulnerables en los alumnos con o sin discapacidad.
- Conciliar el apoyo de manera global para todas las personas involucradas, ya sea en el sector educativos, social, cultural, político o económico para analizar los planteamientos nacionales sobre el tema de la educación inclusiva y considerar el derecho a la educación con el enfoque de la libertad de educación para todos.
- Concretar las actividades y metodologías de enseñanza que favorecieron a los estudiantes para poder llegar al análisis sobre las barreras que se presentan en la educación y concientizar sobre las competencias que se gestaron desde las barreras que se presentaron, conocer el currículo diseñado y el método que se utilizó ante dicha experiencia lograda.

La enseñanza inclusiva es una de las preocupaciones que dan múltiples respuestas de ejecución y determinación para poder crear una nueva enseñanza práctica, desde los educandos hasta el sistema familiar mismo se debe lograr la integración de las necesidades educativas en el proceso de enseñanza. Dentro de estas perspectivas que se experimentan en el camino de la educación inclusiva, se debe ofrecer una educación digna que niñas, niños y jóvenes podrán visualizar una realidad sobre la frase misma que se dicta en la Conferencia de Salamanca *educación para todos*, que lleva a una nueva realidad histórica.

Como mencionan Ainscow y Susie:

Otra corriente de pensamiento sobre la inclusión está relacionada con el desarrollo de la escuela común para todos o escuela polivalente. En el Reino Unido, por ejemplo, el término de “escuela polivalente” se utiliza en el contexto de la enseñanza secundaria y se estableció como reacción a un sistema que anteriormente distribuía a los niños en distintos tipos de escuela basándose en los resultados obtenidos a la edad de 11 años y que reforzaba las desigualdades basadas en la clase social. Supone la creación de una única “escuela para todos (EPT)” que atiende a una comunidad socialmente diversa [...] Si bien inicialmente la concepción de la EPT era amplia y ambiciosa, hasta el momento la retórica del “todos” no ha logrado llegar a los niños más pobre y desfavorecidos, en particular los niños con discapacidades (Ainscow y Susie, 2008, p. 22).

En esta igualdad que orienta a la operación misma del sistema educativo mexicano, en los planes y programas desde la educación básica y superior de manera obligatoria, se sustenta la condición que se establecen los criterios para que todos gocen del derecho a recibir educación. Que invita a recibir una educación en conjunto; estudiantes, padres de familia, do-

centes, metodologías pedagógicas, seguimiento y propias experiencias. El mismo aprendizaje y pensamientos que remite a la historia misma del sujeto para construir de una manera armoniosa la nueva pedagogía que se está construyendo.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

El pensamiento, escritos, pedagogías y filosofía de la educación inclusiva nos llevan a que nos conduzcamos a las fenomenologías mismas de las otras pedagogías que nos hace reflexionar sobre el mundo total de la educación que nos lleva en esta reflexión al tema de inclusión, donde se gesta una situación desde la interrogante y genera las múltiples curiosidades acerca de ¿cómo vivir la inclusión?, ¿qué significa la inclusión?, ¿cómo puedo transformar la pedagogía?, ¿cómo lograr la alfabetización conducida con la inclusión?

Las pedagogías que se sueñan y emergen desde dentro cuando se estudia desde el camino de la inclusión nos conlleva al análisis de la humanización y deshumanización, nos sugiere entrar en un mundo donde no existan divisiones geográficas, donde nos lleve a los sentimientos, al verdadero significado de la palabra, al aprecio mismo del pensamiento, buscar y conocer lo extraño e incógnito, dar esa bienvenida al mundo donde se reconocer al *otro* como irreconocible debe ser entonces, las relaciones de existencia.

Esta reflexión nos refleja que el pensamiento hacia la inclusión deberá ser construida y vivida desde una reflexión antisistemática donde todo pensamiento debe ser tejido desde la experiencia y vivido desde la necesidad que enriquece el momento educativo, dentro de dichas manifestaciones que se trazan en el día a día en la educación es importante reflexionar sobre la conciencia natural que surgen dentro de los actores educativos; desde la conciencia de los educandos, del educador, de la propia familia que son parte del pilar educativo y sobre todo de los conocimientos y habilidades innatos que se complementa en un solo pensamiento.

Considero, desde esta reflexión, que los ejes conductores del concepto de inclusión deben emerger desde:

-
- El mundo del sujeto, su pensamiento, comunicación, espacio cultural y desde el dualismo entre el ser y vida.
- Concentrar la relación entre la vida y la posibilidad del ser no como la concepción desde lo normal, sin razonar, sin juzgar y sin replicar los mismos actos del ser humano.
- Y generar la relación de conocimientos desde la vida, el conocimiento y el acontecimiento colectivo que asume al individuo.

LOS DESAFÍOS:

168

- Construir desde la crítica los mejores logros que se hayan obtenido en el proceso de enseñanza-aprendizaje, experiencia familiar y contribución moral y cultural.
- Descolonizar el concepto mismo de la educación y descolonizar los múltiples conceptos de la educación inclusiva.
- Educarse desde la negación para buscar y encontrar las múltiples posibilidades de vivir en el término inclusivo.
- Aprender a dialogar para identificar las negaciones, las suposiciones y las soluciones que se debe encontrar con la enseñanza, desde la misma necesidad del educando.
- Comprender que no se puede dividir el mundo cultural y el mundo natural que cada uno de los que se involucran en la educación tienen su propia historia y cómo lograr un momento de vida misma.
- Lograr la fidelidad entre los derechos humanos como un modelo de paradigma cultural y el saber mismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Blanco, R. (2008). Haciendo efectivo el derecho a una educación de calidad sin exclusiones. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Redalyc)*, (54), 14-35.

Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, XXXVIII(1), 22.

Consejo Nacional para las Personas con discapacidad (2012). Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad 2009-2012, México. Recuperado de: https://www.un.org/development/desa/disabilities/wp-content/uploads/sites/15/2019/10/Mexico_Programa-Nacional-para-el-Desarrollo-y-la-Inclusi%C3%B3n-de-las-Personas-con-Discapacidad-2014-2018.pdf.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2014). Legislación y políticas de educación inclusiva. Recuperado de: <https://www.unicef.org/lac/media/7396/file>.

G. de J., Hernández M. (3 de octubre de 2022). Comunicación personal

Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (30 de mayo de 2011). *Diario Oficial de la Federación*, México. Recuperado de: https://armonizacion.cndh.org.mx/Content/Files/seco3_A/discapacidad/Ley%20General%20para%20la%20Inclusion%20de%20las%20Personas%20con%20Discapacidad.pdf.

L. de J. Martínez V. (3 de octubre de 2022). Comunicación personal.

Niembro, C.; Gutiérrez, J., Jiménez, J., y Tapia, E. (2021). La Inclusión Educativa en México. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 8(2), 43.

PROPUESTA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN GEOMETRÍA, PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DEL SIGLO XXI, POR MEDIO DEL MODELO DE VAN HIELE, ATENDIENDO A LA DIVERSIFICACIÓN EN EL AULA

172

Carolina Pizarro F.¹⁶

Roswitha Strehlow J.¹⁷

¹⁶ Facultad de Pedagogía de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile. Correo electrónico: carolina.pizarro@uacademia.cl.

¹⁷ Facultad de Pedagogía de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile. Correo electrónico: roswitha.strehlow@uacademia.cl.

RESUMEN

El presente capítulo tiene por objetivo proponer una mirada de la educación desde un enfoque moderno y atingente a las diversidad de estudiantes que pueblan nuestras actuales aulas, considerando no tan sólo aprendizajes conceptuales de una disciplina, sino también respondiendo a las habilidades del siglo XXI, las cuales permiten en los y las estudiantes las distintas formas de pensar, de trabajar y adquirir competencias para vivir en el mundo. A partir de ello se presenta una propuesta educativa para el aprendizaje de los conceptos de área y volumen de paralelepípedos rectos, a modo de ejemplificar cómo se podría llevar a cabo una secuencia didáctica para el aprendizaje conceptual y transversal por medio del modelo de enseñanza de la geometría de Van Hiele.

PALABRAS CLAVES: habilidades del siglo XXI, modelo de Van Hiele, aprendizaje de la geometría y diversidad en el aula

INTRODUCCIÓN

173

Durante la última década en países de la región latinoamericana se ha avanzado vertiginosamente en el discurso acerca de la importancia de la calidad en educación. Las sociedades comienzan a apropiarse de términos tales como diversidad, educación inclusiva y valoración del ser en su propia esencia. Sin embargo, es menester concientizar a las personas acerca de que una real educación inclusiva no sólo se sustenta en el discurso legal o institucional, sino que requiere de elementos prácticos que se entrelazan e internalicen en nuestras conciencias y permitan el ejercicio de la labor docente en pos de la atención de la diversidad y el desarrollo de habilidades del siglo XXI.

Chile, por su parte, se ha preocupado por la atención a la diversidad poniendo su foco en la construcción de un marco legal que propicia y favorece los procesos de enseñanza aprendizaje inclusivos, con el fin de asegurar la trayectoria escolar y la justicia social. Los principios tales

como la dignidad del ser humano, la educación integral, la no discriminación arbitraria (Ley de inclusión escolar 20.845, Mineduc, 2015); la atención de las necesidades educativas especiales (Decreto 170/2009) y la flexibilidad curricular (Decreto 83/2015) permiten a las comunidades educativas tomar decisiones oportunas y contextualizadas para implementar estrategias de enseñanza que respondan a la heterogeneidad presente en el aula.

Pese a lo anterior, aún existen barreras para el aprendizaje en los distintos contextos áulicos, una de ellas responde a una variable práctica. Según Covarrubias (2019) las barreras en el ámbito práctico se agrupan en dos categorías: *prácticas de accesibilidad*, las que refieren a aspectos de infraestructura que impiden el acceso y la participación de los y las estudiantes y *prácticas didácticas*. Las barreras *didácticas* son aquellas que guardan estrecha relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se presentan principalmente dentro del aula y el trabajo docente, ya que se relacionan con los aspectos de metodología, actividades, evaluación, concreción del currículo, entre otras. Considerar las barreras didácticas desde la perspectiva de la diversidad en el aula permite al docente reflexionar en torno a las oportunidades que ofrece para el aprendizaje significativo, profundo y atinente a la evolución y necesidades de la sociedad en el siglo XXI.

174

En el ámbito disciplinar, la matemática es el área del plan de estudio que de acuerdo con las evaluaciones estandarizadas nacionales tales como Simce¹⁸ y DIA¹⁹ dan cuenta de un bajo nivel de logro en aprendizajes, lo que nos abre la posibilidad de identificar algunos nudos críticos para reflexionar en torno a ello e identificar cómo las barreras didácticas están afectando en la construcción del conocimiento y la atención a la diversidad. Carneiro (2007) refiere que existe un consenso claro acerca de la

18 Sistema de Medición de la Calidad de la Educación. Ver: <https://www.agenciaeducacion.cl/simce/>.

19 Diagnóstico integral del aprendizaje. Ver: <https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl>.

necesidad de que los nuevos planteamientos en materia de aprendizaje tomen en consideración las características de las y los estudiantes de hoy, sean más inclusivos y aborden los temas interdisciplinarios propios del siglo XXI. En relación con esto aparece con fuerza el concepto de *habilidades del siglo XXI*, el cual hace referencia a un conjunto de habilidades necesarias para desenvolverse en el mundo actual, principalmente en el estudio y en el empleo, donde el manejo de tecnología es central (Jenson, Taylor y Fisher, 2010, en Luna, 2015), por lo que resulta imperante proveer de propuestas educativas significativas para los y las estudiantes que serán los pilares de las nuevas sociedades.

En este capítulo se presenta una propuesta de innovación educativa que promueve un proceso de enseñanza y aprendizaje diversificado, respetuoso a los ritmos, intereses y elementos contextuales de los y las estudiantes en la construcción del conocimiento de la geometría en la asignatura de matemática. Su foco es el desarrollo de las habilidades del siglo XXI de manera transversal para el logro de aprendizajes significativos y profundos por medio del Modelo de Aprendizaje de la Geometría de Van Hiele, entre las habilidades que pretende abordar la propuesta en su aplicación son el dominio de materiales fundamentales (conceptos de área y volumen de paralelepípedos rectos), resolución de problemas, comunicación y colaboración, competencias metacognitivas y valorar la diversidad.

175

LAS HABILIDADES DEL SIGLO XXI PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA

Desde la década de 1990 se viene asumiendo el concepto de integración hacia el paradigma de la inclusión y ha sido asumida por una gran cantidad de países en el mundo, producto de una serie de eventos internacionales. Entre ellos, se destacan la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990); la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (Salamanca, 1994) y el Foro Mundial de Educación para Todos (Dakar, 2000).

En nuestro continente las reuniones de ministros de Educación, tanto de Kingston (1996) como en Cochabamba (2001), han reafirmado la necesidad de valorar la diversidad y considerar en los procesos pedagógicos las diferencias individuales que presenten los y las estudiantes, incluidas aquellas asociadas con la discapacidad, con el fin de favorecer mejores aprendizajes y el avance hacia una escuela más inclusiva, cabe preguntarnos entonces, si los y las docentes del siglo XXI educan bajo los derechos humanos considerando el enfoque de derecho, y que existen en la actualidad estudiantes que no desean asistir a centros educativos sólo por el hecho de que una asignatura no les gusta y sienten que no son capaces de asumir el desafío de aprender y a la vez aplicar lo que se está aprendiendo y mucho menos participar.

176

Cuando hacemos alusión al concepto de inclusión pensamos en varios términos como la *no segregación*, se piensa en estudiantes en situación de discapacidad, en el concepto de integración como base para la inclusión, entre otros, pero también se vienen a la mente los conceptos de identidad de género, etnias, multiculturalidad y un sinfín de conceptos que se podrían seguir detallando. Actualmente giran alrededor de 6 definiciones de inclusión educativa, pero en este capítulo adoptaremos la inclusión como una educación para todos en relación con la propuesta de la Unesco.

También nos encontramos con planteamientos como que la educación inclusiva se ha transformado en una de las principales aristas consideradas en relaciones nacionales e internacionales, entre ellos la Asamblea General n.º 70 de las Naciones Unidas, que estableció 17 *Strategic Development Goals* (SDG), más conocidos como Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en la Agenda 2030. En ella se especifica que se debe cumplir a cabalidad con el ODS n.º 4 el cual permite “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2018). A la par existen otras metas que se plantean en la declaración de Incheón, de la cual se desprende la meta número 4. 3., la cual establece que: “De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza univer-

sitaria”. A Educación 2030 y la declaración de Incheón (2015) se puede sumar que la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES, 2008) declara que la educación es un bien público social y un derecho humano universal.

Con todo lo descrito anteriormente es imperante comenzar a realizar pequeños cambios desde lo educativo, articulando elementos tales como el currículum y su didáctica los cuales son conceptos garantes científicos que permiten permear en la estructura mental de la sociedad y a la vez mejorar la calidad de vida de los y las estudiantes, accediendo a la entrega de cimientos sólidos para la comprensión de una educación inclusiva, lo que permitirá avanzar hacia una sociedad para todos y todas sin exclusión alguna. Hopkins (2017) destaca la importancia de diseñar mejoras de los sistemas educativos basándose en experiencias comparadas de reformas, identificando estrategias que efectivamente han logrado mejorar la calidad de la educación.

Cuando se habla de mejorar la calidad de la educación directamente se relaciona con la calidad de vida de las personas, así como Schalock (2009) plantea que mejorar la calidad de vida es tomar conciencia de que uno debe respetar y valorar a la persona. Por tanto, es imperante poder trabajar las habilidades del siglo XXI y la diversificación de la enseñanza en las distintas asignaturas que se imparten en un centro educativo de manera transversal, esto nos permitirá derribar el binomio de la equidad e igualdad, ya que este último anula las oportunidades de los y las estudiantes en situación de discapacidad de progresar plenamente en el sistema educativo y no valora las características individuales de cada estudiante.

La llegada del siglo XXI ocasionó que los gobiernos de distintos países no sólo de los que pertenecen al Sur Global sino que, a nivel mundial, examinaran minuciosamente la educación que se imparte en sus centros educativos, considerando los cambios sociales, económicos y políticos, más aún con las consecuencias que trajo consigo la pandemia derivada del covid-19. Las Habilidades necesarias para desenvolverse en esta nueva sociedad tienen relación con desarrollar “capacidades de pensamiento de

orden superior, resultados de aprendizaje profundos y capacidades complejas de pensamiento y comunicación” (Scott, 2015).

De lo antes mencionado se puede reflexionar que es relevante poder potenciar competencias en los y las estudiantes que les permitan aprender, alcanzar objetivos educativos, metas personales y, sobre todo, generar una mentalidad de crecimiento (growth mindset), tal como lo propone la reconocida neurocientífica de la Universidad de Stanford, Carol Dweck (2008), quien hace referencia a que las personas deben creer en sus habilidades y estas se desarrollan a través de la dedicación.

Existen variadas habilidades para el aprendizaje del futuro o del siglo XXI, varias instituciones se han adjudicado y han realizado sus propios estudios científicos sobre la base de cómo generar aprendizajes significativos y profundos en los y las estudiantes, llegando a la gran conclusión que las habilidades del siglo XXI permiten adquirir el aprendizaje para utilizar en la cotidianidad de la vida, para ello es indispensable que tanto educadoras y educadores trabajen y potencien dichas habilidades en sus estudiantes.

178

A continuación, se presenta una Tabla que resume las habilidades del siglo XXI, las cuales se clasifican en el plano internacional en cuatro categorías generales: maneras de pensar, maneras de trabajar, herramientas para trabajar y competencias para vivir en el mundo (Scott, 2015, citando a Griffin; McGaw y Care, 2012).

Tabla 1. Habilidades del siglo XXI

HABILIDADES DEL SIGLO XXI	
Aprender a CONOCER	Dominio de las materias fundamentales y el aprendizaje relativo a materias como las siguientes: gramática, lectura y lengua y literatura; idiomas del mundo; arte; matemáticas; economía; ciencia; geografía; historia; y gobierno y educación cívica. Así como también concienciación mundial; alfabetización o adquisición de conocimientos básicos sobre finanzas, economía, mundo de los negocios y emprendimiento; alfabetización o adquisición de conocimientos básicos sobre civismo; y alfabetización o adquisición de conocimientos básicos sobre salud, incluida la concienciación en materia de salud y bienestar.
Aprender a HACER	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento crítico • Resolución de problemas • Comunicación y colaboración • Alfabetización o adquisición de conocimientos básicos sobre información, medios de comunicación y tecnologías • Creatividad e innovación • Alfabetización o adquisición de conocimientos básicos sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) • Iniciativa, autonomía y responsabilidad personal
Aprender a SER	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias sociales e interculturales • Iniciativa, autonomía y responsabilidad personal • Competencias de producción de sentido • Competencias metacognitivas • Aprender a aprender y hábitos de aprendizaje a lo largo de la toda la vida • Competencias de pensamiento emprendedor
Aprender a VIVIR JUNTOS	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar y valorar la diversidad • Trabajo en equipo e interconexión • Competencia global • Ciudadanía cívica y digital • Competencia intercultural

Fuente: elaboración propia, con información extraída de Scott (2015).

Hemos mencionado bastante las Habilidades del siglo XXI para potenciar los aprendizajes pero no podemos dejar de lado la *diversificación de la enseñanza*, la cual es esencial para atender a la diversidad de estudiantes, respetando sus ritmos, necesidades, estilos, motivaciones e intereses permitiendo una oportunidad para que ellos desarrollen sus capacidades, destrezas y habilidades, aprendiendo y participando en un contexto bajo el enfoque de derecho valorando la heterogeneidad como algo esencial al interior del aula. Cuando hacemos referencia a la diversificación nos estamos centrando en las posibilidades y desafíos tanto para los y las estudiantes como para los y las docentes, quienes deben considerar la respuesta a la diversidad en todas sus expresiones, respetando, valorando, reconociendo y promoviendo procesos inclusivos.

180

A continuación, se presenta una propuesta educativa diversificada para desarrollar algunas de las habilidades del siglo XXI que se han mencionado con antelación, atender a la diversidad para la transformación, la coconstrucción y la resignificación y así avanzar a procesos inclusivos desde una propuesta sobre la base del modelo de enseñanza de la geometría de Van Hiele. De esta forma la aplicación de esta propuesta pretende que los y las estudiantes por medio de la secuencia didáctica logren habilidades tales como: *el dominio de materias fundamentales*, específicamente referido al aprendizaje del conceptos de área y volumen de paralelepípedos rectos; *la resolución de problemas*, que apunta a que los y las estudiantes recurran a múltiples estrategias para encontrar soluciones a cuestiones complejas y que puedan extrapolarse a situaciones de la vida cotidiana, *la comunicación de ideas y colaboración entre pares*; así como también, *el desarrollo de competencias metacognitivas* que les van a permitir utilizar habilidades de orden superior para aplicarlos en la vida diaria y *valorar la diversidad* de opiniones y habilidades personales al trabajar de forma colaborativa.

PROPUESTA EDUCATIVA PARA LA COMPRENSIÓN DE AREA Y VOLUMEN DE PARALELEPÍPEDOS RECTOS POR MEDIO DEL MODELO DE VAN HIELE

En el campo de la matemática nos enfocaremos específicamente en la rama de la geometría, en la cual es imprescindible para su comprensión el desarrollo de habilidades básicas del pensamiento geométrico que él o la docente debe conocer. Bressan; Bogisic y Crego (2000) mencionan que habilidades como la visualización, el dibujo, la construcción, la comunicación y el pensamiento tienen sentido si se comprende que la geometría forma parte de nuestro lenguaje cotidiano, que tiene importantes aplicaciones en la resolución de problemas de la vida diaria, que se usa en todas las ramas de la matemática, que sirve como base para entender otras ciencias, que es un medio para desarrollar la percepción espacial, que es un modelo organizado lógicamente y que posee un valor estético y cultural, ya que nuestro entorno está construido básicamente de geometría.

Sin embargo, a menudo vemos en los contextos áulicos a estudiantes que se enfrentan a tareas matemáticas que les provocan emociones negativas por no lograr la comprensión y significación de ellas, generando así *ansiedad matemática*. Acevedo; Araujo y Trujillo (2020) expresan que la ansiedad matemática es una situación especial que se presenta cuando se conjugan tres factores: la personalidad, el ambiente y el intelecto. Es decir, la suma de la baja autoestima, el temor por preguntar, los ambientes culturales que traspan una percepción negativa de la asignatura, propuestas didácticas poco pertinentes, la sensación de incompetencia para aprender y la falta de utilidad percibida de las matemáticas deja como consecuencia conductas de evitación, afianzamiento de actitudes negativas hacia todo que se pueda asociar con la disciplina, así como afectación negativa de la motivación y la autoconfianza matemática (Hidalgo; Maroto, Ortega y Palacios, 2013) y deficiencias en el rendimiento académico.

Fabres, (2016) citando a Villella, (2001) expresa que para lograr que los estudiantes se interesen en la geometría hay que tener presente que el medio que los rodea está lleno de elementos geométricos; sólo necesitan

un poco de observación dirigida para apreciarlos; la geometría aplicada es tan importante como la geometría pura; el arte, la música, la arquitectura, apoyarán esta idea; el aprendizaje de la geometría se hace más fácil y entretenido si los estudiantes pueden trabajar con materiales concretos, para tener la experiencia de tocar y palpar. Es necesario estructurar una secuencia programática de acuerdo con el desarrollo intelectual de los estudiantes.

Esta propuesta de innovación educativa diversificada aborda la geometría desde el medio cercano y manipulación de material concreto y situado para dar paso a la construcción, razonamiento y comunicación de los aprendizajes, desarrollar habilidades transversales necesarias para el siglo XXI, las cuales fueron mencionadas en el apartado anterior, lo que permite atender la diversidad existente en el aula, evitar emociones negativas frente a una tarea matemática y respondiendo al paradigma de la inclusión educativa.

Para entender la propuesta educativa innovadora diversificada es necesario la comprensión del modelo que da fundamento a esta, por lo tanto, explicaremos a que refiere este modelo de aprendizaje de la geometría.

EL MODELO DE VAN HIELE

Es un modelo creado en 1957 por el matrimonio holandés conformado por Dina Van Hiele-Geldof y Pierre Van Hiele. Su objetivo es facilitar la didáctica de la geometría, compara el aprendizaje de ésta con un proceso inductivo, en el cual se proponen 5 niveles de aprendizaje y de conocimiento de la geometría.

Ilustración 1. Niveles de entendimiento del Modelo de Van Hiele



Fuente: elaboración propia.

Corberán; Huerta, Margarit, Peñas y Ruiz (1989) definen los 5 niveles por los cuales los estudiantes transitan en el aprendizaje de la geometría y logran entender conceptos relacionados con la misma.

Nivel 0. Visualización: en este primer nivel una figura geométrica es vista como un todo desprovisto de componentes o atributos, los estudiantes identifican figuras geométricas como un todo, tienen un razonamiento sobre conceptos matemáticos de manera básica, figuras y formas simples generalmente de forma visual que perciben en su totalidad. Un alumno

en este nivel puede aprender vocabulario geométrico, puede identificar formas geométricas determinadas de entre un conjunto de ellas y, dada una figura, puede reproducirla.

Nivel 1. Análisis: en el segundo nivel de análisis el alumno analiza de un modo informal las propiedades de las figuras percibidas mediante procesos de observación y experimentación. Los y las estudiantes pueden identificar algunas propiedades, pero de manera independiente unas de otras, comienzan a identificar componentes y atributos de las figuras, pueden clasificarlas según características, asociándose con una familia o clase, empiezan a establecer propiedades esenciales de los conceptos, aunque todavía el alumno es incapaz de ver relaciones entre propiedades y entre figuras.

Nivel 2. Clasificación (deducción informal): en el nivel de la deducción informal, el alumno ordena lógicamente las propiedades de los conceptos, empieza a construir definiciones abstractas y puede distinguir entre necesidad y suficiencia de un conjunto de propiedades en la determinación de un concepto. Los estudiantes logran establecer relaciones entre propiedades y pueden dar algunas definiciones más abstractas, debido a que en el nivel anterior pudieron clasificar, en este nivel pueden ordenar, abstraer y hacer interrelaciones lógicas, puede seguir y dar argumentos informales, pero no comprende el significado de la deducción o el papel de los axiomas.

184

Nivel 3. Deducción formal: en este nivel el alumno razona formalmente dentro de un contexto de un sistema matemático con términos indefinidos, axiomas, un sistema lógico subyacente, definiciones y teoremas. Los estudiantes en este nivel logran deductivamente probar teoremas y establecer interrelaciones con otros teoremas, es capaz de hacer demostraciones y construir (no memorizarlas).

Nivel 4. Rigor: aquí el alumno puede comparar sistemas basados en axiomáticas diferentes y puede estudiar distintas formas geométricas en ausencia de modelos concretos. En este nivel los estudiantes son capaces de realizar deducciones abstractas, el nivel de razonamiento no necesaria-

mente se utiliza lo pictórico y concreto, llegan a establecer comparaciones de teoremas en diferentes sistemas axiomáticos, prácticamente es un modelo inalcanzable por un estudiante de secundaria.

Según Corberán et al. (1989), en el libro *Didáctica de la geometría, método de Van Hiele*, los creadores del modelo afirman que sólo el respeto a la jerarquía de niveles posibilita un aprendizaje correcto. Los estudiantes progresan a través de los niveles en orden antes descrito y si un nivel no ha sido suficientemente consolidado, antes de proceder a la instrucción en el nivel siguiente, el estudiante trabajará únicamente, en el nivel más alto, de modo algorítmico, sin haberse apropiado del objeto en juego.

FASES DEL APRENDIZAJE

Los Van Hiele aseguran que el tránsito entre los niveles depende más de las instrucciones que se les dé a los estudiantes que del nivel de madurez de ellos, por lo cual se propusieron cinco fases secuenciales del aprendizaje.

185

Tabla 2. Fases del modelo de Van Hiele

Fase	Descripción
FASE 1: encuesta / información	El profesor determina mediante el diálogo con los estudiantes conocimientos previos del objeto matemático y la dirección que tomará el estudio.
FASE 2: orientación dirigida	Los estudiantes exploran a partir de una secuencia progresiva presentada por el profesor (precisa y sin ambigüedad).
FASE 3: explicitación	Los estudiantes intercambian ideas y opiniones acerca de las estructuras observadas (papel del profesor: mínimo).

FASE 4: orientación Libre	Se consolidan los conocimientos, el alumno se enfrenta a tareas más complejas.
FASE 5: integración	Síntesis de lo hecho, revisa, sintetiza y unifica conocimientos adquiridos.

Fuente: elaboración propia con información extraída de Corberán et al. (1989).

Una vez alcanzada la quinta etapa los estudiantes están listos para pasar al siguiente nivel, ya que han adquirido un nuevo nivel de conocimiento. Estas fases se realizan por cada nivel alcanzado y por alcanzar por cada estudiante.

PROPIEDADES DEL MODELO

186

Los Van Hiele propusieron algunas propiedades del modelo que son de suma importancia para la efectividad de este en la práctica, ya que sirve de guía para el profesor a la hora de ejecutarlo y dar instrucciones a sus estudiantes.

Las siguientes propiedades están explícitas y descritas en Corberán et al. (1989. P.15):

1. Es secuencial. Los alumnos deben transitar ordenadamente por todos los niveles.
2. Progresar o no de un nivel a otro depende más de los contenidos y métodos de instrucción recibidos que de la edad.
3. El estudio de un concepto matemático no se agota en un solo nivel
4. Cada nivel tiene sus propios símbolos lingüísticos y sus propios sistemas de relaciones que conectan con esos símbolos.
5. Debe existir sintonía total entre el nivel del alumno y la instrucción que recibe.

El modelo de enseñanza de la geometría podría ser pertinente para atender a la diversidad de estudiantes presentes en el aula, debido a que en él se proponen niveles de aprendizajes y fases que permiten monitorear y evidenciar logros explícitos en niños y niñas, así como favorecer a la toma de decisiones pedagógicas respecto del avance individual y/o colectivo de los estudiantes.

Junto con lo anterior, este modelo de enseñanza de la geometría como señalan Suárez; Martínez y López (2017) favorece al docente respecto de la precisión de la planificación de actividades pertinentes para dar salida a los indicadores de logros y contenidos curriculares, y permite que los estudiantes interactúen y se motiven a establecer relaciones existentes entre lo aprendido y el ambiente, además de encontrar sentido en el usos de estos conocimientos en la vida cotidiana.

A continuación, se presenta una propuesta educativa que podría favorecer a que estudiantes con y sin necesidades educativas especiales puedan aprender los conceptos de área y volumen de paralelepípedos rectos.

187

PROPUESTA EDUCATIVA

La propuesta tiene relación con abordar el objetivo de área y volumen de paralelepípedos rectos por medio del método de Van Hiele, con el que se proponen actividades que evidencien el aprendizaje de los estudiantes según los niveles propuestos por el modelo, las actividades se enmarcarán dentro de los primeros tres niveles, que corresponden a los niveles esperados en educación básica, se evidenciará así el tránsito de los estudiantes por cada nivel con el fin de lograr la argumentación de la comprensión y la diferencia entre los conceptos de área y volumen del objeto de manera técnica y aplicable a la vida diaria (a nivel escolar).

CONOCIMIENTOS PREVIOS

Para comprender los conceptos de área y volumen de paralelepípedos rectos estudiantes tienen que conocer las características de las figuras que forman sus caras, además de eso las características que tienen los paralelepípedos como cuerpos geométricos, dentro de los conceptos que están a la base del objeto, éstos son los siguientes:

Tabla 3. Conocimientos previos implícitos en el objeto matemático

CONOCIMIENTOS PREVIOS	ARGUMENTO
Figura 2D	Para poder calcular superficie, comprender el concepto de área y diferenciar con la figura 3D.
Figura 3D	Para comprender y calcular volumen. Además, para diferenciarla con la figura 2D.
Rectángulo	Porque el paralelepípedo recto tiene lados rectangulares. Para identificar las caras del paralelepípedo.
Ancho	Para poder descubrir y calcular área y volumen.
Arista	Como parte del paralelepípedo.
Cara (lateral y basal)	Para identificar la superficie de cada cara.
Superficie	Para comprender el concepto de área y cubrir el cuerpo.
Cuadrilátero	Porque las caras del paralelepípedo son cuadriláteros. Para argumentar.
Paralelismo	Como una propiedad de las caras de un paralelepípedo. Para argumentar.

Lado, alto y largo	Como elemento de un cuadrilátero que es necesario conocer para calcular área y volumen.
planos y espacio	Para diferenciar entre un cuerpo y una figura geométrica.

Fuente: elaboración propia.

Los conceptos presentados en la Tabla se consideran importantes para la comprensión de instrucciones y/o explicaciones por parte del o la docente.

FASES DE LA PROPUESTA APLICANDO EL MODELO DE VAN HIELE

A continuación se presentan las fases del modelo de Van Hiele respecto de la construcción del conocimiento por nivel esperado, aplicación y el tiempo estimado para generar el tránsito de los estudiantes de una fase a otra.

Tabla 4. Fases de la propuesta educativa para el aprendizaje de los conceptos de área y volumen de paralelepípedos rectos aplicando modelo de Van Hiele en el nivel 0

Nivel 0. Visualización

FASE		MOMENTOS	APLICACIÓN
Fase 1	Encuesta / información	Aprendizajes previos (activación).	Identificar conocimientos previos (evaluación diagnóstica). Presentar cuerpos geométricos como un todo y asociarlos con elementos de la vida diaria. Manipular cuerpos y figuras planas (dibujos), los estudiantes diferencian entre un cuerpo y una figura.
Fase 2	Orientación dirigida	Sugerencia de actividad /instrucciones de parte del docente.	
Fase 3	Explicitación	Desarrollo de actividad central de la clase / comunicación de ideas por parte de los estudiantes.	
Fase 4	Orientación libre	Actividades de ejercitación y/o aplicación (pictórico simbólico).	
Fase 5	Integración	Momentos de cierre / argumentación /explicación.	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Fases de la propuesta educativa para el aprendizaje de los conceptos de área y volumen de paralelepípedos rectos aplicando modelo de Van Hiele en el nivel 1

Nivel 1. Análisis

FASE		MOMENTOS	APLICACIÓN
Fase 1	Encuesta / información.	Aprendizajes previos (activación).	Manipulan diferentes paralelepípedos rectos y comienzan a identificar propiedades (cantidad de lados, paralelismo, redes, altura, ancho, largo, etc.). Por medio de manipulación de material concreto y al transitar a lo pictórico comienzan a cubrir superficies hasta completar el cuerpo (deducen concepto de volumen y área).
Fase 2	Orientación dirigida	Sugerencia de actividad /instrucciones de parte del profesor/a.	
Fase 3	Explicitación	Desarrollo de actividad central de la clase / comunicación de ideas por parte de los/as estudiantes.	
Fase 4	Orientación libre	Actividades de ejercitación y/o aplicación (pictórico simbólico).	
Fase 5	Integración	Momentos de cierre / argumentación /explicación.	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. Fases de la propuesta educativa para el aprendizaje de los conceptos de área y volumen de paralelepípedos rectos aplicando modelo de Van Hiele en el nivel 2

Nivel 2. Clasificación/Deducción informal			
FASE		MOMENTOS	APLICACIÓN
Fase 1	Encuesta / información.	Aprendizajes previos (activación).	Deducen fórmulas para calcular área y volumen del paralelepípedo.
Fase 2	Orientación dirigida	Sugerencia de actividad / instrucciones de parte del docente.	Calculan volumen y área de diferentes paralelepípedos en diferentes contextos.
Fase 3	Explicitación	Desarrollo de actividad central de la clase / comunicación de ideas por parte de los y las estudiantes	
Fase 4	Orientación libre	Actividades de ejercitación y/o aplicación (pictórico simbólico).	Comunican y argumentan lo construido utilizando conceptos aprendidos.
Fase 5	Integración	Momentos de cierre / argumentación / explicación.	

192





Fuente: elaboración propia.

SECUENCIA DE ACTIVIDADES SUGERIDA PARA PROPUESTA

A continuación, se presenta una propuesta para realizarlas en distintas sesiones dentro del espacio educativo. Tiene sesiones sugerentes, pero esto va finalmente a ser determinado por el o la docente que ejecute la propuesta en función de las características individuales e intereses de sus estudiantes.

Tabla 7. Secuencia de actividades propuestas para comprender los conceptos de área y volumen de paralelepíedros rectos

Clase / sesión	Objetivo	Actividad	Nivel de Van Hiele
1 y 2	<p>Activar conocimientos previos de los estudiantes.</p> <p>Visualizar figuras y cuerpos geométricos del entorno.</p>	<p>Actividad 1: se activan conocimientos previos de los estudiantes mostrando una presentación en PowerPoint con figuras y cuerpos geométricos que se pueden visualizar en el contexto cercano a los estudiantes, dentro del colegio, del barrio y la ciudad.</p> <p>Se puede recorrer el colegio, el barrio, manipular objetos e ir haciendo asociaciones simples que visualizan.</p> <p>Se pide a los estudiantes mencionen los nombres o formas de las figuras o cuerpos que se muestran en las imágenes.</p> <p>Se pide que argumenten y debatan sobre el tema en cuestión (el/la docente cumple un rol de mediador)</p>	Nivel 1
	<p>Comparar figuras y cuerpos geométricos para identificar elementos que las forman y por medio de la interacción entre pares.</p>	<p>Actividad 2: se presenta en material concreto (cajas de jugo, trozos de tabla, tarro de papas fritas, una hoja de papel en la que hay dibujadas diferentes figuras rectangulares, entre otras) y se les pide que clasifiquen los objetos entre cuerpos y figuras.</p> <p>Comentan en grupo y responden a las preguntas:</p> <p>¿en qué se diferencian los cuerpos de las figuras?, ¿qué es una figura geométrica? y ¿qué es un cuerpo geométrico? (comunican sus respuestas).</p> <p>Se intenciona que los estudiantes nombren elementos de un cuerpo y de una figura geométrica por medio de la manipulación de diferentes paralelepíedros rectos y comienzan a identificar elementos y propiedades (cantidad de lados, paralelismo, redes, altura, ancho, largo etc.) y que tienen en común ambos. Discuten en grupo y argumentan.</p>	Nivel 1

3 y 4	Comprender los conceptos de área y volumen por medio de la experimentación con material concreto.	<p>Actividad 3: se les entrega a los estudiantes paralelepípedos rectos fabricados de plástico transparente, junto con cubitos pequeños de 1cm³ al que le llamaremos cubo de unidad y a la cara del mismo cubo un cuadrado de unidad.</p> <div style="text-align: center;">  <p>unidad cubo</p>  <p>unidad cuadrado</p> </div> <p>Responden a las siguientes preguntas:</p> <p>¿Cuántos cubos de unidad son necesarios para llenar por completo los paralelepípedos entregados?</p> <p>Los completan como en la imagen</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Ejemplo de actividad.</p> <p>Luego se les entrega a los estudiantes una lámina (que representa la cara de un paralelepípedo) de papel transparente de formas rectangulares y se les pide completarlo con los cubos de unidad que utilizaron para completar los paralelepípedos rectos.</p> <p>Los estudiantes descubren que con cubos de unidad es posible cubrir la superficie de la lámina entregada, pero que sólo utilizan una cara del cubo. Luego identifican el área contando cuántas caras del cubo que corresponden a los cuadrados de unidad, utilizaron para cubrir la superficie completa.</p> <p>Los estudiantes, con la mediación del profesor, comienzan a identificar algunas regularidades. Por ejemplo: si una cara se cubre con 12 cuadrados de unidad y están dispuestos de la forma 3x4, podrán ir deduciendo que el área de una cara corresponde al producto de lado por lado o largo por ancho. Aquí se recomienda que realicen varios ejercicios. Si no se dispone de cajas transparente, se pueden apilar cubos de unidades de tal forma que formen distintos paralelepípedos.</p> <div style="text-align: center;">  </div>	Nivel 2
-------	---	--	---------

5	Identificar área y volumen de paralelepípedos rectos por medio de la representación simbólica.	Actividad 4: se les presenta una guía con una figura y se les pide que identifiquen área y volumen de las figuras y cuerpos dados, la idea es que puedan trabajar de manera individual en una primera instancia y luego de forma grupal conversar y argumentar lo que se les presenta en la guía (ver instrumento)	Nivel 3
	Resolver problemas relativos a área y volumen de paralelepípedos rectos.	Actividad 5: se presenta un problema de área y volumen de paralelepípedos rectos (ver instrumento) En esta actividad es importante poner énfasis en las estrategias utilizadas por los estudiantes, pedir que las puedan argumentar, compartirlas con su compañero/a y/o trabajar de manera grupal, de tal forma que se logre la comunicación de ideas por parte de los y las estudiantes.	Nivel 3
	Comunicar y argumentar la diferencia entre área y volumen de paralelepípedos rectos y sus fórmulas de calcularlo.	Actividad 6: definen y argumentan en lenguaje natural y con algunos conceptos adquiridos como se calcula área y volumen de paralelepípedos rectos. ¿Qué es el área? ¿Cómo se calcula en paralelepípedos rectos? ¿Qué estrategias utilizaron? ¿Qué es el volumen? ¿Cómo se calcula en paralelepípedos rectos? ¿Qué estrategias utilizaron? ¿En qué situaciones de la vida diaria se utilizan el área y el volumen?	Nivel 3

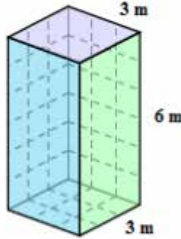
Fuente: elaboración propia.


INSTRUMENTO

Se realiza un cuestionario con preguntas, en las cuales el o la estudiante deberá aplicar los conocimientos que tiene sobre el concepto de área y volumen de paralelepípedo recto. El cuestionario tiene la intención de identificar aprendizajes logrados por los estudiantes luego de 3 a 4 clases previas a la aplicación de este.

CUESTIONARIO

1-. Observa la siguiente imagen y responde

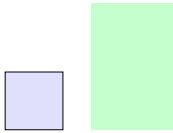


 Unidad cuadrada

¿Con cuántas unidades cuadradas se completa la cara de color verde y la de color morado?

Con los instrumentos (regla y lápiz) dibuja sobre la imagen las unidades cuadradas necesarias para completar las caras:

196



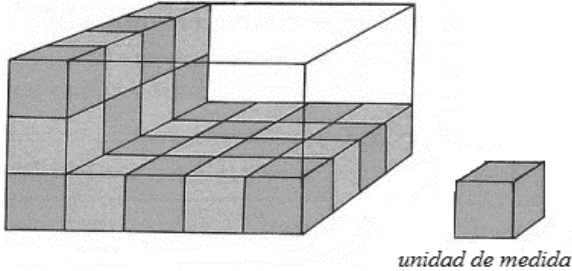
¿Cuál es el área lateral de la figura? (dibuja si es necesario)

¿Cuál es el área basal de la figura?

¿Cuál es el área total de la figura?

¿Qué relación existe entre las medidas de los lados de cada cara con el área de cada una?

2-. La siguiente caja está compuesta por cubos que representan una unidad de medida.



¿Cuántas unidades de medida son necesarias para cubrir la parte inferior de la caja?

¿Con cuántos niveles se completa la altura de la caja?

¿Cuántas unidades de medidas son necesarias para llenar por completo la caja?

197

Utilizando tus materiales completa la caja con las unidades de medidas dadas.

¿Qué relación existe entre las medidas de las aristas de la caja con el total de unidades que utilizaste para llenarla?

SITUACIÓN

Amanda quiere envolver un regalo para esta navidad, tiene un cubo Rubik como el de la imagen. Cada arista del cubo mide 6 cm y tiene un papel de regalo de color rojo que mide 15 cm por 20 cm.



Argumente:

Sin hacer ningún corte al papel ¿le alcanza para envolver el regalo?

¿Una caja puede contener exactamente 12 cubos Rubik iguales que el de la imagen?

¿Qué medidas podría tener la caja?

¿Qué volumen tendrá la caja?

198

CONCLUSIONES

La potencial implementación de la propuesta de innovación educativa en geometría formulada desde el Modelo de Van Hiele, pretende promover el desarrollo de habilidades del siglo XXI y atender a la diversidad en el aula. Como todo acto educativo, es un proceso que requiere continuidad, sistematicidad y flexibilidad, ya que el aprendizaje de los y las estudiantes puede variar en el avance de cada una de las fases propuestas.

Atender la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje en el aula exige en el transcurso de la aplicación una adecuación en el tiempo de ejecución de las actividades y de instrucciones apropiadas para que los y las estudiantes logren alcanzar cada una de las fases. Es importante proponer secuencias de actividades con sentido y significado para los y las estudiantes, para ello es imperiosa su participación en la construcción de conocimientos geométricos que involucran elementos de su entorno cer-

cano e intereses personales y el uso del material concreto para dar paso a la construcción, razonamiento, colaboración entre pares y comunicación de los aprendizajes.

La comunidad educativa debe promover el desarrollo de las habilidades del siglo XXI en ambientes de aprendizaje naturales que atiendan a la diversidad de los y las estudiantes, ya que en ella se pueden desarrollar culturas escolares que luego se extrapolan a sociedades que avanzan día a día a contribuir a procesos inclusivos, colaborativos, responsables y respetuosos con el otro y consigo mismo.

La secuencia didáctica que se presenta en la propuesta educativa pretende ser un aporte concreto al trabajo de profesores en la asignatura de la matemática, debido a que la intencionalidad que esta tiene es trabajar con estudiantes bajo un modelo específico de didáctica de la geometría incorporando y promoviendo habilidades transversales para la vida en sociedad.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje, deben permitir el desarrollo de diferentes habilidades en estudiantes, ya que cuando hablamos de diversidad en el aula se entiende que cada estudiante es diferente a otro en sus formas de pensar, de ser y de proceder ante diferentes situación, individuos con distintas habilidades y formas de aprender, por lo tanto la pertinencia de la propuesta está en que por medio de ella los y las estudiantes podrán resolver problemas bajo un enfoque colaborativo y respetuoso con los pares, conocer conceptos específicos de la disciplina por medio de habilidades cognitivas involucradas en cada actividad sugerida, valorar la diversidad de habilidades resolutorias y de pensamiento, que darán significancia y sentido al aprendizaje.

En conclusión, aplicar el modelo de Van Hiele como una práctica innovadora permite ampliar oportunidades de aprendizaje tanto para los y las estudiantes como para el docente. El estudiante a partir de sus especificidades se permite ampliar el conocimiento geométrico que posee desde la comprensión de su entorno cercano y en colaboración con sus pares, siendo protagonista de su propio aprendizaje, mientras que el docente

amplía su conocimiento en la didáctica de la geometría y la diversificación de la enseñanza. De esta manera la situación de aprendizaje que ofrece la propuesta favorece la coconstrucción y resignificación del acto educativo.

Finalmente se invita a los y las docentes a implementar esta propuesta de innovación educativa teniendo en cuenta las realidades contextuales y la cultura escolar del espacio donde educan, pudiendo realizar todos los ajustes necesarios para llevarse a cabo esto, con el fin de contribuir a sus prácticas docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barrera, F. y Reyes, A. (2015). La teoría de Van Hiele: niveles de pensamiento Geométrico. Recuperado de: <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/icbi/article/download/554/3468>.

200

Carneiro, R. (2007). The big picture: Understanding learning and meta-learning challenges. *European Journal of Education*, 42(2), 151-172. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00303.x>.

CAST (2011). Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Wakefield, Estados Unidos: Author. Traducción al español versión 2.0.: Pastor, C.; Sánchez Serrano, J. y Zubillaga del Río, A. (2013). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf.

Corberán, R, Huerta, P, Margarit, J, Peñas, A y Ruiz, E (1989). Didáctica de la Geometría: Modelo de Van Hiele. Servei de Publicacions Universidad de València.

Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J. A. Trujillo Holguín; A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos

(coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana*. Pp. 135-157. Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profesor José E. Medrano R.

- Fabres Fernández, R. (2016). Estrategias metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje de la geometría, utilizadas por docentes de segundo ciclo, con la finalidad de generar una propuesta metodológica atinente a los contenidos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(1), 87-105. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000100006>.
- Hidalgo, S., Moroto, A., Ortega, T y Palacios, A. (2013) Atribuciones de la afectividad hacia las matemáticas. *Revista iberoamericana de educación matemática*, volumen 35, p93-113. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/328833759.pdf>
- López, O. y García, S. (2008). *La enseñanza de la geometría*. México: Instituto Nacional para la evaluación de la educación.
- Ministerio de Educación (2015). Decreto 83. Diversificación de la Enseñanza. Santiago: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación (2009). Ley 20.845, de Inclusión. Santiago de Chile: Grupo BT ediciones. Recuperado de: <https://portaldesoluciones.cl/documento/boletin/home/leyes-educacionales/ley20.8545.pdf>.
- Ministerio de Educación (2009). Decreto 170. Recuperado de: <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304231500550.DEC200900170.pdf>.

- Romero, F. (2009). Aprendizaje significativo y constructivismo. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. Volumen 3. Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4981.pdf>
- Salamanca, I. y Badilla, M. G. (2020). Estudio de marcos referenciales de habilidades para el siglo XXI: un modelo ecosistémico para orientar procesos de innovación educativa. *Synergie chili*, (16), 33-48.
- Scott, C. L. (2015). El futuro del aprendizaje 2. ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? Investigación y Prospectiva en Educación Unesco. París: Documentos de Trabajo ERF, n.º 14.
- Suarez-Martínez, M. A.; Martínez-Ortíz, J. A. y López, E. C. (2017). Aprendizaje de la circunferencia aplicando el Modelo Van Hiele en estudiantes de undécimo grado de Educación Secundaria de Río San Juan. *Revista Universitaria del Caribe*, 18(1), 17-22. DOI: <http://dx.doi.org/10.5377/ruc.v18i1.4796>.
- Tonon, G. (2012). Las relaciones universidad-comunidad: un espacio de reconfiguración de lo público. *Polis (Santiago)*, 11(32), 511-520. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682012000200024>.
- Reimers, F. y Chung, C. (2016). Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI, metas, políticas educativas y currículo en seis países. Editorial Fondo de Cultura Económica. México.

- Verdugo, M. (2007). La escala integral de calidad de vida, desarrollo y estudio preliminar de sus propiedades psicométricas. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 38(4), 37-56. Recuperado de: https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/224_articulos3.pdf.
- Villamizar Acevedo, G.; Araujo Arenas, T. Y. y Trujillo Calderón, W. J. (2020). Relación entre ansiedad matemática y rendimiento académico en matemáticas en estudiantes de secundaria. *Ciencias Psicológicas*, 14(1), e-2174. DOI: <https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2174>.

ACCESO A LOS PROGRAMAS DE INTEGRACIÓN ESCOLAR EN CHILE Y PRESTACIÓN DE APOYOS: ANÁLISIS DESDE UN MODELO INCLUSIVO

204

Cristian Soto Gallardo^{2o}

RESUMEN

Los programas de integración escolar incorporan un procedimiento de evaluación diagnóstica integral que permite el acceso y la prestación de apoyos a los niños con NEE, siendo el foco de este artículo analizar cómo dicho proceso está operando en el contexto chileno desde una mirada inclusiva. Para esto se realizó un estudio de enfoque cualitativo, a través de entrevistas a diversas autoridades educativas de la Región de Los Lagos.

2o Magíster en Educación. Universidad San Sebastián. Sede la Patagonia. Chile. Universidad de Granada, España. Correo electrónico: cristian.sotog@uss.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1654-7281>.

Los principales resultados obtenidos permiten comprender que el proceso de evaluación diagnóstica implementado se caracteriza por un marcado enfoque positivista y médico que ha puesto énfasis en el diagnóstico de los estudiantes y financiamiento para la puesta en marcha del programa, pero no ha asegurado la prestación de apoyos ni el mejoramiento de la calidad de vida de los participantes.

PALABRAS CLAVES: inclusión educativa, programas de integración escolar, evaluación psicopedagógica, prestación de apoyos, calidad de vida

INTRODUCCIÓN

La atención a la diversidad y a la inclusión es uno de los temas fundamentales en el discurso educativo actual, es así como la Unesco (2016) declara este como uno de sus objetivos básicos para el desarrollo sostenible en el marco de acción 2030, afirmando que “se debe hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje” (p. 7). Aseverando que ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos. Lo anterior es un importante mensaje para todos los países miembros e implica una serie de responsabilidades y acciones en este ámbito. Es así como en el caso de países como Chile se viene implementando hace más de una década políticas que apuntan en esta dirección, entre las cuales se puede mencionar el decreto 170 (2009) el cual resignifica la forma de abordar las prácticas educativas y consolida un sistema de apoyos bajo el alero de los denominados programas de integración escolar, los cuales se definen por el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc, 2013) como:

Una estrategia inclusiva del sistema escolar cuyo propósito es entregar apoyos adicionales, en el contexto del aula común, a los estudiantes que presentan Necesidades Educa-

tivas Especiales (NEE), sean éstas de carácter permanente o transitorio, favoreciendo la presencia y participación en la sala de clases, el logro de los objetivos de aprendizaje y la trayectoria educativa de todos y cada uno de los estudiantes, contribuyendo con ello al mejoramiento continuo de la calidad de la educación en el establecimiento educacional (p. 7).

206

Esta estrategia del sistema escolar parte de la premisa de que el sistema educativo, debe propender a la eliminación de las barreras al aprendizaje y la participación que surgen en la interacción del estudiante con el centro escolar y también fuera de él como son la familia y comunidad (Booth y Ainscow, 2015). Lo cual trae consigo una serie de cambios, pero uno especialmente relevante es el mecanismo para que los estudiantes sean beneficiarios de la subvención para educación especial, la cual permite la prestación de apoyos en el sistema educativo, este proceso es denominado *evaluación diagnóstica integral* y según el Mineduc (2009) consiste en un abordaje de carácter interdisciplinario que está basado en las dimensiones de la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF), emanada por la organización Mundial de la salud (OMS, 2001) y que tiene como objetivo determinar la presencia de una necesidad educativa especial y el diseño de la respuesta educativa.

Este cambio paradigmático implica darle un sentido más ecológico a la evaluación, tal como lo propone Bronfenbrenner (1987), uno de los pioneros en este ámbito, quien define éste como un enfoque ambiental que considera los diversos contextos en donde se desarrolla el individuo y parte de la premisa de que el sujeto se verá potenciado en su desarrollo cognitivo, moral y relacional en la medida que los diversos sujetos presentes en dichos ambientes se involucren y participen de la vida del mismo.

En definitiva, la propuesta se basa en una transición desde un modelo biomédico que se caracteriza por entender que la deficiencia del individuo es el problema hacia un modelo social en donde el foco se encuentra

en que la sociedad es la que no está preparada para todos los individuos, por lo cual algunos son excluidos, siendo la sociedad la que crea personas discapacitadas por no asegurar el debido acceso y participación de todos (Palacios, 2008). Este modelo inclusivo como plantea Booth y Ainscow (2015) proponen aumentar la participación, de manera de generar cambios en los sistemas educativos y mejorar las condiciones escolares para responder a la diversidad del alumnado, mediante estrategias que permitan que todo el mundo se sienta valorado por igual. Estas ideas son operacionalizadas a través de las políticas de educación especial vigentes en Chile, tales como el decreto 170 y las orientaciones técnicas para programas de integración escolar (Mineduc, 2009, 2013). Surgiendo con fuerza en este contexto la evaluación diagnóstica integral, como sistema de ingreso y permanencia de los estudiantes, así como de determinación de apoyos.

En Chile, según los antecedentes recopilados, esta estrategia ha resultado compleja de aplicar, ya que conlleva en sí misma una serie de procedimientos administrativos que lo hacen lento y demandante, tal como lo menciona el estudio realizado por la Fundación Chile (2013). El cual concluye que el diagnóstico constituye una de las principales tensiones que produce este sistema, ya que, al existir plazos limitados para el desarrollo de las evaluaciones y reevaluaciones, en conjunto a la cumplimentación respectiva de los formularios por cada estudiante, se ocupa un tiempo valioso en los primeros meses del año escolar, por tanto: “La inclusión es condicional y está sujeta a negociación y protocolos engorrosos” (Slee, 2019, p. 914). Lo anterior implica dejar de lado otras funciones mayormente relevantes, entre las se puede mencionar los apoyos personalizados a los estudiantes, el trabajo colaborativo entre docentes y la coenseñanza (Mineduc, 2009).

Otro dato significativo aportado por la Fundación Chile (2013) da cuenta de que este proceso es mayormente liderado por los profesionales del programa de integración escolar; es decir, profesores de educación diferencial, psicólogos y fonoaudiólogos. Luego los directivos y finalmente de manera menos profunda los docentes de aula. Este proceso de inclusión

educativa, así definido, resulta complejo de entender y reafirma la tesis de Slee (2019) que esgrime que la “infraestructura de educación inclusiva se aplica para monitorear, calibrar y segmentar poblaciones escolares” (p. 914). Lo cual hace que se desvirtúe el objetivo fundamental, el cual persigue el diseño de la respuesta educativa para todos y todas las estudiantes, en la cual los docentes de aula son imprescindibles.

Los trabajos de Peña (2011, 2013) reafirman la idea anterior, planteando un análisis crítico sobre el proceso de evaluación diagnóstica integral, afirmando que este responde a un modelo de subvención a la demanda que se centra en decisiones biomédicas, que permiten el acceso a una subvención estatal que ha significado una tecnologización de los mecanismos de atención a la diversidad, condicionando de esta forma la financiación del sistema a la detección de una necesidad educativa especial, esto desde una lógica positivista y más bien gerencialista del sistema. Lo anterior reduce al estudiante a ser un portador de resultados, desde un marco ético que privilegia la competitividad (Slee, 2011, 2018).

208

La estrategia antes mencionada se aplica en todo el contexto chileno y no se observa evidencia científica contundente. Por esta razón, la presente investigación abordó la realidad de una de las comunas del país, en este caso Puerto Montt, capital de la Región de Los Lagos, la cual actualmente cuenta con 60 establecimientos de dependencia municipal con programas de integración escolar²¹

1. MARCOTEÓRICO

2.1 APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE INCLUSIÓN ESCOLAR

La inclusión escolar es un concepto que ha sido abordado en la literatura desde múltiples enfoques, tal es la diversidad que, para iniciar la revisión, resulta conveniente mostrar a continuación sus variadas definiciones.

²¹ Dato obtenido de la base de datos del Ministerio de Educación de Chile con fecha 25 de julio de 2022. Recuperado de: <https://especial.mineduc.cl/directorio-de-establecimientos/>.

Vitello y Mithaug (1998) entienden la inclusión en la escuela como la eliminación de los procesos de exclusión en la educación que son una consecuencia de las actitudes y respuestas a la diversidad de raza, clase social, etnicidad, religión, género y habilidad. Asimismo, autores como Miras (2001) entiende la inclusión como un proceso que implica poner el esfuerzo en pensar en términos de las condiciones y procesos que favorecen un aprendizaje con significado y sentido para todos y todas.

Por otra parte, autores como Puig et al. (2012) relacionan el concepto de inclusión con el sentirse reconocido y parte de algo más grande que actúa como grupo de referencia, tal como se observa a continuación:

Entendemos que el reconocimiento es la condición básica para vencer la fragilidad humana y lograr la construcción como sujeto. Consiste en la aceptación de los demás de la singularidad y necesidades de cada individuo, junto con la invitación a que participe en las diversas formas de relación social. El reconocimiento como aceptación de las singularidades e invitación a participar se concreta en ámbitos como el encuentro interpersonal o relación afectiva, el dialogo o relación comunicativa y a través de la relación de ayuda que surge de la participación en proyectos de trabajo conjunto para la intervención sobre la realidad, con objetivo de optimizarla (p. 102).

209

En la misma línea Ainscow et al. (2006) hacen referencia a ésta como un proceso que trata de identificar y suprimir barreras; que incorpora la presencia, participación y logro de todos los estudiantes sin excepción; e implica un énfasis particular en aquellos y aquellas que se encuentran en riesgo de exclusión, marginalización o bajo rendimiento.

Organismos internacionales, como la Unesco (2008), la entienden como un principio rector para el desarrollo sostenible y como una forma de promover el aprendizaje para toda la vida y oportunidades de aprendizaje en condiciones equitativas para toda la sociedad.

En este sentido, Echeita (2013) plantea la necesidad de poner especial atención en aquellos grupos que tienen mayor riesgo de exclusión, tales como niñas o jóvenes, personas con discapacidad, personas asociadas con minorías étnicas o inmigrantes y personas con una orientación sexual diversa, tales como los grupos Lgtbiq+. Todo esto lleva también a analizar que la inclusión, al contrario de lo que muchas veces se entiende, abarca a toda la población que por naturaleza es diversa y por diferentes circunstancias requiere apoyo, y no sólo aquellos que tienen alguna discapacidad como comúnmente se entiende. Esto nos permite entender que la inclusión requiere, en primer lugar, determinar quiénes son los excluidos, cómo se está excluyendo y cómo lograr mayor justicia social.

210

En cualquier caso, la mayor parte de los autores citados hace referencia a la inclusión y exclusión como procesos que van de la mano y se interrelacionan de manera inversamente proporcional, ya que mientras una propende a aumentar, la otra tiende a disminuir. En esta línea también se pueden distinguir diferentes formas de exclusión, las cuales según Castel (2004) se dividen en tres: la primera hace referencia a una erradicación total, la más extrema de las formas; la segunda da cuenta de la conformación de guetos que segregan a las personas, pero en el seno de la comunidad; la tercera hace referencia a dotar a ciertas poblaciones de un estatuto especial, la cual le permite coexistir con la comunidad, pero en una condición diferente en términos de su participación en el ámbito social.

Esta última forma de exclusión ha sido muchas veces malentendida como inclusión escolar, y esto se puede leer a través de definiciones como la de Mittler (2000) el cual consideraba la educación inclusiva como un enfoque para atender a alumnos con discapacidades dentro de entornos educativos generales. Lo cual claramente pone el foco en el espacio en donde se educa, más que en la respuesta educativa, lo que en palabras de Arnaiz (2003) se asocia más bien a un enfoque integrador que pone atención en el diagnóstico y está más vinculada con la educación especial.

Estas mismas disyuntivas son las que se pueden observar en las políticas educativas y con mucha más fuerza en las prácticas docentes, las cuales más bien tratan de mostrar una ilusión que no es tal y que se pierde en las intenciones y disquisiciones teóricas que no hacen más que ocultar lo que hay de fondo. Slee (2013) plantea esto como el dilema de cómo hacer que la educación inclusiva suceda cuando la exclusión es una predisposición política. La siguiente idea planteada por Parrilla (2007) ayuda a entender esta realidad.

Quizás el discurso políticamente correcto, pero hasta ahora poco eficaz en nuestras prácticas de la inclusión, deba dejar paso al discurso de la exclusión como herramienta de cambio. Una buena forma de modificar los desarrollos escasamente críticos o ingenuos hechos bajo la concepción de una inclusión realmente débil, podría ser el análisis de las fuerzas internas y de los procesos de exclusión en el sistema educativo y en las escuelas. De este modo se podrían analizar los significados e implicaciones que se esconden tras algunas prácticas educativas calificadas como inclusivas que, sin embargo, no hacen más que perpetuar el estatus quo del sistema y abrir nuevas puertas a la marginación (p. 15).

211

2.2 POLÍTICAS EDUCATIVAS EN CHILE

Las políticas educativas en Chile han seguido el curso normal que siguen estas acciones en el resto del mundo, según la experiencia comparada, aunque evidentemente con grado de desfase respecto de sociedades más desarrolladas. En ese sentido basta retomar las palabras de Tomasevski (2002), las cuales señalan que normalmente los países pasan por tres etapas fundamentales para avanzar hacia el pleno ejercicio del derecho a la educación. La primera consiste en conceder el derecho a la educación a todos aquellos que, por diferentes causas, están excluidos (pueblos in-

dígenas, personas con discapacidad, comunidades nómadas, etc.), pero con opciones segregadas en escuelas especiales o programas diferenciados para dichos colectivos que se incorporan a la educación. La segunda etapa enfrenta el problema de la segregación educativa promoviendo la integración en las escuelas para todos.

En los procesos de integración los colectivos que se incorporan se tienen que adaptar a la escolarización disponible, independientemente de su lengua materna, su cultura o sus capacidades. El sistema educativo mantiene el *statu quo* y son los alumnos quienes se tienen que adaptar a la escuela y no ésta a los alumnos. La tercera etapa exige la adaptación de la enseñanza a la diversidad de necesidades educativas del alumnado, que son fruto de su procedencia social y cultural y de sus características individuales en cuanto a motivaciones, capacidades e intereses. Desde esta perspectiva, ya no son los grupos admitidos quienes se tienen que adaptar a la escolarización y enseñanza disponible, sino que éstas se adaptan a sus necesidades para facilitar su plena participación y aprendizaje. Esta es la aspiración del movimiento de la inclusión.

212

Desde esta perspectiva a nivel nacional se han realizado diversos esfuerzos que se correlacionan evolutivamente con lo señalado anteriormente, en ese sentido se puede mencionar una serie de leyes y normativas que responden a la necesidad de equiparar las oportunidades para todos y todas, entre estas se puede mencionar la Ley 19.284 del Mideplan²² (1994) la cual establecía normas para la plena integración social de personas con discapacidad, la cual regulaba todo el proceso de calificación, diagnóstico, rehabilitación y registro de personas en esta situación, aún con presencia preponderante de un modelo médico y asistencialista, que además no consideraba otro tipo de necesidades educativas especiales que vayan más allá de la discapacidad como tal.

22 El Mideplan en la actualidad ha sido reemplazado por el Ministerio de Desarrollo Social y Familia. La mayor parte de los artículos de la Ley 19.284 se encuentra derogada en función de la promulgación de la Ley 20.422.

Posteriormente, se promulgó el decreto 1 del Mineduc (1998), el cual establece normas para la integración social de personas con discapacidad. Este fue un gran avance en término de atención a la diversidad, ya que por primera vez se destinan recursos económicos focalizados para la atención de la diversidad, bajo el alero de los proyectos de integración escolar en el marco de las escuelas regulares. El propio decreto afirmaba lo siguiente:

Los establecimientos educacionales comunes del país deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares necesarias para permitir y facilitar a las personas que tengan necesidades educacionales especiales, el acceso a los cursos o niveles, brindándoles la enseñanza complementaria que requieran para asegurar su permanencia y progreso en dicho sistema, como ocurre con los proyectos de integración (Art. 2).

213

En este proceso seguían coexistiendo las escuelas regulares con proyecto de integración y las escuelas especiales, tal como se menciona en el artículo 3 del decreto 1 del Mineduc (1998): “Cuando la naturaleza y/o grado de la discapacidad no posibilite la integración en establecimientos comunes, la enseñanza especial se impartirá en escuelas especiales, todo lo cual deberá ser evaluado por los equipos multiprofesionales del Ministerio de Educación” (p. 2).

Otro aspecto importante de mencionar del decreto es que, si bien significó un gran aporte a la integración escolar, ya que se destinaban recursos a la contratación de profesionales y recursos materiales de apoyo al aprendizaje, esto seguía focalizándose en estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a un diagnóstico, lo cual seguía promoviendo la primacía de un modelo biomédico que no dialoga con los ideales de una escuela inclusiva propuestos en la normativa vigente. Además, se utilizaban opciones de integración que daban cuenta de la existencia de dos espacios educativos, el aula regular y el aula de recursos, lo cual im-

plicaba el uso de ambientes segregados para la atención de esta población escolar, esto se ve reflejado en el artículo 13.

Las opciones señaladas deberán contar con un “Aula de Recursos” que consiste en una sala con espacio suficiente y funcional que contiene la implementación, accesorios y otros recursos necesarios para que el establecimiento satisfaga los requerimientos de los distintos alumnos integrados con necesidades educativas especiales (p. 5).

214

En alguna medida los avances del paradigma inclusivo fueron permeando el discurso educativo y generando cuestionamientos a la normativa vigente, momento en que surge el decreto 170 del Mineduc (2009), el cual fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Bajo este decreto se crea una nueva subvención por alumno, estableciendo, además, un reglamento que fija las pruebas, los profesionales y los criterios a considerar para la respuesta educativo a los estudiantes con necesidades educativas especial o discapacidad, esta vez se hace la diferenciación y se amplía el espectro de la diversidad de estudiantes que podrán recibir apoyo en el aula regular, separándose estas en necesidades educativas especiales transitorias y permanentes.

Uno de los aspectos interesantes de este decreto es que empieza a vislumbrarse un lenguaje inclusivo, dado por conceptos tales como *barreras* o *apoyos*, además de hacer un fuerte énfasis en el apoyo en el aula regular, de manera de que se promueve la educación en contextos comunes, debiendo entregarse respuestas educativas ajustadas dentro del aula.

2.3 EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA INTEGRAL Y MODELO DE CALIDAD DE VIDA

La evaluación diagnóstica integral tal como lo plantea el decreto 170 (2009), se entiende de la siguiente manera:

Un proceso de indagación objetivo e integral realizado por profesionales competentes, que consiste en la aplicación de un conjunto de procedimientos e instrumentos de evaluación que tienen por objeto precisar, mediante un abordaje interdisciplinario, la condición de aprendizaje y de salud del o la estudiante y el carácter evolutivo de éstas. Esta evaluación debe cumplir con el propósito de aportar información relevante para la identificación de los apoyos especializados y las ayudas extraordinarias que los estudiantes requieren para participar y aprender en el contexto escolar (p. 2).

215

Este proceso se implementa en fases, siendo la evaluación inicial la cual se enfoca en los estudiantes que tienen un progreso lento con relación al currículo escolar, dificultades relacionales, sensoriales, físicas, emocionales, comunicacionales u otras que puedan estar afectando al menor. Para esto se hace una primera aproximación en donde se evalúan los apoyos prestados por el establecimiento educativo, para identificar posibles desajustes con las características de los estudiantes. Esto desde la perspectiva de que no todos los alumnos que presentan dificultades tienen alguna necesidad educativa especial. En este sentido, la evaluación inicial se aborda desde la mirada de la respuesta educativa y funciona sobre la base de la diversificación de la enseñanza, lo anterior implica que se realizan los ajustes necesarios que permitan favorecer al estudiante y por tanto observar cambios en el aprendizaje, sólo cuando estas medidas no logran su objetivo se avanza a una fase posterior (Mineduc, 2013).

Si bien en la normativa actual no se declara, toda la secuencia mencionada se relaciona con el modelo propuesto por Vidal y Manjón (1998), que conceptualiza esta primera etapa como la fase de evaluación ordinaria, la cual tiene como objetivo identificar la posibilidad de ajustar la respuesta escolar a las necesidades del estudiante dentro del marco del aula. Esto implica conocer la competencia curricular, estilos de aprendizaje y formas de enseñanza, entre otras medidas que están completamente alineadas con el proceso de evaluación diagnóstica integral desarrollado en Chile

Una vez que el estudiante no muestra avances respecto de los primeros ajustes realizados en la etapa de evaluación ordinaria, se pasa a lo que Vidal y Manjón (1998) denominarían la fase de *evaluación psicopedagógica*, la cual consiste en recopilar información desde diversos ámbitos en una lógica multidimensional. En este caso el Mineduc (2013) utiliza los criterios definidos por la Organización Mundial de la Salud (OMS), y entiende este como un proceso individual e interdisciplinario que tiene como objetivo indagar la existencia de una NEE, con el propósito de determinar los apoyos especializados que requerirá el estudiante para participar y progresar en sus aprendizajes. Es por esto por lo que la evaluación considera variables propias del estudiante, sus aprendizajes, fortalezas, dificultades, desarrollo personal y social, estilos de aprendizaje entre otras. Así, como también considera el contexto educativo y sociofamiliar, el proyecto educativo, los componentes curriculares, las prácticas pedagógicas, el equipamiento, así como las condiciones de vida en el hogar del estudiante.

Por otra parte, se hace una valoración de salud que permite identificar patologías o déficit que incidan en el aprendizaje escolar y, por último, una evaluación especializada en relación con las necesidades del estudiante, donde pueden participar psicólogos, fonoaudiólogos, etc. Todo este conjunto de procedimientos tiene como foco la determinación de apoyos y permite acreditar la presencia de una necesidad educativa especial y, por tanto, acceder a subvención especial que permite la contratación de recursos profesionales, materiales u otros que se requieran para la respuesta educativa.

Toda la información que se obtiene a través del procedimiento mencionado se registra en el formulario único de ingreso para programas de integración escolar que, según el decreto 170 del Mineduc (2009), tiene como objetivo describir los datos del diagnóstico a través de una síntesis de la información que incorpora los antecedentes relevantes de la familia y el entorno, los procedimientos y pruebas empleadas, los profesionales y principalmente los apoyos que requerirá el estudiante. Todo ello con el objetivo de facilitar la participación y progreso del estudiante en el ámbito curricular, generando condiciones en el centro educativo para su aprendizaje (Mineduc, 2013). Por último, es importante reiterar que el resultado de este proceso de evaluación permite obtener recursos, a través de una subvención por alumno, tal como lo plantea el artículo 83 del decreto 170 establecido en el Decreto con Fuerza de Ley 2 de 1998, del Ministerio de Educación de Chile (Mineduc, 2009). Por tanto, los recursos que recibirá la escuela están directamente relacionados con la cantidad de alumnos diagnosticados según la normativa aludida.

Como se puede observar, la evaluación diagnóstica integral considera diversas fuentes para la toma de decisiones, dando cuenta de un modelo multidimensional del desarrollo humano que es definido por la OMS (2001) como un conjunto de dominios que da cuenta del estado de salud de una persona, considerando el funcionamiento como la participación de este y sus limitaciones en un ambiente determinado, las cuales pueden abarcar funciones y estructuras del cuerpo, así como las actividades personales. Este modelo es desarrollado por Verdugo y Schalock (2010).

Actualmente ha emergido una nueva forma de entender esta realidad, a la cual se ha denominado Paradigma de Apoyo a la Calidad de Vida. Este según Gómez; Schalock y Verdugo (2021) proporciona un marco para el desarrollo de políticas, las mejores prácticas y la evaluación de resultados debido a la propiedad universal, los valores, el enfoque en el individuo y el énfasis en los resultados. Además, considera la prestación de apoyos como parte fundamental de la búsqueda de la mejora del funcionamiento y el bienestar personal, a través de un conjunto de estrategias pensadas para disminuir las barreras presentes en las personas (Stancliffe et al., 2016).

Este nuevo Paradigma de Apoyo a la Calidad de Vida incorpora un enfoque ecológico al considerar los diversos contextos que participan del funcionamiento del sujeto, partiendo de la base que las limitaciones y por tanto las necesidades de apoyo surgen justamente de la interacción con dichos contextos. Es así que, desde un enfoque holístico y una perspectiva ecológico-sistémica, Ainscow; Dyson, Goldrick y West (2012), acuñan el concepto de *ecología de la equidad* haciendo referencia a lo siguiente:

Con esto queremos decir que el que las experiencias y resultados de los estudiantes sean equitativos no depende sólo de las prácticas educativas de sus profesores, ni siquiera de sus escuelas, sino que viene condicionado por un amplio abanico de procesos interactivos que llegan a la escuela desde el exterior. Estos procesos incluyen la demografía de las áreas a las que prestan servicios los centros educativos, las historias y culturas de las poblaciones que escolarizan (o no) a los menores, y las realidades económicas a las que se enfrentan estas poblaciones (p. 67).

218

Bajo este mismo criterio Calvo (2013) plantea que para garantizar el derecho a una educación de calidad e inclusiva, no basta con asignar recursos, sino que se debe fortalecer la formación docente, de manera que los diversos estudiantes que llegan a la escuela puedan desarrollar todas sus capacidades y permanecer en ella. Esto además desde una perspectiva crítica hace referencia al discurso de Ainscow et al. (2012) los cuales plantean que las competencias docentes predisponen a los establecimientos a ser más o menos inclusivos.

Retomando todo lo anterior se puede inferir que, en el caso de Chile, al convivir de forma híbrida modelos diferentes que por una parte ponen foco en los apoyos y en otra en el financiamiento y los resultados, se podría estar configurando lo que Sen (2001) denomina una forma de inclusión desfavorable o incompleta, ya que se utilizan ciertos criterios para

determinar quién está dentro y quién *fuera* del sistema. Esto a través de un proceso de evaluación que, si bien se basa en un modelo multidimensional que es valorado reconocido en la literatura actual, también incorpora, según los antecedentes aportados, una alta tecnificación que genera una dicotomía que termina haciendo difuso el objetivo original. Respecto de este fenómeno Álvarez y Méndez (1995) plantean que el discurso político sobre la evaluación, si bien se basa en presupuestos morales, muchas veces termina convirtiéndose en una cuestión administrativa.

2. MÉTODO

La presente investigación responde a un paradigma sociocrítico, el cual, según Pérez-Serrano (2002), “pretende lograr una serie de transformaciones sociales, además de ofrecer una respuesta adecuada a determinados problemas derivados de estas. Intenta promover movimientos de tipo político en la educación que sean capaces de analizar y transformar las realidades prácticas de escuelas y clases concretas” (p. 201).

El enfoque es de tipo cualitativo, de alcance descriptivo, el cual recoge información de autoridades locales y políticas en el área de educación especial presentes en la comuna de Puerto Montt, Región de Los Lagos, utilizando para esto la técnica de entrevista en profundidad, la cual según Canales (2006) introduce una estructuración abierta que permite que el entrevistado de cuenta de los significados y contenidos de la realidad social en que se encuentra inmerso, desde sus propios marcos de referencia.

Para asegurar la validez de esta última se realizaron controles cruzados que implican en primer lugar la existencia de actores claves, en segundo lugar, la generación de un ambiente propicio para la actividad, generando una interacción positiva y de proximidad subjetiva y en último lugar la prescindencia de los marcos de referencia del entrevistador de manera de no influir en las respuestas del entrevistado (Taylor, 1986). Por otra parte, se utilizará la técnica de juicio de expertos el cual corresponde al juicio crítico que realiza un grupo de personas con experiencia en la temática

que se investiga, quienes “proponen la correspondencia existente entre lo que es el rasgo y lo que incluye la prueba” (Cámara, 2009, p. 62).

Para el análisis cualitativo se realizará un proceso de codificación y categorización con la información que surja, esto último desde el modelo que plantea Pérez-Serrano (2002) como una forma de reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad del objeto de estudio a través de un proceso de triangulación.

De acuerdo con Paramo (2018) las principales preocupaciones éticas que orientan la investigación hacen referencia al consentimiento informado, el derecho a la privacidad y a la protección ante cualquier daño físico y emocional que conlleve el estudio, aspectos que se resguardan en el presente estudio.

3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

220

En cuanto a la inclusión escolar, las autoridades entrevistadas reconocen que la normativa actual no es inclusiva, aunque observan avances en la materia en la última década, en este sentido a pesar de los esfuerzos desplegados los resultados están en línea con lo que Sen (2008) denominaba *inclusión desfavorable o incompleta*, ya que, si bien muchas veces las intenciones son buenas, su implementación termina afectando a la calidad del currículum y del proceso de enseñanza aprendizaje. Una de las autoridades planteó la siguiente afirmación:

[...] la normativa en sí no es inclusiva, eso es algo que nos suele doler a todos, y le duele también a la gente que la diseñó, nosotros tenemos una normativa que es de integración que está explícita en su concepto (R_H_M).

En ese sentido se hace referencia que sin bien hoy está asegurado el acceso a la escuela regular para todos los estudiantes, la realidad que vive el estudiante al interior del aula no da cuenta de la igualdad de oportunidades y calidad que aspira un marco inclusivo y por tanto se mantiene vigente lo propuesto por Barton (1998), quien planteaba que la inclusión no consiste sólo en abrir las escuelas ordinarias a los alumnos que han sido previamente excluidos, sino más bien con terminar con un inaceptable sistema de segregación que ha incorporado a todo ese alumnado hacia un sistema ordinario que no ha cambiado. Lo anterior se complementa con la siguiente afirmación: “[...] yo creo que tenemos hartos eslogan, pero poco marco inclusivo. Pero en acceso sí, el acceso es para todos, entramos todos a la escuela y hay pocas barreras etc., pero hasta ahí no más”.

En cuanto a la evaluación diagnóstica integral los entrevistados manifiestan que este proceso está excesivamente burocratizado, lo cual genera una sobrecarga de trabajo que no repercute en la mejora de los aprendizajes, tal como se plantea a continuación:

“[...] yo creo que el diagnóstico no tiene ningún efecto en la práctica pedagógica, tiene efectos en la organización de la gestión interna” (R_H_M).

221

Desde esta perspectiva se ha puesto el foco en la acreditación de *necesidades educativas especiales* a través de procedimientos estandarizados, que poco han contribuido a una cultura inclusiva, dándole fuerza a la idea planteada por González; Luzón y Torres (2012), cuando mencionan que la existencia de normas y regulaciones de carácter inclusivo no implica que la forma de organizar dichas políticas o los valores de los actores sociales involucrados no produzcan exclusión.

[...] sí tengo yo al niño todo el tiempo conmigo en la sala de clases y además tengo a la profesora de diferencial todo el tiempo conmigo en la escuela claro que pierde sentido la prueba estandarizada porque a esa información yo puedo llegar de otra forma, de una forma mucho más cualitativa, mucho más natural y ciertamente mucho más real (R_H_M).

Como plantea Gimeno Sacristán (1992), si se quiere evaluar teniendo en cuenta un modelo inclusivo, se hace necesario volver a la naturaleza de ésta. Esto implicaría reconocer que los profesores reciben información todo el tiempo desde diversas fuentes, la mayoría de ellas informales, las cuales pueden ser muy valiosas para la toma de decisiones.

En esta línea además se hace referencia al financiamiento, ya que al existir un modelo que asocia el diagnóstico con una subvención que permite la contratación de profesionales y recursos se genera tensión en los equipos que termina repercutiendo de forma negativa en estos.

[...] que te llegue algo basal para no estar contra diagnóstico, porque eso también tensiona mucho a los equipos. Estar todos los años evaluando, sacando papeles, y al final claro hay escuelas que suben mucho, suben 3 niños, 4 niños que bajan 3 o 4 niños pero no hay una escuela que se desplome, que un año tenía 20 y el año siguiente 2, o una escuela que un año tiene dos y al otro año tiene 50 (R_H_M).

222

Lo anterior se relaciona con lo que plantea Graham y JahnuKainen (2011), en donde se manifiesta que las políticas educativas que fijan una subvención adicional por niño diagnosticado con NEE no hacen más que aumentar el diagnóstico de NEE e, incluso, el sobrediagnóstico. A esto se debe agregar lo manifestado por Bellei (2013) el cual menciona que al existir mecanismos para medir la calidad de los aprendizajes, tales como el Simce, cuyos resultados condicionan los recursos y autonomía de la escuela e incentivos a los profesores, se estaría generando una cultura perversa que atenta contra la generación de sistemas educativos inclusivos.

A este respecto y en opinión de las autoridades el trabajo colaborativo resulta un aspecto clave en la atención a la diversidad, cuestión de la cual se hace una valoración de los avances obtenidos en la comuna, los cuales de alguna forma se vieron afectados por la pandemia, los cuales se están fortaleciendo en la actualidad de forma progresiva.

[...] tenemos equipos que tienen unas muy buenas duplas de trabajo, entre educación especial y educación regular. En esos casos la verdad es que tampoco importa tanto si el despistaje se hizo bien o no, porque el trabajo colaborativo entre ambos va hacer tan bueno que en definitiva el chico con o sin diagnóstico va a recibir apoyo igual (R_H_M).

[...] antes de la pandemia (por covid-19) estábamos bien con las codocencias y el trabajo colaborativo en general. Si tú me hablas de primar, las escuelas iban bien con eso, se estaban instalando (R_M_MI).

Esto permite entender que cuando los profesionales colaboran se deja de lado la visión negativa de la diversidad, que consiste en hacer un tratamiento diferenciado de la misma (Fernández, 1998 y Gimeno, 2000) y, por tanto, se da paso a prácticas más enriquecidas, que dejan en segundo plano a pedagogías especializadas que segregan y excluyen (Norwich y Lewis, 2005).

Y es justamente en la búsqueda de mejores oportunidades que en el marco del paradigma de apoyos y calidad de vida los entrevistados manifiestan que se ha avanzado, ya que muchos estudiantes que antes veían limitada su permanencia en el sistema escolar, hoy han logrado transitar con mucho más éxito en esta etapa, pero aún desde una mirada integradora que si bien ha generado mejores condiciones para los estudiantes, debe aún centrarse más en el individuo y en la búsqueda de la mejora del funcionamiento y en el bienestar personal del estudiante en los diferentes contextos en donde este se desarrolle (Gómez; Schalock y Verdugo, 2021).

[...] tenemos sistemas de apoyo, o sea hoy una escuela donde se matricula un niño con autismo no queda desnudo en la escuela tiene algo, que 10 años atrás no lo tenía. Diez años

atrás era el niño llegaba a la escuela a arreglárselas solo no más y lo más probable era que fracasara. Nuestros niños están terminando el 8° básico y ya estamos llegando con algunos a [...] estamos teniendo problemas que antes no teníamos porque llegaban por el tema de la adolescencia, por ejemplo, los chicos con autismo, con síndrome de Down sus problemas de adolescente. Esos problemas no los teníamos porque no llegaban a 4° básico (R_M_MI).

Lo anterior implica que, como dice Moriña (2004), la inclusión escolar se asume como un derecho humano. Sin embargo, se debe seguir avanzando hacia un enfoque de calidad para todos y todas, que permita que la evaluación diagnóstica integral, repercuta en la toma de decisiones en el proceso de enseñanza aprendizaje y no opere simplemente como un mecanismo de financiamiento, como se expone en la siguiente afirmación:

224

[...] no pareciera que el diagnóstico integral del estudiante modificara algo en la práctica pedagógica, eso no se suele ver. El diagnóstico tiene una función bien clara para nosotros que es obtener la subvención (R_H_M).

Si bien la evaluación diagnóstica integral implica una serie de procesos psicopedagógicos con enfoque ecológico, que aportan a la generación de apoyos y la mejora de la calidad de vida, la burocratización y tecnologización del mismo no han aportada a ese fin, configurándose lo que Azorín y Sandoval (2020) denominan como “despotismo inclusivo”, término acuñado para determinar la perpetuación del “todo por la inclusión, pero sin la inclusión”, un planteamiento que refrenda el discurso de la teoría que cabalga, por un lado, y la realidad de la práctica que lo hace, por otro.

CONCLUSIÓN

Sobre la base de los antecedentes recopilados se puede plantear desde una perspectiva crítica que los mecanismos establecidos por la evaluación diagnóstica integral en Chile no han promovido el diseño de los apoyos ni la respuesta educativa para los niños y niñas con necesidades educativas especiales, sino que han operado como un proceso administrativo de carácter gerencialista, orientado a la obtención de recursos y descontextualizado del proceso educativo, razón por la cual desde la perspectiva de las autoridades locales se debe avanzar hacia un nuevo modelo de financiamiento que permita al sistema contar con recursos basales que aseguren la prestación de apoyos para todos los estudiantes, sin necesidad de generar mecanismos de subvención a la demanda que actúen bajo criterios médicos que no aportan a la generación de culturas inclusivas en la comunidad escolar, ni aportan a la construcción de una sociedad que releve el bienestar y la calidad de vida para todos y todas las personas.

A este respecto las autoridades consultadas dan cuenta de una serie de avances y desafíos de mejora para el futuro, los cuales se mencionan a continuación.

225

AVANCES

- Se han instalado competencias docentes en los profesionales para trabajar con los estudiantes con necesidades educativas transitorias.
- El número de estudiantes con necesidades educativas especiales que hay en el sistema educativo regular es significativo, por lo cual se entiende que las familias están reconociendo la importancia de la educación inclusiva.
- El número de años que la población con necesidades educativas especiales alcanza en su escolaridad va en aumento, llegando a la educación media, lo cual es un avance notorio especialmente en la población con discapacidad.

- Se ha consolidado el trabajo colaborativo entre profesionales de la educación como una forma de abordar los problemas educativos y la mejora de los aprendizajes.
- Existe un número importante de profesionales de diversas áreas que hoy prestan apoyos en las escuelas, entre ellos se puede mencionar a los profesores de educación diferencial, psicólogos, fonoaudiólogos y terapeutas ocupacionales.
- Las nuevas normativas que han ido apareciendo han otorgado un marco de mayor inclusión al sistema.
- Se generado entre los estudiantes una cultura escolar que respeta la diversidad, hay pocos problemas en ese ámbito.
- Las normas y protocolos, a pesar de ser perfectibles, han permitido avanzar hacia escuelas integradoras.

DESAFÍOS DE MEJORA

- Existe una alta tecnologización del proceso, lo que hace que primen aspectos propios del *accountability* y se dejen de lado los componentes propios del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- La asignación de recursos sobre la base de un diagnóstico ha permeado las bases de un modelo inclusivo, promoviendo un sistema altamente patologizante que incurre en prácticas como el sobrediagnóstico.
- El exceso de mecanismos de control de la gestión pedagógica ha generado una burocratización de los procesos de evaluación diagnóstica que ha afectado negativamente a las prácticas pedagógicas, generando agobio en el docente y disminución de los apoyos en los estudiantes.

- El financiamiento que se obtiene vía subvención escolar es insuficiente para las necesidades presentes en el sistema educativo y el desfase existente entre la asignación de recursos y la ejecución de las acciones, hace muy difícil la planificación de los apoyos. En ese sentido se debe avanzar hacia formas de financiamiento que le den mayor estabilidad al sistema y que no dependa del número de estudiantes diagnosticados cada año.
- En cuanto al diagnóstico se les ha otorgado un peso específico muy relevante a las pruebas estandarizadas, lo cual no ha colaborado con la implementación de otras formas de recoger información del proceso de aprendizaje de los estudiantes que propicien una mejor toma de decisiones.

En definitiva, si bien se ha generado una base educativa que ha permitido aumentar significativamente el acceso a la educación a poblaciones menos favorecidas, sin embargo, se debe avanzar hacia modelos más inclusivos que permitan efectivamente la eliminación de las barreras al aprendizaje y la participación que surgen en la interacción del estudiante con el centro escolar y también fuera de él, como la familia y comunidad (Booth y Ainscow, 2015).

227

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M.; Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallan-
naugh, F., Howes, A. y Smith, R. (2006). *Improving Schools,
Developing Inclusion*. Routledge.
- Ainscow, M.; Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2013). Promovien-
do la equidad en educación (versión en español). *Revista de
investigación en educación*, 11(3), 44-56.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva, una escuela para todos*. Ar-
chidona, España: Aljibe.
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Morata.

- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios pedagógicos*, 39(1), 325-345. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Fuhem, OE.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 19-35. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100002&lng=es&tlng=es
- Cámara, E. (2009). Construcción de un instrumento de categorías para analizar valores en documentos escritos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12(2), 59-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3039094>.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En Karsz, S, *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Pp. 57-58. Gedisa.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social: introducción a los oficios*. LOM Ediciones.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “Voz y quebranto”. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación*, 11(2). <https://tinyurl.com/y6nqwv8s>.
- Echeita, G. (17 de Julio del 2020). Un viaje a las prácticas de aulas inclusivas [seminario]. Fundación Educacional Seminarium. <http://www.revistadeeducacion.cl/gerardo-echeita-pro>

fesor-de-la-universidad-autonoma-de-madrid-un-via-
je-a-las-practicas-de-aula-inclusivas/.

Fernández, M. (1998). *La escuela a examen*. Pirámide.

Fundación Chile (2013). Informe final de estudio: análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorios (NEET).

Gimeno, J. (1992). *La evaluación en la enseñanza. Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.

Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Morata.

Gómez Sánchez, L. E.; Schalock, R. L. y Verdugo Alonso, M. Á. (2021). A new paradigm in the field of intellectual and developmental disabilities: Characteristics and evaluation. *Psicothema*, 33(1), 28-35. DOI: 10.7334/psicothema2020.385.

229

González Faraco, J. C.; Luzón Trujillo, A. y Torres Sánchez, M. (2012). La exclusión social en el discurso educativo: un análisis basado en un programa de investigación. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(24). <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1050>.

Graham, L. J. y JahnuKainen, M. (2011). Wherefore Art thou, Inclusion? Analysing the Development of Inclusive Education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of Education Policy*, 26(2), 263-288.

Mineduc (1998). Ley 19.284, decreto 1, reglamenta capítulo II título IV. Establece normas para la integración social de personas con discapacidad. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-1_11-FEB-2000.pdf.

- Mineduc (2005). Política nacional de Educación especial: nuestro compromiso con la diversidad. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/POLITICAEDUC-CESP.pdf>.
- Mineduc (2009). Decreto 170: fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf.
- Mineduc (2013). Orientaciones técnicas para programas de integración escolar. Santiago de Chile. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>.
- Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En Coll, C., J. Palacios y A. Marchesi (comps.). *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar* (2ª edición). Pp. 309-329. Alianza.
- Mittler, P. (2000). *Working Towards Inclusive Education*. Fulton.
- Moriña, A. (2002). El camino hacia la inclusión en España. Una revisión de las estadísticas de Educación Especial. *Revista de Educación*, (327), 395-414. España.
- Norwich, B. y Lewis, A. (2005). How specialized is teaching pupils with disabilities and difficulties? En *Special teaching for special children? Pedagogies for inclusion*. Pp. 1-14.
- OMS (2001). Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la Salud «CIF». Madrid, España: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría General de Asuntos Sociales. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43360/9241545445_spa.pdf.

- Palacios, A. (2008). *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ediciones Cinca.
- Paramo, P. (2018). *La Investigación en Ciencias Sociales: técnicas de recolección de la información*. Universidad Piloto de Colombia.
- Parrilla, A. (2007). Inclusive Education in Spain: a view from inside. En Barton, L. y Armstrong, F. (eds.). *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*. Pp 19-36. Springer.
- Peña, M. (2011). Privatización de la educación en Chile y sus consecuencias en los sujetos que se educan. *Revista Polis*, 30. <http://polis.revues.org/2243>.
- Peña, M. (2013). Análisis crítico de discurso del Decreto 170 de Subvención Diferenciada para Necesidades Educativas Especiales: el diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas*, 12(2), 93-103. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242013000200010&lng=es&tlng=es.
- Pérez-Serrano, G. (2002). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II: Técnicas de análisis de datos*. Editorial La Muralla, S. A.
- Puig Rovira, J. M.; Doménech, I., Gijón, M., Martín, X., Rubio, L. y Trilla, J. (2012). *Cultura moral y educación*. Graó.
- Slee, R. (2011). *La Escuela Irregular*. Abingdon, Reino Unido: Routledge.
- Slee, R. (2018). Definición del alcance de la educación inclusiva. Pieza de reflexión para la educación global Informe de seguimiento. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615>

- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909-922.
- Stancliffe, R. J., Arnold, S. R. C. y Riches, V. C. (2016). The supports paradigm. En R. L. Schalock y K. D. Keith (Eds.), *Cross-cultural quality of life: enhancing the lives of people with intellectual disabilities* (pp. 133-142). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Taylor, S. J. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Paidós.
- Tomasevski, K. (2002). Contenido y vigencia del derecho a la educación. *revista IIDH*, (36), 15-38.
- Unesco/BIE (2008). La educación inclusiva. El camino hacia el futuro. Conclusiones finales de la 48ª Conferencia Internacional. <http://www.ibe.unesco.org/>.
- 232** Unesco (2016). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.
- Verdugo, M. y Schalock, R. (2010). últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Revista española sobre discapacidad intelectual*, 41(4), 7-21.
- Vidal, J. y Manjón, D. (1998). *Evaluación e informe psicopedagógico*. EOS
- Vitello, S.J. y Mithaug, D. E. (eds.) (1998). *Inclusive Schooling: National and International Perspectives*. Lawrence Erlbau.

LA ORIENTACIÓN POR EL LAZO

Rebeca Silberman²³

RESUMEN

Se utiliza la noción de *lazo social* elaborada por Jacques Lacan como lupa para observar lo que sucede en las escuelas en relación con la inclusión educativa. Si bien todos comprendemos o creemos comprender a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de *lazo social*, aquí se ofrece una definición técnica en el marco de la teoría lacaniana (no la única): “el lazo social es la estructura necesaria que nos permite, como seres humanos, ocupar un lugar en una escena compartida con otros y que esa escena esté provista de sentido” (Silberman, 2022, p.49). Nos detendremos en tres aspectos de esta definición: lugar, escena compartida y sentido. Se espera mostrar que la noción lacaniana de lazo social es una herramienta que aporta una orientación en las prácticas de inclusión educativa.

234

PALABRAS CLAVE: lazo social, estructura, escena, psicoanálisis

El objetivo de este escrito es transmitir una orientación de trabajo en el campo de la inclusión educativa, que hace algunos años venimos investigando, formalizando y transmitiendo como “La orientación por el lazo” (Kiel, 2022). En este recorrido vamos a dedicarnos a esclarecer a qué nos referimos con los dos términos que se destacan en esta formulación: orientación y lazo.

²³ Universidad Nacional de Tres de Febrero (Untref), Argentina. Correo electrónico: rebesil@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4162-7538>.

1. UNA ORIENTACIÓN

Para comenzar consideramos oportuno preguntarnos ¿qué es una orientación? Si buscamos en el diccionario de la RAE, encontramos que es la posición o dirección de algo respecto de un punto cardinal. Orientarse es contar con puntos cardinales (puntos de referencia que se mantienen en su sitio), lo mismo si se trata de orientarse en un desierto, una ciudad, un campo teórico o un universo de problemas.

Nos interesa ofrecer una orientación posible para las prácticas inclusivas en los ámbitos educativos, pero no protocolos o recetas. No es que los protocolos no sean necesarios en determinados momentos. En el caso de un incendio/accidente, por ejemplo, lo mejor es saber qué hacer y hacerlo rápido, no pararse a reflexionar y atender a las particularidades de la situación. La pandemia de covid-19 nos enseñó suficientemente la importancia de los protocolos, pero nuestro argumento es que no todo ámbito de la vida social puede ser protocolizado, porque en algunas ocasiones sí es necesario parar a reflexionar, calcular los efectos de nuestras acciones, atender a los detalles de la escena, verificar y recalcular.

235

Una orientación es una manera de guiar la práctica diferente a una receta o un protocolo. Una receta supone una serie de pasos que conducen siempre al mismo resultado; si tenemos una receta, seguir los pasos es asegurarnos un resultado. Pero, así como no hay recetas para el amor o la política, tampoco hay recetas para la inclusión, porque cada caso es diferente y una misma acción conduce a resultados inesperados, muchas veces no deseados.

Ningún maestro, director, madre, padre, etc. disponen del manual de instrucciones que les resolvería cualquier dificultad. Necesitan arriesgar un acto para el cual no hay garantías, a veces funciona y otras no. En cualquier caso, no se puede anticipar con precisión matemática. No hay protocolos para incluir a un estudiante, pero esto no quiere decir que no podamos orientar nuestras prácticas. Tener una orientación, según dijimos, es contar con puntos de referencia. En este caso son elementos e ideas que se desprenden de la noción de Lazo, y que nos permiten realizar un cálculo de hacia dónde dirigir nuestras prácticas.

2. FUNDAMENTOS EPISTÉMICOS DE LA ORIENTACIÓN: LA TEORÍA DEL DISCURSO

Nuestra orientación de trabajo se funda en la “teoría de los cuatro discursos”, de Jacques Lacan, elaborada en sus escritos y seminarios del período 1968-1972, especialmente en la denominada *Trilogía de los cuatro discursos*, compuesta por los seminarios 16, 17 y 18. Sin embargo, durante esos años, Lacan no fue el único en considerar al discurso como objeto de estudio privilegiado. 1969, el año en que Lacan escribió en la pizarra el matema del discurso, fue el mismo año en que Foucault publicó *La arqueología del saber*, y dictó su famosa conferencia ¿Qué es un autor?. El mismo año en que Michel Pêcheux publicó *Análisis automático del discurso*. Lo que nos permite afirmar que la noción de discurso estaba fuertemente instalada en el escenario intelectual francés de finales de la década de 1960.

236

El auge del estructuralismo en Francia hizo de la noción de *discurso* una categoría central en el análisis de fenómenos políticos y sociales. Es por ello que la misma ofrece el marco teórico más general donde inscribir la teoría lacaniana de los cuatro discursos, considerando que *discurso* nombra para Lacan “un orden del lenguaje inscripto en lo real y que condiciona todo lo que allí puede articularse con palabras” (Soler, 2011, p. 27). Si bien no podemos ofrecer aquí una explicación exhaustiva de la teoría de los discursos, para nuestro objetivo en este trayecto, nos alcanza con precisar aquella acepción en la cual Lacan hace coincidir *Discurso* con *Lazo social*, situándolos como equivalentes.

Recurrimos a una definición de discurso, enunciada por Lacan en 1972, que hace hincapié en el discurso como estructura que sostiene el lazo social: “[...] esta especie de estructura que designo con el término discurso, es decir, aquello por lo cual, por el puro y simple efecto de lenguaje, se precipita el lazo social” (Lacan, 1971-1972, p. 151). *Discurso* es el nombre que le da Lacan a lo que organiza el vínculo social y fabrica la trama de la realidad compartida, si consideramos que para el psicoanálisis ningún vínculo, ningún lazo al otro o a los objetos, es simplemente *natural*

o *espontáneo*; por el contrario, los vínculos humanos se ordenan siempre a partir de uno o más discursos, que cumplen la función de organizar la vida social, de regular el modo en que los sujetos se relacionan entre sí y con los objetos del mundo, con su propio cuerpo, con la naturaleza, con el tiempo y el espacio, etc

Siendo la teoría de los discursos una teoría del lazo social, se afirma que la referencia al lazo funciona como un operador que permite ordenar toda una serie de fenómenos que se despliegan en las escuelas, que de otra manera resultarían inaprensibles o sin conexiones causales. Como sostiene Laura Kiel (2008), el lazo social es un operador conceptual que permite ordenar y orientar las intervenciones. Frente a las modalidades intervencionistas en expansión que reducen los recursos defensivos de los sujetos a discapacidades, el psicoanálisis aporta una orientación que restituye las expresiones y conductas de los niños al lazo con el *otro* como condición para su comprensión y abordaje, siempre de manera indirecta y mediada por los aprendizajes.

La teoría de los discursos constituye un instrumento conceptual superador de ciertas corrientes ideologizadas, moralizantes o culpabilizadoras hacia los docentes, porque permite desmontar las nociones circulantes respecto de los vínculos. No se trata de las personas ni de las intenciones ni de las voluntades, sino que se trata de una lógica precisa. Es desde esta perspectiva que tenemos como objetivo aportar comprensión a los procesos de inclusión de estos alumnos en los dispositivos escolares y de instalación del vínculo educativo. A su vez, esperamos que esto resulte una contribución tendiente a orientar las intervenciones de los profesionales y técnicos que trabajan en el campo educativo

La noción de discurso es así una importante herramienta teórica del psicoanálisis lacaniano, cuya transmisión a los docente y profesionales de la Educación abriría la posibilidad de un análisis de la inclusión escolar despojado de las confrontaciones imaginarias o las intenciones personales. La perspectiva que aporta la noción de discurso, en tanto se trata de una lógica en juego, posibilita una lectura racional de las posiciones subjetivas en los lazos sociales según cada discurso.

3. EL LAZO COMO COORDENADA PARA LAS PRÁCTICAS ESCOLARES DE INCLUSIÓN

Ahora sí, estamos en condiciones de utilizar la noción de Lazo para desplegar la propuesta sobre cómo la misma nos orienta en las prácticas educativas de inclusión. Desde nuestra orientación, el lazo social es la estructura necesaria que nos permite, como seres humanos, ocupar un lugar en una escena compartida con otros y que esa escena esté provista de sentido. Nos detendremos en tres aspectos de esta definición: lugar, escena compartida y sentido.

El lazo social supone lugares por ocupar. Esos lugares están establecidos y ofrecidos previo a que alguien los ocupe. Se trata de lugares simbólicos que necesitan ser encarnados por alguien que consienta asumirlos. Esta operación de encarnar los lugares disponibles no va de suyo, no es automática ni se realiza por designación. Podemos estar con otros, compartir los mismos espacios físicos, pero, sin embargo, estar solos, sin formar parte ni sentir que tenemos un lugar en algún colectivo. ¿Cómo manobrar para encarnar estos lugares? ¿Cómo favorecer el funcionamiento de esa estructura que nos hace posible la vida junto a otras y otros, formar parte de un grupo, asumir funciones, tener un escenario en común? Esos lugares son simbólicos en tanto están en relación unos con otros. No puede existir un lugar aislado, así como no puede constituirse un/a alumna/o sin su relación con la escena escolar. La escena es compartida en tanto nos coloca en el territorio de lo colectivo.

Esa escena tiene que estar revestida de algún sentido, y ese sentido resulta pacificador. Un guion en común hace posible que estemos juntas/os sabiendo a qué atenernos y qué esperar de los otros, así como qué se espera de una/o. Pensemos por ejemplo en esos días en los que las rutinas escolares son distintas a las habituales, como cuando hay un acto y las familias, que suelen quedar del otro lado de la puerta, ingresan al edificio escolar. Hay niñas y niños que pueden quedar desconcertadas/os sin las referencias de tiempo y espacio que producen los hábitos cotidianos: otro uso de los espacios comunes, otra distribución de los objetos, otras

personas transitando por la escuela, etc. Si alguien queda por fuera del sentido de lo que está sucediendo, pero, aun así, debe permanecer en ese espacio físico alborotado, puede ser una experiencia aterradora.

Cuando esos lugares simbólicos están instalados y el contexto los dota de sentido, entonces alguien, cualquiera, puede ocuparlos. Ya hemos escuchado hasta el cansancio que una no es maestra, sino que asume ese rol que ya está legitimado en ese contexto cultural. Las y los demás nos reconocen como tal y en ese juego de roles formamos parte de los lazos sociales. Precisamente, al ocupar esos lugares toma significado lo que hacemos y decimos. Si hablamos de lazo social, suponemos una escena con lugares dependientes entre sí, roles y un argumento. Esos lugares generan relaciones fijas y estables; es decir, si alguien asume el lugar de docente, automáticamente y por efecto de esa relación, se habilita el lugar del estudiante, al que irá a parar cada uno de aquellos sujetos que formen parte del mismo. En un vínculo escolar, no habría otros lugares posibles.

¿Cómo verificar si un espacio físico se volvió escena escolar? Cuando lo que diga la maestra valga como dicho por una maestra, que esos dichos construyan lo esperable y lo permitido para un alumno y que sean cosas que un niño o una niña en ese lugar pueda saber o suponer, que los tiempos se vuelvan en cierta medida posibles de anticipar, y así podríamos seguir.

Como estamos comprobando, esta transformación de la niña en alumna y del adulto en docente puede producirse o no. Puede ocurrir que un niño o una niña forme parte de la escena escolar o sólo esté allí en cuerpo presente, compartiendo el espacio físico, pero sin sentirse sujetado ni regulado por ese lugar que asume en el lazo.

Los lugares constituyen un conjunto abierto de elementos, ligado a lo múltiple. Hay el conjunto de las y los docentes de una escuela. Sin embargo, dentro de ese conjunto, luego están las docentes históricas, las titulares, las suplentes, las de grado, las curriculares, etc.

Petit es un dibujito animado creado por Isol. Los distintos capítulos muestran escenas de su vida familiar y escolar. Uno de ellos es sobre

La Maestra Suplente. El nombre *maestra suplente*, designa un lugar en el lazo que estas/os niñas/os, que están muy bien constituidos en su oficio o lugar de alumnas/os, en seguida reconocen en la maestra que llega. Ella les dice su nombre, Isabel, les pide que la llamen así. Y el grupo responde al unísono: “Bueno, maestra suplente Isabel”. En el cálculo que podemos realizar sobre nuestra posición en el lazo, está en juego la lectura de cuál es este lugar vacante, disponible, que venimos a ocupar. Podemos pensar, como en el caso de Isabel, que no es lo mismo ir al lugar de la maestra que al de la maestra suplente. Del mismo modo, podemos pensar sobre los lugares para las y los estudiantes, cuál es el lugar al que van a parar en la escena; no es lo mismo el lugar de estudiante, que el de incluida/o o integrada/o, y lo que un niño o una niña haga y no haga será determinado según el lugar que esté ocupando.

240

Otro aspecto esclarecedor para pensar la orientación que el lazo nos brinda, es lo que podemos plantear como la diferencia, el margen ineliminable que existe entre el lugar simbólico, o lo que podemos llamar la función, y el modo de encarnarlo de cada uno, o sea esta función siendo encarnada. No existe LA maestra, LA directora, EL padre, y así podríamos seguir con todos y cada uno de los oficios del lazo, no hay un modelo para ejercer la función sin faltas, porque la falta es estructural. No es que un/a docente falle, sino que la función es fallida en sí misma. Si fuera posible obturar este margen incalculable, este punto de falta estructural, podríamos hablar de protocolos y recetas en contraposición a la orientación, tal como lo señalamos en el comienzo de este desarrollo.

Ya planteamos que los lugares no se ocupan en forma automática, por estar ahí en un espacio determinado. Ahora tenemos que agregar que no hay la forma correcta de ocuparlos, el modo garantizado de hacerlos funcionar. La otra cara de esta misma moneda es el lugar disponible para el otro: podemos calcular, pensar y maniobrar para ofrecerle un lugar, pero su modo de consentir al mismo, si se produce ese consentimiento, siempre va a ser en cierta medida inesperado, nos va a sorprender, no lo podemos anticipar con exactitud. No existe *el alumno ideal*.

Hay un margen de inadecuación entre el lugar disponible y el modo de ocuparlo por cada cual, y este margen es el que hace posible que cada uno ponga en juego lo propio al asumir estos lugares. Podemos calcular cuáles son los lugares disponibles y cómo maniobrar para encarnarlos, pero sabiendo que siempre habrá un margen de diferencia entre nuestro modo de asumirlos y el lugar. La teoría *lacaniana de los discursos* nos brinda un concepto más que es una herramienta útil para pensar como orientarnos por el lazo, la noción de semblante. Si no es posible ser idénticos a LA función, ya que no existe un modelo garantizado para ser La maestra, La institución inclusiva, etc., lo que resulta posible es hacer un buen uso de los semblantes. No desarrollaremos este concepto teóricamente aquí, pero nos resulta pertinente realizar alguna aproximación al mismo que permita que se constituya en una herramienta de lectura.

Podemos decir, siguiendo a Lacan, que no existe discurso que no sea del semblante. Más aún, en el campo de la cultura, todos son semblantes: madre, padre, hijo, jefe, docente, médico, hombre, mujer, y la lista sigue... Estar advertidos de esto, nos permite “hacer de” sin creérnosla tanto, sabiendo que no somos. La expresión hacer de nos permite darnos una idea sobre qué tipo de operación está en juego en el campo del semblante, Lacan nos señala que la operación de semblante consiste en hacer creer que hay algo allí donde no hay nada. Y no hay nada quiere decir que la madre, el padre, la mujer o el hombre no existe como tal en la naturaleza, ni en la biología, en la genética mucho menos en el instinto. Ya sabemos que, en el mundo de los seres humanos, hablantes, hay una pérdida inicial, irremediable, determinada por el hecho de estar atravesados, desde siempre, por el lenguaje. Lo hemos podemos ubicar en la pérdida del saber instintivo, ese que rige la vida de los animales. Este agujero en el saber se suple con aquellas respuestas, recursos, que podemos encontrar en el campo del otro, de la cultura, de lo social. Es a través del ingreso a este otro mundo, de discurso, que los seres humanos podemos orientarnos. Ahora bien, el modo de orientarnos no es equivalente al modo instintivo, donde una respuesta determinada vale para todos los organismos de la especie, de forma atemporal, y es siempre más o menos la misma. No hay nada que equivalga a esa respuesta, pero sí hay semblantes, y estos son los que

funcionan como una brújula que orienta modos y caminos posibles. Se trata de una brújula que orienta pero que no puede dar la clave definitiva.

“Calcular los riesgos, sí, pero no cerrarle la puerta a lo incalculable. Esa es la doble ley de la hospitalidad frente a lo extranjero y el porvenir” (Derrida y Dufourmantelle, 2008). No hay cultura ni vínculo social posible sin un principio de hospitalidad. El mismo implica una tensión entre dos dimensiones heterogéneas: la hospitalidad absoluta, “una acogida sin reserva ni cálculo al arribante” (Ibid.). Podemos pensar en esta dimensión en juego en la inclusión plena: todo niño tiene que ser acogido en las escuelas, a todo niño le corresponde un sitio ahí. Pero ¿cómo hacer para que esta acogida sea efectiva? ¿Para que no quede ocupando un espacio físico, pero sin formar parte de la escena colectiva, con los efectos de exclusión y sufrimiento que esto implica? Para esto es necesario otra orientación que implica calcular cuáles son las condiciones necesarias y trabajar para generarlas.

242

El lazo social como clave de lectura nos permite pensar, por ejemplo, que cuando un niño o una niña no queda incluido en una escena escolar en tanto estudiante, no tiene de qué agarrarse para hacer de estudiante, para hacerse estudiante. Nuestro trabajo puede estar orientado a generar esas condiciones para que pueda quedar incluido en la escena, entre otras y otros, como uno más.

4. A MODO DE CONCLUSIONES

A partir del presente desarrollo, podemos aproximar como conclusión que la noción de Lazo social que se desprende de la teoría lacaniana de los discursos se constituye en una herramienta conceptual de lectura que permite orientarnos respecto de:

- Analizar las situaciones y escenarios escolares en clave de lazo social. La educación es una maquinaria de inclusión al lazo, y el lazo es lo que nos hace formar parte de una escena colectiva con un sentido en común. En los casos en que esto no está en funcionamiento, po-

demos evaluar cuáles son los elementos de la escena escolar sobre los que es necesario intervenir, para que la estructura del lazo con su consecuente distribución de lugares y posibilidades entre en juego en alguna medida, la posible, para cada uno de los implicados.

- Correr la mirada de las características individuales, al correr el análisis de los vínculos y sus malestares de los términos interpersonales. Esto permite desculpabilizar y desmoralizar las lecturas sobre docentes y también despatologizar a los estudiantes.
- Calcular las maniobras posibles sobre nuestra propia posición en las coordenadas discursivas en las que estamos inmersos.
- Hacer uso de lo semblantes. Esto implica una lectura de cuáles son los lugares disponibles o a construir y/o fortalecer, y con qué recursos contamos para hacerlo.
- Buscar los modos de fortalecer y ofrecer los lugares disponibles a ser encarnados por los otros del vínculo educativo, los estudiantes, contemplando que sean lo suficientemente abiertos y flexibles como para que cada uno de ellos pueda encarnarlo con lo propio, que es algo que no conocemos anticipadamente.

243

Hemos argumentado que no hay recetas ni instrucciones para incluir, porque entre lo que ofrecemos y lo que los otros toman, o entre lo que esperamos y lo que resulta, hay siempre un margen incalculable en el terreno de la inclusión educativa. En esta geografía en gran medida inexplorada, orientarse por el lazo social quiere decir no intervenir directamente sobre los niños, y dirigir nuestras intervenciones a los elementos del lazo: lugares, escena, sentido. Con la apuesta de generar las condiciones para la inclusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Derrida, J. y Dufourmantelle, A. (2008). *La hospitalidad*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones de la Flor

Kiel, L. (comp.) (2022). *La inclusión empieza por casa*. Buenos Aires, Argentina: Untref.

Kiel, L. (2008). “Un dispositivo de intervención en instituciones educativas”, en *Dispositivos en Salud Mental. Aportes de la Psicología*. Premio Facultad de Psicología 2008. Facultad de Psicología (UBA)

Lacan, J. (2012) *El seminario de Jacques Lacan: Libro 19: O peor*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Martínez Liss, N. et al. (2022), Una orientación psicoanalítica para la inclusión educativa en ámbitos escolares. En *Estudios sobre Educación Inclusiva en Latinoamérica*. México: Cresur.

244

Silberman, R. (2022). A riesgo de quedar incluida/os. Un cálculo es posible. En Kiel, L. *La inclusión empieza por casa*. Buenos Aires, Argentina: Untref.

Soler, C. (2011). *Incidencias políticas del psicoanálisis. 45 ensayos y conferencias*. Barcelona, España: SyP ediciones.



LO POSIBLE Y LO IMPOSIBLE EN EL CAMPO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Daniela Danelinck²⁴

RESUMEN

246

La ideología burguesa contemporánea repite desde todas las pantallas que *nada es imposible* (*Impossible is nothing*). La exigencia de la época es que los sujetos puedan con todo, todo y más: disfruta más, trabaja más, estudia más, entrena más. Pero, paradójicamente, la consecuencia de este mandato es una sociedad calificada como “sociedad del cansancio” (Han) o “sociedad de la depresión” (Ehrenberg). Se recuperan los conceptos lacanianos de “impotencia” e “imposibilidad” (Lacan, 1969–1970), como así también lo que Laura Kiel denomina “orientación por lo posible” (Kiel, 2019). El objetivo es mostrar que entre el mandato al todo (*todo es posible*) y la sensación de impotencia generalizada (*nada es posible*) se abre un sesgo para orientar las prácticas de inclusión educativa en las escuelas.

24 Universidad Nacional de Tres de Febrero (Untref), Argentina. Correo electrónico: danieladanelinck@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2004-9912>.

PALABRAS CLAVE: imposibilidad, impotencia, educación inclusiva, inclusión plena, psicoanálisis

Este trabajo forma parte de un panel de discusión titulado: La inclusión escolar en las coordenadas de lo posible; que busca transmitir una serie de conceptos extraídos del psicoanálisis lacaniano: lazo social, no-todo, goce, etc., que sirven como fundamento epistémico y ético de nuestra orientación de trabajo en el campo de la inclusión escolar. Entendemos que el psicoanálisis lacaniano produce un aporte significativo a la construcción del campo de la inclusión escolar, habilitando nuevos abordajes que se apartan de las categorías médicas, pedagógicas y jurídicas con las que ha sido pensado (Kiel, 2019, 2022).

En el marco de esta mesa, la presente ponencia interroga algunas cuestiones vinculadas con la época actual, al tiempo histórico que nos toca vivir. Y puntualmente, como lo sugiere el título, busca interrogar la función de lo posible y de lo imposible en nuestra época, teniendo en cuenta que lo *imposible* es un concepto central en la teoría lacaniana (Lacan, 1969-70, 1972-73).

247

1. PENSAR LO COMÚN

Uno de los ejes de nuestra orientación de trabajo es considerar que lo que sucede en una inclusión escolar, al interior de un aula, no concierne únicamente a ese chico, a ese docente, a *ese* maestro integrador, a esos padres, a esa directora, etc. Si bien es cierto que en la práctica nos encontramos siempre con situaciones particulares, y que cada dispositivo de inclusión pone en juego una historia diferente, hecha de sujetos, deseos y dramas singulares, también es cierto que detrás de esta multiplicidad de situaciones concretas, de este caleidoscopio que despliega un sinfín de variaciones, es posible reconocer una lógica común, una matriz compartida por todos estos sujetos particulares. Después de todo, cada uno de ellos es parte de un mismo dispositivo de inclusión, dentro de una

misma institución, dentro de una misma sociedad, dentro de una misma época histórica.

Esto no quiere decir que las particularidades de cada caso no sean importantes. Para nada. Nuestro argumento es simplemente que sin una mirada puesta en lo común, lo particular muchas veces nos conduce a lo personal, y cuando esto sucede, nos ahogamos en comentarios sobre fulanito o menganita, como si el problema fuera, insistimos, *ese* chico, *esa* maestra, *esa* directora, *esa* familia. Ganar cierta familiaridad con las condiciones generales de nuestra época, aunque pueda parecer algo abstracto o alejado de la práctica, nos permite orientarnos mejor en el torbellino de la actividad diaria y ofrece las coordenadas mínimas (como una estrella o un punto cardinal), necesarias para situar nuestras prácticas y navegar las tumultuosas aguas de cada nuevo proceso de inclusión escolar.

248

Que la puerta de entrada para pensar la inclusión escolar sea una reflexión sobre la época responde a lo que podemos denominar una ética del pensamiento. Así lo llamaba un teórico francés de mitad del siglo XX, Lucien Sebag (1965), quien decía que su ética del pensamiento consistía en *no pensar nunca nada sin pensar al mismo tiempo a los medios de este pensamiento*. Si adoptamos esta máxima, ¿cuáles son los medios con los que pensamos la inclusión?, ¿cuáles son las ideas, los conceptos, los prejuicios, las teorías, los mandatos o los valores con los que pensamos nuestra práctica y pensamos los procesos de inclusión escolar? Pensemos por ejemplo en las categorías de *niñez*, *discapacidad*, *integración*, *inclusión*, *inclusión plena*, *derechos humanos*, *acceso*. Todas ellas son categorías históricas. No son eternas. Surgen en determinado momento de desarrollo de las relaciones sociales y se corresponden con un período histórico que es el nuestro. De esta manera, no se puede pensar nada éticamente sin pensar al mismo tiempo los medios de este pensamiento. Es por ello que pensar la inclusión escolar es pensar al mismo tiempo la época histórica donde tiene lugar ese pensamiento.

Pero pensar el presente no es tarea sencilla. En primer lugar, porque pensar la época es pensarnos a nosotros mismos: nuestro deseo, nuestra

propia constitución subjetiva bajo las condiciones que impone la época. Y eso no es fácil. En segundo lugar, porque el presente por definición es efímero, mientras que el pensamiento necesita de tiempo, como la luz de los astros; de modo que cada vez que intentamos pensar el presente, podemos estar seguros de estar pensando el pasado, o en ocasiones el futuro, mientras que el presente se escape entre los conceptos del pensamiento filosófico o científico. En tercer lugar, porque a estas dificultades propias de cualquier pensamiento del tiempo presente, se suman algunas dificultades específicas de nuestro presente histórico, caracterizado por la velocidad, la inestabilidad, la fragmentación y la multiplicidad de puntos de vista. La velocidad, que es uno de los rasgos característicos de nuestra época, vuelve complejo un pensamiento reflexivo del presente: cuando logramos comprender algún elemento novedoso de la época, sea un hecho histórico o un avance tecnológico, y somos capaces de extraer de él todas sus consecuencias, podemos estar seguros de que eso ha quedado viejo. Es el trágico destino de todos los libros dedicados a la época actual, ser obsoletos a los cinco o diez años de su primera edición.

249

Dejando atrás todas estas advertencias, comencemos nuestra interrogación sobre el presente con dos preguntas en apariencia triviales: ¿Cuál es nuestra época? Nuestra época tiene muchísimos nombres: Sociedad de consumo; Era digital; Sociedad de la información; Sociedad del conocimiento; Posmodernidad; Sociedad del espectáculo; Sociedad red; Sociedad posindustrial; Sociedad de control; Sociedad del riesgo; Sociedad de la seducción, etc. ¿Cuándo es nuestra época? En esto tampoco hay acuerdo, porque nuestra época tiene muchos comienzos: hace quince años con la aparición de las redes sociales, hace cincuenta con la invención del microchip, hace doscientos con la creación de los Estados-Nación, hace quinientos con el nacimiento de la ciencia moderna, etc.

Salta a la vista que se trata de dos preguntas simples, pero no triviales, porque la comprensión del presente –en todos los estudios o historias del presente– depende en gran medida de la repuesta que cada autor o tradición da a estas preguntas (tan simple que muchas veces permanece como presupuesto). Entonces, reconociendo que hay múltiples respuestas

posibles, este trabajo propone nombrar nuestra época como la época del Mercado mundial, porque a diferencia de lo que sucede cuando hablamos de la Posmodernidad o la Era digital, la referencia al mercado mundial nos remonta al siglo XIX, ese siglo donde se consolida también el Estado-Nación con todos sus aparatos: el hospital, el cuartel, la Escuela, que son las instituciones que Foucault llamó de encierro.

Desde la perspectiva de una crítica radical a la sociedad burguesa (sociedad productora de mercancías), es necesario reconocer que la época del Mercado mundial es también la época del Estado-Nación. Ambos nacen juntos en un arco que va del siglo XV al siglo XIX, donde se encuentran consumados. Mercado y Estado-Nación nacen juntos, y por cierto así permanecen, trenzados en una dialéctica que es seguramente el punto más álgido, más oscuro y más necesario de revisar en toda teoría crítica de la inclusión escolar o educación inclusiva. Todos los aspectos de nuestra vida en común, nuestra vida en sociedad con otros en el siglo XXI, están regulados por la lógica del mercado en su dialéctica con los aparatos del Estado, desde el trabajo a la política, la educación, la salud, la crianza, y por supuesto, ese campo aún mal definido que es la inclusión.

250

El objetivo de estas reflexiones, que pueden ser desconcertantes en un simposio sobre educación inclusiva, es presentar uno de los puntos cardinales de nuestra orientación, que es la necesidad de levantar la mirada en nuestras prácticas escolares, lo que quiere decir dejar de mirar únicamente a ese niño, esa familia o esa escuela, para dirigir la mirada a lo común (la sociedad, la época, la historia) e intentar captar las lógicas colectivas o los discursos que regulan la vida en sociedad. Esa dimensión de lo universal o lo común se puede pensar, y de hecho se pensó en el último siglo, de muchas formas. Para la corriente estructuralista de pensamiento, lo común va a ser la estructura. Para los humanistas, la esencia humana. Para los materialistas, la historia. Para los biólogos, el genoma. Para los positivistas lógicos, la lógica. Para Chomsky, la gramática universal. Y para esos dos enemigos íntimos que fueron Jacques Lacan y Michel Foucault, el discurso.

2. LA ÉPOCA DONDE NADA ES IMPOSIBLE

Entonces, ¿qué decir de la época?, ¿qué de lo común cobra especial relevancia para nosotras como una coordenada capaz de guiar nuestras prácticas en ámbitos escolares? En esta oportunidad intentaremos transmitir una única idea, un diagnóstico de época formulado por Lacan hace cincuenta años que parece tener más vigencia que nunca: vivimos en una época que empuja a los sujetos a esforzarse siempre un poco más. La orden del amo contemporáneo se reduce para Lacan a una única sílaba: “Más”, y considera que en la sociedad burguesa: “[...] es imposible dejar de obedecer a esa orden que está ahí, en el lugar que constituye la verdad de la ciencia – Sigue. Adelante. Sigue sabiendo cada vez más” (Lacan, 1969-70, p. 110).

Lacan denuncia que por detrás de todo marco de racionalidad de la ciencia o del funcionamiento de los mercados, hay un empuje autoritario e irracional a seguir adelante, a continuar a pesar de todo: seguir trabajando, comprando, intercambiando, sin que pueda avizorarse otro límite que la muerte biológica. Bajo este nuevo modo de hacer lazo social, los sujetos son confrontados con las exigencias de lo ilimitado: ilimitado el universo, ilimitado el progreso de la ciencia, ilimitada su capacidad técnica, ilimitado el mercado, ilimitado el tiempo y el espacio gracias a las nuevas tecnologías, ilimitada la responsabilidad de tener que ser uno mismo, ilimitados los cuerpos, ilimitado el control.

Parado en el umbral del nuevo capitalismo (llamado a veces capitalismo tardío, cultural, posindustrial, etc.), en 1970 Lacan advirtió que el poder contemporáneo se realiza confrontando a los sujetos con una exigencia imposible de cumplir: ser plenamente felices, realizarse, disfrutar, estar sanos, ser exitosos, etc. Lo que se repite a nivel ideológico es que nada es imposible, y que absolutamente todo se puede lograr con esfuerzo, si tan solo nos esforzáramos o trabajáramos un poco más: *Sigue. Adelante.* Años más tarde el slogan de Adidas epitomizó el empuje de la época: *Impossible is Nothing*. En este nuevo discurso, el ideal de una vida plena se formula en los términos imperativos y vacíos del Marketing, en formulas ya gastadas como *anímate a más* o *vos lo vales*, etc.

En este punto, es interesante señalar que mientras autores liberales como Gilles Lipovetsky (1992) destacan que vivimos en una época o sociedad del posdeber, donde no hay imperativos fuertes, Lacan ubica la existencia un Deber mucho más pesado que en siglos anteriores, que se formula en otro slogan publicitario, esta vez de Coca-Cola: ¡Disfruta más! Desde las publicidades, la industria del cine, las redes sociales, el único mandato constante de la cultura pareciera ser el disfrute: sé feliz, realízate como persona, viaja, cultívate, fórmate, come sano, cuida tu cuerpo, ¡goza! Películas como Billy Elliot o las infantiles Brave o Ratatouille, entre otros incontables ejemplos, son ilustrativas de esta idea. En todos los casos muestran un protagonista que decide romper, para así poder alcanzar su felicidad, con una serie de mandatos y obligaciones que constituían hasta ese momento el tejido mismo de su realidad y su mundo. Hollywood no cesa de recordarnos que *somos dueños de nuestro destino* y que en principio ninguna tradición, ningún mandato (ni familiar, ni social, ni moral, ni biológico) debe interponerse en nuestro camino de realización personal.

252

Todo el problema, finalmente, se reduce a esto: al rechazar toda guía, toda obligación impuesta (sea por Dios, la Razón, las normas sociales, los mandatos familiares, la biología...) cada sujeto carga solo, sobre sus espaldas, el peso completo de la responsabilidad sobre su vida. Esto puede sonar complejo, pero es una verdad de pacotilla: a mayor libertad, mayor responsabilidad. Sin un mandato que nos diga qué hacer, cada acción que emprendemos es nuestra responsabilidad. Somos responsables por lo que somos. Esta manera de ser de los hombres posmodernos argumenta Alain Ehrenberg, verdaderos “hombres sin guía”, se presenta en nuestra época como “una enfermedad de la responsabilidad, en la cual domina el sentimiento de insuficiencia. El deprimido no está a la altura, está cansado de haberse convertido en uno mismo” (Ehrenberg, 2000, p. 12).

La contracara del mandato contemporáneo al goce, como han observado muchísimos teóricos contemporáneos, es la depresión, o lo que Byung-Chul Han nombra la “sociedad del cansancio” (Han, 2010). Esto se explica desde la teoría lacaniana del discurso en términos de una dialéctica entre la imposibilidad y la impotencia como dos dimensiones constitutivas de

todo lazo social. Una de las tesis centrales de la obra de Lacan que hemos extraído como coordinada para nuestra práctica es la siguiente: *cuando se rechaza la imposibilidad, lo que reina es la impotencia* (Lacan, 1969–1970), cuando se rechaza la dimensión de imposibilidad de los asuntos humanos, como lo hace nuestra época con una pasión inusitada, lo que resulta es una sensación de impotencia generalizada. Voy a intentar explicar el sentido de esta tesis, que se ordena a partir de dos conceptos: imposibilidad e impotencia.

2. IMPOSIBILIDAD E IMPOTENCIA

Lo imposible es un concepto formulado en la obra de Sigmund Freud (1925, 1937) que adquiere centralidad en la obra de Jacques Lacan (1969–70, 1972–73). En 1970 este último definió lo imposible como un *tope lógico*: “Lo real es lo imposible. No en calidad de un simple tope con el que nos damos de cabeza, sino el tope lógico de aquello que, de lo simbólico, se enuncia como imposible. De aquí surge lo real” (1969–70, p. 132).

253

Al desglosar esta cita encontramos dos estatutos de *lo imposible* en psicoanálisis: como *simple tope* y como *tope lógico*. En el primer caso, lo imposible es lo que se vivencia como limitación o falla, como un muro contra el que nos damos la cabeza una y otra vez. En las escenas escolares tenemos muchos ejemplos cotidianos de este registro, cada vez que nos encontramos empujando una y otra vez sin que esto produzca un movimiento. Podemos representar esta idea de lo imposible con la imagen de un rompecabezas tradicional al que le falta una pieza. Es imposible completarlo porque la pieza no está.

En el segundo caso, lo imposible como *tope lógico* es una falta estructural, un límite en sentido matemático, y la imagen en este caso son los rompecabezas Tangram, donde formar las distintas figuras debe introducirse espacio vacío entre las piezas que forman el rectángulo inicial (Martínez Liss et al., 2022). Lo imposible es ahora un vacío o una falta constitutiva de toda práctica humana, e incluso el punto de falla en la relación de

los seres humanos con el mundo, con los demás y consigo mismos. Este concepto lacaniano de lo imposible establece que en los asuntos humanos (las ciencias, la religión, el arte, la política, la educación, y por supuesto también la inclusión), “nada es todo” (Lacan, 1969-70, p. 218); nada es completo, total o pleno, porque siempre hay un punto de falla o imposibilidad que oficia de límite.

La impotencia, en cambio, es la sensación de cansancio, de inhibición, sensación de que *nada es posible*. Es el tedio que nos inunda cuando no podemos hacer encajar las piezas del tangram para formar un caballo. En una época signada por la impotencia, donde la depresión es considerada una epidemia por la OMS, el mercado nos promete que *Impossible is nothing*: se puede ser joven por siempre, se puede estar en forma sin esfuerzo, se puede aprender chino en seis semanas, se puede proteger a nuestros hijos de los peligros, etc. La felicidad, esa alquimia misteriosa e inasible, se presenta en el mercado como algo posible, no sólo posible en un futuro (en el Paraíso, por ejemplo) sino posible aquí y ahora, disponible en cuotas al alcance de cualquiera. En esto consiste la trampa de nuestra época: en afirmar que no hay nada verdaderamente imposible, que la felicidad es posible para todos. Gracias a este ardid publicitario, cada sujeto se ve aplastado por el peso de su propia impotencia, se convierte en un ser deprimido que todo el tiempo siente *no estar a la altura, no dar la talla, estar en falta*.

254

Entonces, el sentido de la tesis lacaniana que estamos comentados es que cuando se rechaza la imposibilidad, lo que reina es la impotencia, la sensación de que yo no puedo, o que menganito no puede. Nuestra época, insistimos, nos repite en todas las pantallas que nada es imposible, y el resultado es un montón de gente deprimida o enojada, con la sensación de que ellos no pueden.

3. LA ÉPOCA DE LA INCLUSIÓN

Para finalizar, quiero señalar que estas reflexiones extraídas de la época, de una *filosofía del presente* tan necesario como difícil y riesgosa, nos tienen que servir para pensar nuestras prácticas inclusivas en ámbitos educativos, y también para avanzar en una teoría de la inclusión. No podemos ignorar que el campo de la inclusión se consolidó en los últimos cincuenta años al calor de una asombrosa mutación del lazo social donde tuvo lugar un impresionante movimiento de ampliación de derechos, una revolución de la ciencia y de la técnica (la así llamada *revolución de la inteligencia*) y el surgimiento de un nuevo tipo de capitalismo posindustrial o cultural. Comprender nuestro campo es también comprender su inserción en estos procesos. Y puntualmente, creemos que la tesis de Lacan que hemos comentado debería permitirnos repensar la categoría de *inclusión plena*.

En el ámbito de la educación inclusiva, cuando se afirma que la inclusión debe ser plena, ¿no se rechaza lo imposible de los asuntos humanos: la educación, la política, la inclusión? En las escuelas se repite que todo debe funcionar, todo debe resolverse, todo debe acomodarse, todo debe ser posible, pero el resultado en los ámbitos educativos suele ser una sensación de impotencia generalizada. Para poder salir de la impotencia, nuestra apuesta es sacar la mirada de lo personal para interrogar lo común e intentar avanzar por las vías de lo posible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Byung-Chul, H. (2010), *La sociedad del cansancio* (traducido por A. Saratxaga Arregi y A. Ciria). México: Herder.
- Ehremberg, A. (2000), *Depresión y sociedad. La fatiga de ser uno mismo*. Buenos Aires, Argentina: Nueva visión.
- Freud, S. (1996). Prefacio al libro *Juventud descarriada* de August Aichhorn. En *Obras Completas. Tomo XIX*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Freud, S. (1996). Análisis terminable e interminable. En *Obras Completas. Tomo XXIII*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Kiel, L. (comp.) (2022). *La inclusión empieza por casa*. Buenos Aires, Argentina: Untref.
- Kiel, L. (comp.) (2019). *Coordenadas de lo posible*. Buenos Aires, Argentina: Untref.
- Lacan, J. (2010). *El seminario de Jacques Lacan: Libro 20: Aún*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lacan, J. (2009). *El seminario de Jacques Lacan: Libro 17: el reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lipovetsky, G. (1994), *El crepúsculo del Deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos* (traducido por J. Bignozzi). Barcelona, España: Anagrama.
- Martínez Liss, N. et al. (2022). Una orientación psicoanalítica para la inclusión educativa en ámbitos escolares. En *Estudios sobre Educación Inclusiva en Latinoamérica*. México: Cresur.
- Sebag, L. (1969). *Marxismo y estructuralismo* (traducido por I. Romero de Solís). Madrid, España: Siglo Veintiuno.



LA UNIVERSIDAD PÚBLICA: ¿ESPACIO DE PROTECCIÓN INTERNACIONAL?

Laura Riba Singla²⁵

258

Júlia Pérez Curell²⁶

RESUMEN

En un contexto global donde la cifra de personas forzosamente desplazadas aumenta exponencialmente año tras año, la protección internacional y el asilo son cuestiones prioritarias desde el punto de vista de la defensa de los derechos humanos. Las universidades públicas, como instituciones con poder, legitimidad y prestigio tienen un amplio potencial para ponerse al servicio de las personas con necesidad de protección internacional y desplegar políticas efectivas de defensa y protección al derecho de asilo.

²⁵ Fundació Autònoma Solidària, Universidad Autónoma de Barcelona, España. Correo electrónico: laura.riba.singla@gmail.com

²⁶ Fundació Autònoma Solidària, Universidad Autónoma de Barcelona, España. Correo electrónico: julia.perez@uab.cat

Este artículo tiene como objetivo presentar el Programa de Acogida de personas en situación de refugio de la Universidad Autónoma de Barcelona, una experiencia pionera en la inclusión, tanto académica como social, de personas con necesidad de protección internacional a la estructura universitaria. Recorreremos su origen, trayectoria, así como retos y propuestas de avance. Además, reflexionaremos sobre la transversalización de las cuestiones de Justicia Global en el ámbito universitario: la importancia de una incidencia curricular amplia en alianza con organizaciones de la sociedad civil organizada y como movimientos sociales, así como la necesidad de una revisión multinivel de la institución académica.

INTRODUCCIÓN: DESPLAZAMIENTOS FORZOSOS Y EUROPA FORTALEZA

Nunca como hoy, tantas personas en el mundo se habían visto obligadas a abandonar sus hogares. El Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados (Acnur) alerta acerca de que, en un año más, el crecimiento de población desplazada y refugiada alcanzará cifras récord. A finales de 2022, ya son más de 108 millones las personas forzadas a huir y buscar asilo a causa de conflictos violentos, persecución y vulneración de los derechos humanos (ACNUR, 2023).

259

Aunque necesarias para entender la magnitud del fenómeno, las cifras estadísticas sobre el éxodo mundial contemporáneo dibujan una tendencia en hipérbole que, en ausencia de más contexto, pueden proyectar imaginarios catastróficos e, incluso, contribuir a los discursos excluyentes de la *invasión migrante* (Morales, 2021). En línea con las propuestas de Velasco (2013) y desde el prisma de la educación inclusiva, entendemos como parte de la labor pedagógica enfocar las cuestiones relacionadas con la migración y el refugio desde un marco conceptual de Justicia Global²⁷ que permita un abordaje de lo políticamente complejo sin perder de vista lo intrínsecamente humano.

27 El presente artículo desarrolla en mayor profundidad el paradigma de Justicia Global (en adelante, justicia global) en su apartado 3.

En aras de contribuir a la construcción de una narrativa sobre migraciones con enfoque de derechos y justicia, señalamos tres perspectivas sobre la movilidad humana desde donde puede emprenderse la acción educativa: (1) la naturalización y descriminalización de las migraciones, (2) la comprensión de los desplazamientos forzados desde la interdependencia humana y la corresponsabilidad del Norte Global, y (3) la responsabilidad de las instituciones educativas en la protección de los derechos de las personas migrantes, desplazadas y refugiadas.

Así pues, un primer punto de partida (1) para el abordaje transformador de las migraciones desde la educación es la comprensión de la movilidad como parte inextricable del desarrollo de la humanidad

En su informe anual, la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) señala un hecho que, aunque científicamente demostrado, a menudo no aparece de forma evidente en las narrativas sobre migración: la movilidad es un fenómeno intrínsecamente ligado con la organización humana y que, de forma transversal en el espacio y tiempo, ha tenido lugar en todas las sociedades del planeta (OIM, 2022).

260

A pesar de que el ser humano es, en hechos históricos y culturales, migrante, la movilidad humana sigue siendo un tema complejo y altamente politizado. Muestra de las dificultades para abordar el fenómeno es la falta de consenso en la definición de los conceptos *migración* y *migrante*²⁸, que incorporan connotaciones muy diversas según se articulen desde una óptica economicista, de derechos humanos o *securitaria*, entre otras.

Partiendo de esta dificultad analítica, McAuliffe y Triandafyllidou (2022) apuntan algunos aspectos relevantes para la comprensión de las movi- lidades humanas hoy. El primer elemento señala que la gran mayoría de personas del mundo residen en su país natal. En sus más recientes es-

28 La Comisión Interamericana de Derechos Humanos utiliza el término migrante para referirse a: “toda persona que se encuentre por fuera del Estado del cual es nacional; y migrante interno para referirse a: “toda persona que se encuentre dentro del territorio del cual es nacional, pero por fuera del lugar en el que nació o donde reside habitualmente” (2015: 67).

timaciones, Naciones Unidas reporta que 281 millones de personas en el mundo se encuentran en circunstancias relativas a la migración. A pesar del crecimiento de esta cifra (que era de 272 millones de personas en 2019), el porcentaje de migrantes respecto de la población mundial se mantiene alrededor del 3,6%, una fracción mínima que contrasta con una percepción muy extendida sobre la migración como un fenómeno masivo (OIM, 2022).

Las mismas investigadoras destacan los efectos de la pandemia por covid-19, que han supuesto una reducción muy significativa de la movilidad internacional por vías regulares e irregulares en todo el mundo, especialmente a causa del cierre de fronteras y las restricciones generalizadas durante los años 2019, 2020 y 2021.

Según datos de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2019), dos terceras partes de la población que ha migrado (169 millones de ciudadanos y ciudadanas) son trabajadores migrantes. A pesar de no existir consenso sobre los instrumentos para su medición, un estudio de Goldin y Cameron (2011) ilustra un acuerdo generalizado entre economistas sobre el impacto positivo de la migración para la economía de los países receptores.

En oposición a estos datos, Velasco alerta que numerosos discursos políticos y mediáticos vinculan las migraciones internacionales a “términos metafóricos como *oleadas*, *mareas*, *avalanchas*, *aluviones*, *riadas* o incluso *a desembarcos e invasiones*, dando así a entender que tendrían la capacidad de subvertir las bases de los sistemas de bienestar de las sociedades avanzadas” (2013, p. 108). En Europa los resultados de una encuesta ciudadana realizada por la Comisión Europea en 2016, señalaron la inmigración como la principal preocupación de la ciudadanía, por delante del terrorismo o la situación económica.

En esta misma línea, y desde su estudio de la realidad fronteriza en México, Bustamante (en Unesco, 2016) subraya la necesidad de tomar conciencia de que los términos *diversidad cultural* y *migración* tienen, en efecto, enemigos. Desde un análisis de justicia global, entendemos que esta opo-

sición al hecho migratorio hunde sus raíces en el rechazo del Norte Global a las migraciones desde el Sur.

En su reciente trabajo sobre criminalización de las migraciones, Quinteros; Dufraix y Ramos (2021) señalan la cada vez mayor incorporación de las lógicas penalistas en la gestión migratoria. Esta tendencia alimenta el binomio migrante-criminal, asentando la idea de *crimmigración*²⁹ en las políticas públicas y legitimando la consideración social de las personas extranjeras como una *amenaza*. Ante esta deriva, se hace necesario entender que la criminalización de la migración “es parte de una estrategia más amplia de control social, que tiende a aumentar los dispositivos de vigilancia a la vez que privatizar los servicios públicos, precarizar las condiciones laborales y pauperizar a segmentos importantes de la población” (Quinteros et al., 2021, p. 54).

Ante esta instrumentalización de la realidad migratoria, resultan indispensables estrategias educativas que reviertan distorsiones informativas y puedan poner a disposición del alumnado y de la ciudadanía en general herramientas para una comprensión holística y no discriminatoria del hecho migratorio.

262

Un segundo elemento (2) de trabajo desde la educación inclusiva pone atención a las especificidades de los desplazamientos forzados de población como consecuencia de un sistema global de desigualdad.

Las investigaciones de McAuliffe y Triandafyllidou (2022) muestran que la estructuración de patrones y flujos migratorios está condicionada por factores de índole especialmente económica, geográfica y política. En un análisis de los datos a largo plazo, las autoras señalan que las migraciones humanas no son uniformes y que los corredores más relevantes son los que se dibujan desde territorios del Sur global hacia economías enrique-

29 El término *crimmigración*, utilizado por la nueva literatura académica que describe la confluencia entre la teoría jurídica penal y migratoria, se refiere “tanto al proceso de criminalización de las y los migrantes como a las instituciones nacionales y transnacionales que se han creado para responder a este fenómeno” y poner el foco en las prácticas de vigilancia, control, exclusión y castigo (Palomino, 2021: 11).

cidas del Norte (ib.). Son también las rutas migratorias sobre las que se ejerce mayor presión administrativa, mediática y militar.

La globalización del sistema neoliberal conlleva una situación disonante. Por un lado, se promueve el libre movimiento de capitales financieros, bienes y servicios. Por el otro, existe una obsesión en la gestión migratoria por controlar el movimiento de personas, especialmente dirigida a evitar, restringir y controlar el acceso y permanencia de personas extranjeras en el Norte global (Velasco, 2013). La traslación de esta lógica sociopolítica al discurso social es que las connotaciones negativas sobre la migración solamente se dan cuando quien migra, lo hace desde el Sur global. Existen pocos o muy pocos trabajos académicos o periodísticos sobre migrantes de países enriquecidos en clave de riesgo para la seguridad y la integridad de los países receptores

Resulta imposible separar las migraciones y las políticas que las modulan de las estructuras y dinámicas de desigualdad Sur-Norte. En palabras de Velasco: “la transgresión de las fronteras representa tan solo un pequeño síntoma de un mal pandémico llamado pobreza e injusticia global” (Velasco, 2013, p. 114).

263

De entre la multiplicidad de situaciones, causas y efectos del fenómeno migratorio y las realidades y vivencias de quienes atraviesa, ponemos especial énfasis en los desplazamientos forzados como espacio de trabajo específico desde lo educativo.

Según la OIM, el término *desplazamiento forzoso o forzado* se usa internacionalmente para describir “un movimiento migratorio que, aunque puede ser impulsado por diferentes factores, involucra el uso de la fuerza, la compulsión o la coerción” (2019, p. 77). A pesar de ser una categoría en discusión (¿acaso alguien a quien se le han destruido los medios de subsistencia y busca una vida mejor lo hace únicamente por voluntad propia?), el análisis del desplazamiento forzado resulta interesante a nivel educativo porque permite poner el foco en las causas y consecuencias de las desigualdades globales con afectaciones muy concretas.

Tal como establece el Acnur, el marco del Derecho Internacional recoge dentro de las circunstancias de desplazamiento forzoso: i) toda persona *desplazada interna*, es decir, que se ha desplazado forzosamente dentro de las fronteras de su propio país; ii) toda persona *apátrida*, es decir, que no es considerada como nacional por la legislación de ningún Estado; y iii) toda persona *refugiada*³⁰, que se concibe jurídicamente como aquella que:

[...] tiene fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a determinado grupo social u opiniones políticas, se encuentra fuera de su país de nacionalidad y no puede o, a causa de dichos temores, no quiere acogerse a la protección de tal país; o que, careciendo de nacionalidad y hallándose, a consecuencia de tales acontecimientos, fuera del país donde tenía su residencia habitual, no puede o, a causa de dichos temores, no quiere regresar a él (Artículo 1 de la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951).

264

Dar una protección adecuada a las personas con necesidad de refugio no es, tal como recuerda la Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR) (2022), una cuestión voluntarista, sino una obligación que emana del Derecho Internacional recogida en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que los estados deben asumir y aplicar, sin discriminación alguna³¹.

30 Además de personas desplazadas internas, refugiadas y apátridas, el Acnur reconoce como población desplazada forzosamente todas aquellas personas en circunstancias asimilables a los supuestos anteriores y que impliquen necesidad de protección internacional.

31 La gran mayoría de estados en el mundo (incluyendo gran parte de los países los de América Latina y el Caribe, así como los de Europa) son signatarios de la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados y la mayoría de los países no adheridos se concentra en las regiones del Sureste asiático y Oriente medio (Janmir, 2021).

Una fotografía panorámica del mundo actual nos devuelve una imagen marcada por un aumento de necesidad de protección internacional. Hoy, alerta el Acnur, una de cada 77 personas en el mundo es refugiada. Esta cifra implica un aumento del 15% respecto de 2021, un porcentaje que equivale a la población entera de Cuba o de Bélgica (2022)

Las personas que huyen buscando refugio en el mundo lo hacen por causas más amplias y diversas de lo que recoge la Convención de Ginebra, creada a la luz de la coyuntura geopolítica del siglo XX en lo que llamamos Occidente. Tres factores de empuje se encuentran en la raíz de este agravamiento: aumento de la inestabilidad sociopolítica, recrudecimiento de los conflictos armados y efectos crecientes de la emergencia climática (OIM, 2022).

La Escuela de Cultura de Paz de la Universidad Autónoma de Barcelona (ECP-UAB) identifica una ligera disminución del número de conflictos armados en el mundo. Esta buena noticia, sin embargo, contrasta con un aumento de los escenarios de tensión e inestabilidad sociopolítica, además de con un aumento en la intensidad de los conflictos violentos activos, que son más 32 en el mundo (2022).

En su informe anual, CEAR pone el foco en los efectos del cambio climático, tales como los fenómenos meteorológicos extremos o la destrucción de los medios naturales de vida, como factores causantes de gran número de los desplazamientos forzados en el mundo. La misma organización advierte que esta problemática global cobrará un papel protagonista en la cuestión migratoria futura, pues se estima que, a mitad del presente siglo, más de 250 millones de personas se convertirán en *refugiadas climáticas*³² (CEAR, 2022).

32 También refugiado/a ambiental. A pesar de no ser un término jurídico recogido en el Derecho Internacional, la OIM lo recoge y describe como el relativo a personas desplazadas forzosamente por efectos directamente relacionados con fenómenos climáticos, ambientales o desastres naturales (OIM, 2019).

Una de las tendencias más preocupantes es el aumento de los desplazamientos forzados dentro del propio país. Según el Internal Displacement Monitoring Center, en 2021 se registraban más de 59 millones de personas desplazadas internamente a causa, especialmente, del recrudecimiento de la violencia y por efecto de los desastres climáticos. Siendo el continente africano el que mayor concentración de desplazamientos internos tiene, los tres países con mayores tasas de desplazamientos forzados dentro de sus propias fronteras en 2021 son: Siria, República Democrática del Congo y Colombia (IDMC, 2022).

En lo referente a aquellas personas que se ven obligadas a huir hacia otros países, el Acnur apunta que casi el 90% de las personas refugiadas lo hacen para escapar de 10 países, encabezados por Siria, Venezuela y Ucrania (2022). Buscan refugio fuera de sus fronteras, pero la mayoría no lo encuentra jamás. El mismo informe de Naciones Unidas expone que gran parte de la población en situación de refugio se aloja en países vecinos y que tres de cada cuatro personas con necesidad de protección internacional se encuentra acogida en países de ingresos medios o bajos (ib.)

266

De forma contraria a las narrativas de la exclusión que hablan de *invasión masiva* hacia Europa, los datos indican que los principales países receptores de personas refugiadas son, por este orden, Turquía, Colombia y Alemania, seguidos de Pakistán y Uganda (Acnur, 2022). De hecho, en el continente europeo, la población refugiada total acogida no representa más del 0,1% del total (CEAR, 2022)

Ante el fenómeno de los desplazamientos forzados, el potencial transformador de la educación inclusiva tiene especial incidencia en la comprensión holística y crítica de los fenómenos complejos. Hacia una problemática tan instrumentalizada y mediatizada, las narrativas de la inclusión contribuyen a la construcción de un marco de pensamiento basado en la equidad y protección de los derechos humanos.

El tercero (3) de los elementos de oportunidad que aquí resaltamos pone el foco en las responsabilidades y obligaciones de los agentes sociales clave a la hora de analizar y actuar sobre los fenómenos migratorios, especialmente en lo referente a las migraciones forzadas.

Aquí proponemos centrarnos en el ámbito académico con el objetivo de: i) visibilizar cómo las instituciones y comunidades universitarias están también afectadas por las causas y consecuencias de los desplazamientos forzados, y ii) poner de relieve las oportunidades, responsabilidades y obligaciones de las universidades y sus poblaciones en la protección de las personas desplazadas forzosamente y sus derechos.

Tal como señalan todos los datos, las causas de la migración forzosa persisten y el número de personas desplazadas y refugiadas aumenta. Más personas necesitan protección internacional y menos posibilidades de regresar a sus hogares en el corto plazo (Acnur, 2022). Sin duda, todo ello tiene un impacto en los derechos de las generaciones más jóvenes, que ven reducidas drásticamente sus oportunidades de futuro. Tal como alerta el Acnur en su informe *Refugee Education 2030*, la migración forzosa tiene efectos negativos profundos sobre la educación, en general, y sobre la educación superior universitaria, en particular (2019)

Previo al hecho migratorio, los y las estudiantes de territorios afectados por el conflicto y la violencia afrontan el deterioro infraestructural de sus instituciones educativas, así como el cierre temporal o permanente de los centros de estudio. Además de este debilitamiento de sus sistemas educativos, las comunidades universitarias son, a menudo, el objetivo directo de ataques contra la libertad académica e, incluso, de persecución directa y atentados contra la integridad y la vida de alumnado, profesorado y personal de investigación (Global Platform for Syrian Students, 2020).

Durante y después de la migración forzada, las comunidades académicas desplazadas y refugiadas lidian con restricciones y discriminación en los países de tránsito y llegada, no solamente sobre su derecho a obtener asilo, sino también sobre el derecho a la educación. Tal como apunta el Acnur (2019), algunos de los principales obstáculos para retomar o acceder a estudios superiores están relacionados con: la falta de medios económicos de apoyo, las restricciones administrativas de acceso, las dificultades para reconocer formación previa, barreras lingüísticas, así como escollos en la inclusión socioacadémica en las instituciones educativas de acogida.

Como resultado, las personas refugiadas tienen menos oportunidades de acceder a la universidad. En lo que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura llama *la gran desventaja*, sólo un 3% de los jóvenes refugiados (que cumple los requisitos para hacerlo) puede acceder a estudios superiores, frente a la tasa global de matriculación, que es del 38% (Unesco, 2022). Si bien las estrategias de apoyo a población refugiada universitaria han empujado a mejorar esta cifra (que era de solamente un 1% en 2017), queda un largo camino para alcanzar el objetivo de 15% de matriculación de alumnado refugiado en programas universitarios de los países de acogida establecido por Naciones Unidas para 2030 (ib.).

268

De forma imbricada en esta brecha, las desigualdades de género en el acceso a una educación de calidad son alarmantes. Las mujeres y personas con identidades de género no normativas lidian con desventajas sociales que dificultan enormemente o, incluso, imposibilitan su acceso a la universidad. En contextos de tensión sociopolítica o conflicto armado, las niñas tienen más riesgo de abandono escolar forzado. De hecho, se estima que sólo la mitad del alumnado refugiado en edad escolar llegará a la educación secundaria y siete de cada 10 niñas se verá privada de acceder a la educación secundaria (Unesco, 2022).

Ante esta realidad, la labor de la educación inclusiva resulta crucial no solamente en el análisis científico y diseminación de las vulneraciones de derechos sobre las comunidades académicas en el mundo, sino también hacia un proceso interno de revisión y elaboración de propuestas que contribuyan a la construcción de un sistema educativo verdaderamente inclusivo y protector del derecho a la educación equitativa y de calidad para todas las personas.

1. UNIVERSIDAD-REFUGIO: LA EXPERIENCIA DEL PROGRAMA DE ACOGIDA DE LA UAB

Ante una coyuntura global modelada por la necesidad de refugio que contrasta con la falta de aplicación de mecanismos legales y seguros de lle-

gada y protección de personas en situación de refugio, las universidades pueden reivindicarse y convertirse en territorios de acogida e instituciones defensoras de los derechos de las personas en movimiento.

El Programa de Acogida de Personas en Situación de Refugio en la UAB (en adelante, Programa de Acogida) es una pequeña muestra del espacio de oportunidad existente para contribuir a una cultura de la inclusión en las políticas públicas universitarias³³.

El Programa se ubica en un contexto universitario euromediterráneo y sitúa sus inicios en el año 2016, momento en que la ciudad de Barcelona acoge la manifestación más importante del continente por el Derecho de Asilo.

En un escenario de alta tensión política, las instituciones de la Unión Europea (UE) y de sus estados miembro refuerzan un discurso en clave de *crisis de refugiados* que pone en el centro del debate mediático dos ideas principales: la de las *llegadas masivas* y la de la consiguiente *amenaza* para la seguridad nacional y regional europea. En contraposición a estos posicionamientos de blindaje, el Índice de Bienvenida a los Refugiados muestra que el 80% de las personas encuestadas en más de 27 países es favorable a la acogida de personas refugiadas dentro de sus fronteras (Amnistía Internacional, 2016).

Es en este revulsivo que las universidades públicas en Cataluña³⁴ empiezan un proceso de reflexión para la acción y el apoyo a las personas refugiadas, bajo la consigna #UniversidadesRefugio. Desde esta visión conjunta, la UAB despliega una serie de acciones que, de forma embrio-

33 El Programa de Acogida se gestiona y coordina de forma íntegra por parte de la Fundación Autónoma Solidaria (FAS), la organización social universitaria que desarrolla acciones de responsabilidad social universitaria y que tiene la misión de facilitar herramientas para contribuir a hacer que la comunidad universitaria forme parte de una ciudadanía activa, crítica y agente de transformación social.

34 Cataluña es una comunidad autónoma española, considerada nacionalidad histórica y con ciertas competencias políticas propias.

na, dan origen a una estructura más robusta y consolidada de lo que es, hoy, una política pública universitaria en favor de la acogida social y académica de personas en situación de refugio en la universidad.

Aunque el tercer apartado de este documento presenta con mayor detalle las acciones de incidencia curricular de la iniciativa, señalamos los cuatro ejes vertebradores del Programa de Acogida en la UAB: i) Acogida e Inclusión, ii) Acceso a la educación universitaria, iii) Sensibilización, Formación y Movilización universitaria y iv) Incidencia institucional.

El eje de trabajo en Acogida e Inclusión (i) se orienta a promover el reconocimiento del derecho de asilo de las personas con necesidad de protección internacional desde una perspectiva de equidad y justicia social.

Desde 2016, el campus de la UAB deviene espacio de acogida residencial para personas solicitantes de asilo en España³⁵, quienes encuentran en la universidad un espacio de residencia e inclusión durante los primeros meses de su llegada a territorio nacional. Entre 2016 y 2022, más de 400 jóvenes solicitantes de protección internacional han formado parte de la comunidad UAB.

270

A través de un trabajo colaborativo entre universidad, entidades sociales y administración pública, el Programa de Acogida de la UAB despliega actuaciones concretas dirigidas a: la orientación y atención integral a personas refugiadas, la promoción de la inclusión comunitaria y participación en la vida en el campus, la formación lingüística y en competencias de inserción sociolaboral, así como al acompañamiento social mediante la acción voluntaria en mentoría social con alumnado.

La línea de trabajo en Acceso a la Educación Universitaria (ii) incluye un conjunto de estrategias dirigidas a promover el acceso al derecho a la educación de los y las jóvenes en búsqueda de refugio.

Tomando como marco de referencia los acuerdos internacionales en la

35 El dispositivo residencial para solicitantes de asilo en la UAB es gestionado por un equipo multidisciplinar de la ONG CEAR.

materia, el Programa de Acogida se alinea con el objetivo 5 del Pacto Global para los Refugiados para promover la matriculación universitaria y la superación de las barreras educativas vinculadas con las circunstancias del refugio (Asamblea de Naciones Unidas, 2018).

En el marco del Programa de Acogida y hasta fecha de elaboración del presente artículo, 75 estudiantes de grado, máster y doctorado han recibido apoyo social, académico y económico para el desarrollo y finalización de su carrera formativa en la UAB.

A través de una estrategia de financiación híbrida, las becas #UABRefugio de gratuidad de matrícula para estudiantes refugiados (que beben del presupuesto de la propia universidad) se complementan con ayudas de apoyo al estudio orientadas a garantizar la permanencia universitaria en igualdad de oportunidades.

Además del apoyo a alumnado refugiado que se encuentra ya en el territorio estatal, el Programa de Acogida trabaja para el despliegue de vías alternativas de protección para comunidades académicas en riesgo. Mediante la articulación de becas más amplias, desde la universidad se promueve la llegada legal y segura de estudiantes, docentes o investigadores amenazados o potencialmente en riesgo. En forma de visados de estudio, estos mecanismos de apoyo permiten, por un lado, retomar y finalizar la labor académica y, por el otro, acceder por vías regulares y seguras a derechos fundamentales.

De forma complementaria, el trabajo en Sensibilización, Formación y Movilización universitaria (iii) ahonda en el análisis y comprensión crítica de las migraciones desde un enfoque transformador e integrador.

Para su desarrollo, se parte del convencimiento que los y las jóvenes tienen un potencial enorme en la definición de la sociedad del futuro. Portadores de experiencias extremadamente adversas, las personas jóvenes desplazadas forzosamente son agentes clave de cambio y su contribución es esencial en la construcción de sociedades de origen y llegada más diversas, inclusivas y justas.

El eje de Incidencia (iv) se articula fundamentalmente a través del trabajo en red con otras universidades, actores de la sociedad civil organizada y administraciones públicas. Estas alianzas y sinergias son clave para consensuar y fortalecer estrategias colectivas en defensa del derecho de asilo, así como para exigir una coherencia entre las políticas y prácticas de las instituciones universitarias y sus posicionamientos respecto de los derechos humanos.

2. ABORDAJE DE LOS DESPLAZAMIENTOS FORZOSOS EN LA UNIVERSIDAD DESDE LA EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA GLOBAL

2.1. LA UNIVERSIDAD PÚBLICA, AGENTE CLAVE EN LA CONFORMACIÓN DE MODELOS RESPETUOSOS CON EL DERECHO DE ASILO: PLANTEAMIENTO Y LIMITACIONES

272

El Programa de Acogida se concibe como una propuesta integral, en el cual las acciones de inclusión residencial y académica se acompañan de actuaciones que promueven, en paralelo, el conocimiento crítico de los fenómenos de desplazamientos forzados desde un enfoque de derechos humanos, con perspectiva de género y un horizonte de justicia global.

Además de la formación, sensibilización y movilización universitarias, se pretende contribuir a una transformación institucional. Partimos de una concepción de la universidad que, como institución educativa superior dedicada a la docencia, la investigación y la transferencia, alberga un enorme potencial en la configuración y divulgación de modelos y enfoques más justos, sostenibles y cuidadosos. En todo su conjunto (la institución, sus prácticas y las personas que la conforman), la universidad puede ser referente de cambio y armonizar lo que hace con lo que dice, concretando las prácticas transformadoras en su propio espacio, real y concreto.

Los ejes programáticos de Sensibilización/Formación y de Incidencia se sustentan en cuatro premisas.

1. Frente a un contexto social y político marcado por el aumento de los discursos de odio, xenofobia y racismo, la universidad pública presenta carencias a la hora de fomentar y vehicular conocimientos, actitudes y prácticas que promuevan la conformación de una ciudadanía activa y comprometida con la defensa de los derechos de las personas refugiadas y migrantes en todas sus dimensiones.
2. Mientras sigan existiendo violaciones de derechos en el mundo, las cifras de desplazamientos forzosos continuarán en aumento. Ante la situación actual, las perspectivas de futuro y teniendo en cuenta que las personas con necesidades de protección internacional representan un colectivo altamente vulnerabilizado, es imperativo que estas problemáticas sean abordadas de forma transversal en la universidad, en todos sus ámbitos de estudio y áreas del conocimiento.
3. Con el fin de contrarrestar las estrategias mediáticas de polarización social, la universidad debe erigirse como epicentro del pensamiento crítico y fortalecer su rol en la conformación de una ciudadanía comprometida con los derechos humanos. La academia tiene legitimidad y poder para promover un tratamiento de las cuestiones de desplazamientos forzosos profundo y sistémico, en oposición a enfoques de corte únicamente humanitario y miradas asistencialistas condicionadas por la importancia mediática que se otorgue a las personas refugiadas en cada momento. Este compromiso pasa por el fortalecimiento de su implicación en el análisis, la reflexión y la difusión de las causas, actores, consecuencias, iniciativas de la sociedad civil, retos de futuro y propuestas de acción con relación a las migraciones y el refugio a través de una perspectiva integral y con mirada de justicia global que incorpore de forma transversal las cuestiones de género.
4. Por último, ponemos énfasis en las posibilidades que alberga la universidad como agente de transformación social a la vez que recalcamos sus cometidos en tanto que titular de responsabilidades. En el ejercicio de cada una de sus funciones, la universidad tiene oportu-

nidades para hacer efectivo su compromiso con los derechos y, en el caso que nos ocupa, con los derechos de las personas con necesidades de protección internacional. Para que estos cambios se instalen en la estructura universitaria, más allá de proyectos de inclusión y campañas de solidaridad, desplegamos el eje programático de incidencia institucional. Desde nuestro lugar y en alianza con sociedad civil organizada y academia, queremos contribuir a la promoción de procesos de revisión de la universidad, empezando por una deconstrucción interna: ¿desde dónde y para quién generamos conocimiento en las universidades del Norte global? Encontramos en las diversas corrientes de pensamiento decolonial elementos clave que pueden dar pistas de orientación en este proceso de revisión orientado a una interculturalidad real.

5. A la vez, y desde una lógica de coherencia de políticas, la universidad pública como servicio público institucional puede incorporar cambios en el ejercicio de sus funciones en pro de la justicia global. Esto es, en su desempeño logístico y estructural, la universidad debería desvincularse de corporaciones y conglomerados transnacionales implicadas en prácticas empresariales que vulneran derechos, en cualquier punto del globo. Como administración pública que moviliza una importante cantidad de recursos, la universidad puede apostar por modelos más justos y sostenibles mediante, por ejemplo, la incorporación de cláusulas sociales en los pliegos de compra y contratación pública, incorporando objetivos sociales, éticos y medioambientales.

En tanto que fenómenos sociales, las migraciones y los desplazamientos forzados están contruidos de forma simbólica en el imaginario colectivo y los prejuicios que se establecen a su alrededor condicionan las posibilidades de la sociedad para dar respuesta de forma eficiente a las injusticias que padecen las personas desplazadas. La universidad dispone de capacidad y estatus para generar conocimiento científico basado en la evidencia que permita combatir discursos xenófobos y racistas y favorecer, en el

largo plazo, la construcción de paradigmas capaces de ofrecer respuestas válidas y justas a los retos globales.

Además, los espacios de educación superior pueden incidir en la formación de profesionales que, además de los conocimientos técnicos propios de su disciplina, adquieran una visión interdependiente del mundo. Ahondando en las causas y consecuencias de las desigualdades existentes y estudiando las vías para su transformación, esta mirada crítica puede ser incorporada a posteriori en el ejercicio de su futura profesión. A medio plazo, una parte de estas personas asumirán cargos de dirección e influencia en instituciones públicas, en medios de comunicación o en empresas, pudiendo reproducir, o no, los valores y prácticas de las estructuras que perpetúan las vulneraciones de derechos, tanto en nuestro territorio como a nivel global. Asimismo, otra parte del alumnado universitario se convertirá en agentes que interactúan con colectivos víctimas de vulneraciones de derechos, con lo cual es especialmente relevante que hayan podido incorporar un enfoque de derechos humanos y justicia global durante su etapa formativa.

275

Estrechamente ligado a lo anterior está el papel de la universidad en la configuración de una ciudadanía socialmente comprometida y políticamente activa que esté preparada para cuestionar y denunciar las estructuras injustas que están asociadas con las causas profundas de los desplazamientos forzados, así como por participar en espacios de articulación de propuestas de cambio a través de acciones de incidencia política y social. El conocimiento y la información por sí solas no pueden transformar la realidad social. Por eso, la implicación ciudadana del estudiantado será reducida o poco sostenida si dentro de los espacios de educación universitaria no se promueve la conciencia crítica ni se facilitan las herramientas con potencialidad transformadora necesarias para que sea posible. Todo ello contribuye a que, ante una situación generalizada de escasa presión ciudadana y de ausencia de medidas institucionales que velen por revertir sus impactos, las decisiones que emanan de los poderes políticos y económicos sigan favoreciendo las causas de los desplazamientos forzados y la vulneración de derechos que se deriva de ellas.

2.2. SENSIBILIZACIÓN, FORMACIÓN Y MOVILIZACIÓN UNIVERSITARIA: EL PROGRAMA DE ACOGIDA

Sobre la base de las premisas mencionadas anteriormente, el Programa de Acogida incluye actuaciones de educación formal e informal, movilización e incidencia desde un lugar particular entre la academia y la sociedad civil organizada. De esta manera, el abordaje de las migraciones forzadas pone el foco en los fenómenos globales y las raíces contextuales que originan estos movimientos; en los agentes y élites responsables de perpetuar estas dinámicas así como la presencia de estos actores transnacionales en nuestra cotidianidad, en las decisiones políticas de los gobiernos que pueden perpetuar o, al contrario, revertir estas tendencias y, finalmente, en la propia capacidad de acción en un contexto global en el que nuestras acciones impactan comunidades y territorios lejanos, y viceversa.

Para ello, articulamos tres estrategias: (1) la incidencia curricular, (2) la sensibilización y formación en espacios de educación informal universitaria y (3) el trabajo en red orientado a la incidencia institucional. En el presente artículo nos centraremos en las dos primeras.

276

Las Acciones de Incidencia Curricular (1) son aquellas intervenciones implementadas en estudios reglados, horario lectivo, y que forman parte de los planes docentes de asignaturas de grado y posgrado universitarias. Para llevarlas a cabo es imprescindible la colaboración con facultades, ya sea tejiendo alianzas con docentes interesadas o interpeladas por las cuestiones de justicia global y desplazamientos forzosos, o bien a través de convenios de colaboración elaborados con equipos de decanato. El abordaje de estas cuestiones en el nivel formal de la educación potencia, sin duda, el rol de la universidad respecto de la gestación de una ciudadanía global crítica y movilizada. Este papel se ve sustancialmente reforzado si desde el mismo contexto universitario se facilitan los espacios desde los cuales se puede poner en práctica la acción transformadora, como por ejemplo opciones de voluntariado o colectivos universitarios que se alinean con movimientos sociales.

El planteamiento de las acciones de incidencia curricular coincide con algunas claves metodológicas que propone la Educación para la Justicia Global: desde la pedagogía de la pregunta (Freire et al., 1986) hasta el uso de metodologías participativas y colaborativas, así como de dinámicas de aprendizaje socioafectivo (La Fede, 2020). Además, la docencia de las intervenciones formativas realizadas desde el Programa Acogida es compartida entre su propio personal técnico y personas expertas en el eje temático. Estas últimas son portadoras de conocimiento especializado ya sea por su dedicación profesional o activista en organizaciones del tercer sector, o bien, en tanto que usuarias del Programa Acogida de la UAB, su experiencia vital es atravesada por desplazamiento(s) forzoso(s). En los años de implementación del Programa, se ha participado en una treintena de asignaturas de grado y máster de 10 de las 15 facultades y escuelas de la UAB, llegando a más de 2000 estudiantes.

Si bien no es propiamente una acción de tipo curricular, es necesario añadir que de forma paralela se implementan formaciones orientadas específicamente a personal docente e investigador (PDI) así como a personal administrativo y de servicios (PAS) sobre el eje temático que nos ocupa. Planteadas desde la lógica explicada en el punto anterior, pero con el objetivo de fortalecer la capacitación del personal universitario de diversos niveles, estas acciones apuntan a dos objetivos:

(i) Reforzar el abordaje docente de las cuestiones de asilo y migraciones forzosas más allá de las actuaciones que puedan llevarse a cabo a través del programa de la FAS. Para ello, el profesorado recibe horas de formación especializada y actualizada acerca de estas temáticas, de la mano de expertas y representantes de colectivos activistas e incorpora las metodologías de la Educación para la Justicia Global a su práctica docente. Todo esto contribuye a una mayor sostenibilidad en el tiempo y dota de un efecto multiplicador a las acciones de incidencia curricular arriba mencionadas.

(ii) Incidir en las prácticas profesionales del PAS de la universidad hacia un quehacer empático con la diversidad del alumnado ya sea respecto de orígenes geográficos como referentes culturales, situaciones administrativas y contextos psicosociales a la hora de afrontar los estudios superiores. A través de las formaciones sobre protección internacional y sistema de asilo, se pretende familiarizar al funcionariado universitario con los procedimientos y documentación de los demandantes de asilo del Estado español, además de incluir una dimensión de sensibilización en clave de Educación para la Justicia Global. Cabe señalar que en los años de implementación del programa se observa un impacto muy positivo no sólo en relación con la participación, acogida y valoración de los talleres, sino en la cristalización de buenas prácticas respecto de la inclusión académica de personas de colectivos desplazados. La formación y sensibilización de PAS acerca de cuestiones de asilo ha contribuido a flexibilizar procedimientos administrativos de admisión y continuidad de estudios frente a situaciones complejas, así como a abrir canales de colaboración desde diferentes áreas de gestión administrativa con el Programa de Acogida.

278

Las Actuaciones de Sensibilización (2) se ubican en los espacios de educación informal, trascienden los programas educativos reglados y se conectan con el entorno y la pluralidad de agentes sociales que lo habitan. Teniendo en cuenta las características particulares del ecosistema de la UAB, se proponen actividades de índole diversa que acercan a todas las personas de su comunidad a las temáticas aquí expuestas. Se implementan desde proyecciones en formato cinefórum hasta propuestas formativas de extensión universitaria, pasando por acciones de denuncia y debates abiertos. Las actividades de sensibilización universitaria aplican el principio de *piensa globalmente, actúa localmente*, oscilando entre una mirada de proximidad y una en el contexto amplio, insistiendo en la idea de interdependencia y poniendo el foco en el vínculo con el territorio y los movimientos sociales que rodean la UAB.

2.3. EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA GLOBAL: UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA ANALIZAR Y TRANSFORMAR LA REALIDAD

Nos alineamos con los planteamientos de la Educación para la Justicia Global como encuadre pedagógico y político en el que desplegamos las acciones de formación, sensibilización, movilización e incidencia en torno a las cuestiones de desplazamientos forzados, derecho de asilo y migraciones. Entendemos que desplegar estrategias de Educación para la Justicia Global (en adelante, EpJG) en el contexto universitario puede ser una forma de resistencia frente a una sistema universitario global que prioriza las lógicas de rendimiento y productividad (De Sousa, 2021).

El paradigma de la Justicia Global y su vertiente educativa, la EpJG, se ha erigido como enfoque de trabajo entre las ONG de cooperación, paz y derechos humanos de Cataluña a lo largo de los últimos años.

En esencia, la EpJG se enfoca en promover una conciencia crítica sobre las causas que generan desigualdades y conflictos, y contribuir a un cambio de actitudes y de prácticas desde una concepción de corresponsabilidad, respeto y compromiso con acciones transformadoras y alternativas (Rubio y Lucchetti, 2016).

El paradigma de Justicia Global no corresponde a un marco teórico cerrado, más se trata de un proceso de reflexión viva en interacción con la práctica y el entorno, que se nutre de múltiples referentes e influencias. Entorno a la idea misma de justicia global, la propuesta deriva de diversos núcleos de discusión. El marco de la EpJG en el que nos situamos se distancia de los postulados de Rawls (1997) y concuerda con una concepción de la justicia ligada a los derechos humanos desde un prisma universalista más propia de la teoría cosmopolitista de Pogge (2008). Del mismo modo, se aproxima al denominado enfoque crítico de la Justicia Global que adopta planteamientos de las escuelas decoloniales, de las corrientes altermundistas, de las llamadas epistemologías del sur y de la idea de cosmopolitismo subalterno (de Sousa Santos, 2002). En su práctica pedagógica, la EpJG reúne elementos clave de las corrientes de educación crítica y popular en tanto que herramientas problematizadoras y liberadoras.

Muñoz Saavedra et al. (2022) analizan en un artículo reciente la fundamentación teórica de la EpJG en Cataluña, así como las reflexiones surgidas de su puesta en práctica por parte de las ONG. Según las autoras, el planteamiento de la EpJG que se articula desde centros educativos y movimientos sociales recoge una noción de Justicia Global en construcción que apunta a un horizonte de transformación y emancipación, en conexión con una pluralidad de corrientes de pensamiento y en interacción con tendencias emancipadoras de los movimientos sociales.

Así, de acuerdo con lo que plantea la Federación Catalana de ONG para la Justicia Global, la investigación de Muñoz y Montané apunta a cinco fundamentos de la acción educativa en clave de Justicia Global.

Un primer (1) eje vertebrador sería el rechazo a la noción hegemónica y lineal del desarrollo como medida de progreso en torno a unos postulados neoliberales de crecimiento económico ilimitado. Esta premisa es determinante en la medida que los planteamientos educativos anteriores a la EpJG giran en torno al concepto de desarrollo (Mesa, 2014) y esta última pretende trascender el binarismo Norte-Sur Globales.

La segunda (2) y tercera (3) piezas claves tienen que ver con un enfoque de causalidad de las desigualdades y de corresponsabilidad de los agentes del Norte frente al deterioro de las condiciones de vida de los territorios ubicados en el Sur global. A la vez y con el propósito de superar la lógica binaria de la cooperación internacional, se ponen de relieve las ideas de interdependencia y ecodependencia globales.

En este sentido, la concepción de un solo mundo en un sentido de colectividad planetaria y en oposición a la clasificación de primer y tercer mundo sería un cuarto rasgo (4) de la EpJG, que incluye la defensa de lo común, la puesta en valor de lo comunitario y la inclusión de otras formas de vivir.

Finalmente (5), en aras de promover un mayor equilibrio de saberes, la EpJG hace hincapié en la necesidad de revisarse internamente para deconstruir el imaginario eurocentrado de herencia colonial. Del mismo

modo, desde una idea de justicia cognitiva, se deben reconocer y ceder el lugar a conocimientos y visiones tradicionalmente excluidas del pensamiento hegemónico (Muñoz et al., 2022 y La Fede, 2020).

Si bien se parte de una mirada educativa interseccional, integral e interrelacional, resulta idónea la clasificación que realizan Massip; Egea, Barbeito y Flores (2018) para ordenar en seis categorías los contenidos o líneas de acción de la EpJG: (i) relaciones de poder, derechos humanos y gobernanza, (ii) justicia económica y social, (iii) perspectiva feminista, (iv) paz y no violencia, (v) interculturalidad crítica y (vi) justicia ambiental.

2.4. RETOS Y LIMITACIONES EN LA EPJG EN LA UNIVERSIDAD

La EpJG otorga un marco de acción educativa para desplegar el Programa Acogida, desde su planteamiento holístico y apuntando a la universidad pública como un espacio de protección internacional en sentido amplio. En su implementación, nos encontramos, sin embargo, en una serie de retos que señalamos brevemente a modo de conclusión.

281

Para empezar, es necesario reconocer, revisar y corregir las contradicciones e incoherencias a la hora de poner en práctica los principios de la EpJG. Más allá de la pluralidad de referentes y de los enunciados a favor de un equilibrio de saberes, es preciso valorar y generar espacios en la universidad para los conocimientos no académicos y no hegemónicos desde la acción misma. El desafío tiene que ver con tomar consciencia y responsabilidad a la hora de generar espacios que incorporan voces tradicionalmente excluidas de la academia sin reproducir dinámicas de apropiación cultural. Asimismo, hay que preguntarse también hasta qué punto las bases críticas, sociales y comunitarias de los movimientos emancipadores tienen que entrar a la academia/institucionalizarse, y de igual modo de qué manera la academia se acerca a los márgenes: ¿estamos exotizando las periferias desde un lugar de privilegio y condescendencia?

No podemos olvidar que partimos de una herencia de los postulados del desarrollo y que nos situamos en un contexto hegemónico. En la puesta en práctica de la EpJG, tenemos el gran reto de incorporar, en aras de la justicia cognitiva, referentes, cosmovisiones y paradigmas del Sur global sin idealizar sus experiencias, reconociendo nuestras inconsistencias y abrazando las incoherencias que se generan. Tal y como apuntan Muñoz y Montané: “¿Es posible resolver la tensión entre los derechos humanos como forma de globalización hegemónica y como cosmopolitismo contra hegemónico?” y “¿De qué manera se concreta el giro ecoterritorial y decolonial en sociedades liberales post industriales?” (Muñoz et al., 2022, p. 15).

282

Por último, la EpJG como marco pedagógico está escasamente implantada en la comunidad educativa universitaria ya que el planteamiento propio de este paradigma choca con la naturaleza misma de la universidad en tanto que institución que reproduce en mayor o menor medida lógicas excluyentes de índole colonial, clasista, racista y patriarcal. El mayor desafío quizás es el de transformar el modelo actual hacia una universidad pública comprometida con las luchas sociales y plural ya sea en cuanto a contenidos como en términos organizativos e institucionales. Para llegar a esta *universidad polifónica* (de Sousa Santos, 2021) hay que empezar por una profunda revisión interna que sin duda genera incomodidad, reconocimiento de privilegios y responsabilidad histórica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acnur (2023). Global Report 2022. Nueva York, Estados Unidos: Acnur. Recuperado de: <https://reporting.unhcr.org/global-report-2022>.
- Acnur (2022). MID-YEAR 2022. Nueva York, Estados Unidos: Acnur. Recuperado de: <https://www.unhcr.org/mid-year-trends.html>.
- Aliverti (2015). *Crimes of Mobility. Criminal law and the regulation of immigration*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Amnistía Internacional (2016). Refugees Welcome Survey 2016 Views of Citizens Across 27 Countries. Nueva York, Estados Unidos: GlobeScan. Recuperado de: <https://reliefweb.int/report/world/refugees-welcome-survey-2016-views-citizens-across-27-countries>.
- Comunidad Europea (2016). Standard Eurobarometer: Immigration and terrorism continue to be seen as the most important issues facing the EU. Bruselas, Bélgica: Comisión Europea. Recuperado de: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_16_4493.
- De Sousa Santos, B. (2021). *Descolonizar la universidad: el desafío de la justicia cognitiva global* (1ª edición). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Escola Cultura de Pau-UAB (2022). ¡Alerta 2022! Informe sobre conflictos, derechos humanos y construcción de paz. Barcelona, España: Icaria. Recuperado de: <https://escolapau.uab.cat/alerta-informe-sobre-conflictos-derechos-humanos-y-construccion-de-paz/>.

La Fede.cat (2020). Educar per a futurs alternatius. Recuperado de: https://www.lafede.cat/wp-content/uploads/2020/10/EducarFutursAlternatius_LafedeCat.pdf.

Freire, P. y Faundo, A (2014). *Hacia una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI,.

Global Platform for Syrian Students (2019). Higher Education in Emergencies. Lisboa: Global Platform for Syrian Students. Recuperado de: <https://www.globalplatformforsyrianstudents.org/index.php/higher-education-in-emergencies>.

Goldin, I.; Cameron, G. y Balarajan, M. (2011). *Exceptional People: How Migration Shaped Our World and Will Define Our Future*. Nueva Jersey, Estados Unidos: Princeton University Press.

284

IDMC, NRC (2022). Niños y jóvenes en desplazamiento interno. Nueva York, Estados Unidos: IDMC. Recuperado de: https://www.internal-displacement.org/sites/default/files/2022-09/IDMC_GRID_Report_2022_ES_LowRes.pdf.

CEAR (2022). Informe 2022: Las personas refugiadas en España y Europa. Madrid, España: CEAR. Recuperado de: <https://www.cear.es/wp-content/uploads/2022/06/Informe-Anual-2022.pdf>.

Janmyr, M. (2021). Los estados no signatarios y el régimen internacional de los refugiados. *Revista Migraciones Forzadas*, (67). Oxford, Reino Unido: Universidad de Oxford. Recuperado de: <https://www.fmreview.org/es/edicion67/janmyr>.

Massip; Egea, Barbeito y Flores (2018). *Competències per transformar el món*. Barcelona, España: Graó.

- Mesa, M. (2014). Precedentes y evolución de la educación para el desarrollo: un modelo de cinco generaciones. *Sinergias - diálogos educativos para a transformação social*, (1), 26.
- Muñoz Savedra, J. y Montané López, A. (2022). Construir puentes entre la justicia global y la educación transformadora. *Revista Izquierdas*, (51), 1-18.
- Movilidad Humana (2015). Estándares Interamericanos. Washington, Estados Unidos: CIDH. Recuperado de: <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/movilidadhumana.pdf>.
- Morales, A. (2020). La Década del Destierro. *Revista 5W*. Barcelona, España. Recuperado de: <https://www.revista5w.com/temas/migraciones/la-decada-del-destierro-57105>.
- Naciones Unidas (2018). Pacto Mundial Sobre los Refugiados. Nueva York, Estados Unidos: Organización de las Naciones Unidas. Recuperado de: https://www.acnur.org/5c782d124#_ga=2.261290756.82574490.1669538575-1518975400.1662197003.
- OIM (2019). Glossary on Migration. Ginebra, Suiza: OIM - UN Migration. Recuperado de: https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_34_glossary.pdf.
- OIM (2022). Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2022. Nueva York, Estados Unidos: OIM. Recuperado de: <https://worldmigrationreport.iom.int/wmr-2022-interactive/?lang=ES>.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2019). ILO Global Estimates on International Migrant Workers - Results and Methodology. Nueva York, Estados Unidos: OIT. Recuperado de: https://www.ilo.org/global/topics/labour-migration/publications/WCMS_808935/lang-es/index.htm.

- Oxfam Intermón (2019). *La educación para la ciudadanía global como apuesta metodológica transformadora. Reflexiones y propuestas*. Barcelona, España: Oxfam Intermón.
- Palomino-Santibáñez, E. M. (2021). *Migración Internacional: Respuestas Nacionales vs. Respuestas Locales. Estudios de Caso: La Migración desde México en California y Texas*. San Luis de Potosí, México: San Luis de Potosí S. L. P.
- Pogge, T. (2008). ¿Qué es la justicia global? *Revista de Economía Institucional* 10, (19), 104. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41901905>.
- Quinteros, D.; Rodríguez, R. y Tapia, R. (2020). “Ordenar la casa”: securitización y producción de irregularidad en el norte de Chile. *Sociologías*, (22), 172-196.
- Rawls, J. (1997). El derecho de gentes. *Isegoría*, (16), 5-36. Recuperado de: <https://doi.org/10.3989/isegoria.1997.i16.182>.
- Rubio, L. y Lucchetti (2016). *Aprenentatge servei, Pau, Drets Humans i Solidaritat. Noves propostes d’Educació per a la Justícia Global*. Centre Promotor d’Aprenentatge Servei, Fundació Jaume Bofill. Barcelona.
- Unesco (2019). *Refugee Education 2030: a strategy for refugee education*. Nueva York, Estados Unidos: Unesco. Recuperado de: <https://www.unhcr.org/publications/education/5d-651da88d7/education-2030-strategy-refugee-education.html>.
- Unesco (2022). *Refugees’ Access to Higher Education in their Host Countries: Overcoming the ‘super-disadvantage’*. Nueva York, Estados Unidos: Unesco. Recuperado de: <https://www.iiep.unesco.org/en/publication/refugees-access-higher-education-their-host-countries-overcoming-super-disadvantage>.

Unesco, Colegio de la Frontera Norte (2016). Migración y Cultura. Tijuana. En Nuria Sanz y José Manuel Valenzuela Arce (coord. y ed.). Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247760>.

Velasco, J. C. (2013). Justicia global y el gobierno de las migraciones internacionales. *Revista de Estudios Sociales*, 107-117. Recuperado de: <https://journals.openedition.org/revestudsoc/8047>.

ENFOQUE CRÍTICO DE UNA EDUCACIÓN GLOBAL/ PLANETARIA EN LA FORMACIÓN SUPERIOR DE EDUCADORES.

288

**UNA PROPUESTA
DESARROLLADA A PARTIR DE
UNA COOPERACIÓN ACADÉMICA
ENTRE COLOMBIA Y SUIZA**

Angela Stienen³⁶

Hilda Mar Rodríguez Gómez³⁷

³⁶ Universidad Pedagógica de Berna, Suiza. Correo electrónico: angela.stienen@phbern.ch

³⁷ Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Correo electrónico: hilda.rodriguez@udea.edu.co

RESUMEN

Esta contribución aboga por centrarse en la problematización de los supuestos comunes relativos a una *división Norte/Sur* global (Bhambra, 2014; Mignolo, 2007) para el desarrollo de un enfoque crítico de una educación global/planetaria en la formación superior de educadores. El punto de partida es una cooperación académica entre la Universidad Pedagógica de Berna, Suiza, y la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Discutiremos cómo, en el marco de esta cooperación, se desarrolla un aprendizaje global/planetario a través del cual se “desordenan los órdenes hegemónicos de las diferencias” (Hoffarth, Klingler y Plösser, 2013). Esto se busca mediante la “irritación” como “trabajo epistemológico traslativo de la etnografía” (Engel y Klemm, 2019; Ingold, 2018; Pels, 2008; Marcus y Fisher, 1986). Se argumenta que un aprendizaje global/planetario, concebido como enfoque crítico, se basa, por un lado, en un examen de la *posicionalidad* geopolítica de las partes cooperantes. Por otro lado, se orienta en una concepción del Sur global, que entiende este concepto como una metáfora del “sufrimiento humano causado por el capitalismo y el colonialismo en todo el mundo”, también en el Norte geográfico (de Souza Santos, 2017). Por lo tanto, la cooperación se centra en la cuestión de cómo se *traducen* –de un contexto a otro– los órdenes locales de diferencia observados en Colombia y Suiza (de género, étnicos, políticos, religiosos, idiosincrásicos, etc.). Además, se pregunta cuáles son las experiencias particulares de desigualdad y *sufrimiento* que caracterizan las instituciones educativas en ambos países.

Se presentará de qué manera la concepción de un aprendizaje global/planetario desarrollado en el marco de la cooperación entre las dos universidades contribuye a construir una postura crítica emancipatoria y antidiscriminatoria en la formación superior de educadores.

INTRODUCCIÓN

La *cooperación* es uno de los valores más reconocidos, extendidos y deseados debido a que implica, en medio del pluralismo, una capacidad de hacer concesiones mutuas para alcanzar, lograr, construir y proponer un interjuego de perspectivas que se complementan, no como una unión perfecta de ideas, sino como una tensión creativa de propuestas y visiones que pueden interpelar concepciones, teorías y realidades. De este modo, podríamos definir la cooperación que, por más de 10 años, han sostenido la Universidad Pedagógica de Berna y la Universidad de Antioquia. Esta cooperación es pensada como un intercambio de saberes y herencias intelectuales, sociales y académicas que nos han permitido pensar toda una amalgama de realidades, fenómenos y procesos: la formación de maestros y maestras y las vicisitudes de su oficio. Así como las demandas y retos que se imponen por efecto de la globalización (a veces bajo la forma de normas, evaluaciones, decisiones o sugerencias sobre los sistemas educativos). Esta cooperación también nos ha invitado a reflexionar sobre la pobreza y la desigualdad (existencial, vital y de recursos) (Therbörn, 2015), que afectan las condiciones de vida y definen u orientan las acciones que desde la educación pueden llevarse a cabo para realizar esa promesa (fallida) de la meritocracia (Sandel, 2020; Dubet, 2006 y 2020), que busca convencernos de que la educación podrá trocar los efectos adversos del capital cultural (Bourdieu, 1986), anclado a su origen y a la formación y redes de sus progenitores, en deseo y voluntad de *salir adelante* y sortear las asignaciones de “la lotería de la cuna” (García; Rodríguez, Sánchez y Bedoya, 2015) que, como lo sugiere el informe de PNUD (2021), se transmiten de generación en generación.

Desde esta perspectiva, comprendemos nuestra cooperación como una estructura dinámica y flexible que conjuga facetas y ámbitos de acción/interacción que cumple, al menos, las siguientes funciones:

- Observatorio de nuestras realidades y situaciones.
- Plataforma de intercambio en la que se comparten problemáticas, ilusiones y búsquedas.

- Un hábitat para la diversidad de lugares y posiciones: de enunciación, de coconstrucción, de participación.
- Un espacio compartido de reflexión, acción y construcción de utopías que se abre a lugares diversos: de intercambio y comprensión.

Cada una de estas funciones (del pensamiento, de la acción, de los sueños y las utopías, de las realidades y las construcciones) aporta a dos asuntos que consideramos vitales en nuestra cooperación. De un lado, la comprensión del pasado y presente de nuestras realidades sociales y educativas. De otro, el conocimiento mutuo, como estudio de otros contextos socioculturales, a partir de las cuales nos comprendemos mejor a nosotros mismos. Lo anterior, debido a que acercarnos a otros contextos socioculturales nos motiva a revisar nuestros legados, a identificar las herencias y, así, a buscar y descifrar los puntos de contraste entre las diversas realidades. Esto nos lleva a ser (más) conscientes de las diferencias de cada contexto, de las particularidades de su configuración social y política y de la manera cómo estos aspectos impactan o influyen en las decisiones educativas y, como dice Violeta Núñez (2013, p. 15) tomando palabras de Susan Pierce, a buscar “[...] formas de serpenteo para desplazarse en un mundo segmentado, fragmentado, sin ser atrapado en sus fisuras”. En nuestro caso, esto significa una búsqueda de palabras para traducir las experiencias, una función de traductibilidad (Echeverri, 2001), para nombrar las tradiciones y multiplicar los sentidos de los conceptos. Esto implica no cerrar las definiciones; sino abrir una actitud que moldea la cooperación intelectual y académica que sostenemos. Por lo anterior el elogio, como la censura, están fuera de lugar. Las concesiones mutuas son una marca del compromiso por mantener el diálogo, por equilibrar dos razones, dos explicaciones. Lo que nos convoca es el deseo de empalabrar (apalabrar) el mundo (Duch y Mélich, 2005). Y ese apalabramiento del mundo denota nuestra capacidad de engendrar ideas y sostenerlas, de imprimirles la fuerza necesaria para seguir. Las formas que ha tomado la cooperación son tres, básicamente: el movimiento, la reflexión, la exposición. Veamos.

EL MOVIMIENTO

Una vieja estructura de conquista, intercambio, conocimiento, desprendimiento de sí, se ha convertido, en nuestra cooperación, en una de las formas básicas de descentramiento. Se trata de *el viaje* como estrategia de conocimiento. En nuestro caso, podemos hablar de la eficacia simbólica del viaje en relación con: el lenguaje como asiento del pensamiento, de la fantasía en el sentido que le concede Vico, de acuerdo con Berlin (1947, 2019), a saber, como habilidad para adoptar otras visiones, “(...) en teoría, oír voces de hombres, conjeturar (basándonos en los datos que podamos reunir) cuál pudo haber sido su experiencia, cuáles pudieron ser sus formas de expresión, sus valores, puntos de vista, objetivos (...)” (2019, p. 87). El viaje, para estudiantes, profesores e investigadores de ambas universidades, significa la inmersión en las realidades educativas, el contraste con los ámbitos propios, el análisis de condiciones y condicionantes de la educación.

292

El viaje ha sido, como lo propone Echeverri (2021), un movimiento entre dos puntos: uno de partida y otro de llegada; una emergencia y un escenario para nuevos interrogantes. El punto de partida es la emergencia de una tensión entre educación/aprendizaje global/pedagogía planetaria como dos opciones para nombrar realidades académicas y prácticas escolares. El punto de llegada es la posibilidad de nuevas preguntas sobre la interculturalidad/transculturalidad, el oficio de la enseñanza en medio de situaciones sociales de desigualdad y abandono, de luchas territoriales y disputas por el control de este oficio. *El viaje* ha supuesto desplazar ideas, construir argumentos, afinar la observación y la escucha para advertir las trazas de herencias, intercambios y posibilidades de nuevas ideas.

LA REFLEXIÓN

Pensar sobre los términos que usamos, mirar las realidades en que estamos inmersas, tratar de develar los sentidos de las acciones de la escuela, identificar las trazas y trazos de la desigualdad educativa (Muñoz,

1996, 2012; Marchesi, 2000; Lynch y Baker, 2005), la globalización (Bonal, 2002 y 2003; Beck, 1998; Chakrabarty, 2009) en la formación de maestros y maestras (Hargreaves, 2019 y 2020), identificar las presiones de la medición sobre la cotidianidad escolar que hace preguntas por la calidad de la educación en lugar de por la buena educación (Biesta, 2015), comprender la influencia del espacio socioantropológico en la escuela, comprender las prácticas de escolarización en medio de contextos vulnerables y las labores de la escuela (Zufiaurre y Hamilton, 2015), son tareas que hemos emprendido en esta cooperación.

No pretendemos con estas reflexiones elaborar un conjunto de principios o cristalizar nuestras ideas en la formulación de teorías. Por el contrario, pretendemos mirar entre las grietas de la cotidianidad, como veremos en el apartado siguiente, para hacer emerger otras comprensiones sobre la escuela. Comprensiones que se acerquen a los sentidos que asignan quienes la habitan y que contenga las tensiones de las directivas ministeriales, de las búsquedas del oficio, de las necesidades y demandas de las comunidades, así como de las sospechas que imponen los organismos internacionales. Poner nuestra comprensión al lado de otras, es un intento de escapar de ciertas catastróficas fantasías unidireccionales y totalitarias que buscan la reducción de la complejidad y la incertidumbre a un puñado de categorías fijas que reducen la realidad escolar a una imagen.

293

LA EXPOSICIÓN

Bajo este nombre queremos poner aquellas experiencias que tienen que ver con la construcción de saber pedagógico (Zuluaga, 1987) como aquel que “[...] no recoge (sólo) las teorías pedagógicas -institucionales o alternativas-, sino que reconoce los saberes no formales, los saberes populares y locales” (Saldarriaga, 2016, p. 47). Lo anterior nos aproxima a una comprensión del oficio de la enseñanza como un saber cruzado por lo técnico que se inscribe en un espacio más amplio de producción de experiencias y de apertura del pensamiento. Se trata de experiencias situadas en instituciones educativas de Colombia y Suiza, escenarios propicios para

comprender las políticas inter, multi o transculturales, las vicisitudes del oficio, la complejidad de la cotidianidad.

Este encuentro entre investigación, teoría y práctica, que son expresiones de formas de ver la escuela y el oficio docente, nos ha permitido, entre muchas otras cosas, comprender que:

- El guion escolar que produce la teoría se quiebra o fragmenta cuando nos damos cuenta de que la cotidianidad escolar es, como dice Jackson (1968, 2010), parecida al vuelo de una mariposa, lo que hace que los y las docentes acepten que la “sorpresa y la incertidumbre como rasgos naturales de su entorno” (2010, p. 197).
- El oficio y la actividad escolar son cambiantes y dependen de múltiples factores afectivos, intelectuales, sociales y pedagógicos; por ello, vale la pena insistir con Van Manen (1998) que la improvisación es una expresión del tacto pedagógico, pues,

[...] el profesor está siempre sometido al reto de dar una forma positiva a situaciones imprevistas. Es esta capacidad de ver las posibilidades pedagógicas en los incidentes ordinarios, y convertir aparentemente los incidentes sin importancia en significación pedagógica, lo que promete el tacto en la enseñanza (p. 194).

- La escuela es un espacio de encuentro inter y transcultural que requiere no sólo una gestión eficiente del tiempo; sino, especialmente, el tiempo para gestionar modalidades de enseñanza (Day, 2011) y formas de inclusión que permitan poner en escena el Diseño Universal del aprendizaje;
- la escuela es escenario de tensiones entre el oficio que, de acuerdo con Dubet (2006), significa actuar con otros y sobre otros para, como propusiera Arendt (1996) hacer crecer y entregar una herencia que sea punto de partida para construir el mundo; y las medidas eficientistas que buscan la automatización de los saberes y haceres para lograr la uniformidad en la enseñanza;

- por los intersticios de la realidad escolar se avizora alguna posibilidad de una teoría o un conjunto de conceptos que sirvan para anudar ideas sobre las lógicas, perspectiva, rituales y relaciones que ocurren allí. Por los intersticios de la teoría se atraviesa alguna imagen de la vida escolar para reformular las certezas que esta pone sobre la realidad y, de ser necesario, introducir algunas otras preguntas.

Nuestra cooperación es escenario de discusión argumentada, de encuentro dialógico, espacio propicio para la búsqueda de opciones teóricas y conceptuales para mirar de otros modos la realidad escolar y tratar de comprender las vicisitudes y tensiones que atraviesa, las maneras de sobreponerse a la crisis anunciada desde todos los frentes, así como los mecanismos para, en medio de la desconfianza de la que es objeto, cumplir con su labor educativa.

LOS CONCEPTOS

295

En esta larga conversación académica e intelectual nos ha permitido explorar conceptos y contraponer tradiciones. Hemos insistido en dos conceptos que se han vuelto comunes. De un lado, la idea de la *educación global* como una categoría ordenadora de experiencias y enfoques de reivindicación de derechos y de una sociedad equitativa y justa (Reynolds et al., 2015; Forghani-Arani et al., 2013; Scheunpflug y Asbrand, 2006; Asbrand, 2002; O'Laughlin y Wegimont, 2003).

De acuerdo con Seitz (2001), la *educación /aprendizaje global* tiene como referente cercano la educación cosmopolita de la Ilustración, el *Education for a world community* y las propuestas de Tagore sobre educación para la tolerancia (asunto que también destaca Nussbaum, 2016, cuando indica que este autor señala que la educación debe superar un *nacionalismo agresivo*, que tiene incidencia en el proceso de formación). En este sentido, Lang-Wojtasik (2018) propone el concepto de una *Educación cosmopolita transformadora*. Retomando las ideas sociales, filosóficas y educativas de

Mahatma Gandhi (1869–1948), argumenta que un aprendizaje global que está enmarcado en la sostenibilidad y la justicia debe conducir a otros niveles de ilustración y transformar tanto el yo como la educación, más allá de la civilización occidental. Los enfoques poscoloniales y decoloniales de la educación/aprendizaje global radicalizan tales propuestas cuando argumentan que el *imperialismo epistémico* y la supremacía de Occidente siguen determinando la producción de conocimiento y continúan silenciando conocimientos considerados irrelevantes o ilegítimos en el actual orden global hegemónico (Castro Varela y Heinemann, 2016; Martin y Pirbhai-Illich, 2015; Danielzik, 2013). Estos enfoques sugieren una *Educación global radical-transformadora que logre descolonizar la mente* de los educandos para así contribuir a “desaprender el conocimiento (occidental) hegemónico” (Martin y Pirbhai-Illich, 2015, p. 136; Danielzik, 2013, p. 32; Selby, 2005, p. 39).

Estas concepciones no están exentas de crítica. Por ello, y siguiendo a Chakrabarty, que propone el humanismo como un ente o lupa para leer la globalización³⁸, y partiendo de lo que Brezinka (1990) indica sobre los conceptos *vagos e imprecisos* que abundan en la literatura pedagógica, nos dimos a la tarea de “[...] llevar a cabo un trabajo de análisis previo de los conceptos [...] para que de alguna manera sea posible una labor teórica y sistemática fecunda” (p. 9). Por ello, el concepto de *aprendizaje/pedagogía planetaria* debe permitirnos encontrar o definir niveles de funcionamiento de ella. El propósito de esta formulación es problematizar la tendencia a hegemonizar los sujetos, los saberes y los contextos en diversos escenarios entre ellos la escuela, lo que ha traído como consecuencia la invisibilización y desconocimiento de la diversidad cultural presente en las aulas escolares, negando al mismo tiempo la incidencia que pueden tener otras prácticas educativas en ambientes no escolares, como pueden

38 Creo que la globalización ha sido simultáneamente el escenario de "nuestras experiencias más nuevas y de nuestros miedos más recientes" en lo que respecta a nuestros congéneres humanos. Por ello, es absolutamente urgente que dediquemos nuestra atención colectiva a cuestiones relacionadas con el humanismo y a cómo pensar sobre, relacionarse con y conversar entre nuestras diferencias culturales e históricas (Chakrabarty, 2009, p. 17).

ser las escuelas populares, grupos y colectivos culturales, los concejos de sabios al interior de las comunidades indígenas. Dar un giro hacia otras miradas de la educación implica “ir más allá del aprendizaje de contenidos disciplinares para que realmente se dé lo que Freire alguna vez soñó para nuestros estudiantes, leer no solo la palabra sino el mundo como camino necesario para su transformación” (Rojas, 2014, p. 26).

LA PEDAGOGÍA PLANETARIA COMO UNA PEDAGOGÍA FRONTERIZA

La pedagogía planetaria es una metáfora que nos sirve para aludir a formación de maestros y maestras, en tanto prácticas dispersas, difusas y contextuales; que leen el presente y reconocen el pasado; que identifican, en el mapa de las interacciones, aquellos saberes que han sido excluidos de los ámbitos de formación, para hacerlo notar, subrayarlos, ponerlos de presente y develar la manera cómo actúan, los espacios que copan, los lenguajes que inauguran y las acciones que promueven. Con ello se dibuja un nuevo mapa de la formación; uno que da cuenta de otras dimensiones y espacios,

297

Una de las vías de poner la pedagogía planetaria en la formación de maestros y maestras, es la noción de *pedagogía fronteriza* como una forma de comprender que “la relación entre el poder y el conocimiento actúa como práctica de la representación y representación de la práctica para afianzar formas particulares de autoridad” (Giroux, 1997, p. 46); pues, la pedagogía fronteriza es un intento de abrir el espacio de preocupaciones, inquietudes, reflexiones y propuestas a ámbitos desconocidos, vedados o dejados en el olvido. Se trata de un esfuerzo por pensar la educación, y sus múltiples relaciones, en términos de apertura, amplitud y sentidos, con el propósito de crear una nueva cartografía de los espacios, en la medida en que abre territorios nuevos a las relaciones cambiantes entre pedagogía, cultura, poder y conocimiento. En estas nuevas configuraciones territoriales, la pedagogía fronteriza propone la transgresión de los límites del saber, la acción y la experiencia. La pedagogía fronteriza:

[...] habla de la necesidad de crear las condiciones pedagógicas en que los seres humanos se conviertan en cruzadores de fronteras con el fin de entender la alteridad en sus propios términos, y además crear zonas fronterizas donde los diversos recursos culturales permitan la confección de nuevas identidades dentro de las configuraciones existentes de poder (Giroux, 1997, p. 45).

En fin, la pedagogía fronteriza busca el quiebre de los límites, la superación de las barreras y la constitución de espacios que ayuden a la afirmación de la historia personal, el despliegue de la subjetividad y la importancia de un lenguaje político y ético para comprender las nuevas relaciones del poder, y los contextos sociales de actuación.

Una *pedagogía planetaria* como pedagogía fronteriza nos permite concebirnos como *cruzadoras* y dejar atrás “[...] las fronteras culturales, teóricas e ideológicas que [nos] encierran” (Giroux, 1996, p. 223); para buscar espacios y escenarios de conceptualización y comprensión, de intercambio cultural y de tensiones interculturales. Por ello, en el marco de esta cooperación, hemos asumido que la frontera, como lo destaca Giroux (1996),

298

[...] sugiere algo muy subversivo y desestabilizador. Significa moverse en círculos de incertidumbre, significa cruzar a diferentes esferas culturales, significa reconocer la naturaleza múltiple de nuestras propias identidades. Significa entender y cuestionar, y no tanto asumir, una especie de seguridad dentro de los confines de las disciplinas académicas [...] Nos tenemos que introducir en otras esferas donde asumamos la especificidad de diferentes contextos, geografías, lenguajes diferentes, de la alteridad, y reconozcamos esa alteridad en nosotros mismos. El término denota prácticas que rechazan el lenguaje codificado de la gestión, el turismo intelectual y las aproximaciones uniformadas a la educación. Y también tenemos que reconocer la parciali-

dad de nuestras propias opiniones [...] La pedagogía fronteriza sugiere que el fundacionalismo que ha caracterizado el pensamiento occidental durante tanto tiempo se debe cuestionar de modo que, al tiempo que nos adentramos en nuevos territorios, podamos crear las condiciones para dedicarnos a nuevos diálogos, aumentando simultáneamente la posibilidad de dichos diálogos. Y también sugiere que todos somos intelectuales fronterizos; no existimos simplemente en lo que yo llamo zonas teóricamente seguras de identidad (Giroux, 1996, p. 256).

En nuestra cooperación aplicamos esa noción de frontera a la escuela y la materializamos a través de los viajes por los territorios escolares en ambos países, revitalizando de esta manera lo que la legendaria *Expedición Pedagógica* del fin del milenio en Colombia ayudó a develar – que los territorios escolares son múltiples y diversas y que,

299

[...] no se trata de que el maestro se salga del sistema, sino que en la escuela y en los bordes de la misma, sea capaz de ir construyendo formas propias y singulares que le permiten salirse de la homogeneización, del lugar común, de las familiaridades admitidas. Es todo esto lo que le permite reconocer su riqueza y dotarla de valor (Martínez; Mejía y Unda, 2002, p. 89).

En este sentido lo fronterizo es ampliar la mirada, *desplazar el centro* (Thiong'o, 2017) y encontrar medios y mecanismos para la formación de maestros y maestras. Una educación planetaria implica una revisión de nuestros currículos, una reorientación de nuestra visión del mundo de la educación como espacio de inserción del individuo no en una comunidad local, sino en una comunidad que es local y global al mismo tiempo. Educar entonces no sería, como decía Emile Durkheim, la transmisión de la

cultura de una generación a otra, sino *el gran viaje* de cada individuo en su universo interior y en el universo que lo rodea (Gadotti, 2002, p.26).

LAS ESTRATEGIAS EN LA COOPERACIÓN LA MOVILIDAD FORMATIVA COMO PUNTO DE PARTIDA

En nuestra cooperación, retomamos el viaje como estrategia de *movilidad formativa* (Martínez; Mejía y Unda, 2002, p. 94), tal y como se puso a prueba en la Expedición Pedagógica en Colombia. Con esta estrategia rescatamos también el legado de la antropología como crítica cultural (Marcus y Fisher 1986; Holston, 1989). Si bien la antropología se estableció como disciplina científica por los encuentros entre mundos incongruentes e incommensurables³⁹ provocados por el colonialismo, también ha contribuido a una crítica fundamental de las relaciones coloniales y la hegemonía occidental. Con su estrategia metodológica de desplazamiento e inmersión en contextos socioculturales ajenos mediante *la etnografía*; es decir, *la observación participante de larga duración*, la antropología ha generado *irritaciones* en Occidente porque ha yuxtapuesto y comparado contextos socioculturales aparentemente incomparables. De esta manera mostró que lo hegemónico coexiste con lo no hegemónico, que las hegemonías por último son transitorias y que las normas impuestas por la modernidad occidental no son universales ni inmutables. Así consiguió minar los cimientos de la modernidad occidental.

300

Retomando la estrategia de la *irritación*, como “trabajo epistemológico traslativo de la etnografía” (Engel y Klemm, 2019), en nuestra cooperación buscamos contrastar dos contextos educativos nacionales que están geopolíticamente posicionados de forma diferente en el orden global hegemónico, Colombia en el Sur global y Suiza en el Norte global, con el

39 Ser incommensurable significa operar con sistemas de coordenadas diferentes. Aunque en esta situación no se puede lograr una congruencia última y exacta, sí se pueden encontrar equivalencias (Leavitt, 2014:196)

fin de crear irritación en ambos contextos. Con ello buscamos “desordenar los órdenes hegemónicos de las diferencias” (Hoffarth; Klingler y Plösser, 2013).

De Souza Santos (2016) sostiene que los términos Sur global y Norte global no son conceptos geográficos, sino una metáfora tanto del “sufrimiento humano causado por el capitalismo y el colonialismo a escala global” como de “la resistencia para superar o minimizar este sufrimiento”. La conclusión de este autor es que el Sur global “también existe en el Norte geográfico (Europa y América del Norte), en forma de poblaciones excluidas, silenciadas y marginadas” (de Souza Santos, 2016, p. 17s). He ahí el punto de arranque de la *movilidad formativa* en nuestra cooperación. Nuestros desplazamientos e inmersiones en territorios escolares en las dos localizaciones geográficas, Colombia y Suiza, nos han mostrado que las experiencias de exclusión, marginación y silenciamiento no son homogéneas en ninguno de los dos contextos nacionales. En ambos países en ellas se plasman relaciones de poder diversas: geopolíticas, económicas, de género, religiosas, étnicas, etc., como también las intersecciones entre ellas. Por esto, el concepto de *territorio epistémico de la modernidad*, introducido por Vázquez (2011), ha sido importante para nuestra cooperación. Vázquez argumenta:

El concepto de territorio epistémico de la modernidad nos permite evitar un excesivo determinismo geográfico que se encuentra en diversas críticas al “eurocentrismo”. Ciertamente, su configuración está estrechamente ligada a la historia de la hegemonía del Occidente [o Norte] geográfico, pero su campo de acción no se limita a una localización geográfica. La hegemonía y la violencia epistémicas no se distribuyen simplemente a través de las fronteras geográficas; hay una historia de violencia epistémica en cada lugar geográfico, también en el Occidente [o Norte] geográfico (p. 29).

Al poner las dos localizaciones geográficas, Colombia y Suiza, en conversación a través de la *movilidad formativa*, nos hemos dado la tarea de explorar mediante la *etnografía* las múltiples expresiones de estas violencias epistémicas y experiencias de exclusión, marginación y silenciamiento en cada uno de los dos contextos. Queremos identificar cómo estas experiencias violentas son reproducidas, disputadas, confrontadas, resistidas y transformadas en los múltiples territorios escolares. Con ello buscamos provocar *irritaciones* sobre lo que se considera *familiar, normal* y dado por sentado en cada uno de los dos países, de modo que las múltiples expresiones de la violencia en los contextos educativos a menudo son invisibilizadas. Las *irritaciones* y las preguntas que éstas provocan de un territorio escolar a otro han abierto nuevos espacios transnacionales de reflexión y aprendizaje.

Ingold (2018) considera que la *observación participante de larga duración* de la antropología; es decir, la *etnografía*, es un proceso educativo porque “el observador participante se involucra inevitablemente en otras vidas” en contextos ajenos (p. 62s). Al compartir prácticas sociales y experiencias sensoriales durante la *observación participante* se establece una intersubjetividad y se empieza a construir un mundo compartido. Ingold destaca que la “participación en la vida del otro” conduce a una “excesiva comunión” entre todos los participantes y por consiguiente a un aprendizaje mutuo, un crecimiento en “conocimiento, sabiduría y juicio” (p. 63-69). Compartimos con Ingold la visión (que él retoma de Dewey) de que los procesos educativos sólo se pueden dar en “correspondencia con los demás”, es decir, en el “responder y preguntar” de la práctica participativa “en la que las personas y las cosas se hacen presentes y correspondientes” (p. 17).

Es en este orden de ideas que retomamos lo que Echeverri (2021) propone acerca del *viaje* y concebimos la *movilidad formativa* por los múltiples y diversos territorios escolares en ambas localizaciones geográficas y geopolíticas como *punto de partida* de una educación fronteriza y planetaria. Desde esta concepción el *punto de llegada* es la *traducción*.

LA TRADUCCIÓN COMO PUNTO DE LLEGADA

La movilidad formativa requiere una constante labor de *traducción*; es decir, una labor de contextualizar, historizar, explicitar, y por ende re-significar las prácticas sociales compartidas en correspondencia *con los demás* durante la observación participante.

En palabras de Gayatri Chakravorty Spivak (2000) la traducción es un aprendizaje continuo basado en “un escuchar con cuidado y paciencia que tiene lugar en la normalidad del otro y que vale para darse cuenta de que el otro ya ha hecho también el mismo esfuerzo” (p. 13). Spivak entiende este acto de “escuchar-para-responder” que se da por “la inmersión con humildad en el mundo de vida del otro” como el “imperativo de la traducción” (p. 13s). Antonio Gramsci (1975), en sus célebres *Cuadernos de la cárcel*, define este acto como *con-passionalità* y argumenta que sin ella un “acto valioso de traducción” no se puede dar (p. 1430). Él sostiene que la traducción es un “compartir activo y consciente” en el cual las personas involucradas se disponen a una comunicación no jerárquica y retoman todo lo que las personas interlocutoras expresan como algo propio de ellas, buscando comprender su *sentido común* y su *mentalidad*. Gramsci sostiene, por tanto, que la traducción debe construirse “caso por caso, en función de las circunstancias encontradas, que nunca son las mismas” (Gramsci en Wagner, 2011, pp. 10-13).

393

Así entendida, la traducción es, tanto para Spivak como para Gramsci, una “tarea política primordial” por medio de la cual las personas no escuchadas y las circunstancias sociales invisibilizadas se hacen presentes y se hacen escuchar y comprender (Wagner, 2011, p.12). El trabajo de traducción es, pues, una labor de transformación social, como sostiene el antropólogo Talal Asad cuando subraya que la traducción no reproduce, sino que transforma (no es una copia de un original, es un nuevo original) (Asad, 1986 citado en Orsini y Srivastava, 2013, p. 324).

Concebimos la *etnografía*, u *observación participante*, como un trabajo de traducción en colaboración con los demás que “transforma inconmen-

surabilidades en diferencias y que despliega su poder transformador”, como señala Eisenlohr (2014, p. 12). La etnografía “experimenta con formas de transcripción cercanas a la experiencia”, subraya Leavitt (2014, p. 194), estas transcripciones ponen las diferencias en un primer plano y mantienen las paradojas nítidas y vivas. Las diferencias puestas en un primer plano, cuando se miran más de cerca revelan desigualdades sociales geopolíticas, económicas, de género, religiosas, étnicas, lingüísticas, idiosincráticas, etc., como también las intersecciones entre ellas. En los microespacios de los territorios escolares estamos inmersos en la complejidad de estas desigualdades sociales y experimentamos que la comunicación puede crecer o romperse debido a la *no traductibilidad*; es decir, a la imposibilidad de entendimiento y de una mutua comprensión. La traducción debe hacer posible la comprensión o, de lo contrario, debe mostrar por qué la comprensión es imposible.

304

Concluimos que *el punto de llegada* de una educación fronteriza y planetaria es: uno, la conversación que se logra establecer entre los territorios escolares en Colombia y Suiza a pesar de sus diferentes posicionalidades geopolíticas; y dos, el lugar común de encuentro que se configura cuando se logra traducir experiencias en otras experiencias más allá de las líneas divisorias establecidas por las desigualdades sociales que separan los diferentes lugares desde los que las partes hablan en los múltiples territorios escolares (Gutiérrez, 2008, p. 64s). El fin último de una educación fronteriza y planetaria es la confrontación, desarticulación y transformación de dichas desigualdades sociales.

CONCLUSIONES

El aprendizaje global/planetario en el marco de la cooperación académica entre la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia y la Universidad Pedagógica de Berna, Suiza busca desarrollar una perspectiva crítica emancipatoria y antidiscriminatoria en la formación superior de educadores. Ello se está desarrollando por medio del

movimiento como escenario para nuevos interrogantes, de la *reflexión* como ejercicio para hacer emerger otras comprensiones sobre la escuela, y la *exposición* como plataforma para debatir y hacer emerger otros modos de hacer escuela.

En un diálogo crítico con las concepciones y enfoques vigentes de una *Educación Global* se construyó el concepto de *Pedagogía Planetaria* como metáfora para dar un giro hacia otras miradas de la formación de maestros y maestras. Retomando los retos de una *pedagogía fronteriza* de explorar ámbitos desconocidos, vedados o dejados en el olvido se busca con este concepto cruzar fronteras administrativas, culturales, teóricas e ideológicas para «desordenar los órdenes hegemónicos de las diferencias» (Hoffarth; Klingler y Plösser, 2013) y de esta manera, desplazar el centro.

Llegamos a cinco conclusiones principales en relación con una educación fronteriza y planetaria en la formación superior de educadores:

1. Se necesita *el viaje* como estrategia de una *movilidad formativa* por los múltiples y diversos territorios escolares en ambas localizaciones geográficas y geopolíticas para poner los dos contextos nacionales, Colombia y Suiza, en conversación. Sólo así se descubre que en los territorios escolares de ambos países se plasman relaciones de poder y desigualdad social análogas y se revela que las dicotomías comúnmente establecidas entre Norte y Sur globales en el debate crítico tienen un valor explicativo limitado.
2. Se requiere la *etnografía* u *observación participante de larga duración* para generar preguntas pertinentes de un contexto al otro a partir de la inmersión en contextos socioculturales ajenos.
3. Se exige la *irritación* para detectar en los contextos educativos de ambos países las violencias invisibilizadas por lo que se considera *familiar, normal y dado por sentado* y las analogías entre ellas. La irritación abre nuevos espacios transnacionales y planetarios de reflexión, análisis y aprendizaje.
4. Se precisa la *traducción* para configurar un lugar común de en-

cuentro que sea el *punto de llegada* de una educación fronteriza y planetaria, más allá de las líneas divisorias establecidas por las desigualdades sociales que separan los diferentes lugares desde los que hablan los diferentes sujetos dentro y entre los dos contextos nacionales.

5. Se necesita una meta común para poder identificar, en cada situación y en los contextos históricos de cada uno de los dos países, cuáles de nuestras reflexiones y prácticas compartidas tienen un potencial contrahegemónico para transformar las relaciones de desigualdad y violencia social y epistémica vigentes.

La lección más importante de nuestra cooperación es la experiencia de que sólo la intersubjetividad y “excesiva comunión” (Ingold, 2018, p. 63); es decir, la inmersión en los mundos de vida del otro en contextos ajenos que permite el *responder y preguntar*, se hace posible la etnografía, la traducción y los procesos de educación y aprendizaje, o sea, el crecimiento en conocimiento, sabiduría y juicio.

306

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península.

Asbrand, B. (2002). Globales Lernen und das Scheitern der großen Theorie. Warum wir heute neue Konzepte brauchen. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 25(3), 13-19.

Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Paidós.

- Berlin, I. (1947/2019) Giambattista Vico y la historia cultural. En *El fuste torcido de la humanidad. Capítulos de historia de las ideas* (traducción de José Manuel Álvarez Flórez). Pp. 71-92. Península.
- Bhambra, G. K. (2014). Postcolonial and decolonial dialogues. *Postcolonial Studies*, 17(2), 115-121.
- Biesta, G. (2015). *Good education in an age of measurement. Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Bonal, X. (2002). Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, 64(3), 3-35.
- Bonal, X. (2003). The Neoliberal Educational Agenda and the Legitimation Crisis: old and new state strategies. *British Journal of Sociology of Education*, 24(2), 159-175.
- Bourdieu, P. (1986). La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales. En *La nueva sociología de la educación, antología* (preparada por Patricia de Leonardo). Pp. 103-129. Ediciones El Caballito.
- Brezinka, W. (1990). *Conceptos básicos de la ciencia de la educación. Análisis, crítica y propuestas*. Herder.
- Castro Varela, M. y Heinemann, A. (2016). Globale Bildungsbewegungen - Wissensproduktionen verändern. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(2), 17-22.
- Chakrabarty, D. (2009). *El humanismo en la era de la globalización. La descolonización y las políticas culturales*. Katz.
- Danielzik, C.M. (2013). Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. *ZEP: Zeitschrift für*

internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 36(1), 26-33.

Day, C. (2011). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.

De Souza Santos, B. (2017). *Justicia entre saberes: epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Morata

De Souza Santos, B. (2016). Epistemologies of the South and the future. *From the European South*, 1, 17-29. Disponible en https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Epistemologies%20of%20the%20south%20and%20the%20future_Poscolonialitalia_2016.pdf [última visita: 17 de abril de 2023].

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la Modernidad*. Gedisa.

308

Duch, Ll. y Mèlich, J.C. (2005). *Antropología de la vida cotidiana. Escenarios de la corporeidad*. Editorial Trotta.

Echeverri, J. A. (2021). Memorias de un viaje por las escuelas normales superiores. *Revista Praxis pedagógica*, 21(30), 82-107

Echeverri, J.A. (2001). De transeúntes a vecinos, el encuentro de dos culturas pedagógicas: Alemania y Colombia. En Echeverri, J. A. (ed.). *Encuentros pedagógicos transculturales: desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*. Pp. 54-68. Antioquia, Colombia: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

Eisenlohr, P. (2014). Die Persistenz des universellen Europas und die Rolle der Ethnologie: Übersetzung als Schlüsselbegriff. Centre for Modern Indian Studies, Georg-August-Uni-

versität Göttingen. Ponencia en alemán en el simposio: El futuro de la antropología alemana, realizada el 7 de noviembre de 2014 en la Universidad de Leipzig, Alemania. Recuperado de: <https://allegralaboratory.net/anthropology-and-the-persistence-of-universal-europe-translation-as-a-key-term/?print=pdf> [última visita: 17 de abril de 2023].

Engel, N. y Klemm, M. (2019). Nach der Globalisierung oder transnationales Wissen in der Übersetzung. En Engel, N. y Köngeter, S. (eds.). *Übersetzung: Über die Möglichkeit, Pädagogik anders zu denken*. Pp. 195-219. Springer VS.

Forghani-Arani, N.; Hartmeyer, H., O'Loughlin, E. y Wegimont, L. (eds.) (2013). *Global Education in Europe: Policy, Practice and Theoretical Challenges*. Waxman.

Gadotti, M. (2002). *Pedagogía de la Tierra*. Siglo veintiuno editores.

García, S.; Rodríguez, C., Sánchez, F. y Bedoya J. G. (septiembre de 2015). *La lotería de la cuna: la movilidad social a través de la educación en los municipios de Colombia*. Serie Documentos CEDE. Colombia: Universidad de los Andes.

Giroux, H. (1996). *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Paidós.

Giroux, H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Paidós.

Gramsci, A. (1975). *Quaderni del carcere*. 4 vol. Einaudi.

Gramsci, A. (1929-35; 1991-2002): *Gefängnishefte*, herausgegeben von Klaus Bochmann und Wolfgang Fritz Haug [10 Bände]. Argument.

- Gutiérrez Rodríguez, E. (2008). "Lost in Translation". *Transkulturelles Übersetzen und Dekolonisierung von Wissen*. En EIPC (ed.). *Translation in Borders, Nations, Translations. Übersetzung in einer globalisierten Welt*. Pp. 59-75. Verlag Turia+Kant.
- Hargreaves, A. (otoño de 2019). Leadership, ethics, inequality, and identity. *Principal Connections*, Serie 23, (1). Recuperado de: https://www.andyhargreaves.com/uploads/5/2/9/2/5292616/andy_hargreaves_pdf__4_.pdf.
- Hargreaves, A. (octubre de 2020). Class matters: Socio-economic inequality and education. Education Canada Network. Recuperado de: <https://www.edcan.ca/articles/class-matters/> [última visita: 17 de abril de 2023].
- Hoffarth, B.; Klingler, B. y Plösser, M. (2013). Reizende Ereignisse. Irritation als Beunruhigung und als Verschiebung von Ordnungen. En Mecheril, P.; Klingler, B., Hoffarth, B.; Machold, C., Menz, M., Plösser, M., Rose, N., Fetger, S. y Aren, S. (eds.). *Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre*. Pp. 51-70. VS Verlag.
- Holston, J. (1989). *The Modernist City. An Anthropological Critique of Brasilia*. Chicago, Estados Unidos: University of Chicago Press.
- Ingold, T. (2018). *Anthropology and/as Education*. Routledge.
- Jackson, P. (2010). *La vida en las aulas*. Morata.
- Lang-Wojtasik, G. (2018). Transformative cosmopolitan education and Gandhi's relevance today. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 10(1), 72-89.
- Leavitt, J. (2014). Words and worlds. *Ethnography and theories of*

translation. *Hau: Journal of Ethnographic Theory*, 4(2), 193-220.

- Lynch, K. y Baker, J. (2005). Equality in education: an equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*, 3(2), 131-164.
- Marchesi, A. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, (23), mayo-agosto, 135-163.
- Marcus, G. y Fischer, M. (1999). *Anthropology as Cultural Critique. An Experimental Moment in the Human Sciences* (2ª edición). Chicago, Estados Unidos: University of Chicago Press.
- Marchesi, A. y Martín, E. (2000). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza.
- Martin, F. y Pirbhai-Illich, F. (2015). Service Learning as Post-colonial Discourse: Active Global Citizenship. En Reynolds, R. et al. (eds.). *Contesting and Constructing International Perspectives in Global Education*. Pp. 135-151. Sense Publishers.
- Martínez, A.; Mejía, M., y Unda, P. (2002). El itinerario del maestro, de portador a productor de saber pedagógico. En Suárez, H. (ed.). *20 años de movimiento pedagógico 1982-2002. Entre mitos y realidades*. Pp. 61-94. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Mignolo, W. (2007). Delinking: The Rhetoric of Modernity, the Logic of Coloniality and the Grammar of De-coloniality. *Cultural Studies*, 21(2), 449-514.
- Muñoz, C. (1996/2012). *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América*

Latina sobre el problema (5ª edición). Fondo de Cultura Económica.

Núñez, V. (2013) Trabajo(s) en educación: una aproximación desde la Pedagogía Social. Enfoques. *Revista de Educación No Formal*, 4, 11-23.

Nussbaum, M. (abril de 2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Revista Nómadas*, (44), 13-25.

O'Loughlin, E. y Wegimont, L. (eds.) (2003). *Global Education in Europe to 2015. Strategy, policies, and perspectives*. Outcomes and Papers of the Europe-wide Global Education Congress Maastricht, The Netherlands, 15th-17th November 2002. Lisboa, Portugal: North-South Centre of the Council of Europe. Recuperado de: <https://rm.coe.int/168070fo89> [última visita: 17 de abril de 2023].

312

Orsini, F. y Srivastava, N. (2013). Translation and the Postcolonial. *Interventions*, 15(3), 323-331.

Pels, P. (2008). What has anthropology learned from the anthropology of colonialism? *Social Anthropology/Anthropologie Sociale*, 16(3), 280-299.

PNUD (Marcela Meléndez) (2021). Regional human development report 2021 trapped: high inequality and low growth in Latin America and the Caribbean. Recuperado de: <https://hdr.undp.org/system/files/documents/rhdrblac2021enpdf.pdf> [última visita: 18 de abril de 2023].

Reynolds, R.; Bradbery, D., Brown, J., Carroll, K., Donnelly, D., Ferguson-Patrick, K. y Macqueen, S. (eds.) (2015). *Contesting and Constructing International Perspectives in Global Education*. Sense Publishers.

Rojas, A. (2014). A contraluz tejiendo. Aproximación crítica desde una perspectiva intercultural a otras formas de construir conocimiento. Tesis para obtener la maestría en Pedagogía y Diversidad Cultural. Colombia: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

Saldarriaga, O. (2016). ¿Práctica pedagógica o saber-hacer? Entre Foucault y De Certeau. *Revista Internacional Magisterio*, (78), 44-54.

Scheunpflug, A. y Asbrand, B. (2006). Global education and education for sustainability. *Environmental Education Research*, 12(1), 33-46.

Seitz, K. (2001). Aprendizaje global: desafíos con que se enfrenta la educación escolar y extraescolar. Educación de adultos y desarrollo. Recuperado de: <https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-572001/aprendizaje-global/aprendizaje-global-ndash-desafios-con-que-se-enfrenta-la-educacion-escolar> [última visita: 17 de abril de 2023].

Selby, D. (2005). Responding to globalisation and the global condition. Technocratic skills or normative ideals for transformation? A critique of Douglas Bourn's conception of global education. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 28(1), 35-39.

Sandel, M. (2020). *La tiranía del mérito. ¿Qué ha sido del bien común?* (traducción de Albino Santos Mosquera). Debate.

- Spivak, G. (2000). Translation as Culture. *Parallax*, 6(1), 13-14.
- Thiong'o, Ngũgĩ wa (2017). *Desplazar el centro. La lucha por las libertades culturales*. Rayo Verde.
- Therborn, G. (2015). *La desigualdad mata*. Alianza.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Wagner, B. (2011). *Cultural translation: a value or a tool? Let's start with Gramsci!* FORUM: Postkoloniale Arbeiten / Postcolonial Studies. Goethezeitportal. Pp. 1-14. Recuperado de: http://www.goethezeitportal.de/fileadmin/PDF/kk/df/postkoloniale_studien/wagner_cultural-translation-gramsci.pdf [última visita: 17 de abril de 2023].
- Zufiaurre, B. y Hamilton, D. (2015). *Cerrando círculos en educación. Pasado y futuro de la escolarización*. Morata.
- Zuluaga, O. L. (1987). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza un objeto de saber*. Foro Nacional por Colombia.



TENSIÓN ENTRE DISPOSITIVOS Y DISCURSOS VOLUN- TARISTAS EN LA ESCUELA, ALGUNOS EFECTOS EN LA IN- CLUSIÓN ESCOLAR

316

Mariano Feldman⁴⁰

RESUMEN

Esta ponencia ofrece una perspectiva para analizar las prácticas de inclusión escolar superadora de las lecturas personalistas y los forzamientos voluntaristas. Propone pensar la tarea educativa, y especialmente los procesos de inclusión escolar, mediante un concepto operativo tomado en préstamo desde la filosofía contemporánea: el concepto de *dispositivo* (Foucault⁴¹, 1977). Se argumenta que son los diversos dispositivos que

40 Universidad Nacional de Tres de Febrero (Untref), Argentina. Correo electrónico: marianofeldman@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2292-072X>.

41 Foucault, M. “El juego de Michel Foucault”, en Foucault, M. Saber y verdad, trad. Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría, Madrid, Ediciones La Piqueta, 1991, pp. 127-162.

operan en las escuelas (más que los estilos de los docentes, las particularidades del grupo de pares o el compromiso de los padres) los verdaderos agentes –los agentes secretos– de los procesos de inclusión escolar. Por último, se examina el *dispositivo escolar* como algo diferente a la Escuela, interrogando tanto sus efectos inclusivos como segregativos.

PALABRAS CLAVE: dispositivo, dispositivo escolar, la escuela, prácticas inclusivas

Sigmund Freud, en su texto de 1937 *Análisis terminable e interminable*, volvió a afirmar su idea respecto de las tres profesiones imposibles: curar, gobernar y educar. Ubicando así la dimensión de imposibilidad que se pone en juego en cada una de esas disciplinas. No es ingenua la mención de estas tres actividades, ya que, en cada una de ellas, está muy presente en los sujetos el anhelo fortísimo de una incidencia total en el otro.

Es decir, lo imposible no va a pasar por educar, gobernar o curar, sino por la satisfacción completa de esas voluntades respecto de la transformación del otro en alguien completamente educado, gobernado, curado. De hecho, se gobierna, se educa y se cura, pero de manera incompleta. Sabemos que en la lógica de estos actos reside un conflicto irreductible entre la voluntad de incidir en el otro y las resistencias que van a habitar esa dialéctica. Nadie es gobernado completamente, siempre existen sombras donde el reflector del control efectivo no llega, ningún sujeto, asimismo, se deshace de sus saberes previos, sus intereses, sus recursos, frente a una propuesta educativa que siempre viene del campo del otro.

¿Dónde queda ubicada, discursivamente o en la realidad, aquella diferencia entre esas voluntades y lo que finalmente sucede? Esa localización, nunca fácil, es central a la hora de entender las escenas antes mencionadas y, sobre todo, la que nos convoca, la escena escolar. La lectura de lo que acontece con esa diferencia necesita de categorías.

¿De qué voluntarismos estamos hablando? Más precisamente, ¿qué voluntades se ponen en juego en una escuela? Cabe mencionar, aunque sea una obviedad, algo que vale la pena aclarar: sin la voluntad de educar, de incidir en el otro, no hay posibilidad de acto educativo. Ahora bien, las voluntades que se ponen en juego en las instituciones escolares nunca alcanzan de manera completa a la hora de la inclusión. La inclusión en la práctica nunca es plena, no estoy hablando solamente de los niños y niñas que se encuentran en proyectos especiales de inclusión, respecto de los cuales se diseñan PPI (Propuestas Pedagógicas Individuales) que implican adecuaciones tanto de acceso como de contenidos; hablo de todos los niños.

318

Todo niño y niña incluido/a sostiene un mínimo irreductible de tensión con el dispositivo escolar. No hay tal cosa como *la escuela como segundo hogar*, que me perdone todo el folclore escolar. No hay ningún niño que, *naturalmente*, esté incluido en la escuela. Aquellos con un buen transitar se les puede suponer un buen trabajo de todos los actores y lugares disponibles ofrecidos por el dispositivo, tal que al transformarse los niños en alumnos trocaron, durante unos momentos, lo propio por lo social. Para que ese trueque sea efectivo, la oferta tiene que ser mínimamente amable, tentadora y a la vez mínimamente coercitiva. No hay incidencia en el otro en el dispositivo escolar si no hay algún ejercicio de poder en juego; es decir, si no hay una voluntad teniendo allí un lugar.

Ciertos discursos voluntaristas desmienten esa porción de imposibilidad, de inadecuación y tornan lo imposible en un déficit que debe ser resuelto con la *buena aplicación* de un protocolo, de la ley, del entusiasmo adecuado o el esfuerzo suficiente. Si las cosas no funcionan, alguien debe haber hecho algo mal. Pero definamos voluntarismo: se trata de esos forzamientos o empujes que no contemplan las condiciones de posibilidad de cada escenario, que no contemplan la dimensión de imposibilidad que se pone en cada acto educativo, que no contempla quizás intereses de los niños, entendiendo que todo proyecto educativo es un proyecto de adultos para los niños, que es un proyecto grupal para los sujetos y que es un proyecto que apela a la voluntad y al compromiso de sujetos divididos,

sujetos del inconsciente. Es decir, esos voluntarismos pasan por alto la división estructural de los sujetos y solidaria con esa idea, la ausencia de complementariedad también estructural en la relación entre un sujeto y una propuesta educativa.

En el terreno de la inclusión escolar, los efectos de esta desmentida son aún más, evidentes se puede hacer un ejercicio para ir ubicando diferentes intentos de desentenderse de lo imposible. Podemos ubicar tres voluntarismos que, en tanto discursos y prácticas, atraviesan el dispositivo escolar en todas las direcciones, de adentro hacia afuera, de afuera hacia dentro, encarnados en prácticas o en demandas masivas que actores del sistema educativo le realizan a otros⁴². Las tres formas del voluntarismo son la voluntad jurídica o normativa, la voluntad científicista y la voluntad amorosa.

LA VOLUNTAD JURÍDICA/NORMATIVA

La judicialización de los trayectos escolares es moneda corriente en esta época. Recursos de amparo, menciones a las leyes en los informes de los profesionales externos, denuncias a instituciones escolares por los manejos de la cotidianeidad grupal, docentes y directivos en tensión en sus prácticas. La ley entra al aula no solamente garantizando derechos sino también, por momentos, haciendo colisionarlos.

En algunas situaciones articulares es indispensable hacerse la pregunta respecto de qué derecho privilegiar: ¿el derecho a pertenecer a una institución o el derecho a que a un niño se le ofrezca el mejor dispositivo de inclusión escolar? A veces uno y otro derecho son incompatibles. Como escuc decir a la directora de un centro de integración: “cuántos niños des-

42 Cuando hago mención a lo “masivo” de las demandas, no me refiero a lo cuantitativo, que sí está presente en la época y que es un dato muy importante, sino a aspecto cualitativo, es decir, a demandas desde discursos totalizantes que no esperan del otro una respuesta sino en términos de ejecución de una orden.

bordados por el deseo/derecho de la familia de ‘pertener’”. La palabra desbordado tiene un sujeto polisémico, puede leerse como una característica del niño; mi invitación es a un sentido asociado con el efecto de desborde producido por el empuje del otro.

LA VOLUNTAD CIENTIFICISTA

La avanzada de las TCC (Terapias Cognitivo Conductuales, o sea conductismo *aggiornado*) y de las *neurociencias* en esta última época, arrogándose saber sobre cada escena de la vida anímica y del comportamiento de las personas, no podía dejar fuera a la escena escolar. Es más, esta escena es de las más apetecibles. Muchas dificultades en los aprendizajes son rápidamente diagnosticadas con una variedad de categorías para todos los gustos, provistos por el DSM-V (Manual de signos y síntomas estadounidense): dislexia, disgrafia, discalculia, fobia social, fobia escolar, trastorno opositor desafiante, entre otros, sin dejar de lado al ya famoso, pero olvidado en la actualidad en un honroso segundo plano por la dislexia, el ADD o ADHD (síndrome de desatención, con o sin hiperactividad).

320

Esto tiene implicancias no sólo en el aula, sino en la desproporcionada medicalización de las infancias, efecto directo de la patologización de los procesos de aprendizaje. Los diagnósticos, en su gran mayoría descontextualizados del aula, portan un saber que supone un sujeto con mayor o menor cantidad de recursos entrenables y desarrollables si se cumplen los protocolos correctamente.

La escuela queda muchas veces fuera de la conversación, porque no es invitada o porque se autoexcluye cuando le es funcional. Tiene efectos devolver un docente al aula sin autoridad respecto del proceso escolar de alguno de sus alumnos. La ilusión técnica, la pasión por la técnica, ¿una pasión que se defiende de las pasiones o que se defiende apasionadamente de las diferencias?

Las técnicas portan la ilusión de una educación sin sujeto, sin lazo, sin libido. Las técnicas eliminan las diferencias pretendiendo *curarlas*. Las

técnicas eliminan las diferencias o, por lo menos, eso creen los técnicos. Mal destino el del docente que es tomado por este discurso y se convierte en un técnico.

LA VOLUNTAD AMOROSA

¿Qué lugar tienen el amor, el entusiasmo, el compromiso en el hecho educativo? Si operan, ¿de qué manera lo hacen? Si el amor tiene lugar, ¿cuál es ese lugar? ¿Qué ama un educador? Si el hecho educativo se sostiene en el amor, ¿qué pasa cuando se convierte en odio, o sea el reverso del amor? ¿Cómo es en un amor planificable según el calendario escolar? ¿Qué pasa con los vaivenes del amor, su fluctuación o aquellos a los que envuelve y aquellos que quedan en la intemperie?

Ya sabemos que con el amor no alcanza y hasta podemos plantear de alguna manera que tampoco es una condición indispensable. ¿Pero, entonces, es sin amor? ¿Es una cuestión técnica?

321

La educación emocional, a modo de ejemplo, pareciera enhebrar estos voluntarismos. En la provincia de Buenos Aires, Argentina, hubo un proyecto de ley que intentó instalarla en el sistema educativo. Se cambia la lógica del cuidado, la contención y la escucha por una lógica que reproduce la mayoría de los espacios en las escuelas, la lógica de la transmisión. Se convierten las emociones en contenidos que los niños deben aprender, identificar, manejar y comunicar con claridad y creativamente. A un docente parado firmemente en esta línea se le puede escuchar diciendo a un niño “qué piense en cosas lindas”, “qué piense en positivo”, “qué sea empático”, “qué aprenda a quererse, a valorarse”, “... a estar bien con uno para estar bien con el otro”, “qué trate de manejar la ira”. Es decir, queda licuada la escucha y la atención de un adulto dentro del aula a la diversidad de manifestaciones que pueden presentar los niños y los adolescentes. Son ellos, frente al malestar, quienes tienen que ponerse a escuchar al adulto.

Es imaginable lo difícil que debe ser para un niño abrir lo que le pasa si eso implica el supuesto de “algo mal hecho o manejado”; o sea, si implica

un déficit. Por lo tanto, los niños se encuentran con dos problemas, uno el que traían y el segundo por no poder manejarlo con las *herramientas* que se le brindan. Respecto de esto no es menor que en el dispositivo escolar todo contenido esté sujeto a evaluación y calificación. Transformar las emociones en contenidos, por más que no haya evaluaciones ni calificaciones (aunque sí ejercicios y trabajos), implica poner la subjetividad de los niños bajo la lupa de un adulto que va a calificarlo. La reprobación en la escuela tendría un correlato en el ya cuestionado *fracaso escolar*. Podríamos pensar que en la dialéctica de la educación emocional subyace fuertemente la idea de *fracaso emocional*. Los efectos de esto no son difíciles de imaginar.

Vale preguntarse, entonces, si la entrada de estos discursos a las escuelas es a modo de respuesta frente al malestar inherente al acto educativo. Estos discursos instalan preguntas en la escuela solamente posibles de ser respondidas desde sí mismos. O sea, instalan la pregunta y venden la respuesta no escolar a la escuela, el único destino posible es dejar a la escuela en falta, al discurso escolar como deficitario.

322

Al vender las preguntas y las respuestas en el mismo paquete, esta ecuación de suma cero hace que el dispositivo escolar elimine, o intente eliminar, paradójicamente lo enigmático del encuentro con el otro en el acto educativo. Si es sólo enigma el encuentro con el otro, posiblemente sea imposible el acto escolar. O, al contrario, pero en la misma dirección: si no hay enigma, posiblemente no haya otro tampoco por tener en cuenta, sólo niños entendidos como objetos de una práctica tecnificada

Son voluntades discursivas totalizantes, sin fisuras, por lo tanto, no sólo no van a alcanzar sino que posiblemente, si no entran en conversación con otros discursos que los vacíen, serán obstáculos o directamente agentes de una operación más asociada con la segregación que con la inclusión. Todo encuentro con el otro se articula alrededor de un vacío a partir del cual son posibles las invenciones, lo nuevo, los aprendizajes, lo enigmático. Si ese vacío se entiende como un déficit, se cumple la intención destituyente del saber escolar.

Orientados por el psicoanálisis pensamos que esa fisura, ese hiato, ese agujero, es estructural; por lo tanto, si no aparece en el discurso aparecerá en la realidad, en la ausencia de un niño, en la ausencia de aprendizajes, en la ausencia de lazo, en los cuerpos de los niños, pero también en los cuerpos de los adultos.

Estas voluntades o estos voluntarismos de los que hablamos esconden una ilusión, ¿de qué ilusión hablamos? De hacer algo con ese vacío irreductible en el encuentro con el otro, que en la escena escolar se vuelve insoportable si lo tienen que cargar las personas. Salir de esa encerrona implica adentrarse en la cuestión de los dispositivos en tanto red, entramado. Lo que no alojan los dispositivos lo soportan las personas, pero el vacío es insoportable para las personas. Sólo el armado de dispositivos puede poner sobre la mesa a conversar con la escuela discursos que no la contemplan, la correlación de fuerzas es muy desigual.

Ni desde la valentía ni desde el compromiso ni desde la inteligencia de las personas se puede realizar. Sólo desde dispositivos armados para poder alojar *con amabilidad pero sin obediencia* el discurso del otro, y recuperar el protagonismo que la escuela no puede perder nunca sobre el saber hacer en el aula. Un protagonismo cuya condición de posibilidad tenga que ver con no repetir la lógica de los discursos totalizantes; o sea, no convertirse en uno de ellos.

EN NOMBRE DEL APRENDIZAJE: DESIGUALDAD, EXCLUSIÓN Y DESEOS QUE NO SE CUMPLEN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

324

Ana María Acosta Pech⁴³

RESUMEN

Al analizar información cualitativa proveniente de dos estudios, realizados con quince años de diferencia entre uno y otro en escuelas secundarias de la ciudad de Durango, México, se llega a la conclusión de que, en nombre del aprendizaje, como minas hegemónicas semiocultas, en la escuela secundaria se encuentra una serie de interpretaciones que se hacen visibles en los discursos del personal educativo acerca de los estudiantes, sus contextos y sus aprendizajes. Dichas interpretaciones

43 Universidad Pedagógica de Durango, México. Correo electrónico: ama-costa@upd.edu.mx. ORCID: 0000-0002-5744-5145.

limitan o constriñen la experiencia vital, fundamental para que se produzcan estos últimos en los centros escolares. En dicho contexto, modelar el comportamiento de los jóvenes se convierte en uno de los deseos centrales de la enseñanza, lo cual no ocurre sin conflicto y resistencias. En la última parte del artículo se plantea la posibilidad de que con el Nuevo Modelo Curricular para Educación Básica 2022, actualmente en etapa de prueba en algunos centros escolares de la República Mexicana, se puedan poner en tensión y con ello, comenzar a desafiar algunas de las categorías y esquemas de pensamiento que como educadores hemos construido y que sin desearlo han promovido y alentado la opresión y la exclusión en la escuela secundaria. Tarea que implica un arduo y lento trabajo de reconstrucción ontológica y epistémica y, por ello, política, por parte de todos los actores que influyen y participan en la educación formal en el país.

INTRODUCCIÓN

En este ensayo me propongo mostrar cómo, en los discursos docentes de la escuela secundaria, se hacen claramente presentes una serie de categorías rígidas que nos hacen como personas, cognoscibles y reconocibles (para sí y para otros). Acorde con esto, sostengo que nuestros sistemas de significado son establecidos de manera retórica discursiva y se forman cuando participamos, expresamos y hacemos circular un tipo de discurso que acaba produciendo un campo de señalización neuroquímica que nos permite percibir y valorar ciertas cosas sobre otras. Dichos discursos se sostienen y perduran por un modo organizativo y moral jerárquico, impuesto y ofrecido más allá de los entornos escolares y del tiempo presente. Tal modo legitima los saberes y prácticas pedagógicas y le proporciona un orden inteligible a aquello que provoca temor y extrañez, creando así una experiencia determinada que constriñe y regula el campo de los deseos en la formación en este caso, de la infancia y de los jóvenes.

Las categorías (contenidas y creadas en y por el discurso) de clase social, género, etnicidad, capacidad y otras provenientes del ámbito de la biología, de la psicología del desarrollo van entrelazadas entre sí, se sostienen

unas a otras, y forman parte de toda una ontología (política, en tanto no es neutral) que produce una serie de diferenciaciones y distinciones en que fijan o determinan una serie de agendas para la acción concreta al interior de las escuelas, de la comunidad y del sistema social en general.

La serie de determinismos ontológicos (y epistémicos) como referente y condición del aprendizaje escolar acaban materializándose en deseos que no se cumplen en la educación secundaria de tal manera, que muchos de los estudiantes nunca pueden ser *sobresalientes* o al menos *del promedio*, o *responsables*, o *automotivados* o competentes. Es todo un sistema bien estructurado de exclusión e inclusión. Sistema que intento comprender en dos estudios de enfoque cualitativo que emprendí con 15 años de diferencia entre ellos, no obstante, comparten los mismos propósitos: analizar los discursos docentes para indagar cómo es que se construyen y cómo se asignan significados en torno a lo que es definido como problema o dificultades en o para el aprendizaje y su vínculo con el llamado fracaso escolar en la educación secundaria, fenómeno que se percibe de acuerdo con la Unesco, en que más de la mitad de los niños y adolescentes (por cierto, el porcentaje en los jóvenes es mayor) no están aprendiendo o en palabras de esta organización “no alcanzan los niveles mínimos de competencia” (Unesco, 2017, p. 1). Relacionado con este dato, en México, la Secretaría de Educación Pública sostiene que “de los 86 niñas y niños que concluyen primaria, sólo 62 culminan la educación secundaria” (SEP, 2022, p. 16).

326

En este contexto este trabajo se inscribe en los estudios y análisis de la educación inclusiva, en tanto “[...] se cuestionan las relaciones sociales y culturales que están mediadas por la educación a fin de dismantelar la opresión y promover la inclusión” (Slee, 2012, p. 121). En otras palabras, se emprende un trabajo de deconstrucción de los discursos docentes a propósito de sus estudiantes y su aprendizaje en la educación secundaria local, para tratar de entender y situar las múltiples y complejas formas en que se presentan los obstáculos que impiden que los estudiantes (particularmente los más desfavorecidos económicamente) participen de manera genuina y tengan verdaderos aprendizajes, en términos de experiencia vital (Viniegra, 2015), durante su tránsito por la escuela.

1. EN BUSCA DEL SUJETO DIGNO-VALIOSO

Prof. (a) Ayúdanos a dignificar a la persona marginada.

Participa

Programa de tutoría escolar

Han pasado 15 años desde que me topé con este mensaje. Fue cuando me encontraba en trabajo de campo para mi tesis doctoral. El texto aparecía en un cartel rectangular de papel de aproximadamente medio metro de ancho, en el centro de una de las vitrinas donde se ubica o se instala el periódico mural y los avisos importantes en una secundaria pública, de alto reconocimiento por el compromiso de los profesores y el nivel académico que alcanzan algunos de sus estudiantes en las pruebas y concursos locales de la ciudad de Durango, capital del estado que lleva el mismo nombre, al norte de México⁴⁴. En esta vitrina de vidrio en el centro de la escuela, a modo de contenedor de anuncios importantes, y acompañando al cartel citado, se podía también observar, fotografías que contenían imágenes con relación a la entrega al centro escolar de una importante cantidad de computadoras, por parte de lo que parecían ser directivos o funcionarios de mayor rango dentro del sistema educativo.

327

En esta vitrina a modo de periódico mural, se presentaban ya, claros signos de nuestros tiempos; una muestra del *poder saber* que circula desde hace tiempo en los centros educativos de nivel básico, como determinante en la *formación de la en conciencia-subjetividad* (de los actores escolares, entre ellos, los alumnos) y la mediación e importancia de la tecnología como condición. También se observa desde estos *anuncios públicos* (uno

44 La secundaria se encuentra en los límites (en aquel entonces) de un fraccionamiento de alto nivel económico y una colonia (pasando las vías) más pobres de este centro urbano. Es una de las secundarias que tienen una gran cantidad de matrícula, en comparación con otras de la ciudad y donde los profesores pueden ver claramente la diferencia en cuanto al denominado nivel socioeconómico entre alumnos de la tarde y de la mañana.

para los profesores y otro para estos y padres de familia; en tanto se les muestra lo que ha obtenido la escuela), lo que el centro o sus autoridades, determinaba como importante o necesario en los planteles escolares; en este caso las tutorías como estrategia o programa de *apoyo* o ayuda a los estudiantes y el equipo tecnológico que al parecer recién acababa de recibir la escuela. Un relato en conjunto de un mundo polarizado y desigual, con la tecnología (artefactos y dispositivos de diverso tipo) como muestra (¿o fuente?) de progreso escolar-social; un relato que habla de un régimen de verdad (Foucault, 1971, 1999), que da preferencias a algunos (sujetos y artefactos) mientras margina a otros y que sostiene en general, lo que Burak (2003) llama una ideología de la educación global; reconstruida y apuntalada diariamente en los centros educativos de nivel básico en nuestra entidad.

328

El mensaje (citado como epígrafe de esta sección) era para *invitar* a los maestros a unirse o a realizar o a hacer mejor su trabajo de tutorías, tal como comentaron varios de ellos, quienes consideran que sus estudiantes requieren ayuda, contención y apoyo de tutoría para enfrentar con éxito la tarea escolar y con ello adquirir los conocimientos requeridos. De ahí que no perciban que el mensaje es violento y que se encuentra sustentado en el supuesto de la superioridad de la cultura oficial representada por la escuela y sus profesores (que en teoría no poseen limitaciones intelectuales, económicas y culturales como los estudiantes pobres o marginados). Atrás de él hay toda una lógica implícita de sometimiento, degradación y exclusión⁴⁵ que parece, nadie percibe o aún más, ninguno cuestiona y que se evidencia ahí como en otros escaparates escolares y en los discursos docentes analizados en diversos momentos.

45 Con ello no se pretende desestimar la entrega, el compromiso y la buena voluntad de los maestros y otros importantes actores educativos, lo que sucede tiene muy poco que ver con sus deseos, convicciones o decisiones deliberadas algo a lo que es difícil sustraerse. En todo caso, estos actores deben justificarse por su rentabilidad y no tanto por el cumplimiento de su importante encargo social; por su eficiencia, no por su efectividad.

Desde 2007 comencé a interesarme en la escuela secundaria como una gran semiósfera; en ella circulan infinidad de discursos que crean ámbitos de deseo y deseabilidad, emblemas que actúan como metáforas para la acción en el campo de la pedagogía. Discursos para hacernos recordar (o tal vez olvidar) las profundas injusticias sociales que se producen en estos espacios, que indican las posiciones (como mapas ontopolíticos) que los sujetos y objetos (como la tecnología) asumen en el entorno y el poder que detentan y les desborda.

Desde estos discursos se observa un *nosotros* (por cierto, anónimo) tajante y un sujeto unido a una relación pobreza con dificultades o carencias para aprender; sujeto no deseable; sin valía; sujeto (despersonalizado) necesitado de tutoría; un sujeto pasivo en una relación asimétrica, ante alguien (profesor o profesora) en una condición totalmente diferente (que desborda *dignidad*, por lo tanto puede otorgarla, una especie de salvador, guardián moral e impulsor de la evolución y el progreso, centrado por supuesto, en la idea del individuo esencial). Este *nosotros totalitario*, explica Greco (2007):

[...] está cargado de significaciones que no dejan lugar a reformulación, pregunta duda, recreación o invención. Los extremos más extremos son la crueldad hacia el otro (todo otro que se diferencie), la violencia, la discriminación, el desconocimiento de las diferencias, la domesticación que “protege” el autoritarismo inhabilitante de subjetividad (p. 28).

Obviamente en aquel tiempo (año 2007) dediqué con los medios conceptuales y teóricos que disponía, a estudiar tal discurso; tal enunciación. Me llamó la atención poderosamente y desde entonces, no me lo he sacado de la cabeza, o del corazón, en fin, del pensamiento, donde éste se ubique. Diez años más tarde, en 2019, con mi grupo de estudiantes en

Intervención Educativa⁴⁶, de mi universidad, emprendí otra vez el acopio de datos; mediante entrevistas en profundidad realizadas a maestros de educación secundaria. En el fondo esperaba que los imaginarios docentes y los discursos acerca del estudiante y su aprendizaje en la escuela, hubieran cambiado. No fue así, ni creo que lo será pronto ya que ahora, al igual que hace 15 años, profesores, directivos escolares y personal de apoyo a la educación (trabajadores sociales, psicólogos y prefectos) *resemantizan* constantemente diversas articulaciones o vínculos, entre ellos el de educación y pobreza; “[...] quedando situados entre la posibilidad de fortalecer los vínculos de inclusión y la reproducción y profundización de la exclusión. Esta tensión cobra significados en la cotidianeidad escolar” (Redondo y Thisted en Puiggrós, 1994, p. 157) y se expresa con toda su fuerza en un poder moralizante ejercido de diversas formas con los estudiantes (Grieshaber y Canella, 2005).

En esta lógica, la interpelación educativa (a diferentes niveles, comenzando con los discursos de política educativa) no se hace a nombre del alumno, del sujeto con nombre propio, sino por un lado a nombre del pobre, carente, vulnerable, marginado, desintegrado, sin deseos, sin expectativas o proyecto de vida, con familia irresponsable o sin aspiraciones, y en segundo lugar, en función de ciertas normas de desarrollo o rendimiento; línea imaginarias de correspondencia con un sujeto ideal o *normal*. La acción clasificatoria en todo caso se produce en las variables externas a los procesos de enseñanza y aprendizaje, observándose una actitud clara de auto eximición (Kaplan, 1994), como vemos en los relatos que se presentan más adelante, cuya lógica discursiva y contenido es similar.

Así, clase social, se conjuga con otras categorías como estilos de crianza, valores y expectativas familiares, dando como resultado una serie de representaciones que se hacen visibles en estos discursos; discursos que se encuentran enraizados y enlazados con otros que hablan del sujeto

46 Percibí ventajas en términos metodológicos, pues ahora no era yo la entrevistadora; sino jóvenes estudiantes y alumnas cuyo acercamiento facilitaría la conversación en otro nivel e imaginario respecto de entrevistado-entrevistador.

cognoscente y como debería ser su desarrollo y aprendizaje. Discursos que producen efectos y que tienen una larga genealogía⁴⁷, pero que, finalmente se concretan en los centros escolares de secundaria al definir los límites de lo cognoscible y en una pedagogía que intenta en nombre del aprendizaje y con las mejores voluntades, decir que el niño es inaceptable como es, y que habría que cambiarle para que se ajuste a las imágenes que se tienen de él. Como un consumidor que existe en tanto esta reducido al ser (despersonalizado, desencarnado) y no a un yo y mucho menos a un *nosotros*. En definitiva, como sostiene Weedon (1997), los individuos son lugares en los que hay luchas, y esas luchas “ocurren en la conciencia del individuo” (p. 106), como queda más claro en lo que describo a continuación.

3. EN BUSCA DEL SUJETO DISTINTO-COMPLETO

[...] muchas veces el niño se acerca conmigo y yo, muchas veces le digo que les demuestre a sus papás que él puede, que él no va a ser igual que ellos, que tenga una profesión, para que él sea diferente y cambie, pues esos problemas vienen del seno familiar (E16, parr. 21, 2019).

331

El extracto anterior forma parte de una entrevista; se trata de respuesta de una maestra cuando le invita que platique sobre algunos de sus estudiantes con el que percibe problemas en su clase, términos de logro escolar. La respuesta es similar a muchas más, se repiten incesantemente en cada entrevista realizada tanto en el estudio de 2007 como de 2019.

47 Finalmente los límites de lo cognoscible están enraizados dentro del modelo de lo humano, del humano de la ilustración que “fija los estándares no sólo en los individuos sino en las culturas” (Braidotti, 2015, p. 26); entre estos estándares de lo humano-joven como: (a) racional, con proyecto de vida, sabe lo que quiere (b) Por lo tanto, es civilizado, dócil, disponible; no salvaje (c) Es un sujeto deseante, motivado, interesado (d) predomina en él pensamiento lógico no la emoción y actúa en correspondencia (f) Masculino sobre femenino (g) es autónomo, unitario (j) autodeterminado.

La historia que se despliega en estos relatos no es una historia que posea una base común; una historia compartida: en otras palabras, el relato parece dejar claro que yo (maestra) quise, yo pude, yo me superé, y que, al contrario, tú (estudiante) no quieres o pareces no querer. Es muy probable que los maestros y las maestras tengan una historia de *venir desde abajo*; entonces, basándose en sus propias experiencias o antecedentes culturales y económicos, pueden tener ciertas expectativas sobre sus alumnos en cuestión de conducta y esfuerzo personal.

En la escuela a nadie le molesta o le incomoda ahora el contenido de este mensaje ni del cartel, aunque se asuma una relación entre pobreza y ser indigno; la cual es una categoría donde en todo caso entran los estudiantes no ellos, como dice Bal (2021) con decir o pensar que YO no soy como ese/a, la imaginación hace el resto, “una vez que la categoría este arriba, la otra se vuelve negativa, indefinida y vaga” (p. 55) y por ello hasta peligrosa.

332

En estos discursos se hacen visibles una multitud de identificaciones, por ejemplo: la superación depende de ti (alumno), es un asunto individual (no de un nosotros) pero también, el resultado es para ti (los demás poco importan); serás, valdrás en tanto, contribuyas o lo que logres en el futuro al futuro (el presente no importa); la profesión (carrera) como la única manera de estar y de ser en el mundo actual. La profesión como sinónimo de conocimiento. Tu problema final es tu familia, la que seguramente tampoco quiso superarse.

Desde la cotidianidad escolar, las llamadas *Barreras para aprender y participar*, término que manejan con frecuencia los profesores y que parecen entender con claridad, provienen principalmente del medio familiar del estudiante o de su clase social (marginada o sin aspiraciones).

Es necesario ayudar a estos chicos, porque si no se superan tendrán muchos problemas y quizá se salgan hasta de estudiar, por lo mismo, o sus papás los pongan a trabajar. Sería una pérdida, porque los chicos son el futuro de este país. Tenemos que ayudarles a superarse y ser mejores para que

en un futuro lo que aprendieron, lo sepan aplicar correctamente y por qué no, quizá, uno de ellos pueda salir adelante...pueda ser un niño que destaca a diferencia de los demás (E3, parr. 37, 2019).

Y eso precisamente es lo que sucede, *uno de muchos*, es el que logra salir adelante y destacar con la ayuda del profesor. Se observa, por tanto, una lógica del aprendizaje escolar basada en una relación entre el que sabe cómo *ayudarles a superarse y ser mejores*. Tal lógica se fundamenta en la relación saber poder, sostén de los grandes ideales del sujeto moderno de la razón, el progreso, la verdad, la emancipación; la enseñanza como dispositivo central para “crear supuestos sujetos autónomos y racionales, moldeados según la norma, sin diferencias ni resistencias” (Graco, 2007, p. 68).

Como dije, es a partir de la categoría o distinción *bajos recursos o familias sin aspiraciones* que se estructuran las diversas adjetivaciones acerca de los estudiantes; ya que *esos alumnos*; no tienen hábitos, no tienen valores, no tienen disciplina, no tienen interés, no tienen buen vocabulario, no tienen estímulos. Todo ello, da la idea de “[...] trabajar sin sujeto de aprendizaje y describe una realidad que desborda las aulas, expresada por la presencia hipotética de un sujeto que no reaccionaría como se espera ante los modelos de enseñanza” (Maimone y Edelstein, 2004, p. 46), o con un sujeto incompleto, por lo tanto, es necesario construir, producir uno específico. Por ello la asistencia y el tutelaje permanente cobran relevancia a lo largo de la formación (Duschatzky, 2000). Es una especie de traslado a los educadores de lo que, en teoría para los formadores, debería hacer la familia, ahora enfrentada o contrapuesta con los jóvenes, especialmente con lo que *son o traen*.

Así, en los relatos docentes y del personal directivo y de apoyo educativo tanto de 2007 como en los de 2019 se observa una especie de anulación o descalificación constante a las situaciones económicas, costumbres, valores, hábitos, creencias, formas de vida, vocabularios y otras formas

de expresión del estudiante y de sus familias u otros significativos (fundamentales en su constitución como sujeto, como individuo, de ahí que se perciban como. ajenos, lejanos, hostiles, inentendibles o a veces hasta amenazantes).

En otras palabras, se tiene la idea que si el joven no pasa por la escuela y deja lo que trae –valores, costumbres, hábitos, deseos, “indignidad” entre otras cosas–, no es o no será en un futuro “nadie” o “nada”, es decir; una “persona preparada” que se pueda integrar a los procesos sociales, culturales y económicos de una sociedad. El niño/joven/estudiante queda reducido entonces en el presente y en el futuro imaginado (predicho), al “no lugar” o a la exclusión (Acosta, 2007).

334

Algunos teóricos sostienen que la educación se convierte frecuentemente en una suerte de agresión cultural, puesto que al no reconocer la cultura o lo que el otro trae consigo opera un meta mensaje: lo que yo soy, lo que traigo es despreciable, o al menos para los otros lo es. Es así como “desconocimiento y desvalorización crean una tensión afectiva y cognitiva como obstáculo para el aprendizaje” (Maimone y Edelstein, 2004:49). La tensión es vivida para el estudiante como una disyuntiva entre lo que le ofrece o dicen sus profesores la escuela y lo que le ofrece o escucha en su familia y/o en el barrio.

Nos preguntamos si en este contexto, en el escenario descrito; puede haber lugar en la escuela para la construcción de la *experiencia vital*; entendida como una vivencia con significado; por ello, cargada de afectividad, y de valoración, tan importante por ser “el indicio más revelador de la singularidad de las relaciones de un individuo con su ambiente (interacciones)” (Viniestra, 2015, p. 157); además, de un atributo inherente al conocimiento y a su re elaboración; la vía para entender el conocimiento de sí mismo como del entorno. En síntesis, la vía para el aprendizaje, propósito invariablemente de la escuela.

4. EN BUSCA DEL SUJETO DISPUESTO-DESEANTE

[...] por el contrario de un buen estudiante, un estudiante difícil es aquel que a todo lo que se le impone está a la defensiva y todo lo que se le dice él piensa que es para perjudicarlo, cuando no es así. Hay falta de interés y motivación [...] Si él no tiene el interés y el deseo de salir adelante y no encuentra la motivación para hacerlo no lo va a hacer (E8, parr. 23, 2019).

El rechazo, el desinterés o hasta el boicot hacia lo ofrecido en la escuela, que es de interés para los adultos –profesores– o el plantel, es uno de los rasgos principales que los maestros determinan para sus alumnos en general, a excepción de aquellos que se describen como sobresalientes o *buenos alumnos*, que desde el punto de vista de los profesores representan una minoría. En este sentido los *malos* alumnos o los que presentan dificultades para aprender son representados frecuentemente como seres desinteresados y sin deseos, aunque esta desmotivación está colocada en lo que se le ofrece como parte del aprendizaje escolar, porque paradójicamente el alumno parece estar muy motivado y o tiene aspiraciones para realizar *cosas malas* como vandalismo o comportamientos inadecuados (Acosta, 2007).

El alumno no deseante, o sin aspiraciones queda de esta manera anulado por no responder a los diversos *estímulos* que se le proporcionan en el ámbito escolar y por consecuencia se refuerza la posición de enfrentamiento. Junto con la percepción por parte de los maestros de una autoridad cada vez más cuestionada. En este sentido, la relación maestro-alumno, se sitúa en un contexto vincular o relacional que adquiere características particulares.

Los maestros suelen atribuir esta falta de interés de sus alumnos no sólo a la dinámica familiar *disfuncional* o carente de normas que es otro rasgo importante que construyen sobre sus alumnos, sino también a sus percepciones acerca del valor de la educación y el cumplimiento de las normas tradicionales de autoridad. Ese desinterés parece traducirse en rebeldía y/o apatía y las dos condiciones tienen como fuente el propio

alumno, ningún maestro se remite a la inadecuación de la propuesta escolar. Menos aún, parecen cuestionarse el hecho de que los alumnos pueden estar padeciendo una imposición externa que experimentan como tal. En otras palabras, su desinterés o rebeldía puede ser consecuencia de la aceptación de un saber elaborado del que no sienten ninguna necesidad (Giroux, 1997). Algunos autores sostienen que el desinterés de los alumnos presentado frecuentemente como un rasgo psicológico individual es más reflejo de una reacción colectiva frente a las particularidades de la escuela (Lucart, 1990; Giroux, 1997).

Estas significaciones tienen su correlato y a su vez derivan en parte, de los imaginarios sociales y los discursos oficiales en la educación sobre la adolescencia; así, en los documentos oficiales se plantea que la falta de interés por parte de los estudiantes:

336

[...] responde, en parte a que sus problemas emocionales, sociales y biológicos no son atendidos de manera adecuada, pero también es reflejo de la baja autoestima de los alumnos y de la falta de motivación para que se interesen por su constante y permanente superación personal (SEP/SNTE, 2006, p. 114).

En otras palabras, el desinterés es consecuencia de los cambios que enfrenta, los que deberían ser atendidos (posiblemente a través de especialistas como psicólogos), por lo tanto, también los alumnos son propensos a problemas (los cambios los justifican) y esto se corrobora al decir que el desinterés es reflejo de la baja autoestima y la falta de motivación, ya que deberían estar motivados en una “constante y permanente superación” (SEP, 2006), lo que ya sucede (sin mucho éxito) en la educación actual.

Desde los sentidos sedimentados sobre la enseñanza y el aprendizaje en la escuela secundaria, Oviedo (2004) observa que la función de los profesores y alumnos, en términos de enseñanza y aprendizaje es (cada vez

más), buscar lo que es y no negarlo, buscar sólo lo posible, lo pensable, lo correcto y lo que no provoque conflicto. En esta lógica el alumno como aprendiz, se convierte en un consumidor y acumulador de información y ahora, buscador de información y ejecutor de instrucciones y para eso, hay que estar dispuesto a recurrir a las fuentes conocidas del conocimiento (maestro, libro fuentes de internet).

Cuando no hay protagonismo en la generación del propio conocimiento, no puede surgir un interés o un deseo genuino en el aprendizaje. Como dice Viniegra (2015): en la escuela actual prevalece una *epistemología pasiva* en tanto “no se participa en el conocimiento como una aventura reflexiva y crítica, donde cada quien (maestros y alumnos) despliega su experiencia vital” (pp. 70-71). Coincido con este autor, el cual sostiene que sólo de esta manera, la información puede llegar a convertirse en conocimiento (que implica la información de sí y del contexto con relevancia para su experiencia vital, reconstruida por la reflexión y la crítica, como algo habitual y versátil). De esta manera, los intereses cognitivos se manifiestan como necesidades de conocimiento que tienen que ver con entender, explicar, qué hacer, cómo actuar, entre otras acciones.

337

Estos intereses una vez surgidos, están en mutación permanentes porque se trata de una aventura del conocimiento que nunca culmina. Representa una transformación en la forma de percibir y actuar con los objetos significativos de nuestra vida cotidiana, en virtud de que el deseo de conocimiento se ha incorporado como componente prominente de la experiencia. En los intereses cognitivos se condensan y actualizan los motivos (cada vez más poderoso) que nos llevan a buscar, aclarar, entender, dar salida, emprender, optar, decidir, satisfacer, mitigar, asumir, tomar distancia, aproximarse, enfrentar, evadir, interrumpir, cambiar, preservar, perseverar (Viniegra, 2015, p. 130).

En este mismo sentido nos preguntamos si alguien, en este caso un maestro o maestra no experimenta (o al menos entiende) la subordinación, el sometimiento, puede formar- enseñar para la emancipación, como un interés cognitivo por ejemplo, llegar a ser aprender a ser uno mismo, y a manifestarse (como alguien autónomo, autoconsciente, sujeto de valoración o reconocimiento, entendimiento, de escucha de nuestros intereses cognitivos, de nuestras inclinaciones y preferencias, entre otras cosas).

Coincido con Viniegra (2015) en que los intereses cognitivos, sólo pueden hacer su aparición cuando un hábito introspectivo “subyace a la reflexión sobre la experiencia vital” (p. 131), en ese sentido la disposición no se relaciona con el deseo de tener o poseer bienes materiales (con lo que frecuentemente se pretende motivar a los estudiantes), son necesidades de esclarecimiento y de entendimiento, acerca de sí mismo y del contexto percibido, son necesidades por así decirlo creadas, conformadas, por cierto, sin el contexto de la amenaza latente del incumplimiento de la tarea.

338

5. EN BUSCA DEL SUJETO TRABAJADOR-CUMPLIDO

Como ya se percibió en los contenidos anteriores, se intuye que en la escuela secundaria existe una concepción especial acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Frente a un entorno que se percibe como irremediable (dadas las condiciones de los estudiantes principalmente) estas prácticas y procesos se piensan como conflictivos y a veces con poco sentido, tales significaciones parecen impregnar la práctica cotidiana, así como las interacciones y relaciones con los alumnos.

Desde los discursos docentes analizados, el saber o conocimiento escolar es un contenido, que se materializa en una calificación, sin embargo, para lograr *acceder* al conocimiento, es necesario contar con prerrequisitos (conocimientos, atributos y preferentemente disposiciones), lo que sólo algunos alumnos tienen (los de la mañana, por ejemplo, los que son atendidos por sus familias, los que provienen de familias con aspiraciones o

con educación, con desarrollo *normal* o sin problemas de discapacidad mental), dichos prerrequisitos acaban marcando los límites de la acción pedagógica, siempre desde una mirada individualizadora que “oculta la historia del conflicto y su complejidad. Quedan así, en la sombra, la trama de relaciones entre pares, entre alumnos y adultos en la comunidad educativa” (Greco, 2002, p. 77).

En esta misma lógica, al conocimiento escolar se le atribuyen cualidades totalmente objetivas, constatables y cuantificables, al tiempo que se hace más énfasis en los productos que en los procesos. Desde esta perspectiva, el aprendizaje aparece como igual a rendimiento, o a hacer trabajos y contestar ejercicios y la enseñanza como equivalente a dirigir, constatar o medir ese trabajo. Por otra parte, desde los discursos analizados, la explicación de contenidos aparece como la acción didáctica privilegiada por los maestros en sus clases, junto con el encargo de trabajos y tareas. En este contexto, los maestros, ponen en práctica en las aulas, lo que he llamado pedagogía de las consecuencias (Acosta, 2007); un sistema de premios y castigos para lograr que el aprendizaje concebido por los profesores de forma muy particular se manifieste o se haga visible de algún modo. Los maestros refieren constantemente en sus relatos que *el hacerle ver* las consecuencias de sus actos y comportamientos a los estudiantes, es el principal recurso para lograr que ellos *tomen conciencia y se pongan a estudiar*. De esta manera, aprender el conocimiento escolar es acertar mejor en los comportamientos exigidos, o en palabras de los propios profesores que *trabajen y cumplan*. La responsabilidad y el esfuerzo siguen siendo los atributos más valorados en las aulas.

Para cumplir con los objetivos de aprendizaje (meta de los profesores), ahora con la ayuda de la tecnología educativa, se construyen también, medios imparciales de evaluar los aprendizajes del aprovechamiento de los alumnos en parcelas temáticas, en aspectos cognitivos (como el recuerdo de información) y psicomotores (listas de ejecución de acciones y procedimientos) junto con aspectos afectivos (componentes actitudinales) bien separados y diferenciados entre sí. Aunque supuestamente persigan una evaluación *integral del aprendizaje*, que resulta como sostiene Viniegra (2015) *ilusoria*.

En un escenario de *epistemología pasiva* (Viniestra, 2015), nos preguntamos si ¿es posible desarrollar en la escuela-aula el deseo por el conocimiento entendido primeramente como el propio autoconocimiento y del contexto y el ejercicio de una crítica profunda y diversa como la principal habilidad para aprender? ¿Es posible en este escenario desarrollar puntos de vista propios? En síntesis, ¿es posible desarrollar aptitudes cognitivas, metodológicas y prácticas propias de la elaboración y construcción del conocimiento?

Volvamos al término de *epistemología pasiva* en educación de Viniestra (2015), que se caracteriza en términos sintéticos por: una serie de actividades escolares disociadas o ajenas a la experiencia vital de los alumnos (yo diría y contrapuestas), un contenido y forma del currículo orientado al aprendizaje de disciplinas (centrada en lo teórico sobre lo práctico, como si se pudieran separar), conocimiento entonces, segmentado, parcial, desvinculado e inconexo, un conocimiento que se muestra como universal e incuestionable; generado por otros; listo para ser consumido (leído, memorizado, aprendido); con profesores que dominan el tema por ello, generalmente se encargan de *transmitirlo* de la mejor manera; ahora como el estudiante es el que *debe construir conocimiento* el papel del profesor se traduce en apoyarlo o conducirlo para que busque la información *correcta* y/o apropiada; el estudiante bajo esta lógica debe retener la mayoría de la información de los temas estudiados, y hacerlo con las disposiciones formales requeridas o solicitadas.

340

Esto puede explicarse, si se considera que en los últimos 50 años el sistema educativo ha colocado a la escuela en una contradicción fundamental, a saber, que, en la escuela, en sus distintas modalidades, se transmite un saber que no produce y para llevar adelante ese trabajo de transmisión, produce un saber que no es reconocido como tal (SEP, 2022, p. 47).

Todos estos sin sentidos, característicos de una educación pasiva, característica de una sociedad mediatizada, competitiva, controlable (Viniestra, 2015), despiertan en el educando muchas reacciones, entre ellas: aburrimiento, impotencia, indiferencia, aversión, hasta aparentar que han aprendido. Y todo lo anterior en un escenario de arbitrariedad cultural y de violencia simbólica (ahora no es física) que inhibe o aniquila el deseo por el conocimiento, en tanto la experiencia vital que puede dejar el encuentro con el otro maestro (a), alumno (a) (también idéntico y repetitivo), se clausura, dando lugar a una serie de interacciones pobres y constreñidas como parte de la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria. Y por lo tanto a “[...] preservar las marcadas desigualdades sociales (que) excluye del movimiento social a crecientes contingentes de la población, todo lo cual es garantía del statu quo” (Viniestra, 2015, p. 192).

CONCLUSIONES

NUEVOS DESEOS DESDE LA POLÍTICA EDUCATIVA

Los imaginarios respecto de la enseñanza, al aprendizaje y al conocimiento escolar, entrelazados, unidos con otras como la de clase social, psicología del desarrollo, familia, y otras, se determinan recíprocamente. En ellos se actualiza un funcionamiento sistemático y binario del ordenamiento social contemporáneo, heredado de la modernidad; de toda una historia imperial occidental. Así, por ejemplo, desde la psicología de base cognitivista, muy difundida y aprendida en la comunidad docente, no se reconoce que “somos entidades incrustadas culturalmente y atormentadas por la dinámica imprevisible de la racionalidad y la irracionalidad” (Kincheloe; Steinberg y Villaverde, 2004). No es extraño entonces, que percibamos a los alumnos (as) como desconectados de su historia social y de las determinantes de tipo cultural y político que están en juego, tanto en la construcción de las propias teorías como en la formación del ser humano que alentamos y promovemos en la escuela, donde niños con orígenes desventajados se enfrentan a una diversidad de obstáculos

los, para aprender, para participar, para ser y todo ello en una entidad en donde la mayoría de las familias enfrentan grandes problemáticas de índole económico⁴⁸.

Desde los discursos docentes analizados (con 15 años de diferencia) se percibe de manera más clara, la dialéctica actual entre el yo educador (que se percibe como racional, ético, autodisciplinante) y el otro educando (como contraparte negativa), que en sí misma, implica lógica binaria de la identidad y la alteridad (Braidotti, 2013). Así, por ejemplo, mediante exposiciones y explicaciones llenas de metáforas, como la del *espejo*, los alumnos son el reflejo del medio social o familiar en que viven, además es común también pensar que *por la edad* tengan poco interés, poca autoestima, no tengan todavía identidad, ni proyectos de vida, o al menos proyectos *aceptables* de vida. También en estos discursos se hace visible la metáfora *del costal* que cargan los estudiantes, con ella comunican como estos son receptáculos de los males y disfunciones comunitarias o familiares, los que *cargan* en la espalda y no les deja (aunque quieran) avanzar, en todo caso, los que lo logran son dignos de elogio, pues se demuestra que con esfuerzo y sacrificio *se puede*. Lo que refuerza la tesis del *todos pueden, si quieren* (Acosta, 2007). Una lógica clara donde los principios del mercado se acaban aplicando a todas las esferas de la vida y en especial a la esfera educativa formal, con la idea de que los sujetos-alumnos son (o deben ser) empresarios de sí mismos, un proyecto de vida en construcción, un capital humano en formación permanente (Brown, 2020).

Dice Slee (2011) que hemos aprendido, o nos han aconsejado, que miremos hacia otra parte para no ver dónde se gesta la desigualdad, la discriminación y la subordinación. Estas miradas en el espacio concreto de la escuela se han dirigido casi de manera completa a las actitudes o a los recursos de los alumnos y sus familias, y es algo que se hace en todos

48 Ya que el estado (Durango), sólo por hacer una analogía que ayude a aclarar nuestra situación, somos como el sur del norte, por sus características geográficas y principalmente por sus características socioeconómicas que no corresponden a una región (el norte del país) que ha crecido al menos, en el aspecto económico, principalmente por la industria manufacturera.

los niveles o capas del sistema educativo. Buscamos explicaciones del no aprendizaje, del desinterés, la agresión, el poco aprendizaje, etc., en *otros lugares*, como ya se aclaró en este trabajo. Este autor también se pregunta si alguna vez seremos consientes (o menos, indiferentes) de nuestro papel en la creación de comunidades excedentes; los marginales, los indeseados, los sin dignidad. En este contexto me pregunto si podremos voltear la mirada algún día y enfocarla en el origen de la exclusión, para desmantelar la manera en que hemos sido formados y socializados al interior de los espacios escolares

En México en los planes de estudio para la educación básica, se concretó al mismo tiempo que se hizo claramente visible, una identificación entre el sistema educativo y el sistema de mercado; entre la escuela y la empresa; entre las relaciones pedagógicas y las relaciones de insumo producto (Bracchi y González, 2004, p. 80); de ahí que resulte claro en el discurso educativo oficial y más específicamente en el discurso docente, emblemas como competitividad, y el aprendizaje para la vida de ciertas competencias que dan respuesta a un mundo laboral globalizado. De esta manera, como reconoce la SEP (2022) la educación básica en nuestro país como en el resto de los países del continente ha formado parte de todo un sistema político y económico que fue pensado para la diferenciación social existente que se expresa con toda su fuerza en diversas formas típicas de la ilusión escolar (Baudelot y Establet, 1976), que crean y conforman todo un sistema de razón, una especie de matriz cognitiva en los educadores, que selecciona nuestros deseos y valores y que acaba dando forma a nuestro actuar pedagógico en el proceso enseñanza y aprendizaje.

Después de 50 años de un modelo curricular eficientista, sujeto a las demandas del modelo de desarrollo de la época, industrial, postindustrial y los modelos de sociedades que produce la sociedad de la información o sociedad 4.0, la retórica es la misma: formar sujetos para que cumplan con los objetivos de aprendizaje, las competencias para la vida o los aprendizajes clave con el fin de que respondan a

la demanda de capital humano para el sistema productivo de dicha sociedad, trayendo consigo un conjunto de contradicciones y desigualdades que hacen inviable mantener el modelo curricular que se ha implementado en las últimas cinco décadas (SEP, 2022, p. 53).

Ahora con el nuevo Modelo Educativo y específicamente con el Marco Curricular y Plan de estudios 2022 para la educación Básica, se pretende poner en tensión esas formas y esos saberes sedimentados a partir del modelo curricular de base eficientista implementado hasta hoy y con ello, desafiar y deconstruir la matriz cognitiva ya comprendida y apropiada en la práctica docente. Dicho marco está por concretarse en el ciclo escolar 2023, que comienza en el mes de agosto del año entrante, enfrentando múltiples oposiciones el ámbito educativo y otros sectores que ven afectados sus intereses, precisamente porque se propone cambiar toda una episteme y una ontología que hasta hoy ha sido el sostén profesional e identitario de los profesores y que construye y legitima toda una serie de:

344

[...] desigualdades sociales, económicas y culturales sobre la base de cualidades individualizantes como son las “inteligencias”, “competencias”, “talentos”, “facultades innatas”, “dones”, que tienden a ser estandarizadas y objetos de medición para distinguir a unos de otros bajo la lógica de que existen infancias inferiores que fracasan y otras que son superiores y destacan.

Esto ha dado paso a un tipo de institución educativa que es valorada, no por su capacidad para enseñar, aprender y favorecer la construcción de relaciones educativas, pedagógicas, sociales y culturales, sino por su función distributiva de las trayectorias de las y los estudiantes, la cual se aboca, preponderantemente, a la formación de capital humano (SEP, 2022, p. 9).

Con base en este tipo de apreciaciones y con diversos fundamentos que se derivan en parte, de concepciones y enfoques de la pedagogía crítica, y decolonial, se pretende no sin antes enfrentar una serie de resistencias que provienen de diversos sectores, entre ellos los mismos profesores de educación básica:

Redefinir el carácter universalista y nacionalista del conocimiento para pensar en la educación básica desde otras bases sobre lo común, asumiendo la diversidad como condición y punto de partida de los procesos de aprendizaje y con ello recentrar la noción de lo comunitario como horizonte de la formación básica (SEP, 2022, p. 7).

Acorde con lo anterior, en el nuevo Marco Curricular para la Educación Básica 2022 se plantea que los profesores perciban dos cosas de manera diferente; en primer lugar, que vean el aprendizaje como hecho histórico social y no como un asunto de etapas predeterminadas o de la baja capacidad individual y en segundo lugar, que identifiquen el papel de la comunidad como eje articulador de los procesos educativos; es decir, que se entienda, que lo individual se constituye a partir de lo comunitario (SEP, 2022). En la idea entonces, de la construcción de saberes otros en el campo de lo pedagógico, los dos primeros ejes articuladores y transversales (de siete) de los contenidos y actividades escolares en los planes y programas de estudio para Educación Básica, para “una ciudadanía con valores democráticos y justicia social” (SEP, 2022, p. 135) democrática son la *inclusión* y el *pensamiento crítico*, así mismo que otros dos son: la *interculturalidad crítica* y la *igualdad de género*. Desde este documento llama la atención la conceptualización del pensamiento crítico que se desea desarrollar en los estudiantes y que condensa por así decirlo, el fundamento epistémico de la nueva política educativa:

El pensamiento crítico es la capacidad que desarrollan las niñas, niños y adolescentes para interrogar la realidad y oponerse a la injusticia, la desigualdad, el racismo, el machismo, la homofobia y todas aquellas formas que excluyen e invisibilizan a los otros y que pasan inadvertidas por considerarse “normales”, pero que en realidad son construcciones históricas que se generaron a partir de diversas formas de explotación, control del trabajo y relaciones de género (SEP, 2022, p. 96).

346

Desde este documento se tiene claro cómo y dónde opera la *lógica colonial* especialmente en el campo del dominio epistémico “dedicado al control del conocimiento y las subjetividades” (SEP, 2022, p. 96). Sin embargo, habrá que ver, cómo va aconteciendo esta transformación y ver qué tanto de estos nuevos deseos se convierten en realidad, pues pareciera que hay aún mucha resistencia desde los diseñadores de política educativa a desprenderse de los viejos paradigmas; ello se observa por ejemplo, en que al interior del Sistema de Educación Pública, especialmente de educación básica, permanece hasta hoy, la educación especial como un sistema administrativo alternativo a la llamada educación regular, y a quién en la práctica se le asigna la mayor parte de la tarea de la educación inclusiva o al menos la consigna de que está sea posible. Por otra parte, sabemos que los planes y programas educativos dependen de las diversas administraciones políticas que lleguen al gobierno, y si bien en México ahora contamos con uno relegado a la izquierda, no hay garantía de que así suceda en los años venideros. Aun así, si se logra que los profesores ejerzan una “autonomía profesional” (SEP, 2022), siendo un actor crítico y reflexivo (como lo menciona la cita anterior), es probable que lo que se está por iniciar en el campo de la educación básica sea la base o el origen de un cambio importante. El desafío finalmente es desarrollar la actitud reflexiva y la actitud creativa pertinente que nos permita ver con ojo crítico la ideología que reproduce, y así, resignificar el tipo de interacciones que sostenemos como parte de identidades personales autoconstruidas, apropiadas y defendidas; pues enseñamos a través de nuestros lentes cul-

turales cuyo cristal se ha ido ensanchado durante al menos cinco siglos, en nuestro continente, mismo que nos hacen en nombre del aprendizaje y con el sueño de un sujeto ideal, ser partícipe de enormes injusticias en el terreno de la educación básica formal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, A. M. (2008). *La construcción de significados y la constitución de sujetos, en relación con los problemas en o para el aprendizaje en la educación secundaria*. Tesis [no publicada] de doctorado. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.

Bal, M. (2021). *Lexicón para el análisis cultural*. AKAL.

Braidotti, R. (2013). *Lo posthumano*. Gedisa.

Duschatzky, S. (2000). *Tutelados y Asistidos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

347

Foucault, M. (1971). *El orden del discurso* (3ª edición). Barcelona, España: Tusquets.

Foucault, M. (1999). *La arqueología del saber* (19ª edición). México: Siglo XXI.

Gimeno, J. (1997). *Docencia y cultura escolar* (2ª edición). Argentina: Lugar Editorial.

Greco, M. B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de gestión*. HomoSapiens.

Grieshaber, S. y Cannella, G. (2005). *Las identidades en la educación temprana*. Fondo de Cultura Económica.

Kaplan, C. (1994). *Buenos y malos alumnos*. Aique.

Kinchelor, J. L.; Steinberg, Sh. R y Villaverde, L. E. (comps.). *Repensar la inteligencia*. Morata.

Lurcart, L. (1990). *El fracaso y el desinterés escolar en la escuela primaria*. Barcelona, España: Gedisa.

Maimone, M. del C. y Edelstein, P. (2004). *Didácticas e identidades culturales*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Stella y ediciones La Crujía.

Puiggrós, A. (1994). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Aique.

SEP (2006). *Plan de Estudios para la Educación Secundaria 2006*. México: SEP.

348

SEP/SNTE (2006). *Consulta Nacional sobre la Reforma Integral de la Educación Secundaria. Informe General*. México: SEP.

SEP (2022). *Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. Documento de trabajo. SEP.

Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Morata.

Unesco (septiembre de 2017). Ficha informativa No. 46. Recuperado de: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-2017-sp.pdf>.

Viniegra, L. (2015). *La educación y la crítica del conocimiento*. Programas Educativos.

Weedon, C. (1997). *Feminist practice and poststructuralists theory*. Basil Blackwell.

RELEVANDO LA EMOCIÓN EN LA ESENCIA DEL SER EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EN LAS PERSONAS ALTAMENTE SENSIBLES HACIA EL APRENDIZAJE.

35°

Claudia Enilde Nahuelan Jerez ⁴⁹

Gustavo Jaramillo Rivera⁵⁰

Francisca Guerrero Aravena⁵¹

49 Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Facultad de Pedagogía, Chile. Correo electrónico: claudia.nahuelan@uacademia.cl.

50 Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Facultad de Pedagogía, Chile. Correo electrónico: gustavo.jaramillo@uacademia.cl.

51 Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Facultad de Pedagogía, Chile. Correo electrónico: francisca.guerrero@uacademia.cl.

1. SI NOS EMOCIONAMOS APRENDEMOS

El desarrollo socioafectivo lo comprenderemos como el conjunto de habilidades y conocimientos que se desenvuelven en el ser que estamos siendo, en este presente continuo y cambiante enfrentándose constantemente a su dimensión emocional y haciéndola consciente al reconocer sus emociones, nombrarlas y gestionarlas por medio de su comprensión y empatía. Esta concepción apunta a las bases socioemocionales y su impacto en el aprendizaje y la participación activa, también entendida como *involucramiento emocional*, destacando lo esencialmente humano en la escuela actual. Asimismo, la nueva escuela está en un momento de necesidad estructural, la cual requiere de abrir espacios y oportunidades a la diversidad en toda su expresión, partiendo por las distinciones paradigmáticas que están arraigadas en la escuela y se observan en su cultura. Según Humberto Maturana, la educación es un ámbito de convivencia de niños y niñas o jóvenes que es guiado por mayores, de esto nos dice que “lo fundamental de la educación comienza en aprender del otro más que en modelos rígidos como los impuestos hoy en día” (Maturana, 1999).

351

El desarrollo socioafectivo está íntimamente ligado con la emoción, la que será entendida como energía en movimiento. La emoción es aquello que nos pasa, gatillado por eventos externos y también internos, ya que a través de nuestro pensamiento también se logra evocar situaciones que nos emocionan.

Entendamos que somos seres emocionales, corporales, lingüísticos y espirituales y en esa realidad es en la que debemos construir aprendizajes y ocuparnos de la educación más que preocuparnos. Desde este lugar dialogaremos con el emocionar en el lenguajear y en el aprender para acercarnos a la comprensión de cómo la emocionalidad del ser cumple un rol fundamental al momento de educar y aprender.

La educación formal tradicional reclama un cambio estructural en el que tanto los maestros y maestras como los aprendices requieren involucrar sus emociones en las aulas. Lo cual implica conectarse con lo que se siente a la hora de aprender. Esta conexión se verá definida por patro-

nes mentales, que están mediados por el lenguaje, y por la significación que el pensamiento le irá dando al aprendizaje. Lo cual quiere decir que si entendemos que aprender es un proceso natural que ocurre porque es parte de ser *ser humano*, también es posible comprender que para aprender es fundamental darle significación a eso que se aprende, otorgándole un componente emocional y lingüístico.

Por otra parte, en contraposición a la educación tradicional surge la necesidad de visibilizar a aquellos estudiantes que el sistema educativo ha segregado o aislado por décadas, debido a que:

En el modelo educativo actual, las emociones por tanto han quedado relegadas al ámbito privado del hogar y han sido dejadas en manos de un solo factor: la disciplina, que tiene como objetivo conducir al niño a dominar sus emociones para mantenerlas a raya en su viaje hacia la adultez (Céspedes, 2009).

352

Sin embargo, este viaje está conducido a través del aprendizaje escolar, que se adhiere a un contexto tradicional, socializante que desvincula al ser de su emocionar y lo lleva a racionalizar todo lo que le va ocurriendo dejando de lado la noción de que el aprendizaje es un evento de transformación personal que está mediado por el cuerpo y las emociones.

¿Son los y las docentes capaces de hacer consciente su propio emocionar y ponerlo al servicio de la diversidad del aula, para generar aprendizajes? Esta interrogante apunta a comprender la importancia de la dimensión emocional del ser enfrentado a aprender. La interacción de la dupla educador-educando debiera ser de manera sana, abierta, sincera y honesta más allá del área de dominio disciplinar para tener mayor posibilidad de atender la diversidad del aula. Es aquí donde el paradigma de la diferencia cambia y dejamos de preparar el aula e iniciamos el camino de preparar al o la docente para enfrentar el aula desde el lenguaje, desde su ser y desde su propia concepción, por lo tanto, desde su emoción.

“El gran desafío del siglo XXI será generar una revolución reflexiva en nuestra conducta ética, en mirarnos al espejo para ver cómo hacemos lo que hacemos. Es nuestro gran reto como especie” (Maturana, 2021). Lo cual apunta a un quehacer que requiere de un análisis metacognitivo permanente, en el que los y las docentes en ejercicio revisen su quehacer, miren su disposición emocional frente a los eventos del aula, o sea reflexionen constantemente acerca de su enseñanza y de la forma en que la entiende y la relaciona con los saberes que va entregando.

La reflexión constante del aula logra una revisión permanente del quehacer pedagógico, lo que facilita las posibilidades de modificar de manera constante aquellas prácticas que no están dando resultados y orienta al o la docente hacia la ejecución de prácticas efectivas, que cumplan con el objetivo final, que será desarrollar aprendizajes significativos, los que además estarán mediados por un aula consciente y emocionalmente adecuada a sus necesidades.

Otro de los grandes desafíos de este siglo será sensibilizar a los y las docentes en la capacidad de desarrollar competencias socioemocionales que les abran espacios de aprendizaje emotivamente fértiles en los que el clima del aula sea un elemento a considerar durante la transmisión de saberes, alcanzando estados de ánimo colectivos que le faciliten la enseñanza y la transformen en un momento de encuentro constructivo y comunitario.

Asimismo, el proceso de enseñanza aprendizaje es necesario entenderlo desde la o el educando como seres integrales; es decir, que son capaces de tributar a este proceso su cuerpo, su mente y su emoción. Siendo estos elementos propios del ser, sus herramientas de aprendizaje que lo transforman en un aprendiz capacitado para aprender independientemente de sus capacidades.

Un estudiante desconectado de sus emociones ¿será capaz de aprender con todo su ser?, esta interrogante se vincula con la necesidad de estar en el aquí y en el ahora en contextos áulicos, en los que el aula siente y se moviliza acorde al emocionar que va ocurriendo; sin embargo, lo que ha-

bitualmente ocurre es la inconsciencia de ese emocionar o la desconexión de las emociones lo cual afecta los aprendizajes, pues se olvida que están allí en cada uno de los y las aprendices.

En la generalidad de las acciones las aulas tradicionales se enfocan principalmente en lo cognitivo que es el área de desarrollo al que se le da relevancia aún en la educación tradicional; sin embargo, el desarrollo socioafectivo conlleva en su base lo cognitivo en unión con lo emotivo. Cuando vemos un estudiante que se conecta con sus emociones y las tributa a su crecimiento cognitivo, vemos un estudiante conectado con el presente, que pregunta, se pregunta, cuestiona, se cuestiona y va transitando por estadios en los que al sentir alcanza un aprendizaje que trasciende el aula, pues lo conecta con sus propias necesidades.

354

El o la docente necesitan comprender en primer lugar su emoción y su estado emocional a la hora de presentar un contenido o experiencia de aprendizaje, y a la vez comprender el clima emocional del aula, tanto para mantenerlo seguro y en confianza, como también para modificarlo en virtud del éxito en la adquisición de aprendizajes. “Cuando un docente comprende que las emociones se validan y son parte fundamental del proceso de aprendizaje, este provee al estudiante con un ambiente seguro” (Fallas, 2022).

Es en el proceso de aprendizaje donde el cerebro consciente desde los pensamientos y el lenguaje se asocian y se vinculan programando al cerebro subconsciente para que este genere nuevos pensamientos, sentimientos, emociones, creencias y paradigmas, que se manifiesta a través del cuerpo, que es el instrumento de la mente para generar aprendizajes. Asimismo, este recorrido puede ser invertido para llegar al cerebro consciente, y ese camino se realiza a través del cuerpo como herramienta fundamental al servicio del aprendizaje. Todo está en el cuerpo ya que no todo es cuerpo y en el mismo cuerpo es donde ocurren las emociones, es allí donde se manifiestan; esos manifiestos son observables por el o la docente, ¿cuál es el problema? El o la docente no cuenta con las habilidades para identificar esas emociones pues aún no sabe cómo verlas en

sí mismo. Por ello es necesario instalar los medios necesarios para que se desarrollen esas habilidades de consciencia emocional desde las y los maestros hacia los y las estudiantes.

Partiendo por la consciencia emocional es posible ir orientando a los y las docentes hacia el desarrollo de competencias socioemocionales que pueda utilizar en el aula o en cualquier contexto educativo, de manera que se transformen en herramientas de base para el desarrollo del aprendizaje y, por tanto, de los objetivos que se ha planteado. Para ello surge la necesidad de ser un observador de sí mismo, de sus aspectos comunicativos, emocionales y corporales.

El lenguaje corporal y los factores que intervienen en la expresión de las emociones, son el medio para que el ser humano logre interpretar el lenguaje emocional propio y de los demás, de tal manera que las emociones se manifiestan en el cuerpo, se van nominando y definiendo a través del lenguaje corporal, en el que los gestos corporales permiten comprender la emoción que va ocurriendo. La emoción es en su esencia, reactiva, temporal, espontánea, por lo que su comprensión nos ayuda o nos da el instrumento para su adecuada gestión. O sea, en la medida que comprendo mi propia emoción y luego la del otro soy capaz de gestionarla y plantearla desde la sana regulación de la misma.

355

Entonces este lenguaje corporal otorga la evidencia del aula para poder identificar qué está ocurriendo en ella y cómo los maestros son capaces de comprender esa emocionalidad colectiva y utilizarla en favor del aprendizaje de todos y para todos. Siendo las emociones más contagiosas que cualquier virus y, por tanto, factibles de ser contagiadas por un bien colectivo mayor que es lograr aprender.

El contagio emocional en el que el aula se logra desarrollar desde la confianza y la seguridad tiene relación con el lenguaje *consciente* que podría utilizar el o la docente. Recordemos que acabamos de experimentar una pandemia, en el que el covid-19 obligó a generar cambios sustantivos en educación lo cual impactó de manera intensa en la disposición emocional de los y las estudiantes como también la disposición al aprendizaje de

los niños y niñas, quienes tuvieron que automotivarse para poder seguir un aprendizaje virtual y lograr vincularse con sus maestros a pesar de la distancia.

No menor era la sensación de amenaza constante de contagiarse de una enfermedad que nos abordaba con el sólo hecho de acercarnos. Por lo que, entre las emociones del miedo, la tristeza y las sensaciones de incertidumbre, desolación y desamparo devastador, los maestros tuvieron que continuar, mantener y construir aprendizajes más allá de la realidad presente. Esa realidad muchas veces desvinculante del aquí y del ahora si o si afectaron los aprendizajes. Por un lado, los maestros se vieron exigidos a aprender y desarrollar prácticas remotas, en las que tuvieron que entender la educación desde la diversidad de su propia modificación mental a partir de incorporar nuevas formas de enseñar y aprender. Y, por otro lado, un aprendiz que tuvo que vincularse, desvinculándose de su proceso pues no sabía cómo aprender solo, en su casa o en la casa de quien pudiera estar con él o ella. Surge de esta realidad el concepto de autoconciencia, esto de que el maestro logre notar constantemente lo que va ocurriendo en el aula en la medida que sucede el aprendizaje, pues comenzó a preguntar cómo estaban, si había alguien enfermo en la familia, con quién estaban, etc.; sin embargo, aún se mantenían en las sombras el fantasma de la educación anterior y que repercute en las aulas, porque implica salir de la zona de confort, ya que:

La educación tradicionalmente se ha centrado en el desarrollo del intelecto, con un marcado olvido de lo emocional. Sin embargo, en todos los tiempos siempre se ha planteado la necesidad de la educación integral, en tanto que deben desarrollarse todas las dimensiones del individuo. Ello implica que el desarrollo cognitivo debe complementarse con el desarrollo emocional. (Vivas, 2003).

Ahora ¿qué nos permite desarrollar lo cognitivo?, ¿con qué contamos? La reflexión apunta a que en general no vemos con qué contamos. Por un lado, e insistiendo con lo dicho anteriormente, contamos con el cuerpo, su

lenguaje y el lenguaje desde la generatividad. O sea, si el lenguaje genera realidad desde el ser que estamos siendo, entonces la incertidumbre sigue existiendo, no obstante, deja de ser una amenaza y podemos declarar acciones de mejora hacia los aspectos cognitivos utilizando el lenguaje como elemento de transformación del aprendizaje. Toda esta noción de realidad consciente en la que el lenguaje es el medio de modificación que favorece a su vez el desarrollo de los afectos, ocasiona entonces que el aula se refuerza como un potenciador de lo cognitivo, un vinculator social y un espacio en el que la socioafectividad se vislumbra, pero no se considera. Mireya Vivas (2003), en su artículo sobre La educación emocional: conceptos fundamentales, dice que: en los aportes de la pedagogía muchos pensadores, a lo largo de la historia, han insistido en la importancia de la educación afectiva. De tal manera que pedagogos como Pestalozzi, Monstesorri, Freinet, Freire, Simón Rodríguez y Prieto Figueroa, han insistido en la importancia de integrar lo cognitivo y lo afectivo en el proceso educativo (p. 7).

La unión de lo cognitivo con lo afectivo es algo que está y ha sido desde el principio de los tiempos. ¿Quién no recuerda a ese profesor o profesora que lo marcó, ya sea por algún hecho en el que se sintió muy feliz o muy asustado o muy enojado? Lo que pasa es que aún no contábamos con las certezas de que el vínculo que nace en las aulas impacta en los aprendizajes de los y las estudiantes. Ese vínculo necesario para sentir que soy importante y que lo que estoy aprendiendo también lo es. La resignificación de la enseñanza, de la educación y de la labor docente ha quedado supeditada a contenidos desvinculados del ser y de su realidad. Se intenta enseñar y por lo tanto aprender sin contexto, sin sensaciones, sin emocionarse. Esto muchas veces obligados por un sistema que se reproduce una y otra vez, olvidándose que cambiamos los que enseñamos y también los que aprendemos.

Los cambios son necesarios en cualquier área de desarrollo, y los procesos educativos están cambiando; sin embargo, se invisibilizan para que no nos abrumen con la novedad y con el enfrentamiento a la incerteza que nuevamente viene a hacerse notar.

Es en este proceso educativo, en el que la diversidad apunta a que “Decir que el ser humano es único quiere decir que él es diferente de los otros” (Casassus, 2007), entonces la diversidad es intrínseca al ser humano, antes de llegar al aula ya vamos cargados de una autenticidad y originalidad que en el desarrollo socioafectivo lo podemos asociar a la autoestima y vincular al aprendizaje. Esta autoestima implica el autocontrol en el que surgen frases como *me conozco, me conocen, soy diferente por el sólo hecho de ser quien soy*. Somos diferentes en tanto tan similares somos y un espacio de aprendizaje aborda esa diferencia y en esa diferencia es donde el aprendizaje se torna social, ya que ocurre conmigo en interacción con otros distintos de mí. Es así como la consciencia social florece en el aula destacando el ser que voy siendo en tanto aprendo, cambio, mejoro y logro desarrollar un pensamiento crítico que me permita reflexionar desde antes de aprender, durante el proceso y al final del mismo.

Este autoconocimiento del mí mismo, abre las puertas del conocimiento y de la gestión de ese conocimiento en el que la emoción está al servicio de lo que se aprende y en qué momento se logra el aprendizaje.

358

Si bien los aprendizajes en general apuntan al desarrollo cognitivo, y a alcanzar ciertas metas de aprendizaje establecidas, no logra considerar los aspectos socioafectivos en este desarrollo, lo que obliga a incorporar las emociones y ponerlas en un lugar de privilegio para el desarrollo de aprendizajes significativos, los cuales se harán presentes si además de aplicar metodologías, contar con estrategias de aprendizaje involucrando al ser en su integralidad, destacando el valor de las emociones en estos procesos y para ello también es necesario sentirse bien, lo cual no significa que en las diversas instancias de aprendizaje deba estar todo en calma, sino todo lo contrario, las interacciones de aprendizaje deben estar teñidas de colores, en la que cada instancia de conocimiento se movilice hacia la participación consciente en la que el bienestar sea un acuerdo de participación que tendrá un toque de voluntad y decisión de todos y cada uno de los participantes de esa interacción, que se traducirá en aprender y en recordar con agrado eso que se experimentó.

Cabe destacar que cuando se habla de un aula en calma me refiero a un aula controlada con movimiento emocional, un aula viva en la que vayan ocurriendo situaciones, en las que haya sensaciones, en la que se sienta lo que va ocurriendo, estoy apuntando a un aula que vaya *dejando huella* en el caminar de los y las aprendices, un aula en movimiento es un aula que se emociona, sorprendiéndose por cada aprendizaje nuevo al que debe enfrentarse y eso desafía a todos y cada uno de los y las participantes de la misma.

Esta emocionalidad del aula requiere de mantener un lenguaje común, conocido y consensuado en el que sea posible conciliar, discutir y consensuar para llegar a acuerdos. Eso que ocurre en el aula que se traduce en aprendizajes necesita ir pasando por momentos de cambios emocionales en los que se movilizan las emociones aprovechando esos cambios otorgándoles significado, preponderancia y decantar en aprendizajes importantes e inolvidables.

Para recordar con agrado aquello que se aprende o que se está aprendiendo, es relevante *sentir* y para sentir es necesario experimentar desde mí ser emocional. Ese que va pasando por diversos momentos, que se aburre, se motiva, en ocasiones se frustra, se confunde, se siente capaz, se alegra de sus logros y así sucesivamente va experimentando una serie de emociones que además se conectan con los otros y otras con los cuales estamos en la misma sintonía y en el mismo proceso de aprendizaje. Por lo tanto, al considerar los sentimientos y las emociones que se van generando ya sea en un contexto formal o informal de aprendizaje, abre un *pool* de posibilidades para intencionar el clima y aprender en un espacio amable, en el que la regulación emocional se cruza por la voluntad. Voluntad que nos conecta en un fin común y colectivo que es aprender, sin discriminar, sin excluir, ya que si nos ponemos en sintonía, sincronidad y acuerdo colectivo aprendemos todo y con todos, dejando fuera del aula las diferencias y poniendo en consonancia las necesidades comunes hacia un aprendizaje personal.

La escuela desde su constructo institucional debe y necesita darle la relevancia al desarrollo socioafectivo, el que sin emoción augura a que no habrá un aprendizaje significativo, o sea eso que queda en el ser y que será “inolvidable” donde el cuerpo es el manifiesto de la emoción y la evidencia de la mente. Por lo que como seres integrales se alude también desde el aprender a tomar atención al aquí y al ahora, a entender que aprender es un proceso en el que siento, pienso, siento de nuevo luego aprendo. Es entonces el aprendizaje un evento recurrente en la vida en la que cambio, mejoro y soy capaz de tomar decisiones para la vida. Si siento que puedo, podré. Si sólo creo que puedo quizá no podré. Sentir habla de que me emociono, me vinculo y me conecto con eso que aprenderé. Si sólo creo o tengo la idea, desde lo mental, sin conexión con mi sentir es posible que el aprendizaje no ocurra.

“Saber es hacer, así como hacer es saber. Y aprender es poder hacer lo que no podíamos hacer antes” (Echeverría, 2003)

360

2. BARRERAS EXISTENTES AL INTERIOR DEL AULA PARA EL APRENDIZAJE Y PARTICIPACIÓN DE ESTUDIANTES ALTAMENTE SENSIBLES

2.1 CARACTERÍSTICAS DE LAS PERSONAS ALTAMENTE SENSIBLES (PAS)

Antes de definir las características de las Personas Altamente Sensibles (PAS), y con la finalidad de relevar la importancia de este rasgo en las aulas de clases, es necesario entregar datos estadísticos dados a conocer por la doctora en Psicología del Pacific Graduate Institute, Elaine Aron (1997), quien planteó por primera vez el rasgo de la alta sensibilidad en personas, evidenciado que:

En una encuesta telefónica realizada a trescientas personas de todas las edades, elegidas al azar, se descubrió que, aunque un 20 % eran sumamente o bastante sensibles, otro 22 % eran moderadamente sensibles.

Dicho sea de paso, el 42 % de los encuestados respondieron que no eran sensibles en modo alguno, lo cual explica porque las personas altamente sensibles pueden llegar a sentirse tan completamente fuera de lugar con una gran parte del mundo (Aron, 2006, p. 8).

Junto con lo anterior, en un ámbito más macro y para tener una mirada más global de la alta sensibilidad en la población mundial, podemos mencionar que:

Nuestro planeta, está habitado por unos 7.500 millones de seres humanos [...] De todos ellos estimamos que un 20 por ciento comparte el rasgo de la alta sensibilidad, también conocido en el entorno científico como la SPS o rasgo de Sensibilidad de Procesamiento Sensorial. Hablamos de unos 1.500 millones de personas que comparten el rasgo (Zegers de Beijl, 2019, p. 1).

361

Teniendo los datos antes mencionados por marco referencial se puede evidenciar que el porcentaje a nivel global de las personas altamente sensibles resulta ser un número considerable y, por consiguiente, una necesidad educativa a la cual prestar atención dentro del aula de clases. Ahora veremos los cuatros pilares fundamentales en una persona altamente sensible y relevaremos la importancia de estos.

2.2 LOS CUATRO PILARES

Para reconocer a las personas altamente sensibles, deben cumplir con cuatro pilares básicos que deben evidenciarse en sus conductas. Estos cuatro pilares se resumen por sus siglas en inglés D. O. E. S. (Zegers de Beijl, 2019, p. 4):

- Deep processing
- Overstimulation
- Emotions and empathy
- Sensitivity to subtleties

A continuación, se detallarán las características principales de cada uno de estos cuatro pilares, para así contar con una mirada más específica de las personas altamente sensibles.

362

El primer pilar (*Deep processing*) se define como: “una manera intensa, profunda, de procesar la información recibida” (Zegers de Beijl, 2019, p. 5), toda persona altamente sensible procesa de manera muy particular la información que va recibiendo del exterior, experimentándose muchas veces como escenarios supuestos, anteponiéndose de alguna manera a cada reacción que pueda tener una acción.

El segundo de los cuatro pilares (*Overstimulation*) es: “la tendencia a la sobreestimulación como consecuencia de la gran cantidad de información recibida, en combinación con esta manera profunda de gestionarla” (Zegers de Beijl, 2019, p. 5). Como menciona Elaine Aron en su libro *El Don de la Sensibilidad*, las personas altamente sensibles pueden sobreestimarse con gran facilidad; el sonido de las bocinas en la calle, la gran cantidad de personas en un centro comercial, o la entrega de mucha información en un tiempo acotado, pueden incidir que una persona altamente sensible se sobre estimule.

El tercer pilar (*Emotions and empathy*) corresponde a: “Experimentar emociones muy intensas ligadas a una posible gran capacidad empática” (Zegers de Beijl, 2019, p. 5). Este punto hace referencia en gran medida a la capacidad empática de quienes son altamente sensibles, pudiendo sentir en carne propia muchas veces el dolor o la alegría que sienten los y las demás; junto a sentir con gran intensidad la alegría propia, originada por algún éxito laboral, o en contra posición, la tristeza que puede ocasionar la muerte de un ser querido.

Finalmente, el cuarto pilar (*Sensitivity to subtleties*), como menciona Karina Zegers, es el amplio desarrollo de los cinco sentidos:

[...] especialmente a la hora de registrar detalles o estímulos sutiles; casi es más correcto decir que no es tanto que la PAS reciba más información, sino que la persona presta más atención a toda la información que le está llegando (Zegers de Beijl, 2019, p. 5).

363

Por lo tanto, la persona altamente sensible, como ejemplifica Elaine Aron, tiene un colador de información muy grande y con muchos agujeros diminutos capaces de reaccionar a todo tipo de información de manera muy detallada: el color de la bufanda que usó determinada persona en determinado día, por ejemplo; o es capaz de percibir como se siente una persona con el solo hecho de tener una breve conversación con ella.

Es muy importante mencionar que, “para poder considerar como una PAS a alguien independientemente de la edad que tenga se tiene que reconocer en los cuatro pilares; si falta uno, la persona puede ser muy sensible, pero no es «altamente» sensible” (Zegers de Beijl, 2019, p. 5).

2.3 NIÑOS Y NIÑAS ALTAMENTE SENSIBLES

Al igual que en todo adulto, en la infancia de la persona altamente sensible, se encuentran estos cuatro pilares fundamentales e imprescindibles de la alta sensibilidad. A continuación, se presentará cómo se desarrolla cada uno de estos pilares en la infancia del niño o niña altamente sensible, y como las características de este rasgo de la personalidad, pueden llegar a convertirse en barreras del aprendizaje y la participación en el contexto escolar.

2.3.1 PROCESAMIENTO PROFUNDO

El niño o la niña altamente sensible tiene la capacidad de analizar cada detalle de su entorno, qué compañero asistió a clases y por qué no asistió. En una prueba escrita, puede pasar largo tiempo analizando sus respuestas al momento de contestarla, a pesar de tener certeza en lo que se responde. Se debe mencionar que este procesamiento profundo no es voluntario, más bien es inherente al rasgo de la alta sensibilidad.

364

Cabe tener en cuenta que Un PAS es un gran rumiante. Tiene la mente abierta y flexible, capta gran cantidad de información y necesita procesarla de manera más lenta que los demás. Siempre querrá obtener más información y descubrir todos los ángulos de vista posibles antes de tomar una decisión (Pardo, 2019, p. 11).

El niño o niña AS procesará profundamente todos los datos que pueden existir en una jornada regular de clases, esto al interior del aula, o bien fuera de la misma, los cuales dicho sea de paso, sin duda son partes del contexto escolar de un establecimiento educacional.

Se debe mencionar que según Karina Zegers, este es una de las características del rasgo que más cuesta identificar a primera edad, ya que el infante no sabe comunicar sus sentimientos o necesidades de forma oral como lo haría un adulto de forma regular, lo que está profundamente relacionado con el desarrollo cognitivo del niño o niña altamente sensible: “Recibir información no depende de la edad, pero cuanto mayor sea el niño, menos le costará entenderla y más capacidad pensante tendrá. La capacidad pensante empieza a desarrollarse con el habla, con la facultad de «conocer» el entorno” (Zegers de Beijl, 2019, p. 13).

Debido a este procesamiento profundo de las emociones, se puede evidenciar que sea niño o niña, no suele ser impulsivo en general. El niño o niña, al ir descubriendo el mundo que los rodea, analiza cada nuevo escenario que se le presenta y es parte de su entorno. Cabe destacar que el niño o niña altamente sensible no hace este proceso voluntariamente, más bien obedece a una característica inherente al rasgo de la alta sensibilidad.

Dentro de este procesamiento profundo de los niños y niñas altamente sensibles, Karina Zegers menciona que es muy probable que el niño o niña altamente sensible, formule preguntas profundas y que pueden llegar a sorprender, como el querer saber el porqué de la muerte, o qué pasa cuando alguien se muere; y si es alguien cercano a él, presentar quizás la duda de si esa persona murió porque no le gustaba estar con él. Además, junto a las preguntas que pueda formular el niño o niña altamente sensible, puede ser llamativo su vocabulario, la autora menciona que los niños y niñas en general aprenden por imitación, de lo que hacen y como lo hacen los adultos o como hablan estos, siendo: “Los niños con AS, por su manera de registrar todo lo que sus sentidos van abarcando, suelen ser excelentes imitadores y, por ende, suelen aprender rápidamente”.(Zegers de Beijl, 2019, p. 14)

2.3.2 LA SOBREENSTIMULACIÓN

Todo niño o niña altamente sensible, recibe sin quererlo, y sin ser consciente, toda clase de estímulos. Estos estímulos son toda la información que hay a su alrededor: olores, texturas, ruidos, luces, entre otros; cabe mencionar que esta sobreestimulación. No sólo tiene que ver con estímulos negativos, también puede ocurrir la sobre estimulación en un ambiente agradable para el niño o niña, como por ejemplo en el recreo mientras juega con sus compañeros y compañeras:

[...] sea de carácter visual auditivo, olfativo táctil o gustativo, en todas sus dimensiones y con todas sus consecuencias. Lo mismo se puede decir en cuanto a las emociones que le lleguen y las que va generando en reacción a todo que va asimilando (Zegers de Beijl, 2019, p. 15).

366

Karina Zegers señala que el niño o niña no es consciente del hecho de que presta extrema atención a cada detalle de su entorno. Esto es más bien como una característica innata o que se tiene desde que se nace: “no sólo capta la información en mayor cuantía, sino también con mayor calidad: percibe fácilmente cambios en la luz, matices en los colores, estímulos aversivos en los olores” (Pardo, 2019, p. 13).

Como consecuencia de la sobreestimulación, si un niño recibe más información de la que puede gestionar, puede desencadenar una desregulación emocional, ya que dicho sea de paso la información que recibe el niño o niña, no solo es de carácter sensitivo, sino también del tipo emocional, pudiendo percibir el disgusto, felicidad y cualquiera sea la emoción que existe en su entorno. Zegers señala que, al recibir demasiada información, pueden experimentarse también dolores de cabeza, mareos, desorientación e inseguridad:

[...] un niño que recibe más información de la que puede gestionar suele reaccionar, según su carácter, con rabietas, cambios de comportamiento, mal humor, una conducta que hace pensar en hiperactividad, pero también con mareos, vómitos y dolores de cabeza o de barriga (Zegers de Beijl, 2019, p. 15).

2.3.3 FUERTE EMOCIONALIDAD Y EMPATÍA

Otra característica de este rasgo, y ligado estrechamente con el punto anterior, es la fuerte emocionalidad de los y las niñas altamente sensibles, ya que toda la información que se logra percibir desencadena una emoción: “estas emociones, después de haber pasado rapidísimamente por un filtro de «me gusta» o «no me gusta», suelen ser muy intensas en todas las personas con alta sensibilidad” (Zegers de Beijl, 2019, p. 16). Se señala en el libro *Niños con alta sensibilidad*, de la editorial “La Esfera de los Libros” que mientras en la mayoría de los casos el adulto puede regular sus emociones, por etapa vital el niño o niña aún no lo logran hacer, puesto que el niño o niña está en el

367

[...] principio [...] del autoconocimiento. Si las emociones de un niño no AS son menos intensas, le costará menos «corregirlas», pero sabiendo que un niño AS siente todo con una tremenda intensidad, no es difícil entender que le costará mucho más aprender a controlarse (Zegers de Beijl, 2019, p. 16).

Es oportuno mencionar, que la dificultad de poder gestionar las emociones no solo va enfocada a las emociones negativas, sino también a las positivas: “del mismo modo que el niño AS se puede hundir ante un castigo severo y sentirse profundamente herido, puede llegar a sentirse eufórico en situaciones positivas, por ejemplo, cuando puede bailar o jugar bajo la lluvia” (Zegers de Beijl, 2019, p. 17).

Es también parte de este pilar la gran empatía que tienen los niños y niñas altamente sensibles, pues, en pocas palabras, sienten la tristeza de otro como suya, y del mismo modo pasa con la alegría. Este pilar se entiende como “la capacidad de tomar conciencia del estado emocional y físico de otras personas y, a veces, también de animales” (Zegers de Beijl, 2019, p. 17). Un niño o niña altamente sensible puede percibir, gracias a este rasgo de la personalidad, si alguien en su entorno se encuentra bien o mal emocional o físicamente, y aunado a esta gran empatía el niño o niña sentirá la necesidad de ayudar a quien este mal y posiblemente hará suyo el sentir de esta otra persona.

2.3.4 INTENSA MANERA DE PROCESAR LA INFORMACIÓN RECIBIDA

Llegando a la última característica de este rasgo, se debe mencionar que este punto se alimenta directamente del pilar dos, que hace referencia la sobreestimulación, y del tercero que hace referencia a la fuerte emocionalidad y empatía. El niño o niña altamente sensibles:

368

A nivel sensorial, es capaz de percibir matices a través de la vista, el oído, el gusto, el tacto y el olfato. Son matices que otros no perciben, pero ha de hacerse una aclaración: no se debe a la agudeza física de sus sentidos corporales, sino a un sistema neurosensorial más desarrollado (Pardo, 2019, p. 15).

Entre más estimulante sea el entorno donde esté el niño o niña altamente sensible, más emociones se producirán, conllevando con esto a una sobreestimulación del niño o niña. Karina Zegers menciona que un adulto puede en la mayoría de los casos distinguir cuáles son los estímulos que le pueden llegar a molestar o incomodar, pero un niño o niña con alta sensibilidad, dependiendo del entorno en cual se encuentre, no podrá

controlar cuales son los estímulos que le incomodan. Es en este caso, el adulto es quien debe vigilar activamente cuáles estímulos pueden estar incomodando o perturbando al niño o niña: “A nivel cognitivo, el hecho de captar detalles les permite percibir antes que los demás donde radica el éxito o el fallo de algo” (Pardo, 2019, p. 15). Por ende, si este rasgo es abordado de manera positiva en el aula de clases, podría llegar a ser un gran facilitador del aprendizaje, ya que el o la estudiante podrían llegar a una resolución más rápida de un problema presentado en el contexto académico.

2.4 BARRERAS AL APRENDIZAJE Y PARTICIPACIÓN EN NIÑOS Y NIÑAS CON ALTA SENSIBILIDAD

El concepto de *Barreras al aprendizaje y la participación*, del cual se hace uso en este escrito, fue planteado en 2003 por los autores Booth y Ainscow, creadores del *Index for inclusión*, donde determinan que el uso de este concepto puede ayudar a resolver las dificultades educativas asociadas con la tarea de identificar a ciertos estudiantes como *con necesidades educativas especiales*. Además de que las barreras para el aprendizaje y la participación pueden presentarse en un amplio espectro de situaciones, éstas no están presentes en el estudiante, si no, en el contexto en cual pudiese vivir o estudiar, son independientes de su persona, así lo explican Booth y Ainscow.

Comprendido lo anterior, un niño o niña con AS puede estar expuesto a muchos estímulos, que derivados del rasgo pueden llevar a generar barreras al aprendizaje y la participación. Por ejemplo, una sala de clases en la cual hay múltiples estímulos visuales, como carteles con información pegados en las paredes, pueden ocasionar un procesamiento profundo de la información que en ellos hay, esto sumado al ruido característico de las salas de clases, podría generar una sobre estimulación, que, aunada a la fuerte emocionalidad, quizás podría desencadenar una desregulación emocional, afectando en forma directa al aprendizaje y participación del niño o niña.

Finalmente, el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación, a pesar de tener una connotación algo negativa, como lo es la palabra barreras, tiene como finalidad identificarlas para así impulsar el desarrollo, no sólo de los y las estudiantes, sino también de los centros educativos donde sean encontradas, y así desarrollar un espacio digno e inclusivo, y sin duda de las necesidades educativas relacionadas a los niños y niñas altamente sensibles.

“Necesitamos personas que sepan pensar con el corazón y que, al mismo tiempo, sientan con sensatez” (Zegers, 2019, p. 2).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aron, E. (2006). *El Don de la Sensibilidad*. Barcelona, España: Ediciones Obelisco.

Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional* (2ª edición). Chile: Cuarto Propio.

Céspedes, A. (2018). *Educar las emociones*. Chile: Vergara.

Fallas, V. (2022). La incorporación del aprendizaje social y emocional en nuestras aulas. *Revista internacional de pedagogía e innovación educativa*, 2(1), 281-302.

Punset, E. y Bisquerra, R. (2020). *El universo de las emociones* (5ª edición). España: PalauGea.

Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2). Caracas, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41040202>.

Maturana, H. (1990). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago de Chile: JC Sáez Editor.

Zegers de Beijl, K. (2019). *Niños con alta sensibilidad: cómo entenderlos y ayudarlos a transformar sus diferencias en fortalezas*. Madrid, España: La Esfera de los Libros.

Pardo, R. (2019). *Personas altamente sensibles. Claves psicológicas y espirituales*. Bilbao, España: Editorial Desclée de Brouwer.

EL RESCATE DE LA DIMENSIÓN PERSONAL DEL OFICIO DE ENSEÑAR

Carolina Pano Fuentes⁵²

RESUMEN

372

En el presente texto se comparte la sugerencia de una ruta metodológica para trascender una perspectiva enunciativa de lo que un docente *debe hacer* en determinada situación, para pensar, valorar y visibilizar lo que los docentes en efecto hacen. Para ello, el recorrido que se plantea es el siguiente. Vincular un contexto epistemológico en las ciencias sociales, en el que se recupera a la subjetividad como objeto de conocimiento, con un contexto metodológico anclado a una perspectiva cualitativa y narrativa y, finalmente, a un método que permite aprehender el saber experiencial docente, en vinculación con los primeros dos planteamientos. En concordancia con estos tres puntos, la fase narrativa de la experiencia es sustancial; es decir, su objetivación, porque a través de esta se hace la reconstrucción de lo vivido por los actores de la experiencia. No obstante, el obstáculo –y a la vez la posibilidad creativa– es encontrar los medios para vehicular la narración. Entre ellos, la propuesta de este ensayo es

52 Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRE-DOMEX). Correo electrónico: carolina.pano@cresur.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3065-1547>.

sumar al sociodrama como técnica para objetivar la experiencia. El objetivo de la sistematización de experiencias como método es sumamente pertinente para un posicionamiento como el del presente trabajo, que sostiene a la figura docente como potencia de transformación y resistencia, al recuperarla como espacio de creación y recreación, reconociendo su trascendencia como vínculo entre la cultura, la práctica y las políticas en el contexto educativo.

INTRODUCCIÓN

La posibilidad de objetivar al docente como agente de cambio, radica en recuperar su práctica como espacio de (re)producción, transformación y modificación de saberes preprofesionales, profesionales y experienciales. Desde esta consideración reposan las bases para la construcción de un repertorio de conocimientos para la enseñanza basado en la dimensión formativa de la experiencia, que prefigura una epistemología de la práctica, vinculada a una racionalidad de tipo narrativa. La escuela de Chicago, junto al contexto del denominado *giro hermenéutico* en las ciencias sociales, influyeron de manera importante en visibilizar esta racionalidad que dio lugar a la investigación biográfico-narrativa. En sintonía con la apuesta de este enfoque, la sistematización de experiencias puede comprenderse como un método participativo de producción de conocimiento desde la experiencia a partir de la práctica, tanto individual como colectiva, que se vale de la narración como medio para reconstruirla y problematizarla. Sin embargo, el reto metodológico consiste en encontrar la técnica y las estrategias adecuadas para mediar este ejercicio de recuperación; entre ellas, el sociodrama se erige como una posibilidad.

En este orden de ideas, el presente trabajo comparte una reflexión sobre una posible ruta metodológica que permita trascender una perspectiva enunciativa de lo que un docente *debe hacer* en determinada situación, para pensar, valorar y visibilizar lo que los docentes en efecto hacen, en este caso específico, en la atención educativa de alumnos en condición de migración. Para ello, el recorrido que se plantea es el siguiente: vincular

un contexto epistemológico en las ciencias sociales en el que se recupera a la subjetividad como objeto de conocimiento (enfoque biográfico-narrativo) con un contexto metodológico anclado a una perspectiva cualitativa y narrativa (sistematización de experiencias) y, finalmente, a una técnica que permite aprehender el saber experiencial docente (sociodrama), en vinculación con los primeros dos planteamientos.

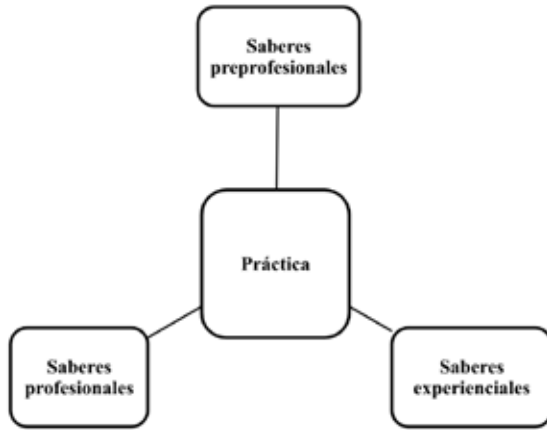
DESARROLLO

374

En relación con las anteriores consideraciones reposan las bases para la construcción de un repertorio de conocimientos pedagógicos basados en la dimensión formativa de la experiencia, a partir de la cual se prefigura una epistemología de la práctica profesional en cuyo contexto es posible estudiarla como espacio de producción, transformación y movilización de los saberes realmente usados por los profesionales, en este caso, de la educación. Con base en Tardif (2014) estos saberes pueden provenir principalmente de tres fuentes complementarias entre sí: *preprofesionales*, *profesionales* y *experienciales*. Las primeras son las *preprofesionales*, que se refieren a los conocimientos adquiridos en el ámbito de los grupos de socialización primaria (la familia, por ejemplo) y por el tránsito en la formación escolar previa (preescolar, primaria, secundaria, etc.). Se suman los saberes *profesionales* que son aquellos transmitidos por las instituciones que desarrollan la formación de docentes en los cuales, entre otras, aparece una dimensión disciplinaria, pedagógica y curricular. Sobre estos últimos, el autor sugiere que la relación que el docente establece la mayoría de las veces es de exterioridad porque no han sido parte activa de su definición; en tanto su relación con ese saber profesional es reproductiva, porque estos saberes dominan su práctica, pero no provienen de ella. Finalmente, el autor propone un saber *experiencial*, ligado a la historia vital de cada docente, que resulta del afrontamiento que este hace de situaciones en su práctica cotidiana y que provienen de cuatro elementos en interacción: las relaciones con el otro, las obligaciones, las normas y la propia institución. El saber *experiencial* permite percibir la dimensión formativa de la experiencia y del profesor como sujeto de conocimiento, y no sólo

como objeto de este. En tanto, se habla de un conocimiento constructivo e interpretativo a través del cual es posible hacer una recuperación de los tres tipos de saber para retroalimentarlos críticamente.

Figura 1. Fuentes de saber profesional



Fuente: elaboración propia a partir de Tardif (2014).

En este orden de ideas, la Escuela de Chicago y el denominado *giro hermenéutico* influyeron de manera importante. Ante la complejidad, el replanteamiento de las ideas de verdad y totalidad y el resquebrajamiento de la matriz de conocimiento por disciplinas, se cuestionó al paradigma racional cartesiano-kantiano como medio unívoco de conocimiento, para afirmar saberes otros, historizados e intersubjetivos, entre los que se reivindicó a la experiencia personal como fuente de conocimiento, tramitando así una epistemología que cuestionó la matriz central de las dicotomías de la ciencia positiva, la separación entre el sujeto y el objeto en la investigación en el marco de “[...] perspectivas interpretativas y críticas

de ciencia social, asociadas a los métodos cualitativos y participativos de investigación social (Carr y Kemmis 1988; Torres Carrillo, 1997)” (Torres-Carrillo, 2021, p. 38) a través de cuales se reintrodujo a la subjetividad “[...] como elemento explicativo de los fenómenos sociales” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 78), recuperando al sujeto personal y sus significados (Bolívar, 2002). En suma, la principal contribución de esta epistemología es la comprensión de “[...] la vida social desde la perspectiva de los actores, en lugar de una instancia teórica deductiva” (Bolívar; Domingo y Fernández, 2001, p. 79).

En el campo educativo, la innovación, en este caso, radica en fundamentar la teorización de la práctica desde el saber del actor del quehacer pedagógico. En este entramado, es importante comprender que este giro no es un rechazo de la ciencia, como sí una crítica hacia el conocimiento como racionalidad técnica, a la vez que una apuesta por dar cuenta, entre otros, “[...] de los microdispositivos que regulan la vida cotidiana, las vivencias de los individuos en contextos sociales determinados [...] cuestionarlos para captar la voz de los agentes.” (Bolívar; Domingo y Fernández, 2001, p. 79).

376

Esta perspectiva epistemológica sobre la práctica considera a una racionalidad de tipo narrativa, que, apoyada en la fenomenología y la hermenéutica, permite “[...] dar sentido y comprender (frente a “explicar” por relaciones causas-efecto) la experiencia vivida y narrada” (Bolívar; Domingo y Fernández, 2001, p. 101). Esta racionalidad se objetiva a través de la narración, entendida como una reconstrucción de la experiencia que la hace inteligible (Bolívar, 2002). Para Tardif (2014), “Hablo o actúo racionalmente cuando soy capaz de justificar, por medio de razones, declaraciones, procedimientos, etc., mi discurso o mi acción ante otro actor que me cuestiona sobre la pertinencia, el valor de ellas, etc.” (Tardif, 2014, p. 146). En tanto, el acto narrativo es un proceso estructurante donde “[...] se originan cambios en la descripción, expresión, explicación, comprensión y valoración del quehacer” (Ghisso, 2011, p. 7).

La memoria humana, tanto individual como colectiva, no es almacenamiento y recuperación de información sobre el pasado, sino un proceso de construcción activa de significado sobre el pasado construido social y culturalmente, el cual opera a través de una dialéctica de recuerdo y el olvido; por tanto, la memoria es creativa y selectiva, más que informar sobre el pasado lo interpreta desde las lógicas culturales y los requerimientos de los sujetos del presente. Por eso, la memoria no dice tanto sobre los acontecimientos y experiencias pasados como sí del significado que tuvo para sus protagonistas y del sentido y utilidad que le otorgan los sujetos en el presente. (Cendales y Torres, 2006, pp. 12 y 13).

Esta epistemología tomó distintas formas metodológicas en la investigación, entre ellas, la biográfico-narrativa que, en el campo educativo, llevó a recuperar a los actores desde su práctica profesional, siendo el significado expresado por estos el foco de investigación. El ejercicio de recuperación del saber docente desde la narración considera un hoy, un ayer y un mañana (como se ejemplifica en la Figura 2) que configura la circunstancia de lo enunciado, su contexto y su significado. Esta dinámica pretende conducirlo a una comprensión reflexiva de sí mismo, en tanto que el sujeto se posiciona como actor de sus actos a través de trasladarse a un ayer, que permite comprender el quehacer presente, con una posibilidad de un futuro proyectado y, posiblemente, transformado. Por ello, la narración sólo puede devenir como resultado de la acción; o, dicho de otra manera, sólo es posible narrar lo vivido; así, “[...] la narratividad se dirige a la naturaleza contextual, específica y compleja de los procesos educativos, importando el juicio del profesor en este proceso, que siempre incluye, además de los aspectos técnicos, dimensiones morales, emotivas y políticas” (Bolívar; Domingo y Fernández, 2001, p. 62). Esta perspectiva contribuye a reconsiderar al docente como agente de conocimiento y no sólo como reproductor de éste. En este contexto, metodológicamente es importante tener en cuenta que las narrativas, así como los sujetos que las enuncian, están en construcción y reconstrucción permanente. En tanto,

desde este enfoque conviene hablar de una *dialéctica de reconstrucción del yo*, como se muestra en la Figura 2.

Figura 2. Dialéctica de reconstrucción del yo



Fuente: Bolívar; Domingo y Fernández, 2001, p. 73.

Sobre el conocimiento que se produce a través de este enfoque metodológico, vale la pena aclarar sus horizontes. De cara a un anhelo de explicación comparativa, generalizable o teórica: “[...] parece legítimo buscar temas y sentidos comunes en las biografías docentes singulares que nos induzcan posibles explicaciones de por qué dicen lo que dicen” (Bolívar; Domingo y Fernández, 2001, p. 113). Esto conduce a una propuesta en la que el análisis del conocimiento producido desde en el enfoque biográfico-narrativo se matice con algunos modos paradigmáticos de análisis que permitan la inteligibilidad de la narración, más allá de su propio horizonte. El propósito es evitar circunscribir las narraciones a su propia inmediatez, renunciando a cualquier ejercicio de vinculación contextual; por el contrario, la reflexión sobre la narración docente implica comprender las interrelaciones situadas o resituadas en relación con la experiencia vital, pero también en relación con otras personas y el entorno. En tanto, “Lo social se constituye en lo personal, la singularidad de una historia

personal puede ser una vía de acceso al conocimiento del sistema social en que está inmerso o ha vivido” (Bolívar; Domingo y Fernández, 2001, p. 118).

Figura 3. Comprender y situar las vidas individuales



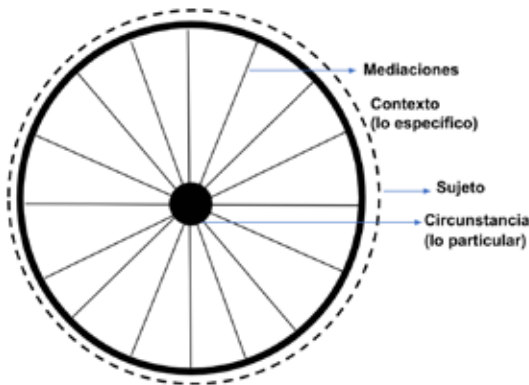
Fuente: Bolívar; Domingo y Fernández, 2001, p. 126.

La relación expresada en el esquema anterior converge con la comprensión de la narrativa como la manifestación individualizada de procesos de socialización del individuo: “Las biografías son actualizaciones particulares de modelos sociales, cuyas normas y representaciones sociales han sido internalizadas de una manera particular [...] La interacción entre factores estructurales o contextuales y aquellos propiamente individuales marcarían el desarrollo del individuo” (Bolívar; Domingo y Fernández, 2001, p. 127). Metodológicamente, lograr esta mediación entre la historia individual y la historia social; es decir, reconocer los relatos ubicados en un espacio y tiempo específico, implicaría un esfuerzo matizado por analizar los relatos a partir de cierta triangulación, que ayude a comprender su más amplio sentido, a través, por lo menos, de tres voces: el narrador, el marco teórico y la interpretación del investigador (Bolívar; Domingo y Fernández, 2001), reconociendo los límites y los alcances de una verdad

histórica y otra narrativa. En este orden de ideas se propone el siguiente esquema, a través del cual se busca representar la dialéctica de la experiencia, en la interacción entre factores particulares (forma y apropiación, circunstancia) y específicos (lo social que se introyecta, contexto), en tensión y fundidos en los sujetos individuales y colectivos, que configuran el lugar desde el cual producen significados y entretienen su relación con el entorno (Pano, 2016). Esta es la condición de la experiencia fuera de la cual no es factible entenderla. Transcender la experiencia requiere de un proceso crítico que escudriñe e hilvane lo particular y lo específico; es decir, poner en diálogo a la circunstancia con el contexto y en esa relación reconocer las “[...] continuidades discontinuidades, coherencias e incoherencias, similitudes y diferencias [de la experiencia particular] con otros procesos, reiteraciones y hechos inéditos” (Jara, 1998, pp. 9 y 10). Para lograrlo, es necesario generar un distanciamiento de la experiencia, que permita trascender la pura reacción inmediata frente a lo que se vive, se ve, se siente y se piensa para encontrar vínculos con otras prácticas sociales de las que forma parte.

380

Figura 4. Esquema explicativo sobre la interacción entre elementos particulares y específicos



Fuente: Pano, 2016.

Nota. El siguiente esquema es una reelaboración del desarrollado en el proyecto: Familia y Estado. Significado y relación en torno al caso Ayotzinapa (Pano, 2016). Toma el concepto de mediaciones como referentes o dimensiones activas en el proceso de significación que interactúan con un contexto macrosocial, y que, en su conjunto, en la particularidad del sujeto, forman una circunstancia. En este sentido, Martín-Barbero (1993) integra a los estudios de comunicación las “[...] condiciones sociales de producción de sentido” (p. 223); sin embargo, esta relación puede ser considerada en cualquier proceso de producción de sentido.

En este orden de ideas, la sistematización de experiencias puede vincularse como método a la investigación biográfico-narrativa. La sistematización de experiencias puede comprenderse como un enfoque y método de recuperación y producción de conocimiento desde el saber experiencial de los actores. Esta surgió en la década de los setenta en el campo del trabajo social y se implementó en el desarrollo de sus procesos de constitución como disciplina científica y profesional. Esta propuesta fue retomada por otras corrientes teórico-prácticas que la asumieron como un medio para repensar los marcos de interpretación y los modelos de intervención en la práctica social, pensados y dirigidos desde fuera, en el marco de “[...] procesos sociales, políticos y culturales en América Latina [, que] pusieron en cuestión toda la lógica de interpretación colonial y subordinada que había sido predominante hasta los años 1950.” (Jara, 2018, p. 42). En su uso en diversas corrientes teórico-prácticas como la comunicación popular, el teatro del oprimido, la teoría de la liberación y la teoría de la dependencia, por citar algunas, primó su valoración como enfoque y método de investigación que permitiría generar un conocimiento y pensamiento alternativos desde la práctica, en un contexto de cuestionamiento epistémico sobre el determinismo, la objetividad, la universalidad o la neutralidad, frente al reconocimiento del carácter complejo, simbólico e intersubjetivo de la realidad social. En este sentido, la sistematización es construcción de sentido sobre “[...] por qué ese proceso se está desarrollando de esa manera, entender e interpretar lo que está aconteciendo, a partir de un ordenamiento y reconstrucción de lo que ha sucedido” (Jara, 2001, s. p.). Así entendida, esta se vincula a lo señalado

por Morin (1997, p. 7 citado en Reyes, 2008, p. 2) sobre la necesidad de aprender y enseñar “[...] métodos que permiten aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo”. En esta tesitura, la sistematización de experiencias como medio holístico para la recuperación de sentidos en las experiencias, hace posible un reconocimiento de “[...] un todo en influencia recíproca con las partes” (Reyes, 2008, p. 2) expresado en los sentidos de los participantes.

Hasta ahora se ha vinculado un enfoque epistemológico en las ciencias sociales en el que se recupera a la subjetividad como objeto de conocimiento, a un método anclado a una perspectiva cualitativa y narrativa. No obstante, el obstáculo, y a la vez la posibilidad creativa, es encontrar los medios para vehiculizar la narración. Entre ellos, la propuesta de este ensayo es sumar al sociodrama como técnica para objetivar la experiencia. El psicodrama y el sociodrama son métodos desarrollados por Jacobo Levy Moreno. Estos procesos se basan en la expresión de los individuos a través de técnicas de acción dramática enmarcadas dentro de un proceso que permite entrar en contacto con los conflictos y las personas presentes en su átomo social⁵³, buscando transitar hacia el enriquecimiento. La diferencia entre el psicodrama y el sociodrama es el protagonista; mientras que en el primero es el individuo, en el segundo es el grupo. El sociodrama es un método que permite crear las condiciones para que este se coloque en una relación activa con su experiencia, proyectada con la ayuda de técnicas de acción dramática que de manera intrínseca “[...] fusiona[n] la acción, la reflexión y la conversación, de manera natural” (Baldwin, 2014, p. 162, citado en Romero, 2020, p. 73), buscando llevar a la transformación o enriquecimiento de esta. Desde el grupo como protagonista, las relaciones de conflicto o tensión presentes en el átomo social se recuperan a partir de ubicar acontecimientos específicos, los cuales se establecen como una experiencia aquí-ahora, que al revivirla de manera

53 “[...] el núcleo de todos los individuos con quienes [-grupos a los que el individuo está unido por interés o consanguinidad-] una persona está relacionada sentimentalmente, o que están vinculados con ella al mismo tiempo” (Moreno, Psicodrama 254, citado en Castillo, 2013, p. 121).

acompañada permite al grupo reorganizar sus relaciones con el mundo y vivir sus roles diarios de manera consciente. En este proceso, la escenificación es un recurso que permitirá que la o las historias emergidas del grupo sean ordenadas, reconstruidas e interpretadas críticamente para alimentar nuevas formas, “[...] en el aquí-ahora el pasado muerto se vuelve a vivir, pero como lo haríamos en el presente, liberando los traumas y conflictos” (Castillo, 2013, p. 127). Este es el sentido de la catarsis a través del sociodrama, un desahogo que conduce al bienestar a través del ejercicio colectivo. Trabajar en grupo desde esta premisa, antepone la creación de un ambiente que permita el surgimiento de una relación de confianza en la que esta disposición sea posible, a través de tres pasos: el caldeamiento, la dramatización y la reflexión.

En un primer momento puede llevarse a cabo una presentación en la cual se introduzca un diagnóstico para reconocer desde el grupo aquella información que permita captar experiencias potenciales para el proceso sociodramático.

El segundo proceso se denomina *caldeamiento*, este implica la construcción de un ambiente de confianza para generar una disposición de cooperación entre los participantes y proclive a la introducción del tema de trabajo, el cual emerge del grupo y es la base para canalizar la situación de la dramatización. Regularmente, el caldeamiento se trabaja a través del juego, el dibujo o la metáfora⁵⁴, en cualquier caso, este paso “[...] tiene el objetivo de hacer circular energías y emociones creando en el grupo un clima que permita a las personas tomar la decisión de aventurarse como sujetos en una situación estructurada para explorar los propios sentimientos interpersonales” (Boria, 2001, p. 41, citado en Romero, 2020, p. 54). Desde la presentación, pero sobre todo en el caldeamiento, el papel protagónico del grupo se ha cuajado de cara a la dramatización. Este pro-

54 El uso de metáforas puede consistir en lanzar una frase con base en el objetivo de ser completada por el grupo yo siento que mi vida es como si fuese... Con base en el objetivo se retoman algunas intervenciones o por voluntad de alguien se retoma una intervención, todo perfilado a la dramatización.

ceso busca un devenir de la proyección que será trabajada en el momento de la escenificación; sin embargo, esta debe pasar por dos elementos: emociones y actos, de tal forma que las experiencias elegidas sean aquellas significativas para los individuos.

El teatro, en su definición más disciplinaria, puede comprenderse como un lugar para ver y ser visto. La potencia del sociodrama es que permite superar esta dicotomía: todos somos actores y observadores de la experiencia desarrollada. Así, el siguiente paso es la escenificación. Las dramatizaciones siguen una estructura básica narrativa: planteamiento, desarrollo y desenlace. Estos tres momentos permiten ordenar conscientemente los elementos de la experiencia, de tal forma que de manera paulatina se presente información como: el lugar, el tiempo y las personas, en suma, el contexto de la acción; el conflicto donde se presentan las características de los personajes, las situaciones, lo que hizo, cómo se hizo, para finalmente llegar al desenlace. Este proceso de objetivación de la experiencia, a través del drama, tiene la posibilidad de abrir caminos marcados por una manera distinta de entender y compartir la realidad de la que se es parte, reduciendo el conflicto, intensidad común en los procesos de aplicación del sociodrama, dado que esta técnica tiene cabida en el *insight* o toma de conciencia: “comprensión súbita de la constelación de elementos que responden a la situación conflictiva” (García de Vicente et al., 1998, p. 173). Si se vincula este método con la sistematización de experiencias, esta sería la expresión más literal de la objetivación de la experiencia y de la expresión del saber experiencial del sujeto como fuente de conocimiento, ya que el contenido de la escena deviene de los propios individuos, quienes, como protagonistas, ponen en acción las experiencias reelaboradas con el objetivo de profundizarlas e interpretarlas de manera crítica. En la experiencia colectiva del sociodrama: “Cada integrante vive la experiencia de forma interna en el enlace de sus recuerdos al mismo tiempo que el grupo lo hace en su individualidad mientras todos forman parte de la práctica” (Romero, 2020, p. 13). Esto es posible porque el proceso permite un doble movimiento: la escucha y la exposición.

Los núcleos temáticos para la escenificación están en la experiencia del

grupo; sin embargo, el proceso se acompaña de técnicas dramáticas que dinamizan la exploración de la situación real, imaginaria o simbólica escenificada, de tal forma que estas permiten “[...] abrir los sentidos para entender las situaciones que se plantean en la vida cotidiana y analiza[r] los conflictos que deben resolverse” (Romero, 2020, p. 40). Este acompañamiento es en realidad un estímulo presente: es decir, en el aquí-ahora que lleva a la recuperación pasada y a su reconstrucción para el futuro. La elección de las técnicas para incentivar la dramatización de la experiencia es una decisión que dependerá de la que se considere idónea para la expresión de las ideas del grupo, con base en las características de los temas o de lo que se quiere recuperar o lograr en el proceso.

El uso de ellas juega un papel importante para acceder a la información de los saberes previos que cada individuo participante, ya sea en modo acción o espectador, logre proyectar sus experiencias, sensaciones e interpretaciones provenientes de la cultura social en la que se desenvuelven y que lo definen como integrante de la colectividad (Romero, 2020, p. 62).

385

Además de la aportación temática, el protagonismo del grupo también se manifiesta en “[...] las aportaciones que cada uno integre en sus expresiones corporales, adopción de roles acorde la información de sus experiencias y finalmente, la colaboración grupal para construir las características del escenario: determinar un tiempo, establecer personajes, proponer circunstancias, soluciones, etc.” (Romero, 2020, p. 43).

CONCLUSIONES

En función de rescatar la dimensión personal del oficio de enseñar, este ensayo partió de retomar la epistemología de la práctica profesional, que implica la restitución de la subjetividad como objeto de conocimiento y de

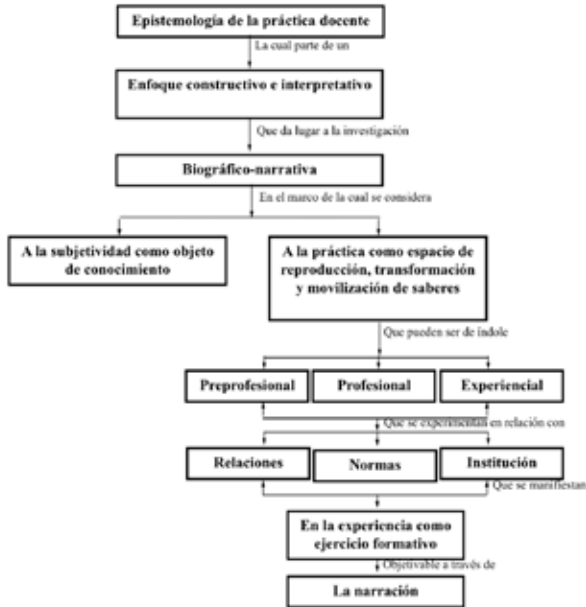
los actores como sujetos de este. Este contexto epistemológico se vinculó con el concepto de saber experiencial propuesto por Tardif (2014), quien destaca la dimensión formativa de la experiencia, la cual, según el mismo autor, emerge del afrontamiento del docente a situaciones concretas en su práctica cotidiana. A este se suman los saberes preprofesionales y profesionales. Este afrontamiento, sus procesos y sus resultados denotan a la práctica como un espacio de (re)producción, transformación y movilización de saberes, en tanto, un quehacer constructivo e interpretativo atravesado por tensiones y dilemas frente al otro. Desde perspectiva epistemológica toma lugar una racionalidad discursiva que se vehiculiza a través de la narración como medio de reconstrucción de la experiencia, en la que se objetiva, se vuelve inteligible y se le dota de significado. En tanto se sitúa en el marco de la investigación biográfico-narrativa, en los márgenes de la cual es posible investigar la práctica pedagógica desde la subjetividad de cada docente; es decir, fundamentar la teorización de la práctica desde el saber del actor del quehacer pedagógico.

386

Los anteriores planteamientos epistemológico y metodológico, se unieron a la sistematización de experiencias como un método participativo de producción de conocimiento desde y sobre la práctica, tanto individual y como colectivo, que se vehiculiza a través de la narración como reconstrucción de lo vivido por los actores de la experiencia, para la interpretación crítica de las categorías que la constituyen en su circunstancia y contexto, resignificando su sentido para la reconstrucción de la práctica. Por tanto, hay que tener en cuenta que la sistematización es construcción de sentido sobre “[...] por qué ese proceso se está desarrollando de esa manera, entender e interpretar lo que está aconteciendo, a partir de un ordenamiento y reconstrucción de lo que ha sucedido” (Jara, 2001). En este orden de ideas, la fase narrativa de la experiencia es sustancial, por ello en el presente ensayo se sumó al sociodrama como técnica para objetivar la experiencia y acompañar a los docentes en el proceso de “[...] convertirse en actores capaces de nombrar, objetivar y compartir su propia práctica y vivencia profesional.” (Tardif, 2014, p. 176).

El sociodrama, como técnica, permite crear las condiciones para que el grupo se coloque en una relación activa con su experiencia, proyectada con la ayuda de técnicas de acción dramática que de manera intrínseca “[...] fusiona[n] la acción, la reflexión y la conversación, de manera natural [...]” (Baldwin, 2014, p. 162, citado en Romero, 2020, p. 73), buscando llevar a la transformación o enriquecimiento de ésta. Desde el grupo como protagonista, las relaciones de conflicto o tensión presentes en el átomo social se recuperan a partir de ubicar acontecimientos específicos, los cuales se establecen como una experiencia aquí-ahora; es decir, en el presente, que, al revivirlos de manera acompañada, permite al grupo reorganizar sus relaciones con el mundo y vivir sus roles diarios de manera consciente. El recorrido propuesto se esquematiza de la siguiente manera.

Figura 6. Epistemología de la práctica docente



Fuente: elaboración propia.

La posibilidad de la ruta propuesta es crear conocimientos de abajo hacia arriba, magnificando el conocimiento y saber de manera contextual, lo cual tiene la intención de reivindicar el potencial transformador de la investigación en el quehacer cotidiano. Así, se manifiesta una nueva vinculación entre la teoría y la práctica. A este respecto, es viable vincular la sistematización de experiencias como método, al saber de los profesionales como objeto epistémico, en el marco de perspectivas de investigación interpretativa y cualitativa, tales como la narrativa. Si bien a través de la recuperación y la reflexión de los saberes experienciales de los docentes puede darse una oportunidad de transformación de la práctica, es importante reconocer sus límites y alcances, es decir, no perder de vista que “[...] las razones para actuar de los docentes son criticables y revisables [y] que, por consiguiente, tienen que ser validadas mediante la confrontación con los hechos y también con las proposiciones de las ciencias de la educación y de la investigación en general” (Bolívar; Domingo y Fernández, 2001, p. 151). Bajo esta racionalidad, los procesos de investigación, como el que se desarrolló, buscan acercarse a la comprensión de las relaciones de los profesores con su trabajo; así, el potencial político y epistemológico de este enfoque radica en la “[...] reapropiación crítica del pasado y de los activos profesionales adquiridos.” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 65), reconociendo “La dimensión personal [como] factor crucial en los modos como [los docentes] construyen y desarrollan su trabajo.”. En este contexto, la investigación biográfico-narrativa denota un potencial político y epistémico al poner sobre la mesa la posibilidad de construir conocimiento de abajo hacia arriba; es decir, vinculado al saber que proviene de la práctica, a través del desarrollo de propuestas metodológicas “[...] sensibles al profesor como persona, en lugar de ejecutores más eficientes de programas externos [...] y comprender aquello que el razonamiento lógico-formal deja marginado: [...] [la voz de] la experiencia del actor social con las intenciones y procesos sociales que vive” (Bolívar; Domingo y Fernández, 2001, pp. 58-59).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación-Redie. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 41-65. México: Universidad Autónoma de Baja California Ensenada.
- Bolívar, A.; Domingo, J, y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. España: La Muralla.
- Castillo, B. (2013). Psicodrama, Sociodrama y Teatro del Oprimido de Augusto Boal: Analogías y Diferencias. *Teatro: Revista de Estudios Culturales*, (26), 117-139.
- Ghiso, A. (2011). Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía. *Decisio*, 1-8.
- García De Vicente, L.M. et al. (1998). El sociodrama como técnica de intervención socioeducativa. *Cuadernos de Trabajo Social*, (11), 165-180. Madrid, España: Universidad Complutense.
- Jara Holliday, O. (2001). Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias. Ponencia presentada en el Seminario Asocam (Agricultura sostenible Campesina de Montaña). Cochabamba, Bolivia.
- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: prácticas y teoría para otros mundos posibles*. Colombia: Javegraf.
- Cendales González, L. y Torres Carrillo, A. (2006). *La sistematización como experiencia investigativa y formativa*, *Revista La Piragua* (23), 1-14.
- Maurice, T. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España: Narcea.

Martín-Barbero, J. (2003). *De los medios a las mediaciones. Cultura, poder y hegemonía* (5ª edición). Colombia: Convenio Andrés Bello.

Pano Fuentes, C. (2016). *Familia y Estado: medicaciones en torno al Caso Ayotzinapa*. Tesis de Maestría. México: Universidad Autónoma de Chiapas.

Reyes, A. (2008). *La sistematización de experiencias y la visión emergente del hecho educativo*, Universidad Bolivariana de Venezuela, 1-9.

Romero Ramírez, M. (2020). *El sociodrama como estrategia didáctica. Una experiencia con estudiantes de nivel medio superior*. Tesis de maestría. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Instituto de Ciencias de la Educación.

Torres Carillo, A. (2021). *Hacer lo que se sabe, pensar lo que se hace. La sistematización como modalidad investigativa. Prospectiva*. *Revista de Trabajo Social e intervención social*, (31), 27-47.



INDÍGENAS VULNERADOS Y EDUCACIÓN PARA EL BUEN VIVIR: RETOS Y DESAFÍOS QUE ENFRENTAN LAS UNIVERSIDADES DE LA REGIÓN ALTOS DE CHIAPAS, MÉXICO

392

María Alejandra Marcelín Alvarado⁵⁵

Paul Eduardo Jiménez López⁵⁶

55 Instituto de Evaluación, Profesionalización y Promoción Docente de Chiapas (IEPPDCH). Correo electrónico: thetan.m11@gmail.com. El documento fue elaborado en el marco de una estancia posdoctoral llevada a cabo en la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina

56 Universidad del País Innova, Chiapas, México.

RESUMEN

El objetivo de este ensayo es contribuir al debate de los retos y desafíos que enfrentan las universidades públicas ubicadas en regiones predominantemente indígenas en México, mediante reflexiones teóricas que buscan generar espacios de diálogo interepistémico para el buen vivir. El estudio aporta parte de los resultados de una investigación doctoral más amplia y abona al debate educativo. Primero, se analizan las políticas educativas en materia indígena en México desde 1988 hasta la actualidad, y su incidencia en el ingreso, permanencia y egreso educativo. Posteriormente, se develan los imaginarios colectivos acerca del indígena, que circulan en dos espacios universitarios multiculturales, ubicados en la región Altos tsotsil-tseltal, Chiapas, México: la Universidad Intercultural de Chiapas y la Universidad Autónoma de Chiapas. Enseguida, se habla sobre la formación transdisciplinaria como alternativa para el buen vivir. Finalmente, exponen algunas reflexiones para construir espacios de encuentro.

PALABRAS CLAVE: buen vivir, ideología, interculturalidad, política educativa, universidades públicas

393

INTRODUCCIÓN AL SISTEMA-MUNDO

El “sistema-mundo capitalista/patriarcal occidental-céntrico/cristiano-céntrico moderno/colonial” (Grosfoguel, 2013, p. 42) es una construcción arbitraria y sociohistórica que reafirma el Norte simbólico, los países *civilizados* y *modernos*, como centro de enunciación geopolítico del conocimiento. Ellos se ofrecen como modelo para el Sur simbólico, los *menos desarrollados*, como México, y los exhorta a emprender una acción mimética que les promete hallar una mejor calidad de vida y una estructura de gobierno más liberal (Wallerstein, 2006). Esta lógica monocultural (Santos, 2012) anula a las identidades y cosmovisiones negreadas, indígenas y femeninas y, de forma simultánea, otorga el poder a los matices masculinizados, antropocéntricos y blanqueados; es una menta-

lidad fragmentada donde existen verdades y falsedades absolutas. De esta forma se hizo patente la pérdida de la pluralidad humana (la extinción de formas únicas de comprender el universo, interpretar la experiencia humana, posibilitar el diálogo y orientar las prácticas), de la multiplicidad cultural (la muerte lingüística y cosmogónica) y de la diversidad biológica (la aniquilación masiva de especies animales y vegetales, el calentamiento global, la acidificación de los océanos, etc.) que ha provocado gravísimas consecuencias en todo el planeta (Riechmann, 2012).

La extinción de las cosmovisiones de los pueblos indígenas significa la mayor pérdida de la diversidad cultural en la historia. Una de sus causas principales son las prácticas discriminatorias informales o institucionalizadas que, según Solís (2017), son un fenómeno de carácter estructural que se funda en el trato desigual hacia las colectividades, caracterizadas por una identidad propia, autogestada o impuesta, que las define. Continúa explicando que:

394

a) la discriminación se fundamenta en el orden social que es independiente de las voluntades individuales; b) la discriminación se constituye como un proceso de acumulación de desventajas, tanto a lo largo del curso de la vida como entre las generaciones y c) la discriminación tiene consecuencias macro-sociales en los ámbitos del disfrute de los derechos y la reproducción de la desigualdad social (Solís, 2017, pp. 33 y 34).

Del primer enunciado puede decirse que las personas al nacer dentro de un entorno social simbólico lo dan por supuesto, de manera similar a como lo hacen con su entorno natural y físico (Marková, 1996). Los prejuicios emitidos por los grupos de poder se transmiten de generación en generación, es por este motivo que las nuevas generaciones perciben como algo normal y natural las ideas que otros hicieron que existieran y que no existían con anterioridad a su propia aparición en el mundo (Raiter, 2002). El segundo enunciado nos explica que la acumulación de desventajas puede darse tanto a lo largo del curso de vida de las personas como entre las generaciones, de ahí el fenómeno de *accidente de cuna*. Finalmente, el tercer enunciado hace referencia a los obstáculos

que algunos grupos enfrentan en el ejercicio de los derechos sociales que formalmente debían beneficiar de manera homogénea a todos los grupos (Solís, 2017).

Ahora bien, dado que la escuela es un microcosmos (Tusón, 1991) que encarna el macrocosmos de las estructuras sociales, este espacio también desarticula las dimensiones constitutivas de la vida (separa la ciencia y la tecnología occidental de las ciencias y las tecnologías locales, el sentir del pensar, la ética de la política, la enseñanza del aprendizaje, etc.) y discrimina, entre otros grupos, a las comunidades indígenas. Retomando a Solís (2017), podemos decir que los miembros de dichas comunidades siguen enfrentando dificultades para ingresar, permanecer y egresar de la escuela, esto como consecuencia de una compleja combinación de condiciones estructurales desventajosas (pobreza, dificultades geográficas de acceso, discursos racistas y clasistas) y acumulativas que terminan por reflejarse en el acceso a la universidad. Esta situación se agrava si tomamos en cuenta que las instituciones no ofrecen alternativas y programas de *inclusión compensatoria* que permitan atender las necesidades educativas específicas de los pueblos indígenas.

395

En virtud de ello, declara la socióloga y activista boliviana Rivera (2015), es urgente escudriñar a profundidad el imperio de la razón y el *ethos* del intelectual colonizado. En la escuela, los jóvenes indígenas deben participar añadiendo giros conceptuales, estilos y formas de trabajo creativo a partir de su propia experiencia y subjetividad. De esta forma, la *autoridad pedagógica* se desmorona, se desmantelan las rigideces disciplinarias y surgen nuevos conocimientos y nuevas prácticas de construcción de conocimiento. Es un proceso y proyecto intercultural que se construye *desde y para* la gente, como demanda de las poblaciones indígenas (Walsh, 2010). Utilizando las palabras de Moya (2009), podemos decir que este acto supone el reconocimiento de la legitimidad del Otro como distinto y la *afirmación de sí mismo*. Esta visión integradora –mas no integracionista/asimilacionista–, promueve el respeto en la diferencia o la *unidad en la diversidad* (Álvarez, 2013). Desde esta perspectiva, se apela por un diálogo horizontal con las identidades y cosmovisiones subalternizadas, en con-

traposición a una monológica vertical entre los agentes educativos donde quienes están en el poder determinan las reglas de la inclusión forzada de *los diferentes* al interior de la estructura social establecida (Walsh, 2010).

En consonancia con este planteamiento, el sociólogo puertorriqueño Grosfoguel (2006) sugiere que para salir del paradigma eurocéntrico/occidental, es necesario configurar un *pensamiento de frontera* cuyos proyectos utópicos busquen generar una respuesta crítica a los fundamentalismos hegemónico y marginal. Como efecto de ello, planteó la pregunta: “¿cómo se ve el sistema-mundo si movemos el *locus* de enunciación del hombre europeo a una mujer indígena en América, a, digamos, Rigoberta Menchú, en Guatemala, o a Domitila, en Bolivia?” (Grosfoguel, 2006, p. 24). Esta concepción radicalmente distinta posiciona el sur arriba y el norte abajo; desplaza el lugar desde el cual están pensados los paradigmas y transgrede la extensa, profunda y compleja estructura de poder que es imposible de describir únicamente a través de los paradigmas de la economía política y el análisis del sistema-mundo (Grosfoguel, 2006).

396

No obstante, las reflexiones teóricas parecieran ser insuficientes para frenar la violencia. De acuerdo con Maldonado Torres (2017), las universidades occidentales están diseñadas para perpetuar la visión del mundo moderno y entrenar a las nuevas generaciones que serán las encargadas de reproducir dicha visión del mundo y la estructura co-constitutiva del mundo. En consecuencia, el Giro Decolonial no encuentra un espacio en la universidad o lo hace como algo sumamente marginado o integrado en varios lugares, pero sin identificarse propiamente; existe de forma limitada y *contracorriente*. En tanto, el reto de erradicar la violencia supone asumir que las prácticas sociales cotidianas de exclusión y discriminación tienen una base cognitiva (automatizada, habitual, naturalizada e inconsciente) de creencias negativas sobre los otros, percibidos y categorizados como diferentes (van Dijk, 2003).

Por ello, es necesario analizar la historia de los subalternos en México para identificar las sutiles estrategias de control que los organismos internacionales, los Estados Nación y los sistemas educativos diseñan y eje-

cutan para reproducir el pensamiento monológico que ha enfermado a la sociedad.

El propósito fundamental del presente escrito es contribuir al debate de los retos y desafíos que enfrentan las universidades públicas ubicadas en regiones predominantemente indígenas en México, mediante reflexiones teóricas que buscan generar espacios de diálogo interepistémico para el buen vivir. En un primer momento, se reflexiona sobre el origen de las prácticas justificadas y naturalizadas, que excluyen a las identidades indígenas. Enseguida, se enuncian las políticas educativas neoliberales ejecutadas desde el mandato presidencial de Miguel de la Madrid, hasta el proyecto educativo obradorista emergente puesto en marcha a inicios del año 2019. También se revelan los efectos de dichas políticas en el ingreso, permanencia y egreso educativo de los estudiantes indígenas, según datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi, 2019). Luego, se exponen los imaginarios que se reproducen sobre los estudiantes mestizos e indígenas y, por tanto, los procesos de inclusión/exclusión que influyen en la actuación académica de dichos estudiantes; se presenta el caso de dos instituciones públicas de nivel superior ubicadas en la región multicultural Altos tsotsil-tseltal de Chiapas: la Universidad Autónoma de Chiapas (Unach) y en la Universidad Intercultural de Chiapas (Unich). En este sentido es posible decir que se develan los procesos de exclusión educativa y la deuda histórica con las juventudes indígenas, tanto en un nivel macro y micropolítico. Después, se reflexiona sobre la necesidad de una formación transdisciplinar que eduque mentes abiertas y flexibles que integren las múltiples dimensiones constitutivas de la realidad. Finalmente, se concluye con algunas reflexiones que permiten crear espacios de encuentro.

En este texto se trata de argumentar que el buen vivir es una reivindicación indígena que supera las contraposiciones identitarias (humano-naturaleza, mestizo-indígena, hombre-mujer); se trata, pues, de una filosofía que busca configurar una nueva *común-unidad*. El tema es vigente y relevante porque el mundo contemporáneo en estado de crisis exige ampliar el criterio de verdad donde este ya no justifica el dominio algunas identidades sobre otras.

EL DEVENIR DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS Y LA EDUCACIÓN INDÍGENA ESCOLARIZADA EN MÉXICO

Hasta bien avanzado el siglo XX, la postura dominante del liberalismo clásico sostenía que el factor trabajo era la variable que explicaba la acumulación de capital y el crecimiento económico. De acuerdo con esta concepción, la producción aumenta como consecuencia del aumento del capital físico; así, la productividad y especialización del sujeto empleado es función y/o resultado de la adición o mejora del equipamiento, la maquinaria y el instrumental (Del Campo y Salcines, 2008). El poder del Estado era limitado y se preconizaba la libertad individual y la competencia. La Gran Depresión, acontecida en la década de los años veinte y principios de los años treinta en los Estados Unidos de América (EE. UU.), provocó la hecatombe de este sistema bancario, industrial y comercial a nivel mundial. Ante la nueva crisis, se formuló una teoría económica regulada por el Estado. Cabe señalar que cualquier modificación en el mercado estadounidense afectaba al mexicano, en tanto, esta teoría también fue adoptada por México. Sin embargo, esta propuesta de una política fiscal dejó de ser efectiva en los años setenta, porque no pudo resolver el estancamiento de la economía en una situación inflacionaria ni reducir la alta tasa de desempleo.

Como efecto de esta situación, se propuso el modelo de crecimiento neoclásico que trajo consigo, gradualmente, la idea de que el trabajo no era un factor homogéneo y que las personas tienen una diferente *calidad*; bajo este supuesto, las máquinas y el equipo que intervienen en la producción necesitan del conocimiento y la técnica humana (Del Campo y Salcines, 2008). A partir de ese momento, organismos internacionales tales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y el Banco Mundial (BM) influyeron de forma decisiva en las cuestiones político-educativas de los países *en desarrollo*. Esto provocó la reestructuración de las leyes en los países latinoamericanos y, a nivel local, la modificación de los diferentes documentos de política edu-

cativa estatal, municipal y universitaria. También impulsaron y patrocinaron convenciones y/o investigaciones que abordaron la relación entre la educación y el desarrollo económico. Más educación es sinónimo de más productividad; el sistema productivo, con el propósito de maximizar beneficios, buscará al sujeto más formado. Este proceso de selección ha contribuido al credencialismo que consiste en reducir el valor atribuido a un título académico al de una hipoteca y costosa carta de recomendación que permite el ascenso escalafonario en el mercado de trabajo (Del Campo y Salcines, 2008). De ahí que la teoría darwiniana que caracteriza a los sistemas natural y social como competitivos sea una gran falacia cognitiva de gravísimas consecuencias.

Un paréntesis en este punto para decir que el concepto de calidad es construido siempre como una falta, pérdida o deficiencia, partiendo de un diagnóstico del presente educativo. En tal sentido, supone que, en un momento pasado, la calidad existía o era mejor. Esto no significa un deseo de volver a lo que hubiera sido la calidad educativa alguna vez, sino que el pasado es el efecto de una práctica articuladora actual en la que funciona como el referente de una realidad posible: el fin de la falta y el estado pleno del *ser educación*. Así, el poder político de los países desarrollados se ampara en la nueva configuración mundial para diagnosticar la falta o deterioro de calidad educativa en los países latinoamericanos. De esta forma se justifica la necesidad de la intervención del Estado y de los organismos internacionales, así como la legitimización de las acciones concretas que se llevan a cabo (Colella y Díaz, 2015).

Ahora bien, como una alternativa de solución a la crisis de la deuda externa asumida por los países del tercer mundo, México se integró al sistema neoliberal a partir de 1982, durante el gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988). Las políticas neoliberales fueron implantadas de lleno durante el mandato presidencial de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994). Ambos tecnócratas formaban parte del Partido de Revolución Institucional (PRI) y eran posgraduados de la Universidad Harvard de EE. UU. Cabe destacar que en 1987 se creó la corriente democrática-izquierdista encabezada por Cuauhtémoc Cárdenas, Porfirio Muñoz Ledo y Andrés Manuel López Obrador (AMLO), este último es el actual presidente de México.

El 1 de enero de 1994, durante el mandato de Salinas, entró en vigor el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (Tlcan) (firmado el 17 de diciembre de 1992) para articular las economías de Canadá, EE. UU. y México e integrar al país de manera plena al capitalismo global a través de la apertura del mercado norteamericano que facilita la circulación transfronteriza de bienes y servicios. Evidentemente, este nuevo paradigma justificó algunas modificaciones a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa, entre otras: 1) se aseguró que los particulares podrían impartir educación en todos sus tipos y modalidades y 2) se eliminó el derecho a recibir una educación universitaria gratuita. Como reacción opositora, surgió a la luz pública el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). Dicho movimiento hacía frente a las políticas del neoliberalismo argumentando que la firma del Tlcan tendría un impacto negativo para la población indígena a favor de los grandes monopolios mundiales. Asimismo, evidenció la situación de rezago absoluto y la falta de consideración de los pueblos y comunidades indígenas como ciudadanos mexicanos (Grasa, 2015). La región Altos de Chiapas, habitada predominantemente por tseltales y tsotsiles (CDI, 2016), participó activamente durante el Movimiento del EZLN.

El 1 de diciembre de 1994 le sucedió en el poder un miembro de su mismo partido político, el tecnócrata Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000). A los pocos días de haber iniciado su sexenio, México enfrentó un colapso económico, popularmente llamado el *error de diciembre*. Mientras el país sorteaba los efectos de la crisis financiera, el EZLN permanecía en escena. Ernesto Zedillo cometió el error de atacar a este grupo y con rapidez se ganó la desaprobación internacional entre personas y organizaciones simpatizantes. En 1996 se firmaron los Acuerdos de San Andrés Larráinzar (1996) que expresan los compromisos y propuestas conjuntas que el Gobierno Federal y el EZLN se comprometieron a impulsar para el ejercicio de la plena autonomía y autodeterminación de los pueblos indígenas. Dichas propuestas se enviarían a las cámaras legislativas para que se convirtieran en Reformas constitucionales. No obstante, la Comisión de Concordia y Pacificación (Cocopa) –integrada por diputados y senadores de los diferentes partidos políticos– presentó una propuesta de ley que

no recuperaba en su totalidad los acuerdos. Pese a no estar plenamente satisfecho, el EZLN la aceptó bajo el supuesto de que en un documento posterior se reconocerían cabalmente sus peticiones. Zedillo pidió tiempo para consultar la propuesta con los especialistas en materia constitucional y, después de un tiempo, presentó una propuesta ajena a lo pactado en los Acuerdos, alegando que sus peticiones *ponían en peligro la unidad del país*. Cabe destacar que, para ese entonces, el Gobierno ya había ratificado el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1989) que, a diferencia del Convenio 107 (OIT, 1957), establece, entre otras cuestiones, el derecho de los pueblos indígenas de: 1) “participar en la formación, aplicación y evaluación de los planes y programas de desarrollo nacional y regional susceptibles de afectarles directamente” (pp. 28 y 2) “poseer, utilizar, desarrollar y controlar las tierras, territorios y recursos que poseen en razón de la propiedad tradicional u otra forma tradicional de ocupación o utilización, así como aquellos que hayan adquirido de otra forma” (pp. III y 112). En 1991, este evento obligó al Poder Legislativo a aprobar las modificaciones al artículo 4 Constitucional que declaran que “La ley protegerá y promoverá el desarrollo de las lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado”. Cabe señalar que hasta la fecha el Estado no ha cumplido con los Acuerdos de San Andrés Larráinzar.

401

Tras la finalización del sexenio de Zedillo, y después de casi siete décadas de dominio del PRI, Vicente Fox Quesada (2000-2006), candidato electoral por el Partido Acción Nacional (PAN), asumió la presidencia. En campaña, se comprometió a pacificar a Chiapas *en 15 minutos* y a mandar al Congreso de la Unión la iniciativa de ley en materia de derechos y cultura indígenas que había formulado la Cocopa, con sustento en los acuerdos de San Andrés Larráinzar. No obstante, ya asumido el cargo como presidente de la República, el dictamen legislativo fue acusado de recortar y traicionar los Acuerdos.

Durante el gobierno foxista se proyectaron nuevas políticas públicas interculturales desde la educación primaria hasta la universidad. Según el

decreto de 10 de diciembre de 2003, en México se crearon diez universidades interculturales que. De acuerdo con Mateos y Dietz (2016, p. 684):

[...] constituye un esfuerzo histórico de descolonizar el sistema universitario; diversificarlo en términos lingüísticos, culturales y étnicos; descentralizarlo y regionalizarlo. Se trata de instituciones de educación superior (IES) creadas a partir de convenios entre el gobierno federal y determinados gobiernos estatales para extender la cobertura y facilitar el acceso a la universidad a población que históricamente ha sido excluida de este nivel educativo en particular, pero no únicamente, jóvenes pertenecientes a pueblos originarios.

Por supuesto, dicho involucramiento necesitaba de una reingeniería de un modelo de universidad que adapte las carreras a los contextos rurales e indígenas; de esta manera se buscó combinar la excelencia académica y la pertinencia cultural y lingüística (Mateos y Dietz, 2016, p. 684). Cabe señalar que también se han creado otros espacios educativos reconocidos por la Cgeib, pero creados a partir de decretos y convenios entre la federación y los gobiernos estatales; así surgieron dos tipos más de universidades interculturales: aquellas impulsadas por organizaciones no gubernamentales y, otras, por movimientos sociales, proyectos educativos alternativos o agencias de cooperación internacional (Dietz y Cortés, 2019). Así pues, la creación de las universidades interculturales significó un aumento en el número de estudiantes indígenas matriculados. Esto no representa un avance en materia de educación inclusiva, porque la educación es un derecho humano y una de las obligaciones del Estado es ofrecer los servicios de nivel preescolar, primaria y secundaria. Las universidades asumieron el concepto de interculturalidad visto como relación armónica, sin conflictos ni luchas por el poder. Además, no surgieron del derecho de las comunidades vulneradas a decidir de manera autónoma y libre sobre los contenidos curriculares y se centraron en cuestiones étnico-indígenas. Como efecto de ello, su creación no representó un paso firme hacia el reconocimiento de los pueblos ultrajados por la matriz de poder geopolítica del conocimiento. En otras palabras, no se comprendió que la naturaleza intrínseca de la educación vista como acto ético y político, exige atender las diferencias y provocar transformaciones del mundo.

En este mismo año se crearon la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) –en sustitución del Instituto Nacional Indigenista (INI) creado en 1948 durante las funciones presidenciales de Miguel Alemán Valdés– y el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI). Al respecto, Bermúdez y Ramírez (2019, s. p.) arguyen que:

[...] aunque las políticas de inclusión de los y las indígenas al proyecto educativo mediante los modelos interculturales ha permitido una mejora en el acceso a la educación también es cierto que la desigualdad puede hacerse visible cuando se habla de indicadores de rendimiento académico y de deserción escolar. En términos cualitativos esto se traduce en experiencias en las trayectorias educativas que hace falta explorar y que pudieran contribuir a visibilizar las formas en las que las políticas compensatorias reproducen la discriminación positiva, siendo a su vez caldo de cultivo para el clientelismo y la ausencia de participación tanto en el plano de los derechos como en la construcción del modelo educativo al que se aspira.

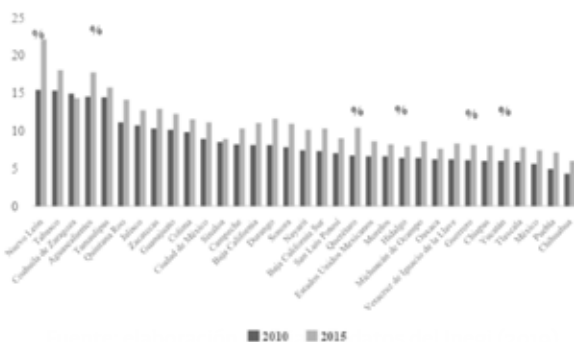
Después del gobierno del panista, Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012) anunció la reforma *La Alianza por la Calidad de la Educación* (Gobierno de la República, 2008). Según el discurso oficial, se tomó en cuenta a los “gobiernos estatales y municipales, legisladores, autoridades educativas estatales, padres de familia, estudiantes de todos los niveles, sociedad civil, empresarios y academia, para avanzar en la construcción de una política de Estado” (2008, p. 3). Sin embargo, esta Alianza fue suscrita entre el Gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Los principales ejes que propone la Alianza son: 1) Modernización de los centros escolares; 2) Profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas, 3) Bienestar y desarrollo integral de los alumnos; 4) Formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo y 5) Evaluar para mejorar. La cuestión de fondo es que esta alianza no parte del reconocimiento de las diferencias, desigualdades nacionales y necesidades educativas de los pueblos indígenas. Por el contrario, se centra en cumplir con los modelos empresariales configurados desde la política neoliberal.

Como se visibiliza, numerosos acontecimientos han configurado paulati-

namente el sistema educativo nacional, subordinándolo a los intereses del libre mercado. Las políticas educativas nacionales y subnacionales, ejecutadas durante el mandato de Felipe Calderón Hinojosa, tampoco lograron reducir significativamente las brechas de desigualdad educativa regional que históricamente han desfavorecido a los pueblos originarios. En la gráfica 1 se logra observar disparidades educativas entre las entidades federativas del país. Por ejemplo, durante el periodo 2010-2015, el porcentaje de la población hablante de lengua indígena mayor de 18 años que concluyó la educación media superior en Chiapas tuvo un incremento de apenas 2%. En contraste, Nuevo León experimentó un aumento de 6.7%, superior a la media nacional durante dicho periodo. Cada entidad federativa diseñó, ejecutó y evaluó sus propias políticas en materia educativa, como producto de la descentralización educativa en México (Jiménez, 2018). En consecuencia, también decidieron sobre el “nivel de prioridad” que debía tener la atención a estos grupos vulnerados.

404

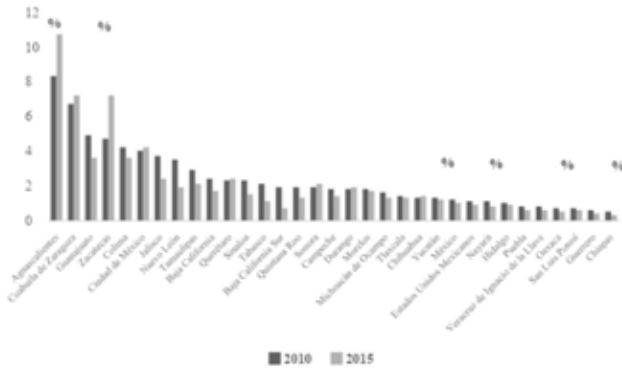
Gráfica 1. Porcentaje de la población hablante de lengua indígena mayor de 18 años que ha terminado la educación media superior



A la par de lo anterior, el sistema educativo nacional también presentó

algunos *cuellos de botella* que continuaron afectando drásticamente a las personas hablantes de lenguas indígenas. La Gráfica 2 da cuenta del retroceso que experimentaron estos grupos vulnerados, relacionado con su permanencia en instituciones de educación superior. Durante el periodo 2010-2015, el promedio nacional del porcentaje de la población hablante de lengua indígena que completó al menos 3 años de educación superior, se redujo en 0,2%, siendo Aguascalientes, Coahuila, Zacatecas, Ciudad de México, Querétaro, Sonora, Durango y Chihuahua los únicos estados que tuvieron un incremento.

Gráfica 2. Porcentaje de la población hablante de lengua indígena mayor a 24 años que ha completado por lo menos 3 años de educación superior



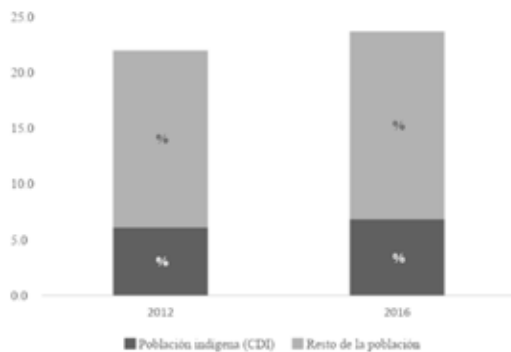
Fuente: elaboración propia con datos del Inegi (2019).

Después de doce años de gobierno del PAN, Enrique Peña Nieto (2012-2018) regresó la presidencia al PRI. Su gobierno propuso un Plan Nacional de Desarrollo (PND) (Gobierno de la República, 2013) similar a los presentados por todos los ex presidentes enunciados. Se decretaron cinco metas nacionales: México en paz, México incluyente, México con educación de calidad, México próspero y México con responsabilidad global. La meta

México con educación de calidad buscó fomentar los valores cívicos, elevar la calidad de la enseñanza y promover la ciencia, la tecnología y la innovación sin excluir a ningún ciudadano por razones de discapacidad, origen étnico, edad ni sexo. A partir de esta meta, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2013) planteó seis objetivos en materia educativa, entre otros: 1) fortalecer la calidad y pertinencia de la educación superior y formación para el trabajo con el fin de que contribuya al desarrollo de México, 2) asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa y 3) impulsar para la transformación de México en una sociedad del conocimiento. Una vez más, las propuestas planteadas, lejos de generar acciones concretas, resultaron ser un compendio de *buenas intenciones*. La Gráfica 3 sustenta el argumento anterior, ya que desde el año 2012 al 2016 no se observan cambios significativos a favor de los grupos indígenas del país.

406

Gráfica 3. Porcentaje de población con al menos licenciatura completa en México



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA CON DATOS DEL INEGI (2019).

El PND 2019-2024 (Gobierno de la República, 2019), presentado por AMLO ante la Cámara de Diputados, enuncia los problemas nacionales y expone de forma concreta las soluciones en una proyección sexenal. Los once principios rectores de su propuesta integra una cosmovisión ética que permite vislumbrar la emergencia de un nuevo paradigma civilizatorio donde todas las personas tienen los mismos derechos y oportunidades. Dicho plan está estructurado en tres ejes generales: 1) Justicia y Estado de derecho, 2) Bienestar y 3) Desarrollo económico. A su vez, se reconocen tres ejes transversales: 1) Igualdad de género, no discriminación e inclusión, 2) Combate a la corrupción y mejora de la gestión pública y 3) Territorio y desarrollo sostenible.

En materia educativa, el actual gobierno se ha planteado, entre otros objetivos: 1) el cumplimiento del derecho de todos los jóvenes mexicanos a la educación superior, 2) la reivindicación de la labor de las escuelas normales rurales y el replanteamiento de la mal llamada *reforma educativa* impuesta por el gobierno anterior y 3) la recuperación del carácter público y gratuito de la educación en todos los niveles educativos (Gobierno de la República, 2019). La educación superior se prioriza por este gobierno, al grado de posicionarla como uno de los once objetivos de la Estrategia Nacional de Seguridad Pública. Para lograr dicho propósito, se han creado las 100 Universidades Benito Juárez García (UBBJ), ubicadas en regiones vulnerables que no cuentan con instituciones de educación superior. Las áreas de conocimiento de las licenciaturas que se ofrecen dependen de las necesidades territoriales. Estas universidades no restringen el acceso a la educación a través de la aplicación de exámenes de admisión y el cobro de cuotas para el ingreso y permanencia. En Chiapas se ubican seis sedes; una de ellas se localiza en el municipio de Chenalhó perteneciente a la región Altos. A la par, también se diseñaron programas *asistencialistas* tales como el Programa Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez y Jóvenes Construyendo el Futuro. Algunas de las críticas más severas que pueden hacerse al Proyecto de Nación en materia educativa, son: 1) la falta de transparencia en la toma de decisiones en cuanto a la selección de los docentes, 2) el despido masivo y muchas veces injustificado de docentes y 3) la operación inicial de las UBBJ a pesar de no contar con la infraestructura necesaria y la certificación de los planes y programas de estudio.

Resulta muy interesante observar que, si bien el problema del acceso al sistema educativo para los jóvenes indígenas ha disminuido en Chiapas, son ellos quienes siguen padeciendo de una inclusión deficitaria. Es decir, en el mejor de los casos estas personas no son excluidas del sistema educativo, pero tampoco incluidas de manera integral. La exclusión ha transmutado y ahora se expresa a través de formas más sutiles que van desde los discursos racistas reproducidos al interior de las escuelas hasta la división de los espacios donde los indígenas encuentran el suyo en las *universidades interculturales*.

LAS UNIVERSIDADES DE LA REGIÓN ALTOS TSOTSIL-TSELTAL DE CHIAPAS: ¿MICROESPACIOS SUBVERSIVOS O REPRODUCTORES DE INJUSTICIAS?

408

Los jóvenes indígenas generalmente habitan zonas rurales de México; si desean estudiar el nivel de educación superior deben migrar a las ciudades donde se ubican la mayoría de las universidades. Según Pons y Olvera (2012), generalmente la elección de una carrera no se hace por afinidad a un área del conocimiento sino por la cercanía de la escuela a sus comunidades. La Unach y la Unich son dos universidades públicas que se localizan en la cabecera regional de Los Altos, en el municipio de San Cristóbal de Las Casas. La primera es la universidad más antigua en el estado y la que ofrece mayor cobertura educativa en el nivel superior; su modelo educativo está fundamentado en una filosofía humanista (Ordóñez, 2003). La segunda, fundada en 2004, trabaja con base en el modelo educativo intercultural y atiende en su mayoría a jóvenes hablantes de las lenguas tsotsil, tseltal, chol, zoque, tojolabal, entre otros (SEP, 2009).

La revisión de las políticas educativas institucionales, así como de las misiones y visiones de cada una de las licenciaturas que se ofrecen en ambas universidades, nos permite sacar algunas conclusiones. La primera es los programas y planes de estudio de la Unich están diseñados especialmente para la atención de la población joven indígena. Es posible predecir que al

interior del sistema educativo surgen experiencias concretas e informales que “[justifican] el rechazo, la separación, la negación, el aislamiento del ‘otro’ mediante el recurso de mostrar las características que lo diferencian de ‘nosotros’” (Vasilachis, 2007, p. 18). La segunda es que, pese a que las universidades rechazan categóricamente la exclusión de alguna persona por su condición social, raza o sexo, es casi ineludible la construcción y reproducción de prácticas (discursivas) discriminatorias a su interior. Los docentes son agentes constitutivos y constituyentes de la realidad de la población estudiantil indígena; por ello, la investigación se centró en analizar los discursos y develar los sistemas de creencias socialmente compartidos por los docentes indígenas y mestizos de la Unach y de la Unich, sobre la imagen del estudiante indígena.

Ahora bien, antes de dar a conocer los resultados generales de la investigación, es necesario aclarar que las identidades son categorizadas como indígenas o no indígenas bajo dos circunstancias: 1) autodeterminación y 2) adscripción impuesta (hablante de una lengua indígena o lugar de origen). Otro dato interesante es que *ser estudiante* es la categoría más amplia que incluye las subcategorías de clase social: *pobre* y *rico*, raza: *indígena* y *mestiza*, género: *mujer*, *hombre*, *homosexual*. En cuantas más categorías es identificado un estudiante, y éstas se acerquen más a las imágenes negreadas, indígenas y femeninas, más explícita es la violencia que se le infringe (Marcelín; Collado y Malo, 2021). Como se aprecia en la Tabla 1, a partir del estudio de las emisiones discursivas docentes fue posible reconocer la (re)producción de imaginarios basados en diez monoculturas dominantes que fragmentan el entendimiento e imposibilitan un análisis crítico, complejo e integrador; a cada una de ellas corresponde un pensamiento ecológico.

Tabla 1. Las ausencias o no existencias en la lógica monocultural del personal docente y sus ecologías

Ausencia o no existencia	Pensamiento ecológico
• Clasificación social	• Reconocimientos
• Saber	• Saberes
• Tiempo lineal	• Temporalidades
• Escala dominante	• Trans-escalas
• Productividad capitalista	• Productividades
• Sacrificio	• Esfuerzos
• Mestizo híbrido	• Mestizo abigarrado
• Interculturalidad funcional o relacional y humanismo (carente de humanismo)	• Interculturalidad crítica (transculturalidad) y humanismo (transhumanismo)
• Desarrollo insustentable	• Desarrollo sustentable
• Educación tradicional (disciplinar)	• Educación basada en el pensamiento complejo (transdisciplinar)

Fuente: Marcelín (2019).

410

La primera lógica que deriva de la *monocultura del saber y del rigor del saber* (Santos, 2012) declara ausentes o no existentes todos aquellos saberes no académicos gestados en y desde los pueblos indígenas (espirituales, experienciales, emocionales, artísticos, creencias populares). Utilizando las palabras de Escalante (2015) podemos decir que las universidades y el personal docente se enfocan reproducir una idea de ciencia que tiene como modelo la física del siglo XIX (congruente con la visión de la economía neoclásica y el programa intelectual neoliberal) que, si bien ha atraído invaluable aportes al mundo social, ahora resultan insuficientes para solucionar los desafíos *glocales* de nuestro tiempo. Ante esta monocultura, Santos (2012) propone un diálogo interepistemológico entre los conocimientos científico-académicos y los otros saberes ancestrales-espirituales que están anclados “en la relación con lo sagrado” (Álvarez, 2013, p. 18).

La segunda lógica (Santos, 2012), basada en la *monocultura del tiempo lineal*, se sostiene en el imaginario del progreso, desarrollo, modernización y crecimiento *hacia delante*. Los docentes marcan las etapas sucesivas que fueron impuestas por las economías industrializadas y que los pue-

blos originarios deben imitar para salir del subdesarrollo. Como respuesta a este pensamiento de reducción epistemológica, Santos (2012) plantea la *ecología de las temporalidades*. Debemos partir de la idea de un futuro condicionado por el pasado y el presente, y que, por tanto, el pasado y el presente son la única posibilidad de un futuro (Rivera, 2015).

La tercera lógica de la clasificación social se asienta en la *monocultura de la naturalización de las diferencias* (Santos, 2012). Con esta lógica, la distribución jerárquica de los estudiantes responde a su clasificación social (racial, religiosa, generacional, sexual), aparentemente natural y predefinida. Frente a esta monocultura, Santos (2012) propone la *ecología de los reconocimientos*, enfocada en transgredir el imaginario colectivo de la colonialidad para que los diferentes grupos humanos tengan los mismos derechos. Es necesario que tanto el Estado, como las instituciones y el personal docente ofrezcan apoyos que permitan compensar los estragos que ha provocado la discriminación.

La cuarta *lógica de la escala dominante* adopta lo occidental como global y universal y declara como irrelevantes otras escalas posibles (locales, nacionales, regionales, cósmicas, etc.) y las identidades que ahí habitan (Santos, 2012). Las instituciones educativas destinadas a la atención de las personas indígenas se encuentran desconectadas física y simbólicamente (García, 2005). Asimismo, la lucha por el respeto a la dignidad de las personas indígenas se inscribe en contextos micro, perdiendo así la construcción de vínculos y alianzas con otros sectores de la población. Como alternativa a esta monocultura de las escalas dominantes, Santos (2012) propone la *ecología de las transescalas* para reconocer las relaciones de inter-retro-actividad permanente entre las escalas global, meso y local.

La quinta lógica es la *monocultura de los criterios de productividad capitalista*, que margina los procesos alternativos de producción basados en redes de confianza y cooperación. La escuela tradicional y los docentes perciben a la población estudiantil como el *capital humano* que debe manipular a la naturaleza. Santos (2012) propone una *ecología de las productividades* enfocada en revalorizar las formas de producción alternativas

que la ortodoxia capitalista ha desacreditado y ocultado (economía social y solidaria, comercio justo, soberanía alimentaria, etc.).

La sexta lógica está basada en la *monocultura del sacrificio* (Marcelín, 2019), asocia la imagen del indígena a la de víctima, pobre, deficiente, incapaz; dicha concepción evidencia violencia sutil. Al mismo tiempo, el mestizo es concebido como el victimario que experimenta más ventajas, oportunidades y facilidades; por ello, en esta ocasión y dentro del aula, ha de ser culpado, condenado y despojado de sus privilegios. De acuerdo con la información obtenida en el trabajo de campo, generalmente el personal docente y la población indígena y mestiza tiende a subestimar, sobreproteger y violentar al indígena a través de la invisibilización. Por esto, se propone una *ecología de los esfuerzos* que, si bien reconoce que las situaciones de vida experimentadas por los estudiantes mestizos e indígenas varían, también evidencia los actos que los sobreprotegen y subalternizan.

412

La séptima lógica es la identidad *mestiza híbrida (chhixi)*, colonizada y colonizadora, que fusiona las identidades europea e indígena. Se apela por la construcción de una identidad *mestiza abigarrada (Ch'ixi)* –“que es/está y no es/no está a la vez”, en la lógica del tercero incluido– como una potencial aliada en la lucha política descolonizadora. Dicha identidad no funde los rasgos de sus ancestros en una mezcla armónica, por el contrario, forma un *tejido* en la *frontera misma* de los polos antagónicos. Implica el conocimiento, la aceptación y un *abrazar* la parte indígena que se conjuga con su opuesto: “lo blanco” (Rivera, 2015).

Las monoculturas se interconectan en los distintos niveles de la realidad ontológica. Las brechas sociales y económicas entre el Norte y el Sur global promueven la adopción de un *modelo universitario intercultural funcional y relacional* que incluye a *los diferentes* al interior de la estructura social establecida (Walsh, 2010). En otras ocasiones divulgan y aplican el *conocimiento humanista, carente de humanismo*, que invisibiliza e invalida las identidades, cosmovisiones y prácticas múltiples (Marcelín, 2019). Ante el primer caso se propone la interculturalidad crítica (Walsh, 2010)

como una posibilidad para resignificar, revalorar y reaccionar de forma responsable en el mundo. En el segundo de los casos, el humanismo debe sobrepasar, de forma radical, la esencia ontológica y epistémica que coloca al ser humano en el centro de todas las cosas. Debe trascender y optar por la nueva forma transhumanista que “no apunta a una homogeneización fatalmente destructiva sino a la actualización máxima de la unidad en la diversidad y de la diversidad por la unidad” (Nicolescu, 1996, p. 101).

La novena lógica es la *insustentable concepción de desarrollo* que se ha mantenido vigente en los discursos populares, académicos y políticos desde la década de los años treinta hasta la actualidad. Según Shiva “como proyecto culturalmente sesgado, destruye estilos de vida sanos y sostenibles, y crea pobreza material real, o miseria, al negar las propias necesidades de supervivencia mediante la desviación de recursos hacia la producción de mercancías intensivas en recursos” (1988, p. 9). El filósofo y economista bengalí Sen declara que es necesario ampliar el concepto de desarrollo para interpretarlo como “un proceso integrado de expansión de libertades sustantivas que se conectan entre sí” (2000, p. 18). Desde esta perspectiva, el desarrollo humano depende de sus libertades política (derechos sociales), sociocultural (acceso a los medios simbólicos) y económica. Dicho esto, queda claro que no existe una forma única de conceptualizar el desarrollo. En perfecta sintonía con esta idea, Gudynas (2011) y Álvarez (2013) explican que el buen vivir es un concepto en construcción que necesariamente debe ajustarse a cada circunstancia social y ambiental; no es igual el buen vivir de los latinoamericanos blancos que el buen vivir de las comunidades indígenas. No obstante, sea cual sea su interpretación, una filosofía del buen vivir debe apearse a doce principios: 1) la vida en la comunidad, 2) el respeto a las diferencias, 3) la complementariedad, 4) el equilibrio con la naturaleza, 5) la defensa de la identidad, 6) el respeto por lo cósmico, 7) el saber comer, saber beber y saber bailar, 8) el saber trabajar, 9) el retomar el Abya Yala, 10) el saber comunicarse, 11) la reciprocidad y 12) el saber escuchar a los mayores (Cardoso, 2019).

Finalmente, la décima *lógica monocultural de la educación tradicional* (Marcelín, 2019) ha tratado de dividir el conocimiento en áreas discipli-

nares hiper-especializadas. El posicionamiento epistemológico transdisciplinar, por el contrario: 1) visibiliza la diversidad cultural, 2) potencia la espiritualidad, creatividad y emoción humana e 3) integra los saberes occidentales e indígenas que permiten la coevolución entre las diferentes formas de vida en la Tierra.

LA FORMACIÓN TRANSDISCIPLINAR PARA EL BUEN VIVIR

414

La bióloga Benyus (2012) ha identificado nueve principios operacionales básicos de la vida en la naturaleza para ser usados como modelo biomimético para el beneficio humano; estos son, la naturaleza: 1) cabalga sobre la luz solar, 2) gasta sólo la energía que necesita, 3) ajusta la forma a la función, 4) lo recicla todo, 5) premia la cooperación, 6) cuenta con la diversidad, 7) demanda tecnología local, 8) frena los excesos desde dentro y 9) saca partido de las limitaciones. Puede decirse, entonces, que el milagro de la vida ocurre porque en los sistemas naturales “operan circuitos incluyentes de todos los miembros de la red, los cuales están apegados al terreno, ligados a la satisfacción de las necesidades básicas y al reciclado constante de materia y energía” (Espinosa, 2007, p. 66). En consonancia con esta postura, las civilizaciones humanas han diseñado muchos *buenos vivires*, donde la versión indígena consiste en “buenas condiciones de vida, buenas relaciones con los demás, consigo mismo y con la naturaleza” (Álvarez, 2013, p. 19). Es decir, comenta un *Yachak* del pueblo Kichwa Sarayacu, “para arribar al *Buen Vivir* se requiere menos cosas de las que nos ofrece la sociedad capitalista y que las más importantes están a nuestra mano” (Álvarez, 2013, p. 19).

El buen vivir indígena es un modo de vida cotidiano basado en la autorregulación, el uso adecuado de los recursos locales y la protección de las generaciones venideras. De acuerdo con Rodríguez, el *Lekil kuxlejal*:

[...] para el pueblo tzeltal de México, es la Vida Buena que ya existía, no es una utopía como un sueño inexistente, es algo que puede recuperarse e incluye la paz interna y en la comunidad, entre hombres y mujeres, el

contenido de la comunidad se proyecta en el medio ambiente y en el ecosistema (Rodríguez, 2016, pp. 114–117).

No obstante, teóricos como Uzeda (2009) nos advierte que el buen vivir no es otra cosa sino el discurso culturalista de la élite intelectual aymara que fue formada en una tradición académica antropológica, etnológica o etnohistórica.

Tanto los principios de la naturaleza como la filosofía cósmica del buen vivir son conmensurables y nos permiten reflexionar que nuestro *bien-estar humano* depende del *bien-estar del resto de las diferentes formas de vida que hay en la Tierra*. Ambos son ejemplos de desarrollo sostenible y resiliente incompatibles con la sociedad del riesgo mundial en que vivimos (Beck, 2008). Al respecto, comenta Espinosa:

Podría decirse incluso que el capitalismo es la antítesis metafórica de los procesos naturales de la vida: en él priman la exclusión, el despilfarro, la desregulación y las hoy llamadas deslocalizaciones, así como los flujos especulativos ajenos a la producción real de bienes y servicios (2007, p. 66).

Por este motivo los pueblos indígenas, ya sea que se resistan a las presiones o exigencias externas (García, 2005) o se sometan de forma consciente o acrítica a un proceso de desindianización y de ciudadanización (Moya, 2009), son violentados. Asimismo, agrega Shiva (1988), la naturaleza y las mujeres padecen con mayor severidad la crisis de pobreza, lo preocupante de esta situación es que ellas son las principales sostenedoras de la sociedad. Es apremiante preservar la sabiduría de la naturaleza, de las mujeres y de la cosmovisión indígena; hacerlo nos protegerá de enloquecer bajo el modelo individualista-neoliberal.

Un buen comienzo para comprender la interconexión entre los diferentes niveles de la realidad ontológica y gnoseológica es el concepto de complejidad que explica el constante proceso de coevolución terrenal y cósmica. De acuerdo con sociólogo y antropólogo Morin (2003), esta complejidad existe “mientras sean inseparables los componentes diferentes que constituyen un todo (como lo económico, lo político, lo sociológico, lo

psicológico, lo afectivo, lo mitológico) y haya un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre las partes y el todo, el todo y las partes” (Morin, 2003, p. 14). En consecuencia, es necesario transgredir la concepción paradigmática de la simplificación que premia el estudio hiperespecializado de las partes más simples y elementales de los sistemas, fenómenos u objetos. Por el contrario, aludiendo a los fundamentos epistemológicos de la física cuántica, es necesario priorizar las (inter) relaciones, acciones y conexiones entre los fenómenos naturales, con la finalidad bioética de alcanzar un desarrollo sostenible.

416

En este sentido, aclara Collado (2016), el enfoque transdisciplinar, donde las identidades aparentemente opuestas se funcionan para dar lugar al paradigma cosmoderno, integra el conocimiento científico-empírico y las creencias espirituales-ancestrales de los pueblos originarios para hacer una metamorfosis civilizatoria donde los humanos reinventan su relación con lo sagrado. Por tanto, la filosofía de la educación cosmoderna “promueve una experimentación creativa, profunda y autoconsciente de una activa ciudadanía mundial que participa, simultáneamente, como las partes culturales específicas y el todo de una civilización planetaria” (Collado, 2016, pp. 569 y 570). En otras palabras, la educación, contrario a lo ocurrido en la Modernidad y Posmodernidad, no contrapone la ciencia y la espiritualidad sino las concibe como dimensiones complementarias y las interconecta a través de un pensamiento ecológico y sistémico (Collado, 2016). Por este motivo, es necesario destacar la importancia de la educación informal y no formal que, “bien lejos de los cuadros negros, de los libros de leyes y de las cátedras universitarias” (Cottureau, 2001, p. 66), permiten, entre otros efectos, el desarrollo de lazos afectivos y emocionales con la naturaleza, la aprensión de la experiencia, de la escucha sensible y la reflexión. Únicamente de esta forma el conocimiento adquirirá un sentido práctico entre los miembros de la comunidad y permitirá resolver problemas agudos y complejos de orden local y planetario.

En términos del biólogo Wilson (1998, p. 59), “la complejidad es lo que interesa a los científicos al final, no la sencillez. El amor por la complejidad sin reduccionismo hace arte; el amor por la complejidad con reduccionis-

mo hace ciencia”. Esto no significa que debemos luchar inútilmente por el destierro de las disciplinas y del sistema industrial ahora que han llegado a un punto sin retorno; se propone, en cambio, flexibilizarlos y diversificarlos para que respeten la singularidad sociocultural de los territorios indígenas. No se trata de utilizar los saberes indígenas para el beneficio de unos cuantos sino de construir espacios interepistemológicos. Tampoco se debe romantizar o idealizar la imagen del indígena, puesto que, al igual que la identidad mestiza, tiene insuficiencias y disfuncionalidades.

El buen vivir de los pueblos indígenas de México, y particularmente de Chiapas, deben aspirar a constituirse como una herramienta política y educativa descolonizadora que nos permita reencontrarnos con formas de convivir más sanas, sostenibles y armónicas. Bajo la luz de este pensamiento integrador, en México han surgido numerosas propuestas pedagógicas transdisciplinares, *comunitarias*, resultantes de un *interculturalismo desde abajo* (Dietz y Mateos, 2013) que buscan formar personas capaces de hacer frente a los dilemas y crisis actuales, entre otras:

- La pedagogía situada busca

[...] tender puentes sólidos y flexibles entre los procesos educativos escolares y la *realidad* [...] al concebir la *actividad en contexto* como el factor clave de todo aprendizaje, ubica a la educación como parte integrante e indisociable de las diversas prácticas de la vida cotidiana (Sagástegui, 2004, p. 30).

- El Método Inductivo Intercultural (MI) es una propuesta teórico-metodológica diseñada por Gasché (2013) que parte de las actividades cotidianas de los pueblos indígenas, profundiza en la comprensión de sus territorios (permite a las personas sistematizar la información sobre las temporadas de lluvia y sequía, la época de siembra y cosecha, las actividades llevadas a cabo por hombres y mujeres, adultos y niños, las festividades) y articula los saberes indígenas con los conocimientos científicos.

Estas propuestas se oponen a la concepción de escuela como un instrumento de dominación controlado por quienes ostentan el poder. En términos de Freire (1971) también podemos decir que rechazan la concepción del ser humano abstracto, asilado, suelto y desligado del mundo, así como la aceptación del mundo como una realidad ausente del ser humano. Asimismo, promueven la participación activa y el diálogo constante entre los diversos actores socioeducativos. Desde esta perspectiva, los conceptos de calidad y competencias deben (re)pensarse y orientarse a la formación integral de las personas para el desarrollo de habilidades para la vida, en consideración de las necesidades y de los contextos de las comunidades indígenas de México.

418

Pese a que los discursos que circulan en el espacio público suelen ser bien intencionados, toda propuesta pedagógica subversiva enfrentará algunas dificultades durante su implementación, entre otras: 1) la idea de que el conocimiento debe ser depositado unidireccionalmente sobre el estudiante; 2) la negativa por parte de los profesores de establecer diálogos reflexivos y horizontales con los estudiantes; 3) la fragmentación del conocimiento por hiper-especialidades y la violencia infringida hacia los saberes indígenas; 4) la concepción institucionalizada y formal de la educación, desarticulada de las vivencias cotidianas; 5) la incompatibilidad de las pedagogías comunitarias con el sistema nacional y global imperante (los saberes disciplinarios siguen siendo indispensables para competir con otros estudiantes que desean acceder al mercado laboral). Dichos problemas pueden superarse si cada actor socioeducativo logra tomar conciencia de que sus sentires, pensares y haceres inter-retro-actúan de forma interdependiente con todas las formas de vida. Despertar de la ilusión epistémica que está exterminando la vida natural y humana también implica el desmantelamiento y la renuncia voluntaria a todos los privilegios económicos y sociales.

REFLEXIONES PARA CONSTRUIR ESPACIOS DE ENCUENTRO

En muchos sectores de la población, incluso indígenas, se cree que la modernización es la única alternativa que tiene México y sus pueblos, representados como pobres o que experimentan pobreza real, para salir del *subdesarrollo*. No obstante, esta idea no es más que un parámetro de medición que los países hegemónicos han establecido para justificar su intervención y dominio, así como la vejación de algunas identidades y cosmovisiones.

De acuerdo con los resultados de la investigación presentados en este escrito, las universidades emplean sutiles mecanismos de sometimiento y control a través de un tratamiento pedagógico homogéneo donde las identidades indígenas son invisibilizadas. Lo interesante aquí es que estos procesos sociales suceden en la región Altos de Chiapas, territorio predominantemente indígena que se ha distinguido por las luchas de reivindicación identitaria y epistémica. La discriminación no se manifiesta de forma explícita, en caso de que así ocurriera, la persona con el dominio sería señalada y condenada; por este motivo, ha desarrollado mecanismos sutiles de rechazo que se expresan a través del discurso.

419

Se declara de suma importancia que, además de describir estas dinámicas, se intervenga “en las ideologías y los sistemas relacionales, de manera tal que el racismo y la exclusión sean visibilizados y con ello los pueblos originarios adquieran un empoderamiento político y se deconstruya el legado colonial del sistema educativo” (Bermúdez y Ramírez, 2019). Bajo esta lógica, resulta apremiante que los actores socioeducativos (ubicados en espacios formales, no formales e informales) actúen en redes interdependientes con el propósito de despertar la conciencia, (re)construir la libertad y desarrollar la creatividad de las personas (Krishnamurti, 1989).

Usando las palabras de López (2009) podemos decir que uno de los desafíos que enfrentan los docentes y los gobiernos nacional y local es avanzar en la interculturalización de la universidad para evitar el epistemicidio histórico, producto de los intercambios desiguales entre culturas. La tarea ciudadana que se les ha asignado es educar desde un pensamiento

complejo, donde los estudiantes descubran que existen otros sistemas de conocimientos y formas alternativas de aprender y construir conocimientos, diferentes a las utilizadas en la educación formal tradicional. Dicho descubrimiento deberá encaminarse al desarrollo de una particular sensibilidad y curiosidad epistemológica que lleve a los estudiantes no indígenas y, fundamentalmente a los indígenas, a involucrarse, junto a universitarios y mayores expertos, en la sistematización de los saberes orales e indígenas que las comunidades y autoridades desean que pasen a la educación formal. La importancia de dichos saberes radica en que combinan el corazón y la razón en el acto de aprender (sin la presencia necesaria de alguien que enseñe) a resolver situaciones de la vida cotidiana en el ejercicio de tareas y labores específicas. Un descentramiento epistemológico y la concepción del conocimiento como emancipación, puede llevarnos a reencontrar y mirar con nuevos ojos nuestro propio lugar de enunciación para desde allí proyectarnos hacia un futuro diferente. Por último, se invita a la comunidad educativa a preguntarse de forma reflexiva y crítica, ¿qué acciones individuales y colectivas debemos emprender para la construcción de una ciudadanía consiente y sensible que cuida y *convive* en el planeta?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez González, F. J. (2013). El buen vivir, un paradigma anticapitalista. *Revista Pacarina del Sur*, 4(16), 1-33. Recuperado de: <http://www.rebellion.org/docs/163836.pdf>.
- Beck, U. (2008). *La sociedad del riesgo mundial. En busca de la seguridad perdida*. Barcelona, España: Paidós.
- Bermúdez Urbina, F. M. y Ramírez López, D. K. (2019). *Los rostros de la desigualdad educativa: sexismo, racismo y discriminación en la educación superior*. México: Unicach/Cesmecha/Itaca.

Cardoso Ruíz, R. P. (14, noviembre, 2019). *Subversiones en América Latina. Descolonialidad y buen vivir*. [Seminario Interdisciplinario] Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.

Colella, L. y Díaz-Salazar, R. (2015). El discurso de la calidad educativa: un análisis crítico. *Educ. Educ.*, 18(2), 287-303. Recuperado de: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/4866/3976>.

Collado Ruano, J. (2016). *Coevolución en la Gran Historia: una introducción transdisciplinar y Biomimética a los objetivos de desarrollo sostenible*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Filosofía. Salamanca, España: Universidad de Salamanca.

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) (2016). *Fichas de información básica de la población indígena, 2015*. México: CDI.

Del Campo Villares, O. y Salcines Cristal, J. V. (2008). El valor económico de la educación a través del pensamiento económico en el siglo XX. *Scielo*, 37(147), 45-61. Recuperado de <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v37n147/v37n147a4.pdf>

Dietz, G. y Mateos Cortés, L. S. (2013). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP- Cgeib.

Nelson Maldonado-Torres. 2017. Las humanidades y el Giro Decolonial en el siglo XXI. Entrevista. *Revista Analéctica*, 1-9. Recuperado de: <http://www.analectica.org/articulos/rodriguez-maldonadotorres/?pdf=926>.

- Escalante Gonzalbo, F. (2015). *Historia mínima del neoliberalismo*. México: El Colegio de México.
- Espinosa Rubio, L. (2007). La vida global (en la eco-bio-tecnosfera). *Logos, Anales del Seminario de Metafísica*, (40), 55-75. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/ASEM/article/view/ASEM0707110055A/15510>.
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Uruguay: Editorial San Santiago.
- García Canclini, N. (2005). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona, España: Gedisa.
- Gasché Suess, J. (2013). Éxitos y fracasos de una propuesta educativa basada sobre el ‘Método Inductivo Intercultural’ e implementada en el Perú, México y el Brasil. *Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (13), 17-31. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4421671.pdf>.
- Gobierno de la República (2008). *Alianza por la calidad de la educación*. México: SEP- SNTE - Gobierno Federal.
- Gobierno de la República (2013). *Plan nacional de desarrollo 2013-2018*. México: Gobierno de la República.
- Gobierno de la República (2019). *Plan nacional de desarrollo 2019-2024*. México: Gobierno de la República.
- Grasa, R. (2015). Lecciones del proceso de negociación y de paz: el caso mexicano vis a vis los latinoamericanos. En A. Arias Marín (ed.). *Multiculturalismo y derechos humanos. El caso mexicano*. Pp. 73-88. México: CNDH.

- Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa*, (4), 17-48. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n4/n4a02.pdf>.
- Grosfoguel, R. (2013). Hay que tomarse en serio el pensamiento crítico de los colonizados en toda su complejidad: entrevista realizada por Luis Martínez Andrade. *Revista Metapolítica*, (83), 38-45. Recuperado de: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Grosfoguel%20METAPOLITICA_831.pdf.
- Gudynas, E. 2011. Germinando alternativas al desarrollo. *América Latina en Movimiento*, (462), 1-20. Recuperado de: <http://www.gudynas.com/publicaciones/articulos/Gudynas-BuenVivirGerminandoALAI11.pdf>.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi, 2019). *Consulta de indicadores sociodemográficos y económicos por área geográfica*. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/>.
- Jiménez López, P. E. (2018). Autonomía y dependencia financiera subnacional. Evidencias para una política de desarrollo local en México. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, 7(18). Recuperado de: <https://doi.org/10.31644/IMASD.7.2018.206>.
- Krishnamurti, J. (1989). *La libertad primera y última*. Barcelona, España: Edhasa.
- López, L. E. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur pistas para una investigación comprometida y dialogal. En L. E. López (ed.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas*. Pp. 129-220). La Paz, Bolivia: Funproeib Andes, Plural editores.

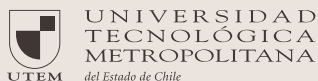
- Marcelín Alvarado, M. A. (2019). *Ecologías de oposición y resistencia ante las posturas ideológicas racistas docentes*. Tesis para obtener el grado de Doctora en Estudios Regionales. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Unach.
- Marcelín Alvarado, M. A.; Collado Ruano, J. y Orozco Malo, M. (2021). Intercultural universities in Mexico: decolonizing the intercultural philosophy of education. *Language and Intercultural Communication*. 21(5), 618-630. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/14708477.2021.1935987>.
- Marková, I. (1996). En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales. En D. Paez Rovira y A. Blanco Abarca (eds.). *La teoría sociocultural y la psicología social actual*. Pp. 163-182. Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Morin, E. (2003). *La mente bien ordenada*. Barcelona, España: Seix Barral.
- Moya, R. (2009). La interculturalidad para todos en América Latina. En L. E. López (ed.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas*. Pp. 21-56. La Paz, Bolivia: Funproeib Andes, Plural Editores.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinarietà: Manifiesto*. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, A. C.
- Ordóñez Ruiz, J. (2003). *Proyecto Académico, 2002-2006*. Para un nuevo modelo de universidad. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Unach.
- Organización de las Naciones Unidas (2017). *Las posibilidades de alcanzar los ODS, cada vez más remotas*. Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2017/05/lasposibilidades-de-alcanzar-los-ods-cada-vez-mas-remotas/>.

- Organización Internacional del Trabajo (1957). *Convenio 107 sobre poblaciones indígenas y tribunales*. Recuperado de: http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C107.
- Organización Internacional del Trabajo (1989). *Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Recuperado de: http://www.cdi.gob.mx/transparencia/convenio169_oit.pdf.
- Pons Bonals, L. y Olvera, L. (2012). Género y región: posibilidades de desarrollo para estudiantes indígenas en Chiapas. En J. C. Cabrera Fuentes; K. J. Chacón Reynosa y L. Pons Bonals. *Educación superior y desarrollo de la comunidad: Expectativas y aspiraciones de mujeres indígenas universitarias*. Pp. 30-58. Tuxtla Gutiérrez: Unach.
- Raiter, A. (2002). Representaciones sociales. En A. Raiter (comp.). *Representaciones sociales*. Pp. 11-29. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Riechman, J. (2012). *Diversidad biológica: la Sexta Gran Extinción*. Barcelona, España: Proteus.
- Rivera Cusicanqui, S. (2015). *Sociología de la imagen: miradas ch'ixi desde la historia andina*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón.
- Rodríguez Salazar, A. (2016). *Teoría y práctica del buen vivir: orígenes, debates conceptuales y conflictos sociales. El caso de Ecuador*. Tesis para obtener el grado de Doctora. España: Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Revista Electrónica Sinéctica*, (24), 30-39. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815918005.pdf>.

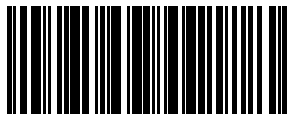
- Santos, Boaventura de Sousa (2012). *De las dualidades a las ecologías*. La Paz, Bolivia: Red Boliviana de Mujeres Transformando la Economía.
- Secretaría de Educación Pública (2009). *Universidad Intercultural: Modelo Educativo*. México: SEP, Cgeib.
- Secretaría de Educación Pública (2013). Programa sectorial de educación 2013-2018. México: SEP.
- Sen, A. (2000). El desarrollo como libertad. *Gaceta ecológica*, (55), 14-20. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/539/53905501.pdf>.
- Shiva, V. (1988). *Staying alive: women, ecology and survival in India*. Nueva Delhi, India: Kali for Women.
- Solís, P. (2017). *Discriminación estructural y desigualdad social. Con casos ilustrativos para jóvenes indígenas, mujeres y personas con discapacidad*. México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación/Cepal.
- Tusón, A. (1991). Iguales ante la lengua, desiguales en el uso: bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, (2), 30-39. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?action=Menu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=658.
- Uzeda, A. (2009). Suma qamaña, visiones indígenas y desarrollo. *Traspatios*, (1), 33-51.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales. *Revista Forum: Qualitative Social Research*, 8(3). Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/fqstexte/3-07/07-3-6-s.htm>.

- Wallerstein, I. (2006). *Análisis de sistemas-mundo: una introducción*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Recuperado de: <http://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-criticay-educacion-intercultural/>.
- van Dijk, T. A. (2003). *Ideología y discurso*. Barcelona, España: Ariel Lingüística.
- Wilson, Edward O. (1998). *Consilience. The Unity of Knowledge*. Nueva York, Estados Unidos: Random House.
- Acuerdos de San Andrés Larráinzar. Derechos y Cultura Indígenas*. (1996). Recuperado de <http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/chiapas/docs/sanandres.html>.





UN MUNDO OTRO: *Investigaciones en Educación Inclusiva* es una compilación que reúne trabajos centrados en el crucial tema de la inclusión educativa en la región latinoamericana. Este libro ofrece una exploración detallada de diversas perspectivas, enfoques y desafíos que nos invitan a re-imaginar nuevos espacios educativos. Los capítulos abarcan desde análisis teóricos hasta estudios de casos prácticos, y proporcionan una panorámica completa de la compleja realidad de la inclusión en América Latina, transitando por aquellos factores facilitadores como también por las barreras y desafíos que aún persisten en la búsqueda de sistemas educativos más inclusivos.



9789569677816