



Debates críticos sobre educación inclusiva en Latinoamérica

Aldo Ocampo González, Martha Liliana Arciniegas Sigüenza y Soledad Vercellino (Coord.)



Sello editorial
Producción de otros mundos

Datos de catalogación bibliográfica

Aldo Ocampo González
Soledad Vercellino
Martha Liliana Arciniegas Sigüenza (Comp.).

Debates críticos sobre educación inclusiva en Latinoamérica

© Ediciones CELEI.

© Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile.

ISBN: 978-956-386-050-4

CC 4.0 Internacional-Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual.

Materia: epistemología, ciudadanía, democracia, políticas de producción del conocimiento, escuela, neurodiversidad, estudios críticos de la discapacidad, interseccionalidad, Sur Global, políticas de la diferencia, descolonización, etc.

Páginas: 687.



Enero, 2024 (Primera Edición)

Aldo Ocampo González
Soledad Vercellino
Martha Liliana Arciniegas Sigüenza (Coord.).
Debates críticos sobre educación inclusiva en Latinoamérica

ISBN: 978-956-386-050-4

© Editor: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile

© Edita y publica: Ediciones CELEI | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile

Ciudad: Santiago de Chile

Diseño: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI

Composición: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile

Contacto: celei@celei.cl – ediciones@celei.cl



**Esta obra podrá ser distribuida y utilizada libremente en medios físicos y/o digitales. Su utilización para cualquier tipo de uso comercial queda estrictamente prohibida. Ediciones CELEI podrá iniciar acciones legales en contra de las personas que no respeten esta disposición, CC 4.0: Internacional-Reconocimiento-No Comercial Compartir igual.

Publicación arbitrada internacionalmente por pares académicos.

DEBATES CRÍTICOS SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LATINOAMÉRICA

Aldo Ocampo González
Soledad Vercellino
Martha Liliana Arciniegas Sigüenza (Comps.).

Autores:

Rodolfo Cruz Vadillo, Fabiana Parra, Lorena González Otárola, Diamela Gallegos Muñoz, Mauricio Zacarías Gutiérrez, Abraham Velasco Hernández, Manuel Gregorio Ortiz Huerta, Margarita María Arroyave Palacio, Milagros Elena Rodríguez, Martha Liliana Arciniegas Sigüenza, Juan Carlos Vásquez García, Fernando Zolin-Vesz, Aldo Ocampo González, Soledad Vercellino, Carol Andrea Hewstone García, Carolina Pizarro Flores, María Angélica Sanhueza Álvarez, Ricardo Pérez Valdés, Juan Bello Domínguez, Marlon Cortés, María Victoria Rego, Carol Hewstone, Natalia Asenjo, Karina Huiracocha Tutivén, Blanca Estela Zardel Jacobo, Ximena Vélez Calvo Carolina Seade Mejía, Alejandra Ceriani, Gunther Dietz, Tania Mara Zancanaro Pieczkowski, Leonel Piovezana, Cláudia Battestin, Patrícia Gräff, Irlanda Villegas, María Noel Míguez Passada, Caroline Contreras Osorio & Blanca Astorga Lineros, Natalia Duque-Cardona, María Camila Restrepo-Fernández, Hilda Mar Rodríguez-Gómez, Júlía Pérez Curell, Laura Riba Singla, Maura Corcini Lopes, José Alberto Yuni, Claudia Patricia Jiménez Guzmán, Sofía Muñoz Sierra & Luisa Fernanda Castro Loaiza.



CONSEJO EDITORIAL

EDICIONES CENTRO DE ESTUDIOS CELEI

Miembros Internacionales

- Dra. Verónica Violant-Holz | Univ. de Barcelona | España
Dra. Genoveva Ponce Naranjo | Univ. Nacional del Chimborazo | Ecuador
Dra. Inés Dussel | DIE-CINVESTAV | México
Mg. Óscar García Muñoz | Director de DILOFÁCIL | España
Dra. Elena Jiménez Pérez | Univ. de Jaén | España | Presidenta de la Asociación Española de Comprensión Lectora | España
Dr. Emilio Ortiz | Universidad de Holguín y Centro de Estudios de Educación (CECE) | Cuba
Dra. Cecilia Navia Antezana | Univ. Pedagógica Nacional | México
Dra. Andrea Pérez | Directora del Observatorio de la Discapacidad | Univ. Nacional de Quilmes | Argentina
Dr. Roberto Follari | Univ. Nacional de Cuyo | Argentina
Dra. Maria Fátima Di Gregorio | Univ. Estadual Do Sudoeste Da Bahía | Brasil
Ph.D. Kelly Kathleen Metz | The University of Southern Mississippi | EE.UU
Dra. Zardel Jacobo | Univ. Nacional Autónoma de México | México
Dr. Juan Ramón Rodríguez Fernández | Univ. de León | España
Dra. Soledad Vercellino | Univ. Nacional de Río Negro | Argentina



ÍNDICE

Prólogo Soledad Vercellino	11
Introducción: La educación inclusiva no es otra cosa que un sistema de transformación de las prácticas de resistencia, opresión y oposición articuladas por diversos colectivos sociales Aldo Ocampo González	15
Capítulo 1. Criticidad epistemológica para una educación más 'inclusiva': reorganización de sus deseos, otras reglas de inteligibilidad Aldo Ocampo González	21
Capítulo 2: Aproximaciones ontopolíticas y epistémicas a los discursos sobre inclusión en México Rodolfo Cruz Vadillo	50
Capítulo 3: Estrategias epistémico-políticas para abordar la inclusión/exclusión: filosofía e interseccionalidad Fabiana Parra	80
Capítulo 4: Hacia una conceptualización comprehensiva de la neurodiversidad y la neurodivergencia: una mirada político-educativa desde la alteridad Lorena González Otárola & Diamela Gallegos Muñoz	98
Capítulo 5: La posibilidad de la educación inclusiva, aspiraciones de sus cultivadores Mauricio Zacarías Gutiérrez, Abraham Velasco Hernández & Manuel Gregorio Ortiz Huerta	111
Capítulo 6: Entre la educación inclusiva y la educación especial. Una reflexión desde la formación inicial docente Margarita María Arroyave Palacio	146
Capítulo 7: Rupturas asignificantes provocadoras de inclusión: desafíos de la formación docente decolonial planetaria-compleja Milagros Elena Rodríguez	166
Capítulo 8: Investigación (autobiográfico) narrativa, inclusión y descolonización	188

de la enseñanza del inglés: algunas reflexiones metodológicas
Juan Carlos Vásquez García

Capítulo 9: Por una pedagogía “embarazada” de SUReamiento para la enseñanza de lenguas (o en qué medida Paulo Freire puede contribuir para la construcción de un panorama lingüístico-educacional más inclusivo) Fernando Zolin-Vesz	214
Capítulo 10: Comunidades de aprendizaje profesional al servicio de escuelas inclusivas y diversas. Desde la formación al ejercicio profesional con otros Carol Andrea Hewstone García	233
Capítulo 11: El liderazgo del docente universitario en torno a la inclusión en contextos áulicos de educación superior Carolina Pizarro Flores & María Angélica Sanhueza Álvarez	251
Capítulo 12. El viaje del logocentrismo y el presupuesto metafísico de la exclusión, un enfoque crítico para repensar la inclusión en educación Ricardo Pérez Valdés	270
Capítulo 13. Apología de la Inclusión. Relación entre los Derechos y las Indiferencias en Educación Juan Bello Domínguez	290
Capítulo 14. La episteme moderna como productora de la verdad oficial alrededor del autismo en Colombia	305
Capítulo 15. La escuela inclusiva como oportunidad para el enriquecimiento del psiquismo María Victoria Rego	324
Capítulo 16. Ecología del aprendizaje para la inclusión social en territorios rurales: propuesta para trabajar el aprendizaje basado en problemas Carol Hewstone & Natalia Asenjo	337
Capítulo 17. Inclusión y contexto educativo. Discurso y realidad Karina Huiracocha Tutivén	354
Capítulo 18. La Nueva Escuela Mexicana, la inclusión en Educación Superior Blanca Estela Zardel Jacobo	367
Capítulo 19. Educación Inclusiva: el ciclo de la formación del profesorado Ximena Vélez Calvo & Carolina Seade Mejía	384

Capítulo 20. Enunciaciones locales para interpelar la educación inclusiva Margarita María Arroyave Palacio	401
Capítulo 21. Corporalidades biosensadas, inclusión y estudios interdisciplinarios Alejandra Ceriani	415
Capítulo 22. Racismos, clasismos y sexismos en la universidad eurocentrada: reflexiones a partir de dos proyectos de investigación colaborativa en México Gunther Dietz	427
Capítulo 23. Miradas sobre el “Otro” de la educación Tania Mara Zancanaro Pieczkowski	450
Capítulo 24. A Inclusão de estudantes Indígenas na Universidade Comunitária da Região de Chapecó Leonel Piovezana & Cláudia Battestin	471
Capítulo 25. Desigualdades múltiples: desafíos para a educação brasileira Patrícia Gräff	495
Capítulo 26. Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: prática de governamentalidade Tania Mara Zancanaro Pieczkowski	521
Capítulo 27. Educación inclusiva desde la perspectiva decolonial María Noel Míguez Passada	547
Capítulo 28. Tensiones y respuestas: las comunidades como co-constructoras de conocimiento en educación inclusiva Caroline Contreras Osorio & Blanca Astorga Lineros	566
Capítulo 29. ¿Discriminación y desplazamientos humanos en las bibliotecas? Una reflexión a través de la educación inclusiva Natalia Duque-Cardona, María Camila Restrepo-Fernández, Hilda Mar Rodríguez-Gómez, Júlia Pérez Curell & Laura Riba Singla	582
Capítulo 30. Retos para la construcción de una agenda de investigación de la educación inclusiva José Alberto Yuni	606
Capítulo 31. Educación inclusiva: trayectos en el contexto escolar Claudia Patricia Jiménez Guzmán, Sofía Muñoz Sierra & Luisa Fernanda Castro Loaiza	630

Capítulo 32. Algunos conceptos clave para leer a y con Gayatri Chakravorty Spivak desde prácticas educativas interculturales en América Latina Irlanda Villegas Salas	646
Epílogo Martha Liliana Arciniegas Sigüenza	682



PRÓLOGO

Soledad Vercellino
Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), Argentina

Prólogos con un prólogo de prólogos es un libro del escritor argentino Jorge Luis Borges. Fue publicado por Torres Agüero Editor, en 1975 y compila cuarenta de los prólogos que Borges escribió en su vida.

En el prólogo de ese libro, Jorge Luis señala “que yo sepa, nadie ha formulado hasta ahora una teoría del prólogo. La omisión no debe afligirnos, ya que todos sabemos de qué se trata. El prólogo, en la triste mayoría de los casos, linda con la oratoria de sobremesa o con los panegíricos fúnebres y abunda en hipérboles irresponsables, que la lectura incrédula acepta como convenciones del género” (Borges, 1975, p. 03).

También expresaré que *cuando los astros son propicios* (sic) el prólogo *no es una forma subalterna del brindis sino una especie lateral de la crítica*.

Con estos, o a pesar de estos, mandatos superyoicos del siempre polémico connacional rebotando en mi cabeza, escribo este prólogo.

Es un prólogo solicitado por personas a quienes me une una relación de amistad, en un sentido análogo al que Fernando Ulloa (1995) define a las amistades psicoanalíticas. Es que mantengo con quienes coordinaron y también con algunos y algunas de quienes escribieron en este libro una amistad de esas que “de entrada están facilitadas por las necesidades gregarias [...]. En algún momento pueden entrar en crisis, durante la época de los amores teóricos cuando se confrontan corrientes de pensamiento y afanes de escuela [...]. Finalmente, si se han resuelto los antiguos factores que las promovieron, podrán alcanzar suficiente nivel de sublimación, para convertirse en amistades entre [...] personas de un mismo oficio” (Ulloa, 1995, 309).

Con muchos y muchas de quienes conforman esta obra me une ese tipo de vínculo. Los afanes nos han encontrado reforzando nuestro espíritu gregario en eventos científicos, otros libros, grupos de investigación, proyectos formativos de posgrado en torno a la educación inclusiva. Con esto advierto al lector, que me une a la obra una fuerte producción transferencial.

A partir de allí puedo decir que los textos que componen este libro representan un momento de largas trayectorias de investigación y formación. No son improvisaciones, por lo que, de cada capítulo, un lector atento e interesado puede rastrear antecedentes en otros textos de los y las investigadores/as que van amojonando la obra de cada uno/a.

Este libro, coordinado por el chileno, Aldo Ocampo González y la ecuatoriana, Liliana Arciniegas Sigüenza, congrega a más de una veintena autores latinoamericanos que desde una perspectiva decolonial y crítica dan cuenta de sus prácticas de investigación en educación inclusiva.

Una vez más 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 producir conocimientos 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 (con la diversidad territorial Latinoamericana que se expresa en el territorio epistémico, teórico, metodológico) coinciden en aportar al campo de problemas de la educación inclusiva. 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.

Las dos primeras líneas del capítulo introductorio marcan el encuadre de la obra: “Lo diré de forma sencilla y directa: la educación inclusiva es un proyecto de conocimiento en resistencia que busca superar cualquier forma de opresión epistémica” nos dice, allí, Aldo Ocampo González.

Y esta declaración no es poca cosa en tiempos de fatiga (Ehrenberg, 2000), en tiempos en los que parecen propiciarse posiciones subjetivas, colectivas e institucionales y propuestas de renuncia ante que las de resistencia. Más aún, se trata de tiempos en los que la resistencia se ha devaluado en queja. Y vuelvo al maestro Ulloa (1995) quien nos advierte de “la pasividad resignada de los quejosos mortificados y [...] cómo la queja suele servir a la negación del compromiso y la responsabilidad personales frente a lo que provoca sufrimiento. La queja es aquí una forma de la renegación de ese sufrimiento, que ha comenzado por declinar en el deseo” (Ulloa, 1995, p. 71).

En este libro la queja muta en resistencia creativa, interrogante, crítica. Una crítica que vuelve la pregunta sobre sí misma, sobre las condiciones de posibilidad para producir pensamiento crítico, pero también para imaginar, diseñar y accionar en la misma línea.

No es una obra monolítica, no podría serlo. Es una obra polifónica – como los son los acentos de Nuestra América de Martí– que, en la multiplicidad de intereses investigativos, influencias teóricas, estrategias metodológicas, inscripciones territoriales, confluyen en un punto de encuentro: la producción de conocimiento en el campo de problemas de la educación inclusiva. Es en ese sintagma, noción, idea, o problema, en su generosa amplitud, donde cada voz encuentra su contrapunto en la otra voz; donde la multiplicidad de puntos de vista autónomos produce polifonía.

Es un libro que informa, aporta amplio material para reflexionar, presenta múltiples facetas del tema, en lo que Bernard Charlot (2023) denomina “cubismo epistemológico”, posicionamiento en el que las partes expresan la verdad profunda del objeto sin presentar una totalización unificada, completa y definitiva del mismo.

Sin recaer en hipérbolos irresponsables me resisto –a pesar de Borges– a dejar de brindar por esta obra y recomendar su lectura.

Referencias

- Borges, J. L. (1975). *Prólogos, con un prólogo de prólogos*. Torres Agüero Editor.
- Charlot, B. (2023). Prólogo. En: Calvalcanti, D., Vercellino, S. y Xypas, C. *Investigações sobre a noção de relação ao saber na América do Sul*. Editora CRV.
- Ehrenberg, A. (2000). *La fatiga de ser uno mismo Depresión y sociedad*. Ediciones Nueva Visión.
- Martí, J. (1986). *Nuestra América*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ulloa, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica Historial de una práctica*. Paidós.



INTRODUCCIÓN. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA NO ES OTRA COSA QUE UN SISTEMA DE TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE RESISTENCIA, OPRESIÓN Y OPOSICIÓN ARTICULADAS POR DIVERSOS COLECTIVOS SOCIALES

Aldo Ocampo González

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile

Lo diré de forma sencilla y directa: la educación inclusiva es un proyecto de conocimiento en resistencia que busca superar cualquier forma de opresión epistémica. En tanto consciencia y praxis, esta consolida un esquema que agudiza la emergencia de otro tipo de fundamentos cognitivos para interactuar con la multiplicidad de problemas que este territorio enfrenta. Digámoslo con sinceridad: todos sus problemas son de orden contingente y políticos. La educación inclusiva construye un dispositivo integrado por singulares tecnologías que dan vida a una inusual práctica informada por diversas clases de conocimientos,

metodologías, compromisos éticos y proyectos políticos necesarios para develar la verdadera utilidad de la conciencia de lo 'inclusivo' como práctica de intervención social. Tanto la conciencia como la praxis que construye la educación inclusiva en sus propios términos, debe emprender un sistema de perfeccionamiento de las tecnologías internas –o también denominadas, dimensión infra-psíquica o subjetiva–, las que, son claves para la construcción de una determinada praxis –o dimensión material–. Las tecnologías internas son claves para el desarrollo de la vida de los practicantes de este género y modo.

Los practicantes de este género, digo género, ya que alude a la naturaleza y a los modos de vivificación del campo, necesita mirar más allá de los fundamentos cognitivos miopes con los que habitualmente dialogan y focalizan sus análisis. Necesitamos aprender a cuestionar el estatus, la retórica y la autoridad de dominio, en especial, promover un aparato filosófico del rechazo al orden discursivo que guía sus desarrollos. Esto, no es más que, un sistema de cuestionamiento a los mecanismos de estabilización que delimitan el orden del discurso de aquello que denominamos 'educación inclusiva'. La expresión que describe de mejor manera la naturaleza política del sintagma, es la idea de 'intervención polémica', a pesar de actuar siempre en situaciones particulares, no deje 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 algún modelo teórico específico, 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 esta asume acerca de la política, 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).

Explicada de forma sencilla y liviana, la educación inclusiva en tanto proyecto académico y político, puede ser definido como un conjunto de procesos, procedimientos y tecnologías para transformar la imaginación pedagógica y social que exige de su presencia en los múltiples de la sociedad donde esta crea diversas clases de problemas. Recordemos que, uno de los propósitos de la epistemología de la educación inclusiva consiste en producir otro tipo de hábitos de pensamiento capaces de reorganizar nuestros deseos a favor de un cambio social positivo. Ontológicamente, la educación inclusiva es una forma de resistencia. No obstante, la base conceptual de lo que hoy más conocemos como 'educación inclusiva', ha sido incapaz de dar lugar a un terreno intelectual en la academia capaz de reconocer otras formas de teorización y praxis, especialmente, en términos políticos. A su vez, tal gramaticalidad discursiva es cómplice con la regulación del canon académico propio del régimen normocéntrico de la diferencia, anclado fuertemente en el predicamento a favor del humanismo clásico. Consecuencias de este argumento es, el relativismo de carácter universalista que fomenta cualquier sistema de regeneración del esencialismo para entender seriamente las diferencias de un determinado grupo.

El estudio académico de la educación inclusiva aborda un estudio pormenorizado acerca de las múltiples formas de consciencia, diferencias, identidades y patrones específicos de articulación de determinadas figuraciones de alteridad. Antes de avanzar, quisiera advertir que: a menudo los enfoques críticos de lo inclusivo explicitan un carácter bastante difuso en cuanto al centro de autenticidad que los define. Lo que comento puede ejemplificarse de la siguiente manera. Epistemológicamente, la educación inclusiva es un campo informado por diversos enredos genealógicos, debemos examinar que matiz tiene cada una de las especificidades que nutren a cada una de sus hebras. De este modo,

[...] Es fácil delinear los territorios de este imaginario teórico: el dominio de la teoría postestructuralista del “hombre blanco” (preocupada principalmente por el poder, la subjetividad y la clase) ha sido cuestionado por ignorar las contribuciones teóricas desarrolladas a partir de las feministas euroamericanas/blancas, dominios teóricos poscoloniales y/o feministas del tercer mundo. La teoría feminista blanca euroamericana, por otro lado (concebida como interesada principalmente en el poder, la subjetividad y las cuestiones de sexo/género), ha sido criticada por extraer a regañadientes del dominio del postestructuralismo masculino blanco (excepto cuando se transcodifica a través de feminismos “franceses”), dominios teóricos feministas poscoloniales o del tercer mundo estadounidense. La “crítica poscolonial” (centrada principalmente en cuestiones de poder, subjetividad, nación, raza y etnicidad), a diferencia de las demás, se percibe como un intercambio libre con el ámbito de la teoría posestructuralista del hombre blanco (este intercambio cruzado tiene una vieja historia volátil, como se atestigua en las relaciones entre 1940 y 1960 entre Sartre, Fanon y Barthes). Esta generosa atención también es criticada, sin embargo, porque rara vez se extiende a la erudición feminista estadounidense del tercer mundo, y menos aún a la teoría feminista blanca. La teoría queer, a pesar de toda su innovación interdisciplinaria, generalmente se considera el dominio principal de los estudios sexuales en relación con los comportamientos minoritarios y mayoritarios. Sin embargo, como he argumentado anteriormente, el proyecto teórico del feminismo estadounidense del tercer mundo insiste en un punto de vista, la teoría y el método de oposición (Sandoval, 2002, p.69).

Todo esto, hace ver a la educación inclusiva como un campo informado por múltiples trayectorias, muchas veces, al descuidar los detalles de su analítica, puede dar la impresión que estamos en presencia de un pastiche acrílico. Es justamente, esta denuncia la que me interesa documentar en esta oportunidad. Regresemos, al menos, unos instantes a la cuestión de la alteridad. Los entendimientos de la diferencia no han sabido superar el atrapamiento esencialista-individualista que focaliza sus condiciones de definición. La educación inclusiva se encuentra profundamente atrapada en un conjunto de entendimientos ilustrados que definen una relación cosmopolitista con el Otro. La política ontológica de este territorio reconoce la presencia de múltiples formas de alteridad, las que, son organizadas en un tipo específico de poder social. toda forma de alteridad y expresión ontológica se encuentra organizada y condicionada en la intimidad de una singular formación social. Necesitamos promover una visión más general de la diferencia, con menos poder del esencialismo. Se trata

de erradicar el piso esencializador a su política ontológica y, con ello, ampliar su política de comprensión a cuestiones más generales. Cualquier desplazamiento táctico al servicio de la reconocimiento del material de autenticidad ontológico de las múltiples formas de alteridad, ha de profundizar en el mapeo de las realidades psíquicas –tecnologías internas– y materiales –tecnologías externas– que configura parte sustantiva de sus espacios de interacción. La agencia que despliegan los diversos grupos unificados a través del deseo a favor de la inclusión, la justicia social y un cambio social positivo, delinean diversos puntos críticos a través de los que sus practicantes buscan transformar sus poderes dominantes. Cada una de estas formas existenciales y culturales se encuentran amalgamadas a través de una subjetividad política en resistencia. Tal orientación puede “considerarse depósitos dentro de los cuales los ciudadanos subyugados pueden ocupar o deshacerse de subjetividades en un proceso que a la vez promulga y descoloniza sus diversas relaciones con sus condiciones reales de existencia” (Sandoval, 2002, p.53).

La educación inclusiva en tanto proyecto de conocimiento en resistencia y proyecto político ha de reflexionar conscientemente acerca del tipo de entendimientos y traducciones que en ella acontecen. De lo contrario, la interrogante acerca de sus condiciones de comprensión epistemológicas auténticas se convertirán en un mero objeto de reflexividad académica sin constituir un sistema estratégico de intervención en los más diversos espacios y escenas de la vida cotidiana. Es, justamente, este llamamiento el que refuerza el mandato relacional del campo, uno que entraña una singular política de coexistencia que debemos aprender a descifrar. Cualquier proyecto que declare sus propósitos a favor de luchar en contra de la opresión epistémica, asumirá el reto de transformar al decir de Sandoval (2002), las nociones de resistencia, de opresión y de oposición en todos los movimientos sociales. La educación inclusiva se distancia de toda forma de romanticismo banal o estéril a favor de la transformación social. La pedagogía está plagada de este tipo de luchas y romanticismos. De acuerdo con ello, podríamos decir que, estas discusiones no han alcanzado su mayoría de edad, dado el tipo de argumentos que presentan. Uno de los propósitos que consagra la educación inclusiva entendido como un proyecto de conocimiento que lucha en contra de cualquier clase de opresión epistémica, nos informará críticamente cómo determinados

[...] órdenes sociales son organizados jerárquicamente en relaciones de dominación y subordinación crean posiciones de sujeto particulares dentro de las cuales los subordinados pueden funcionar legítimamente. Estas posiciones de sujeto, una vez conscientemente reconocidos por sus habitantes, pueden transfigurarse en sitios efectivos de resistencia a un ordenamiento opresor de las relaciones de poder (Sandoval, 2002, p.55).

Uno de los llamamientos políticos fundamentales de la educación inclusiva consiste en ofrecer un mapeo de la consciencia organizada en oposición a cada uno de los problemas que denuncia. Entiende que toda praxis de resistencia es una manifestación ontológica específica.

La tarea crítica que enfrentan sus practicantes consiste en que estos aprendan a identificar las modalidades que fomentan la transfiguración de diversas clases de subordinación en sistemas de resistencias y oposición. Lo que le interesa a la inclusión es que sus practicantes e informantes claves aprendan a reconocer el potencial del diferencial crítico que este enfoque promueve, dentro y más allá de los contornos generales de la educación. Este aparato crítico se interesa por profundizar sobre la naturaleza de los espacios ideológicos a través de los cuales circula el mensaje. Recordemos que este no es un *cliché*, ni mucho menos un mensaje de propaganda. Incurrir en esta peculiar modalidad de banalización de sus atributos, será objeto de singular anatema heurístico-político. La multiplicidad de colectividades ontológicas amalgamadas a través de la praxis de la conciencia de oposición es afectada por diversos modos de producción capitalistas. Necesitamos reconocer que estamos en presencia de un “modo de conciencia de oposición de carácter móvil, retroactivo y transformador sobre los cuatro anteriores, colocándolos a todos en diversas relaciones procesales” (Sandoval, 2002, p.70). Cualquier acción a favor de la inclusión deberá atender cautelosamente al tipo de efecto que se describen a continuación:

[...] Los practicantes de esta particular táctica ideológica exigen que su humanidad sea legitimada, reconocida como tal ante la ley y asimilada a la forma más favorecida del poder humano. Estéticamente, el modo de conciencia de igualdad de derechos busca la duplicación; políticamente busca la integración; psíquicamente, busca la asimilación (Sandoval, 2002, p.57).

La forma revolucionaria de la educación inclusiva exige que reconozcamos:

[...] Si la ideología-como-táctica anterior insiste en una profunda semejanza entre las identidades sociales, culturales, raciales, sexuales o de género a través de sus (únicas) diferencias externas, entonces esta segunda ideología identifica, legitima, reclama e intensifica sus diferencias: tanto en forma como en contenido, de la categoría de lo más humano. Los practicantes de la forma revolucionaria creen que la asimilación de tales innumerables y agudas diferencias no es posible dentro de los límites del orden social actual. Por el contrario, razonan, la única forma en que la sociedad puede afirmar, valorar y legitimar estas diferencias será si se reestructuran fundamentalmente las categorías por las que se ordena lo dominante. El objetivo de tal transformación radical es conducir a la sociedad hacia la meta de funcionar más allá de todo poder de dominación/subordinación (Sandoval, 2002, p.57).

Finalmente, sostendré que, la edición del presente libro, tiene como función reconocer que: la educación inclusiva no admite ninguna clase de banalidad. Si esto ha proliferado es única y exclusivamente por la incapacidad de sus practicantes para aproximarse e interactuar con su constelación de fenómenos. La banalización del sintagma y sus múltiples usos son el resultado de una racionalidad de naturaleza *pseudo-*, esto es, una comprensión que nace engañada y produce múltiples formas de engaño. El éxito de tal fracaso opera en términos de una explicación que captura las pasiones e intenciones de múltiples colectividades. Es un

fracaso altamente éxito: está presente en las políticas de producción del conocimiento, en las políticas de formación de pre- y post-grado del profesorado y se erige como un punto de referencia en el diseño de políticas educativas. En su nombre, múltiples centros de investigación, departamentos y facultades vertebran sus agendas de trabajo. Por todas partes proliferan cursos de capacitación, títulos de licenciatura, maestrías y doctorados en la temática. Todos ellos, reproducen inconscientemente una racionalidad farisaica, heredera de un repertorio de fundamentos cognitivos contaminados por la metáfora del 'engañador-engañado'.

El yo de la educación inclusiva se encuentra profundamente secuestrado y condicionado por la educación especial, develando un sistema de alteridad por subyugación e imitación que castra las posibilidades existenciales del campo. Tal regulación puede ser leída en términos de "una entidad opuesta, un sistema de referencia, un objeto del que aprender, un punto de medida, una meta que alcanzar, un enemigo íntimo y, a veces, una coartada para la discusión y la acción serias" (Chen, 2012, p.216). Lo especial se ha erigido como la condición dominante de producción del conocimiento. Al ser entendida en esta senda, se convierte en un marco empleado para categorizar a diversas colectividades. Crea una estructura de conocimiento y una imagen de pensamiento que forma un sistema de representación que conecta diversos instrumentos conceptuales que conecta con otros conceptos. Esta es la razón por la "cual lo atrasado y descartable se diferencia de lo deseable y progresista" (Chen, 2012, p.217). La pregunta por la naturaleza de la educación inclusiva se ha convertido en fuente de deseo y resentimiento. Esta es la base del proceso de edipización de su objeto.

Si te sientes atraído por este campo, comprométete seriamente con él. No lo uses para cultivar tu ego, y con ello, circular por las estructuras académicas. El llamamiento es a que aprendas a escuchar la voz de la educación inclusiva, que su susurro despierte en ti tu sabiduría pedagógica. Evita ser presa de la imitación. Encuentra tu propia luz. La educación inclusiva es un desconocido dispositivo de rupturas e interferencias. Es un sedimento imaginal que tiene entre sus muchas misiones la de alterar nuestros desempeños epistemológicos y deseos a favor de otro mundo. A lo largo de cada una de las páginas que dan vida a la presente obra, encontrarás diversas entradas que no hacen más que tensionar nuestros entendimientos sobre lo que conocemos como inclusión. La operación se mueve entre la interferencia y la imaginación. Esta es la base de la performatividad psíquica.

Referencias

- Bowman, P. & Stamp, R. (2011). "Introduction: A Critical Dissensus", en: Bowman, P. & Stamp, R. (Eds.). *Reading Rancière*. (pp. xi-xiv). London: Continuum International Publishing Group.
- Chen, K. (2012). *Asia as method. Toward deimperialization*. New York: Duke University Press.
- Sandoval, Ch. (2002). *Methodology of the Oppressed*. Minneapolis: University of Minnesota Press.



CAPÍTULO 1. CRITICIDAD EPISTEMOLÓGICA PARA UNA EDUCACIÓN MÁS 'INCLUSIVA': REORGANIZACIÓN DE SUS DESEOS, OTRAS REGLAS DE INTELIGIBILIDAD

Aldo Ocampo González

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile

Introducción

Durante los últimos años, una de mis tareas intelectuales, ha consistido en rastrear diversas clases de argumentos que posibiliten desestabilizar la concepción dominante sobre educación inclusiva ampliamente difundida a nivel mundial. La dominación de lo especial se

convierte en un dispositivo que evita que emerjan los signos definitorios del índice de singularidad de lo inclusivo. A este peculiar proceso de subyugación heurística denomino edipización del objeto de lo inclusivo. Metáfora que es mucho más compleja. Mi interés en los desarrollos epistemológicos de la educación inclusiva asume la tarea re-ordenadora de sus deseos, cuestión, que, en cierta medida, toma parte de la influencia de Gramsci. Actividad que destaca las contradicciones y ambivalencias de los procesos sociales, políticos y educativos. Regresemos a la pregunta por la razón teórica del territorio en discusión. ¿Qué es exactamente la educación inclusiva?, ¿es un concepto, un paradigma, una metáfora, un dispositivo heurístico, una metodología o bien, una teoría? Enmarcar la educación inclusiva a través de la noción de 'teoría' sugiere determinar cuidadosamente que tipo de teoría designa. La 'inclusión' como categoría de análisis enfrenta un problema definitorio particular: participa de las relaciones de poder estructurales y de las representaciones culturales que interroga.

El trabajo que presento en esta oportunidad, debe entenderse como una 'crítica' en la medida que examina las estructuras de producción del conocimiento y de la razón de lo inclusivo. El problema es, que nos encontramos atrapados en un marco que no posee ninguna clase de imaginación teórica capaz de desafiar la diversidad de problemas que estructuran los engranajes del sistema-mundo y, por otro, la incapacidad para reconocer que el argumento más difundido es, infértil en sí mismo, para producir la transformación educativa. Este es un argumento que se mueve entre la mimesis y la mascarada, entre el calco y la imitación y la resistencia al cambio, en cuanto a la fluctuación de sus ideas. Trabajo para infringir las reglas de la estructura falsificada de conocimiento sobre inclusión que hoy es legitimada con gran fuerza por la sabiduría académica convencional. Esta es una de las formas de sabotaje que he encontrado para interferir en sus reglas.

La educación inclusiva como dispositivo heurístico enfrenta cuatro problemas fundamentales, que oscilan entre lo ontológico, lo epistémico, lo metodológico y lo morfológico. Sumado a ello, podemos identificar que este es un espacio que es configurado a partir de múltiples influencias, cada una de ellas, se desplazan incesantemente sin un rumbo fijo, conformando un desconocido *figural* y un espacio de meta-receptividad heurística. Este efecto de movimiento incesante –un devenir de aceleración– reside en lo más profundo de su orden de producción¹: lo diaspórico.

La interrogante por la naturaleza de su razón teórica focaliza estrictamente en la función de su objeto, noción que sea dicho de paso, no actúa siguiendo los presupuestos epistémico-normativos sancionados por los canónicos. Más bien, este constituye un objeto involuntariamente desconocido, incomprendido y perdido en las discusiones del campo, producto de la ausencia de debates más radicales en cuanto a sus formas metodológicas y heurísticas. Es, por ello, que enfrentan la compleja tarea de inscribirse en un marco más general de pensabilidad de sus dilemas definitorios. La comprensión de la educación inclusiva

¹ En adelante, leyes internas que trazan el funcionamiento del campo.

cuando se centra exclusivamente en torno a la figuración onto-semiológica heredada por lo especial –régimen especial-céntrico–, corre el riesgo de convertirse en un argumento neo-colonial, que ha sido elaborado por el Norte Global y transferido arbitrariamente a diversas realidades fenoménico-estructurales-relacionales constitutivas del Sur Global. Estas, son, sin duda, manifestaciones de la cooptación efectuada por la imaginación binarista² consecuencia del humanismo clásico, en cuanto forma de producción del ser occidental. Cuando incurrimos en el error de travestir lo especial con lo inclusivo, o bien, asumir que esta última, es una mutación más avanzada de la educación especial, nos encontramos en presencia de un argumento aparentemente cristalino que comienza a enturbiarse intensamente cuando nos interrogamos acerca de los verdaderos contornos de este terreno de investigación. Aquí, nos encontramos en presencia de una razón farisaica. En efecto, “lo cierto es que por la corriente mayoritaria [*mainstream*] nunca han circulado aguas claras y tal vez nunca puedan hacerlo, Parte de la educación mayoritaria [*mainstream*] comporta aprender a ignorar por completo tal circunstancia, con una ignorancia sancionada” (Spivak, 2010, p.14).

La epistemología de la educación inclusiva no tiene el propósito de desechar el ordenamiento teórico-conceptual de lo especial –más bien, reconozco que este se convierte en un *palimpsesto* heurístico³, algo que jamás podrá borrarse y de aquello que jamás podremos librarnos, ocupo esta expresión a la inversa de la retórica ordinaria. Su efecto, trabaja para explicar que será algo que retornará una y otra vez. Estoy en completo desacuerdo en que en aras de lo inclusivo (tal como sostiene parte del argumento liberal del campo) desaparezca la educación especial– sino criticarlo para desestabilizar sus regulaciones y referencias cognitivas, para interrumpir en sus lógicas de producción, las que trabajan en estrecha sintonía con las articulaciones del *logos*. Lo inclusivo nunca es el desplazamiento de los significantes de lo especial. Llegado a este punto, debemos preguntarnos acerca de los mecanismos de complicidad negativa y constructiva que de esta operación pueden emerger. Interesa encontrar el cambio de ‘alteración’ de los signos, no de desplazamiento. Tomar lo especial como lo inclusivo es poner de manifiesto una singular represión heurística interna y externa en cuanto a su grilla de inteligibilidad, la que condiciona mediante una retirada de su signifiante. Un repudio que opera a nivel simbólico y lo real-formal de su estructura, operatoria que lleva implícita dos operaciones complementarias: la introducción de un argumento falso y la expulsión de este, mediante un peculiar movimiento de sentidos por desedimentación.

En tal trama argumental, la voz de lo inclusivo como expresión de su índice de singularidad queda edipizada, mientras que, la comprensión heurística queda constituida a través de un espacio en blanco altamente generador. El descubrimiento de la voz de lo inclusivo solo puede oírse por fuera de sus entendimientos y audibilidades habituales

² Recorro a la técnica del ‘préstamo’ en esta oportunidad. Esta noción es acuñada por Mike Bal (2021), en su reciente libro publicado al español por la Edit. Akal, titulado: “Lexicón para el análisis cultural”.

³ Concepto acuñado por el autor de este trabajo.

sancionadas por sus estructuras de pensamiento. Este problema no es sencillo, especialmente, cuando los contextos de recepción y las gramáticas de educacionismo pedagógico nos han familiarizado irreflexivamente con este tipo de elaboración cognitiva que, para mí, no es más que habladurías triviales, sin una cognición aparente –ausencia de consciencia heurística–. Discúlpenme la crudeza de la expresión, ya estoy cansado de las simplificaciones que hacemos una y otra vez del sintagma. Descubro las reglas de inteligibilidad y las manifestaciones de su red objetual por fuera de tales argumentos. Retorna una vez más, la fuerza de la expresión: “exterioridad del trabajo teórico”, que tomo prestada de Chambers. Es necesario “modificar nuestros presupuestos en función del texto que estemos abordando” (Spivak, 2010, p.21).

El problema de la razón de la educación inclusiva habita un registro en el que el proceder de su razón no se comprende, ni conoce. Una obstrucción en la razón que conoce su naturaleza teórica. En tal caso, se construye una razón, sin una cognición de sí misma, un objeto aparentemente sin ninguna referencia objetiva –es necesario encontrar las modalidades de control cognitivo sobre su red objetual–, legitima una grilla de inteligibilidad que “representa un objeto de cognición sin la referencia necesaria para la verdadera cognición” (Spivak, 2010, p.22). Es el reino de su razón teórica lo que debemos cuidadosamente encontrar, “al conmemorar involuntariamente un objeto perdido” (Spivak, 2010, p.14). A esto se agregan, los objetos que sirven para delinear la cognición de lo inclusivo. Pero, ¿cómo hacer que el objeto o, mejor dicho, su red objetual sea presa de un momento sublime y acceda a su voluntad racional? El estudio de la razón teórica del territorio, impone un sentimiento de inadecuación sobre su imaginación al intentar superar el efecto de subrepción, esto es, una estructura cognitiva que actúa por suplementación –modalidad de ocultamiento de la verdadera esencia del campo–. El problema es que el argumento que permite comprender a la educación inclusiva en su verdadera inmensidad teórica carece de una comprensión acerca de su deseabilidad heurística adecuada a su índice de singularidad. En efecto, la educación inclusiva es un fenómeno educativo, el que no es producido epistemológicamente por la educación, sino que, tal como he documentado en trabajos anteriores, es informada por proyectos de conocimientos que escapan a la lógica intelectual sancionada por lo educativo.

Finalmente, quisiera reflexionar en torno a la siguiente interrogante: ¿edipización de lo inclusivo? En mi trabajo intelectual empleo este término por primera vez para examinar las formas de dictadura del significante y de la fuerza heurística de lo psico- como forma de regulación del dominio de lo psicopedagógico, estableciendo mecanismos de dominación. La edipización es siempre una forma de castración, de restricción o de control de algo, es, también, un sentimiento de inadecuación, de sentirse incomprendido, o bien, la posesión de una imagen desajustada, negativa o contradictoria. Para develar las formas de edipización de lo inclusivo a la sobre-imposición del legado de lo especial se necesita de una insurrección conceptual contra las matrices genealógicas que establecen esta singular vinculación. Incluso el intento de liberar dicha trama de cadenas de vinculación suscita un mecanismo de

desobediencia a sistemas de razonamientos restrictivos de su supuesta figura de autoridad genealógica. ¿Es posible sostener que lo especial marca una cierta clase de respeto edípico a lo inclusivo?, si esto fuese así, ¿de qué depende? Me interesa explorar formas que posibilitan la des-edipización de lo inclusivo como sustrato medular de lo especial. La epistemología de la educación inclusiva propuesta por Ocampo (2017) asume esta empresa, es decir, la consolidación de una práctica de des-edipización de sus formas genealógicas para encontrar su autenticidad y sus múltiples modos de existencia. Observo que tanto las formas de deconstrucción y des-edipización consolidan estrategias alterativas para remover los rígidos patrones de imitación impuestos por la racionalidad del régimen especialcéntrico, también conocido como el proceso de edipización.

¿Cómo reducir la fuerza del legado edipizador de lo especial? La figuración de lo especial ha funcionado ante el ausentismo teórico y metodológico –incluso mórfico–, ha actuado en el terreno de lo pedagógico como una máquina monumental e intimidadora que hace que muchas cosas que emprendamos en el marco de la supuesta inclusión adopten un estatus de inadecuadas. Este sentimiento negativo que funciona en proximidad a una cierta clase de malestar o sentimientos de resentimiento que múltiples autores materializan criticando y satanizando la función de lo especial como praxis segregadora⁴. El uso que hago en este trabajo acerca de su función edipizadora no está interesada en este argumento, más bien, inscribe su función en torno al sentido de desajuste analítico-metodológico que lo inclusivo experimenta a partir de su supuesto esquema de vinculación hereditario. Aquí, la función de lo edipizador opera en términos de una cierta incomodidad heurística, un malestar de contextualismo epistémico, una represión analítica. Para ello, observo necesario producir un efecto de subversión edípica por una política intelectual fundada en deseos afirmativos, es una forma de desobediencia a la solemnidad del signo de lo especial y a su efecto de falsificación y dictadura de su significante.

La práctica des-edipizadora de la educación inclusiva necesita de la construcción de una estrategia de doble desplazamiento. El primer aspecto consiste en superar y resistir a los modos rígidos y canonizados por las estructuras académicas y teóricas impuestas por formas especialcéntricas y normocéntricas propiedades de la matriz individualista y esencialista –proceso de edipización de lo inclusivo–. ¿Cómo quitar el piso al maestro edipizador? Una respuesta de-lo-posible gira en torno a la producción de estrategias de resistencia que en el caso de lo inclusivo se paga en relación a la ausencia de un campo construido oportunamente en relación a sus demandas epistemológicas, metodológicas, morfológicas, políticas, pedagógicas y ontológicas. Para ello será necesario desvincular el pensamiento y las trampas de dicho sistema de sustitución y efecto mimético. Es necesario practicar una transformación de las cadenas de aleación que apoyan el régimen especialcéntrico, la construcción de la trama heurística de lo inclusivo establece relaciones y alianzas con hebras subversivas e

⁴ Error interpretativo que emerge desde la estructura de conocimiento mixta de lo inclusivo.

irreverentes, proyectos de conocimiento que establecen formas de desvinculación con la voz de lo inclusivo.

Educación inclusiva y deconstrucción

El uso que hago de la ‘deconstrucción’ en esta oportunidad, no se limita al acto de distancia crítica, sino que trabaja para interpelar los prejuicios ocultos en la tradición de pensamiento que sustenta los bloques de racionalidad de lo que denominamos educación inclusiva en tanto sintagma, o en su defecto, su sustantivación ‘inclusión’ o su forma adjetival ‘inclusiva’. Cada una de ellas, denota usos heurísticos diferentes, así como, características epistemológicas específicas. Entiendo el potencial de la deconstrucción a través de un profundo acto de intimidad crítica (Spivak, 2010), actividad intelectual que se sostiene en una peculiar modalidad heurística auto-reflexiva acerca de su voz-consciencia de sí misma, es ser consciente acerca de sus propias limitaciones, desde el reconocimiento de una racionalidad que carece de referencias objetivas sobre su verdadera racionalidad, pues, la ignora. Una de sus limitaciones consiste en ofrecer una racionalidad que opera bajo una grilla de inteligibilidad gobernada por un efecto constructivo próximo al ‘engañador engañado’, produciendo un efecto-de-saber que siempre ha estado engañado, una verdad por suplementación. La educación inclusiva necesita un cambio epistemológico que reorganice nuestros deseos.

Asumir abiertamente la tarea crítica de la deconstrucción es entender desde adentro sus reglas de inteligibilidad, es trabar a favor de la actividad edificadora –esto es la base de la intimidad⁵ crítica–. Este es el ejercicio de mirar insistentemente su propio objeto de trabajo de forma seria y responsable. Acá nos enfrentamos a la interrogante acerca de cómo leer la inmensidad de su campo de fenómenos. La deconstrucción es construcción, un acto de intimidad crítica, no asume una actitud pretenciosa de tipo destrucionista como lo haría el falso pensamiento crítico que sanciona la sabiduría académica convencional que, por lo demás, deviene en una praxis intelectual oscura. Utilizo la forma adjetival ‘oscura’ para describir el *corpus* de ignorancias que son sancionadas bajo esta operación. Deconstrucción es sinónimo de construcción, es, a juicio de Spivak (2018), una operación desde la que hablas desde adentro. La educación inclusiva como territorio heurístico no es fácilmente capturable por la empresa de la deconstrucción. Observo con escepticismo cómo múltiples investigadores, profesores, estudiantes de pre- y postgrado en diversos trabajos y espacios académicos sostienen la necesidad de deconstruir la educación inclusiva. Incluso el título de uno de los libros más célebres proporcionados por la ingeniería investigativa anglosajona incurre en este fallo. No tengo la pretensión de criticar a nadie, solo, interrogar los usos

⁵ La intimidad supone habitar adentro del fenómeno que interrogamos. El problema es que siempre estamos en una externalidad que no nos pertenece, o bien, no manejamos o comprendemos. Cuando el análisis comprensivo-transformador se efectúa desde adentro.

desmedidos que efectuamos con cierta ligereza en la comprensión de determinados fenómenos. Deconstruir la educación inclusiva no es sinónimo de poner en movimiento un acto de distancia crítica en relación con la educación especial, puesto que, ambas, nada comparten en su genealogía y naturaleza –con esto, no estoy negando sus puntos de coincidencia–, más bien, asumir una profunda tarea edificadora, constructiva y arquitectónica sobre los futuros educativos. La educación inclusiva es el resultado de múltiples enredos genealógicos, proyectos de conocimiento, conceptos, herencias intelectuales, metodologías, etc., las que operan a través de peculiares mediaciones, traducciones, giros y redoblamientos inesperados. De ninguna manera, puede ser reducida su fuente genealógica a la subyugación del significante de lo especial, cuando incurrimos en este fracaso cognitivo, ponemos de manifiesto nuestras cegueras. Es la intimidad crítica la que describe de mejor manera la operación deconstructiva en términos de movimiento de positividad o producción de lo nuevo. Regresaré en párrafos posteriores sobre esta idea. La deconstrucción nos hace ver qué cosas se suprimen en la tradición de pensamiento que justifica sus premisas teóricas que, sea dicho de paso, no poseen dicho estatus, sino que, solo pueden ser descritas en términos de ‘habladurías’.

De acuerdo a los argumentos antes comentados, podríamos sostener que, la educación inclusiva se ha convertido en un proyecto retóricamente complaciente, avalado por múltiples *clichés*, responsables, en cierta medida, de ocultar el gran campo de complejidad que define parte de su voz-conciencia de sí misma. Cuando el corazón del argumento es producido a través de una elaboración heurística por subrepción, tiende a ocultar la verdadera esencia del campo dando paso a un discurso retóricamente complaciente. Cuando aceptamos que su argumento más difundido se torna retóricamente ‘complaciente’, nos enfrentamos a una racionalidad –que debe ser aceptada como una pseudo-racionalidad– a un efecto discursivo que puede ser significado bajo la operación ‘engañador engañado’, un encuadre argumental que nos engaña, es complaciente, pero que siempre ha estado engañado sobre sí. Produce una verdad mediante múltiples formas de engaño.

La red objetual de lo inclusivo en su concepción *mainstream* documenta la presencia de un objeto aparentemente de cognición sin un *corpus* de referencias objetivas, es decir, sin coordenadas de referencias requeridas a su verdadero índice de singularidad o halo cognitivo. Este campo devela una obstrucción en su razón teórica, metodológica, ontológica y categorial. La interrogante que emerge es: ¿cuáles son los objetos que representan o constituyen el aparato cognitivo de este campo? Una respuesta de-lo-posible reside en la razón que conoce su supuesta naturaleza teórica que, sea dicho de paso, aquello que la corriente discursiva *mainstream* del campo significa como ‘teoría’ no es otra cosa que la ausencia misma de teoría; carece de una razón teórica. La educación inclusiva en esta visión, es un objeto de cognición sin referencia a su verdadera cognición. Un juicio de inadecuación de su facultad cognitiva. Sus argumentos más conocidos se fundamentan en un sistema de confusión encubierta

respecto a su verdadero objeto de conocimiento. En adelante, concebiré a la circunscripción intelectual que designa lo 'inclusivo' en términos de conmutador analítico.

Bajo esta concepción, altera los caminos y las formas de análisis ligadas por la razón occidental. Aunque la idea de 'educación inclusiva' constituya una elaboración occidental, a pesar y en contra de esto, trabaja fabricando un espacio en blanco generador de un texto alterativo de las estructuras de regulación y de los engranajes de los sistemas-mundo que habitamos. Su concepción en términos de aparato cognitivo occidental sugiere la remoción del *logos* siendo atravesado por diversos tipos de racionalidades. Para que todo esto acontezca, esta debe encontrar su voz-conciencia de sí misma. Aquí, nos enfrentamos a un problema más agudo: la incompreensión de su índice de singularidad y, por consecuente, el desconocimiento de sus reglas y/o condiciones de inteligibilidad. Finalmente, es necesario que la educación inclusiva en tanto territorio heurístico aprenda sobre sus propios «límites» y la «ausencia de límites» sobre la razón que esta promueve, la que en sí misma, carece de marcos de teorización. Solo puede ser descrita bajo la noción de 'habladurías', que trabaja mediante un sistema de dependencia por suplementación que justifica uno de sus principales fallos heurísticos: travestización/mutación por mimesis de su voz-conciencia, a partir del calco del modelo epistémico y didáctico de educación especial.

Retomemos la hebra de pensamiento legada por la deconstrucción. En lo que sigue pretendo discutir sobre la naturaleza de esta empresa y sus beneficios en la comprensión heurística de la educación inclusiva. Intentaré aportar, además, una grilla de argumentos para analizar de acuerdo a las demandas del contextualismo epistemológico que traza la educación inclusiva, cómo entender el poder de la deconstrucción, a objeto de evitar caer en explicaciones alegóricas que conducen a dañar cognitivamente tal empresa. Como premisa inaugural, sostendré que, la fuerza del deconstruccionismo consiste en revelar las inconsistencias del pensamiento moderno occidental, las que, tal como he documentado en trabajos anteriores, ocupan un lugar central en los razonamientos proporcionados por el mainstream educativo de lo inclusivo. La epistemología de la educación inclusiva es, en sí misma, un dispositivo heurístico que trabaja implícitamente en sintonía con los engranajes de la deconstrucción, al develar el campo de inconsistencias que este devela, dispositivos que nos conducen a aceptar a buenas y a primeras cualquier clase de argumento. Es ir más allá del pensamiento occidental. Al aceptar esta tarea reconocemos que el argumento más difundido a nivel mundial sobre educación inclusiva es el resultado de una ingeniería dominada por el régimen normo-céntrico propiedad del binarismo ontológico, es esto, lo que hace que su grilla de inteligibilidad se encuentre adiestrada por una imaginación binaria (Bal, 2021). La "deconstrucción de cuanto resulta natural a la reflexión filosófica y provoca una generalización de la racionalidad, para hacer en cambio un nuevo acercamiento a preguntas radicales del pensamiento humano" (Rodes, 2012, s.p.). Su fertilidad reside en la detención de una comprensión pre-reflexiva de los significados legitimados y de sus correspondientes usos ontológicos.

Si la deconstrucción se caracteriza por deshacer lo que ha sido edificado, entonces, una de sus tareas busca comprobar cómo está hecha tal sistema de edificación. Si trasladamos esta afirmación al contingente territorio de construcción del conocimiento de lo 'inclusivo, es posible observar cómo se ensamblan y se acomodan cada uno de los engranajes de sus unidades cognitivas, las que operan en la exterioridad del trabajo teórico, es decir, más allá de múltiples recursos constructivos, prestando atención a cuáles de sus recursos controlan sus unidades de significación –es dar cuenta de sus inconsistencias de significación–. Este es, el verdadero trabajo de la deconstrucción en el contextualismo epistemológico de la educación inclusiva. ¿Cuáles son los elementos ocultos que controlan la edipización heurística del calificativo a la fuerza de lo especial? Una respuesta-de-lo-posible, reside en la descomposición de la estructura de sus lenguajes, cuyos

[...] “significados” están sostenidos por conexiones de todo tipo entre elementos del lenguaje y nuestras interacciones lingüísticas con el mundo. Por contrastes entre lo metafórico y lo literal, la retórica y la lógica y por otras nociones centrales de la filosofía. Sin argumentos que los justifiquen, estos significados no tienen el fundamento que su uso presupone (Rodes, 2012, s.p.).

La deconstrucción permite comprender que muchos de los significados que configuran parte del dispositivo de pensabilidad que denominamos educación inclusiva, documenta cómo muchos de estos, solo aparentan tramas de significación que poco o nada dicen sobre su verdadero índice de singularidad, develando una serie de aporías y paradojas. “La deconstrucción se realiza por “una lectura activa y productiva: una lectura que transforma el texto poniendo en juego una multiplicidad de significaciones diferentes y conflictuales”” (Rodes, 2012, s.p.). Es sinónimo de develar lo verdadero y lo oculto de su razón teórico-política. Cuando Derrida (1998), se interesa por las inconsistencias dirige su acción hacia todo lo que la sabiduría académica convencional deja por fuera. También, puede ser empleada en términos de una interpelación a las lógicas de producción del conocimiento, la desestabilización de los aparatos de sujeción epistemológica. Esto la convierte en “una herramienta activa y estratégica que se requiere en la gran arquitectura de la herencia cultural de Occidente” (Rodes, 2012, s.p.). La deconstrucción permite resistir a la ceguera intelectual proporcionada por la ortodoxia de la materia del fenómeno aquí estudiado.

Ahora bien, si nos preguntamos acerca de los puntos de coincidencia de lo inclusivo en tanto aparato heurístico con la deconstrucción, observo que ambas interseccionan en la noción 'transida', la que en el pensamiento de Derrida (1998), actúa en proximidad a la alteridad, el ejercicio filosófico de afectar y deshabitar los modos convencionales de estructurar el conocimiento. Se pregunta por aquello que hay 'más allá' de sus clásicas formulaciones. Nuevamente, la forma adverbial 'más allá' se convierte en un punto de encuentro en ambas perspectivas. Otra intersección reside en el movimiento concebido como condición de producción del saber que invita a la desedimentación para transformar o

dislocar las modalidades de naturalización empleadas para concebir la inclusión, entendida como una elaboración del pensamiento occidental. Ahora, una imbricación entre deconstrucción y epistemología de la educación inclusiva habita en la premisa que asume la transformación de los modos de ser sancionados por occidente –tabla de códigos que construyen nuestras imaginaciones y regímenes onto-políticos–, su fuerza analítica se resiste a pensar a través de los binomios categoriales que fundan parte de lo que Bal (2021), denomina: ‘imaginación binaria’. El binarismo en Derrida (1998), es parte de las ruinas del pensamiento de occidente. La inclusión, en este contexto, puede ser leída como un proceso de desmoronamiento de las categorías jerárquicas que conforman parte de su estructura ideológico-discursiva. La deconstrucción permite trabajar a partir de las diferencias, evitando fortalecer las esencialidades que su razón agudiza. Al trabajar la consciencia argumental de lo inclusivo a partir de diversas clases de esencialidades legitima un efecto de simplicidad y transparencia que incurre en el propio suicidio de su significante. Entiendo por esencialidades las múltiples clases de reduccionismos que constituyen parte de la consciencia argumentativa del campo. Este es un terreno epistemológico doblemente esencialista, por un lado, refuerza un conjunto de definiciones onto-políticas que focalizan en los efectos de la matriz de individualismos-esencialismos y, por otra, múltiples argumentos de carácter reduccionistas que pueblan una razón teórica que no es tal.

Al entender la educación inclusiva como un sistema de suplementación de la razón teórica de la educación especial, se establece un sistema de razonamiento cómplice con el edificio de la metafísica –atravesado por múltiples fisuras–, empresa totalización del saber. En este anclaje se torna evidente un propósito compartido con el movimiento que trabaja a favor de la decolonialidad, ambas hacen temblar las estructuras del saber: solicitar la tarea, poner a temblar sus fundamentos, identificar qué cosas se resisten y cuáles de ellas pueden seguir sosteniéndose. Finalmente, quisiera explorar la voz de la autoridad a deconstruir en el campo de estudio aquí analizado. Un argumento críticamente banal y apresurado, sostendrá que, la voz de autoridad de lo inclusivo habita en lo especial. Sin embargo, esto no es así. Lo que sí es correcto es, sostener que, la forma adjetival que designa lo especial edipiza la voz-consciencia de lo inclusivo promoviendo un singular sistema de dictadura del significante. La pregunta que impulsa Derrida (1998), acerca del principio de autoridad constituye una interpelación directa al logos, un sistema que opera en un doble vínculo que produce y castra la verdad. Lo interesante acerca de la pregunta por las condiciones que definen las voces de autoridad reside en el efecto de ‘alter-ación’.

Intimidad crítica, no sólo distancia crítica

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 significante 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. 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 viene en relación a 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 a esta, 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, solo 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 este, puede significarse como un argumento mundano, un conjunto de habladorías, materializadas en un pensamiento débil. Acción que a juicio de Huamán (s/a), agudiza “un estilo de renuncia al rigor como forma más superficial de la desesperanza sobre el alcance absoluto de la verdad” (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 sobre-imposición 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 del 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 presente 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, es 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’ informa a 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 afectación 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 la 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 políticamente 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, s.p.). [La traducción es mía]. Crear una intervención en torno al desaprendizaje de la consciencia de lo neo-especial 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 habladurías teóricas nos enfrenta al llamamiento de una diferencia de comprensión que consolida su aparataje cognitivo en contra de los 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 normo-céntrico, 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 nomadismo epistemológico de la educación inclusiva, nociones centrales en la comprensión de su orden de producción, legitimando la acción del pensamiento desordenado como estrategia. El desaprender como cambio epistémico no solo implica descolonizar la mente de sus usuarios y campos de recepción del enfoque, además de superar 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-consciencia del campo. Desaprender es también, abstraer. De lo contrario se individualiza el fracaso cognitivo en la regulación comprensiva 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, de orden micropolíticas epistémico-analíticas, esto es, proyectos intelectuales que trabajan para evitar imponer cadenas de complicidad con la desigualdad y el estatus quo. 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. Re-organizar los deseos es sinónimo de entender el problema en términos generales. La inclusión es ante todo un deseo de construcción de arquitecturas educativas desconocidas.

Destruir la imaginación binaria, luchar por comprender la complejidad deíctica de la otredad

Los bloques de racionalidad tradicionalmente legitimados por la educación inclusiva han puntualizado en una comprensión ontológica erigida sobre los planteamientos del humanismo clásico, devenida en la consolidación de una matriz de esencialismos-individualismos, los que a través del principal fallo heurístico del campo: la imposición del modelo epistémico y didáctico de educación especial o sistema de edipización epistemológica, han contribuido a su

reproducción silenciosa, afectando, específicamente, a los criterios de legibilidad del ser en la experiencia escolar. Tal fallo de constitución dió como resultado la cristalización de una imaginación binaria, sintagma introducido por Bal (2021), en: "Lexicón para el análisis cultural", publicado al español por Akal. La teórica holandesa, Mieke Bal, entiende por 'imaginación binarista' a un complejo cultural que materializa una clara política de 'binarismo ontológico' (Ocampo, 2021).

Una profunda comprensión de lo que supone el calificativo inclusivo, ha de resistirse a un efecto de toxicidad analítica proporcionada por este tipo de pensamiento. En su defecto, un análisis fino e intelectualmente complejo trabaja para suspender los sistemas de oposición total entre distintas formas de existencia. Una forma de suspensión de tal binarismo habita en la fuerza de la 'voz media', operación que en White (1992), sugiere un sistema de fractura de la lógica constituida a través del binarismo ontológico fuertemente arraigado en las agendas de investigación de la circunscripción intelectual denominada: educación inclusiva. En adelante, una forma específica de verdad.

La voz media se convierte en una forma de suspensión de las disposiciones ontológicas dominantes producidas a través de una racionalidad solipsista que naturalizan un corpus de estructuras de pensamiento que subyace a una lógica dicotómica y jerárquica. Como tal, posee la capacidad de liberar al agente en la intimidad del proceso de constitución ideológica, revelando la constitución del sujeto en la acción, en el devenir encarnado. Esta, es una de las principales modalidades de constitución ónticas de las fuerzas de singularización subjetivantes.

La voz media permite consolidar una imagen de pensamiento no-binaria, una herramienta epistemológica profunda que toma como argumento afirmativo parte del planteamiento que efectúa Haraway (2000), en torno a la parcialidad de la objetividad, lo que se sostiene en la afirmación de Parra (2021), a través de "la naturaleza corporeizada de todo punto de vista" (s.p.). Esta forma de focalizar las articulaciones del pensamiento supone comprender "al conocimiento como un proceso con una localización y una materialización específica" (s.p.), argumento que opera en proximidad con una forma particular de tramar el discurso y el pensamiento de lo no-idéntico (Adorno, 2011). La fuerza del 'sentipensar' propuesto por Fals Borda (1995), puede ser de utilidad para profundizar en este punto. "La adopción de una actitud en la que el sujeto aquí es también el objeto de la acción, logrando una trascendencia de la dicotomía, irresoluble por medio de las narrativas tradicionales, entre sujeto y objeto" (White, 1992, p.14). La voz media subvierte los límites de los discursos y de la materialidad de la realidad, de la agencia del ser y de sus fuerzas de singularización.

La noción de educación inclusiva como acontecimiento heurístico-político destaca la incapacidad para acceder a una comprensión profunda del sujeto educativo a través del régimen onto-político imputado por la modernidad. Esto documenta una obstrucción en sus signos, traducida como una "imposibilidad percibida por los grupos más inmediatamente afectados u obsesionados por ellos para llegar a algún acuerdo respecto a su significado"

(White, 2003, p.36). La educación inclusiva es un dispositivo de desplazamiento/subversión de los signos, un ejercicio reflexivo-político-analítico pendiente en la intimidad del campo, así como lo son, los planos de fracturación y consciencia, un aparato de subversión del signo de lo humano, una poética que trama, argumenta e implica ideológicamente, un signo que interviene, atravesado por el significante de lo crítico-transformador, le habla al presente, un presente que obliga a ser encuadrado. El signo de lo inclusivo elabora sus propias estrategias de intervención en la imaginación ontológica –las que son múltiples–. En este punto observo una intersección con el planteamiento de Spivak (1998), acerca del ‘esencialismo estratégico’. El binarismo ontológico se expresa semiótica y gramaticalmente a través el contenido proporcionado por el pensamiento de lo idéntico.

El esencialismo estratégico es otra noción clave en el pensamiento de la teórica postcolonialista, Gayatri Chakraborty Spivak, el que refiere a un espacio relacional-ideológico-ético-material-subjetivo que tiene por misión fortalecer la “solidaridad temporal con el objetivo de una acción social concreta entre distintos colectivos de pensamiento” (Spivak, 1987, s.p.), permitiendo superar las diversas clases de compromisos ontológicos y epistemológicos normativos que sustentan las diversas clases de esencialismos-individualismos presentes en la matriz de pensamiento de la educación inclusiva cuando esta es travestida con la fuerza del legado epistémico y didáctico de la educación especial. La dimensión ‘estratégica’ del esencialismo, trabaja a favor de la deconstrucción de los mapas abstractos del desarrollo, es decir, explicaciones que legitiman identidades fijas y estables, proporcionadas por la modernidad, resultado del régimen onto-político dominante en el esquema de pensamiento de occidente. Es más que un uso estratégico del esencialismo positivista, a través del cual, según comenta Matio (2009),

[...] Spivak subraya la necesidad de insistir en las diferencias culturalmente específicas por encima y en contra de los esfuerzos teóricos y políticos que las borran o las subordinan. Pero esto no es una cuestión de ofrecer una representación adecuada en el lenguaje de un grupo preconstituido; en un sentido, es la invocación performativa de una identidad para propósitos de resistencia política a la amenaza hegemónica de borrado o marginalización” (Butler, Aronowitz et al., 1992: 108-109) (p.6).

El esencialismo estratégico conecta con la premisa del anti-humanismo, clave en la recomposición de los engranajes ontológicos de la educación inclusiva; “una restauración de las políticas afirmativas asentadas en definiciones identitarias estratégicas de los sujetos” (Matio, 2009, p.2). Es un esquema de pensamiento que trabaja para destrabar las diversas zonas de abyección y de la zona del no-ser; ambos, espacios multiposicionales e interseccionales en el que las desigualdades materiales y subjetivas se profundizan. Ambas son espacialidades en las que el oprimido aumenta sus frenos al autodesarrollo y a la auto-constitución.

La zona del no-ser y de lo abyecto trabaja en lo que Grosfoguel (2011), denomina *interseccionalidades diferenciadas*, esto es, un análisis que puntualiza en torno a las designaciones que ciertas figuras semióticas en el mundo contemporáneo producen líneas divisorias, una de ellas es la capacidad, así como, el sexo, la raza, el género, la clase, etc., en otras palabras, un largo etcétera que refleja en su versión positiva la política ontológica de lo menor, ámbito constitutivo y regulativo de la educación inclusiva. Se interesa por develar la experiencia vivida de quienes sufren la condición de subalternidad cultural, lo que para Grosfoguel (2011), tendrá ejes interseccionales diferentes según las coordenadas ontológicas desde donde observemos. Si atendemos a las articulaciones del ser, entonces el análisis actuará en términos lineales, conduciéndonos a una mirada pasiva de los ejes de desigualdad estructural. En esta zona los sujetos no viven situaciones diferenciales sino singulares formas de privilegio, instaurando un análisis monocentrado y lineal devenido en prácticas analíticas que sobrerrepresentan y homogenizan la condición de abyección y sus problemáticas. En contraste,

[...] la zona del no-ser, debido a que los sujetos son racializados como inferiores, ellos viven opresión racial en lugar de privilegio racial. Por tanto, la opresión de clase, sexualidad y género que se vive en la zona del no-ser es cualitativamente distinta a como estas opresiones se viven en la zona del ser (Grosfoguel, 2011, p.3).

Sin embargo, el llamamiento que efectúa Grosfoguel (2011), inspirado en Fanon (2009), permite recomponer la experiencia de lo vivido a través de la descripción profunda del agente en la zona del ser y del no-ser, derivando diversos tipos de desigualdades estructurales y representaciones culturales no siempre debidamente reconocidas. Cada una de estas zonas es intensamente heterogénea, es decir,

[...] la zona del ser existen conflictos continuos entre lo que la dialéctica hegeliana caracteriza como el "Yo" y el "Otro". En la dialéctica del "Yo" y el "Otro" dentro de la zona del ser hay conflictos, pero no son conflictos raciales porque la humanidad del otro oprimido es reconocida por el "Yo" opresor. El "Yo" en un sistema imperialista /capitalista/patriarcal son las élites metropolitanas masculinas heterosexuales occidentales y las élites periféricas masculinas heterosexuales occidentalizadas. Existe un colonialismo interno tanto en el centro como en la periferia. El "Otro" son las poblaciones occidentales de los centros metropolitanos u occidentalizadas dentro de la periferia cuya humanidad es reconocida pero que al mismo tiempo viven opresiones no-raciales de clase, sexualidad o género dominados por el "Yo" imperial en sus respectivas regiones y países. La zona del ser y no-ser no es un lugar geográfico específico sino una posicionalidad en relaciones raciales de poder que ocurre a escala global entre centros y periferias, pero que también ocurre a escala nacional y local contra diversos grupos racialmente inferiorizados. Existen zonas del ser y no-ser a escala global entre centros occidentalizados y periferias no-occidentales (colonialidad global) pero también existen zonas del ser y no-ser tanto al interior de los centros metropolitanos como también dentro de las periferias (colonialismo interno). La zona del no-ser dentro de un país sería la zona del colonialismo interno. Sin embargo, es

aquí donde la teoría crítica descolonial de Boaventura de Sousa Santos (2010) contribuye a esclarecer la diferencia entre la zona del ser y la zona del no-ser (Grosfoguel, 2011, p.3).

A esto se agrega que,

[...] es que en la zona del no-ser, además de la opresión que los sujetos viven de parte de los sujetos en la zona del ser, hay también opresiones ejercidas dentro de la zona del no-ser entre los sujetos pertenecientes a dicha zona que son también estratificadas (Grosfoguel, 2011, p.5).

La noción de esencialismo estratégico como operación teórico-política, permite comprender que los ‘desdenes ontológicos’, es decir, formas subjetivo-existenciales expulsadas, omitidas y subalternizadas por la matriz de la modernidad, constituyó una exterioridad devenida en un sistema especular y negativo ligado a la diferencia y a la alteridad. Esta concepción legitimó un código onto-político en el que la diferencia concebida como alteridad devino en el problema ontológico de los grupos sociales, espacialidad relacional en el que la diferencia a través de la identidad de pertenencia a un determinado grupo social asume una carga negativa. Hecho que constituye una de las principales obstrucciones ontológicas en materia de políticas educativas sobre inclusión. En esta concepción, se legitima la diversidad como ideal de asimilación, una expresión que forma parte del discurso retóricamente complaciente sobre educación inclusiva.

Si la educación inclusiva es el proyecto de mirar cómo transformar las estructuras de funcionamiento de los sistemas-mundo, las reglas institucionales de la sociedad y las leyes del contractualismo social, entonces, este es atravesado, además, con las teorías del sujeto y su férreo compromiso con el anti-humanismo, la producción de otros modos de relacionamientos y dispositivos de subjetividad. ¿Con qué tratan las prácticas sociales de la inclusión?, ¿solo con el género, solo con la raza, solo la diferencia, etc.? La inclusión es también, una forma de mirar la forma en que hacemos las cosas.

Si el deseo intelectual consiste en comprender cómo son elaboradas las diversas obstrucciones ontológicas de la educación inclusiva, el reconocimiento de los sintagmas: ‘diversidad como índice de asimilación’ y ‘problema ontológico de los grupos sociales’, desempeñan un papel crucial, junto a las configuraciones que trazan los efectos de sujeto, es decir, un sistema de elaboración ontológico en el que

[...] el agente detrás de la acción, aquello que parece obrar como sujeto, no es más que el resultado de una abigarrada red discontinua en la que confluyen numerosas hebras políticas, ideológicas, religiosas, históricas, etc. Sólo el hábito metafísico continuista y homogeneizante nos hace concebir al efecto como una causa fija y estable; sólo por una operación metaléptica se postula detrás de las acciones rebeldes la existencia de un sujeto soberano y determinante, de una conciencia subalterna (Spivak, 1987, p.204).

Las imágenes son, sin duda, el resultado de complejas elaboraciones onto-políticas, poseen la capacidad de delimitar los usos que hacemos y con los cuales nos comprometemos

con el ser, así como, el tipo de condiciones de visibilización y representación que ponemos en circulación sobre diversos colectivos de ciudadanos. Sin duda, el efecto discursivo *mainstream* agudiza los engranajes del esencialismo visual a través del compromiso humanista clásico. El problema es que tal anudamiento, elabora, sin darse cuenta, una cuadratura teórica y un cierre onto-político que margina una variedad de experiencias que forman parte de la fuerza real de lo inclusivo: un materialismo subjetivo-encarnado, una ontología procesal que enmarca lo que denomino: ‘singularidades múltiples’. Cuando las formas ontológicas de la inclusión cooptadas por el régimen normo-céntrico se vuelven representativas de un *corpus* de valores, sus usos, significantes e imágenes se tornan restrictivos. La tarea es redefinir el amplio espectro de expresiones óticas que habitan las estructuras educativas, a objeto de independizarlo de este tipo de atrapamiento ontológico. Una herramienta crítica reside en el sintagma ‘singularidades múltiples’, un diagrama de posiciones transitivas y relacionales de carácter alterativo-encarnado.

La imaginación es la base de esta sección, concebida como una forma definida a través del régimen occidentalocéntrico para representar historias, sucesos o procesos culturales que, en el contextualismo de la educación inclusiva, permite problematizar los nudos ontológicos que el régimen *mainstream* ha validado. La imaginación siempre actuará como una forma de disponer la información a través de la cual letramos el mundo y sus deseos, es una forma de trazar los rumbos en la producción de otros desempeños epistemológicos. El uso que hago del sustantivo ‘imaginación’, inspirado en el trabajo de Bal (2021), se convierte en una estructura de pensamiento devenida material y subjetivamente en un singular discurso e ideología que moldea los usos óticos de la realidad, de sus estructuras y espacios de relacionamientos y convivencialidad, a fin de explicar cómo han sido representados semiológica, visual y políticamente diversas colectividades tradicionalmente atrapadas por el uso especular de la alteridad en la historia de la consciencia. Una de las tareas críticas que enfrenta hoy la educación inclusiva consiste en socavar la oposición binaria y la matriz de esencialismos-individualismos que caracterizan su discurso, a favor de un salto que impulse su potencia desde un férreo compromiso con el anti-humanismo y el materialismo subjetivo devenido en una ontología procesal.

La inclusión como categoría de análisis puede ser descrita como un fenómeno amplio y no-fijo, a través del cual, leer diversas categorías, problemas, campos de trabajo y prácticas sociales y culturales. Son justamente, los efectos de la binarización los que disfrutan de un bajo estatus de análisis en los debates de sus territorios heurísticos. La educación inclusiva se enfrenta a la desarticulación universal de la mente, cuya empresa sustenta su actividad de “autodefinición indicativa por negación” (Bal, 2021, p.55), lo que en White (1973), se convierte en un dispositivo que explica cómo

[...] determinados grupos humanos, ligados por la nacionalidad, la ciudadanía u otras identidades colectivas, para afirmar quiénes son sin tener que preocuparse de elaborar descripciones que podrían ser objeto de refutación. Incluso el otro rechazado

no necesita definición; basta con señalarse a él o ella, y afirmar: “No soy como ese/a”. La imaginación hace el resto (Bal, 2021, p.55).

El binarismo es clave para mantener vivo el problema ontológico de los grupos sociales, especialmente, la concepción de alteridad especular y negativa, denominaciones que refuerzan, sea dicho de paso, un *corpus* de hostilidades de diversa naturaleza. Para deshacer la estructura de pensamiento binarista es clave descentrar el efecto de autodefinición por negación, empresa sustentada en tres dimensiones fundamentales a juicio de Bal (2021, p.55): a) la polarización, b) la simplificación y c) la jerarquización. Esta operación acontece de la siguiente manera:

[...] primero, la estructura contrapone dos categorías; luego, simplifica todos los matices para que formen un par y, a continuación, vuelve vertical la polarización horizontal, de modo que una de las dos categorías termina estando por encima de la otra. Esto allana el camino para el dispositivo de White. Una vez que una categoría este arriba, la otra se vuelve negativa, indefinida y vaga (Bal, 2021, p.55).

El campo epistemológico de la educación inclusiva carece de un análisis más audaz para destrabar la sobre-determinación del ser a través de múltiples categorías. Tal vez, la sobresistematización de categorías propuesta por C.S. Peirce, podría ayudar a dislocar el patrón onto-político de reconocimiento que es apresado por la naturaleza deíctica de la otredad. Al respecto, la teórica cultural holandesa, Mieke Bal, señala que,

[...] lo mejor no es usar la palabra otredad, o su equivalente derivado del latín, alteridad, en el análisis cultural. La conceptualización de Hayden White nos permite saber que se trata de una palabra semánticamente deíctica, pero que se hace pasar por objetiva. Esta falsa apariencia se ve reforzada por el uso del sustantivo abstracto. El adjetivo calificativo *otro* tiende a sustantivarse en el genérico *el otro*. El “yo”, inevitablemente adherido y sin el cual el “otro” no significa nada, no da lugar a discusión, de modo que la naturaleza deíctica de la otredad permanece oculta (Bal, 2021, p.97).

La *deixis* es clave para el estudio de las imágenes y los signos y dispositivos de producción ontológicos albergados en la intimidad de la educación inclusiva. El fenómeno deíctico establece un singular tipo de vínculo que no es fácil de reconocer, el cual modifica y posiciona elementos y unidades de análisis. Es un recurso que posee la capacidad de adaptarse a una multiplicidad de espacios de análisis, fomentando el tráfico de imágenes desde el interior y el exterior de sus nudos problemáticos.

Configuraciones y engranajes de la educación inclusiva

La comprensión de la naturaleza epistemológica de la educación inclusiva no puede entenderse a partir de recursos constructivos, proyectos de conocimientos y geografías

intelectuales de manera aislada, o bien, bajo una figuración paratáctica, sino, puntualiza en las interfaces, los mecanismos de comunicación por rearticulación y rearticulación de estos. La naturaleza no-lineal del campo devela un complejo terreno de movimientos estratificados que construyen estructuras heurísticas afectadas por singulares mecanismos, territorialización y desterritorialización atravesados por un ensamblaje de elementos heterogéneos.

Si sus territorios albergan en su interioridad una gran constelación de recursos analíticos que se abren a la contingencia para dar pauta a la creación de otro ensamblaje (De Landa, 2016). Su construcción heurística asume y reafirma una concepción radical de lo múltiple, pero, ¿qué es lo que caracteriza su particularidad en términos constructivos? Fundamentalmente, desde una perspectiva *deleuzianos* asume un carácter no-predicativo de lo predicable, pues su morfología no es del todo dueña de sí misma, establecida y determinable como otros campos del conocimiento. Esto acarrea un corpus de tensiones de orden heurístico. La escena de la multiplicidad como forma constructiva construye lo múltiple al mismo tiempo que lo describe, un sistema de performatividad, rearticulación y apertura por redoblamiento de cada uno de sus elementos.

Los signos que mejor describen la epistemología de la educación inclusiva son los de sistema diaspórico, heterológicos y heterogénicos, formas que, a su vez, constituyen parte sustantiva de sus principios epistemológicos; todos ellos, a su manera, develan un sistema heterogéneo de lo heterogéneo, una lógica constructiva fundada en la lógica de la multiplicidad. En términos *deleuzianos* construye otra potencia intelectual. En ella, cada singularidad constructiva impone una imagen de pensamiento abierto cuya conectividad solo se cierra para abrirse hacia rumbos desconocidos. Lo abierto implica lo indeterminado, lo que para Mengue (2008)

[...] el problema es *cómo* lo implica. Sin duda, no contra la posibilidad de cualquier determinación y tampoco contra la existencia de un algo determinado. Nada más ajeno a Deleuze que el vano compromiso con la infinitización de lo finito. Dicho brevemente, si en el pensamiento deleuziano lo abierto implica lo indeterminado es sólo como respuesta a la pregunta por el emplazamiento que permite hacer posible el pensamiento de una determinación cualquiera o de cualquier determinado *en condiciones de estricta inmanencia*. Lo abierto implica lo indeterminado. Lo indeterminado es el caos. Sí, pero el caos no es lo opuesto de cualquier determinación sino aquella instancia que, en tanto encarna una potencia absoluta de diferenciación, tiende a hacer posible -aunque no necesariamente componible- la existencia de algo tal como un determinado. Remitidos entonces a la cuestión de la determinación, lo central del aporte deleuziano no reside en su supuesta opción por lo indeterminado sino en su reformulación de las condiciones bajo las cuales éste se relaciona con la determinación y lo determinado: lo indeterminado no es lo contrario de lo determinado sino su condición, aquel ámbito lógico u ontológico que hace posible cualquier determinación y que permite a los determinados existir unos junto a otros aun cuando resulten incapaces de componerse (p.13).

El campo epistemológico de la educación inclusiva surge a través de líneas de pensamiento heterogéneas, es un territorio del pluralismo presente en cada uno de sus elementos constructivos

[...] que piensa las cosas como multiplicidades, es él mismo múltiple, constituye él mismo, y en el plano del pensamiento, lo múltiple. Esta lógica *de lo múltiple*, en tanto que existe, existe ella misma, como todo lo que existe; a saber, como de lo múltiple (Mengue, 2008, p.44).

Esta comprensión epistemológica encuentra diversas clases de paralelismos con lo que Mengue (2008) denomina

[...] una teoría de las multiplicidades -de la diferencia y de su repetición (=DR), de los acontecimientos (=LS), de los agenciamientos maquínicos y de los flujos de deseos (=Aai), de los rizomas y de conjuntos de líneas que forman mesetas (=MP). Así, nuestro problema del comentario, está *legítimamente resuelto*: si hay una teoría posible de lo múltiple, habrá también la posibilidad de dar cuenta de la teoría (deleuziana) de lo múltiple, aunque a su vez ella sea múltiple (p.45).

La pregunta por la base epistemológica de la educación inclusiva constituye otro nudo crítico en la comprensión del dominio, afirmación que sugiere una advertencia preliminar: no es una tarea sencilla delimitar los ejes de configuración heurísticos de un campo en permanente movimiento debido a que sus ensamblajes acontecen a través de diversas convergencias epistemológicas que son aglutinadas en un complejo *figural* post-disciplinar. Lo 'post-' actúa en términos de un dispositivo de ruptura, giro y alteratividad de cada uno de sus recursos constructivos, la comprensión de sus fenómenos se enuncia y escuchan más allá de múltiples proyectos de conocimiento que confluyen en su gran campo de fenómenos. La vida del campo surge mediante la combinación rearticuladora y giro de diversas clases de materiales, imponiendo el signo de una construcción experimental del saber en la que cada uno de ellos participa activamente.

La educación inclusiva desarrolla un objeto post-disciplinar, un campo de fenómenos que escucha y enuncia sus fenómenos más allá de múltiples clases de problemas, discursos, conceptos, teorías, metodologías, territorios, proyectos políticos, proyectos de conocimiento y compromisos éticos, etc. Configura un territorio atravesado por singulares agenciamientos heurísticos que, a pesar de inscribir su actividad más allá de cada uno de estos recursos, articula cuestiones específicas sobre objetos específicos. Es un campo de aperturas, saltos, traducciones y redoblamientos permanentes. La convergencia multidisciplinaria que participa del ensamblaje del campo se torna visible mediante el encuentro, diálogo y participación de diversas geografías intelectuales que aprovechan determinados aportes disciplinarios devenidos en un ensamblaje superficial y un encuentro de baja intensidad. Hasta aquí, sus aportes no se imbrican en la centralidad de los territorios, sino que, residen en planos parcializados y alejados en sus contornos definitorios.

El carácter flotativo de cada uno de sus recursos es lo que posibilita el movimiento, es lo que posibilita la apertura y el redoblamiento hacia una convergencia inter-disciplinaria en la que arriban diversos métodos, conceptos y conocimientos de diferentes regionalizaciones epistémicas, incluso, se observa la presencia de diversos proyectos políticos, como el feminismo, el antirracismo, etc. El flujo de transferencia de diversas clases de recursos constructivos habilita la pregunta por los mecanismos de comprensión, legibilidad, posicionamiento, relación a y traducción de cada uno de sus recursos, exigiendo ir más allá de una síntesis de cada uno de sus enfoques convergentes. Develar cada una de estas formas de síntesis, constituye un punto nodal crítico para comprender la naturaleza de sus ensamblajes por rearticulación y giro.

La epistemología de la educación inclusiva altera y transforma los entendimientos, conceptos y esquemas de pensamiento, los discursos y las condiciones pragmáticas definidas por la ciencia educativa, constituyendo un territorio cuya acción existe a través de “fuerzas que se apropian de las cosas y le dan un sentido determinado” (Diel, 2011, p.4), haciendo explícito un territorio de múltiples intensidades, de naturaleza abierta, donde ninguno de sus recursos constructivos se detienen, más bien, se encuentran atravesados por “híbridos de fuerzas plegando y diseminando singularidades a través de una multicombinatoria en constante actualización” (Castillo, 2019, p.236). Los engranajes del territorio acontecen a través de una “multiplicidad que se compone de muchos términos heterogéneos y que establece enlaces, relaciones entre ellos” (De Landa, 2016, p. i), cada uno de diversa naturaleza. Es un campo de múltiples contagios.

Conclusiones. Tensiones en la construcción del conocimiento, ‘lo post-disciplinar’

La pregunta por su base epistemológica sugiere una advertencia preliminar: no es una tarea sencilla delimitar los ejes de configuración heurísticos de un campo en permanente movimiento debido a que sus ensamblajes acontecen a través de diversas convergencias epistemológicas que son aglutinadas en un complejo post-disciplinar. Lo ‘post-’ actúa en términos de un dispositivo de ruptura, giro y alteratividad de cada uno de sus recursos constructivos, las comprensiones de sus fenómenos se enuncian y escuchan más allá de múltiples proyectos de conocimiento que confluyen en su gran campo de fenómenos. La vida del campo surge mediante la combinación rearticuladora y el giro de diversas clases de materiales, imponiendo el signo de una construcción experimental del saber en la que cada uno de ellos participa activamente.

¿Qué es el conocimiento post-disciplinar? Si bien es cierto, lo post-disciplinar, a diferencia de lo interdisciplinar, no posee grandes desarrollos analíticos, incluso, sus aplicaciones al diseño de proyectos de investigación, procesos de formación y arquitectura de las estructuras académicas, expresan un halo de baja intensidad –por no decir nula– en el mundo hispanoparlante, no así, en países nórdicos o de habla inglesa. La post-disciplinariedad

no presenta grandes desarrollos académicos, por lo que su fuerza conceptualizadora es aún débil. Sus mayores aplicaciones se encuentran vinculadas a campos de la comunicación, el diseño, las artes, no a las Ciencias de la Educación y mucho menos, al dominio de lo educación inclusiva. Ciertamente, las formas definicionales de los prefijos multi-, inter-, para-, alter-, post- y anti-, son confusos, muchas veces se superponen entre sí deviniendo en una práctica de contaminación y confusión entre sus contornos definitorios, y usándose de manera inconsciente. Tal como se ha indicado anteriormente, la post-disciplina orienta su campo de actividad a la producción de lo nuevo que emerge de diversas clases de síntesis heurísticas produciendo algo totalmente nuevo, no aborda problemas de naturaleza disciplinar contribuyendo a interrogar la funcionalidad de las estructuras académicas y sus mecanismos de organización, lo que genera un singular diálogo experimental entre cada uno de sus cuerpos de herramientas y aparatos analítico-metodológicos. Es una forma de escuchar, enunciar, producir e interactuar más allá de cada uno de sus recursos constructivos a través de singulares formas de traducción que contribuirán a reducir las brechas cognitivo-comprehensivas derivadas de la presencia de diversas clases de lenguajes, categorías y jergas especializadas. Surge, entonces, la pregunta acerca de las reglas de funcionamiento del territorio desde una perspectiva post-disciplinar, con el objeto de identificar nuevas preguntas e ideas alterativas de la realidad. La post-disciplina contribuye a investigar problemas específicos de carácter flexible, bajo nuevos proyectos; es sinónimo de enfoques complejos en la producción del conocimiento lo que proporciona nuevos ángulos de visión. La inclusión como campo y fenómeno es un sistema complejo en sí mismo.

El trabajo heurístico desde un punto de vista post-disciplinar exige dislocar las metáforas, pues reconoce que son estas, tensiones restrictivas en la emergencia de nuevas perspectivas, ángulos de visión y herramientas de trabajo. Las metáforas trazan puntos de análisis específico, educan la mirada, el lenguaje y las posiciones del investigador, actúan trazando el norte de las personas y sus concepciones acerca de determinados fenómenos. Si no son dislocadas las metáforas recurrentemente empleadas para significar diversas clases de problemas, es altamente probable que la investigación se nutra de suposiciones incorporadas o creencias que conduzcan a agudizar sus errores cognitivos. La producción del conocimiento de la educación inclusiva a través de su estructura falsificada y mixta se mueve a través de creencias preformadas que deforman la comprensión del campo y de sus objetos.

La post-disciplina es una forma de articular posiciones metodológicas, políticas, éticas filosóficas, etc., en torno a objetos móviles, nómades y diaspóricos. No se limita a ningún campo, regionalización intelectual, circunscripción metodológica o paradigmas de ninguna disciplina en particular, etc.; inaugura una forma de indisciplina heurístico. Las post-disciplinas son altamente fértiles en terrenos heurísticos que operan por sistemas transrelacionales y por deslimitación de sus formas, integrados por problemas complejos, poliédricos y con muchas facetas, donde los límites de sus recursos constructivos son plásticos, permeables exigen traducciones, así como, comprensión acerca de sus posiciones y

trama de ubicaciones. Lo post-disciplinar brinda mayor posibilidad de movimiento y creatividad, fomenta nuevos mecanismos de ramificaciones, mutaciones, transformaciones; le es fácil entrar y salir de diversos recursos y regionalizaciones; otorga mayores líneas de fuga para abordar una diversidad de problemas.

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 'sobre-legible', 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 post-disciplinar 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 entre, 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 indecible" (Bowman 2010, p.234). ¿Qué significa contradecir el argumento dominante de la educación inclusiva? Lo primero que debemos tener en consideración es que la educación inclusiva tal como está concebida carece de dispositivos de rigurosidad lo que se traduce en la captura y comprensión de un terreno no completamente propio sobre el que pararse, pero, posee el potencial de fractura, para interrumpir y transformar la teoría educativa contemporánea desde adentro.

Cuando el argumento queda edipizado a la fuerza de lo especial suscita un pseudo-efecto de alteridad epistémica que desestabiliza sin transformar sus condiciones analítico-metodológicas y categoriales. Este efecto no es abolido simplemente con la incorporación de otras perspectivas, campos y geografías epistémicas que actúan como dispositivos de ampliación de sus fronteras, sino en destruir y descentrar los marcadores de posición de su poder global a través del humanismo y de la matriz de esencialismo-individualismo. Para ello, es necesario tejer una red de innumerables interrelaciones por rearticulación y traducción. Tal como lo hemos concebido es el resultado de un *corpus* homogéneo devenido a una escala de generalidad en la que uno de los objetos es violentamente parodiado, inaugurando un espacio de producción del conocimiento pseudo-inclusivo –o la internalización de un singular deseo mimético–. Para ello, es necesario suspender y posiblemente deslegitimar sus propias premisas de enunciación.

La educación inclusiva auténtica es aquella que resiste y elude el fundamento proporcionado por lo especial, pasando de una construcción determinante por un significante edípico a una rejilla de construcción en devenir permanente –neo-materialismo heurístico–. La educación inclusiva “representa lo otro, lo diferente, lo heterogéneo, lo desconocido, lo innombrable” (Frow 2010, p.267). El argumento actual de la educación inclusiva extendido por todo el mundo y ratificado por casi todos los Estados de diversas latitudes es, en sí mismo, aporético. La multiplicidad de sistemas de razonamientos que he presentado en esta sección, dan cuenta de tal contradicción.

Finalmente, la educación inclusiva no puede ser concebida como disciplina producto que esta no posee un objeto claramente definido en torno a presupuestos y axiomas previamente establecidos, la complejidad de esta, desborda los marcos disciplinarios de los paradigmas actuales. No posee un objeto normativo de estudio ni mucho menos un campo delimitado detalladamente dentro del que este objeto se define, trazando objetivos, hipótesis de trabajo y métodos de investigación claramente definidos en función de su naturaleza heurística.

Otra tensión documenta que no es posible identificar un colectivo de profesionales e investigadores que sean de practicantes de este territorio, producto que la fuerza político-teórica del calificativo inclusiva en su estructura profunda ha sido empleada hace varias décadas por diversos movimientos sociales críticos y proyectos de conocimiento en resistencia, sin ser necesariamente significado con dicha denominación. A esto se agrega, la excedencia disciplinar que reside en lo más profundo de su base epistemológica, en la que el objeto entra en contacto con campos alejados en su naturaleza, dando cuenta de una multiplicidad de voces, intereses, geografías y tramas conceptuales y micropolíticas.

La educación inclusiva posee una naturaleza epistemológica post-disciplinar, esto no quiere decir que no posee un objeto o una red de objetos inteligibles, sino que, su configuración acontece a través de múltiples convergencias heurísticas, es esto lo que hace que la constitución del campo sea múltiple, determinado diversos grados de aproximación a su objeto –multicapa– y sus marcos de referencialidad.

Al entender que las configuraciones de sus territorios operan a través de la unión de inconmensurables lugares y objetos de conocimiento de diversa naturaleza por giro, redoblamiento y traducción, inaugura un sistema de transformación alterativa de sus unidades analítico-metodológicas. La educación inclusiva se convierte en una estrategia de intervención en la política cultural contemporánea.

La complejidad y multidimensionalidad de los argumentos, formas enunciativas, recursos constructivos, campos de confluencias geografías intelectuales, herramientas metodológicas y conceptuales, exigen la co-presencialidad de un examen topológico no solo referido a los grados de vinculación y posición entre cada uno de sus recursos constructivos, que, a su vez, son topologías complejas en la producción de su saber auténtico, exige adentrarnos en su malla de relacionalidad multidireccionada. Si su práctica cognitiva se centra en el diásporismo y en el nomadismo, entonces, su sentido de producción del conocimiento reafirma un compromiso con la creación de nuevos saberes y conceptos –objetivo heurístico que constituye una de sus principales tareas–, asume una forma epistemológica en permanente devenir, característica que constituye el motor principal del trabajo post-disciplinar, redefiniendo la relación entre cada uno de sus campos y recursos constructivos. Su carácter orgánico asume que “el devenir virtual e intensivo reemplaza el principio imperante de semejanza, identidad, analogía y oposición. La continuidad entre el presente y actual, Chronos y Aion, activa múltiples líneas genealógicas de resonancia (Deleuze, 1988)” (Braidotti, 2018, p.18).

Las prácticas de producción del conocimiento de lo inclusivo trabajan en múltiples ritmos de aceleración y velocidades articulando su tarea por fuera de la lógica neoliberal. Es una operación de movilización de un comercio de zonas y puntos de contacto, intereses, preocupaciones, recursos constructivos, proyectos políticos, proyectos de conocimiento en resistencia, compromisos éticos, dislocaciones ontológicas, movimientos sociales e instrumentos conceptuales; en suma, un territorio multifacético. La inclusión como campo y fenómeno y la educación inclusiva como circunscripción intelectual, ambas, cada una a su manera, concebidas como dispositivos heurísticos exigen un reajuste de las leyes científicas que regulan los modos comprensivos del quehacer epistemológico en el mundo actual. Sin duda, la relación heurístico política de sus territorios exige concebir su campo de fenómenos en términos de singularidad compleja, ensamblaje afectivo y entidad vitalista relacional, develando un profundo cambio en los mecanismos de proliferación de sus objetos, contornos metodológicos y herramientas constructivas requeridas, las que, sin duda, son imprevisibles. Su red epistemológica adopta lo que Braidotti (2018), denomina “singularidad situada y compleja de los sujetos de conocimiento contemporáneos” (p.19). La inclusión nunca satura los procesos del devenir, razón por la que se encuentra en estado de redoblamiento, apertura ambivalente y movimiento rizomático, cuyas territorialidades heurísticas acontecen por medio de un conjunto de múltiples capas, inaugurando una matriz constructiva que impone un proceso dinámico y estratégico. Es un sistema de recomposición o reconocimiento del

conocimiento educativo contemporáneo. La educación inclusiva forja un ensamblaje afirmativo comprometido con el estudio y comprensión del presente, una forma edificante y creativa para problematizar y pensar ante la multiplicidad de problemas educativos.

¿Dinámica no-lineal? Sin duda, la comprensión de la naturaleza epistemológica de la educación inclusiva no puede entenderse a partir de recursos constructivos, proyectos de conocimientos y geografías intelectuales de manera aislada, o bien, bajo una figuración paratáctica, sino, puntualiza en las interfaces, los mecanismos de comunicación por rearticulación y rearticulación de estos. La naturaleza no-lineal del campo devela un complejo terreno de movimientos estratificados que construyen estructuras heurísticas afectadas por singulares mecanismos, territorialización y desterritorialización atravesados por un ensamblaje de elementos heterogéneos. Si el campo de la educación inclusiva alberga en su interioridad una gran constelación de recursos analíticos que se abren a la contingencia para dar pauta a la creación de otro ensamblaje (De Landa, 2016). Su construcción heurística asume y reafirma una concepción radical de lo múltiple, pero ¿qué es lo que caracteriza su particularidad en términos constructivos? Fundamentalmente, en términos *deleuzianos* asume un carácter no-predicativo de lo predicable, pues su morfología no es del todo dueña de sí misma, establecida y determinable como otros campos del conocimiento. Esto acarrea un corpus de tensiones de orden heurístico. La escena de la multiplicidad como forma constructiva construye lo múltiple al mismo tiempo que lo describe, un sistema de performatividad, rearticulación y apertura por redoblamiento de cada uno de sus elementos.

Referencias

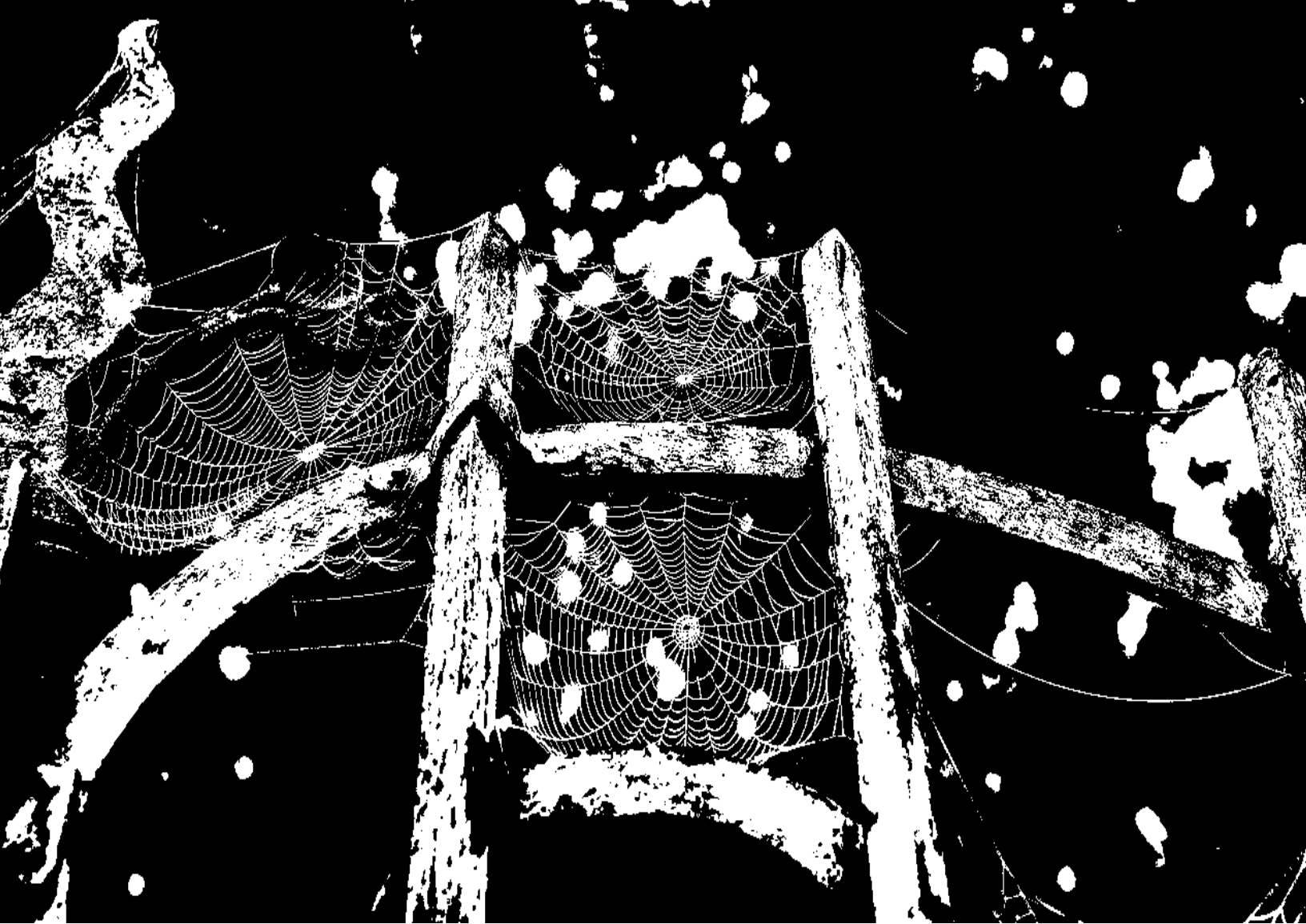
- Adorno, Th. (2011). *Dialéctica negativa*. Madrid: Taurus.
- Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*. Murcia, España: Cendeac.
- Bal, M. (2021). *Lexicón para el análisis cultural*. Madrid: AKAL.
- Braidotti, R. (2018). A Theoretical Framework for the Critical Posthumanities. *Theory, Culture & Society*, 0(0) 1–31. doi: <https://doi.org/10.1177/0263276418771486>
- Bowman, P. (2010). Reading Rey Chow. *Postcolonial Studies*, 13(3), 239–253. doi: <https://doi.org/10.1080/13688790.2010.508814>
- Castro, M. (2017). "Ambivalente Erbschaften. Verlernen erlernen!", in: Trafo K. (Hg.), *Schulhefte 1/2017: Strategien für Zwischenräume. Ver_Lernen in der Migrationsgesellschaft*.
- Derrida, J. (1998). *De la gramatología*. México: Siglo XXI Editores.
- De Landa, M. (2016). *Assemblage Theory*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Diel, L. (2011). El concepto de diferencia en Gilles Deleuze como propuesta crítica ante la ontología tradicional aristotélica. *A parta rei, revista de filosofía*, 75, 1–5.

- Fals Bordas, O. (1995). *Repercusiones sociales y regionales de la integración regional en zonas de fronteras: la experiencia colombo- venezolana*. Montevideo: CIFR.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- Frow, J. (2010). Hybrid Disciplinary: Rey Chow and Comparative Studies. *Postcolonial Studies*, 13(3), 265-274. doi: <https://doi.org/10.1080/13688790.2010.508831>
- Grosfoguel, R. (2011). *La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos*. Recuperado el 07 de julio de 2020 de: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/RAMON%20GROSFUGUEL%20SOBRE%20BOAVENTURA%20Y%20FANON.pdf>
- Haraway, D. (2000). Las promesas de los monstruos: una política regeneradora para otros inapropiados/bles. *Política y Sociedad*, 30, 121- 163.
- Huamán, M. A. (s/a). *Claves de la deconstrucción*. Recuperado el 15 de octubre de 2021 de: https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/libros/literatura/lect_teoría_lit_ii/claves.pdf
- Matio, E. (2009). *¿Esencialismo estratégico? Un examen crítico de sus limitaciones políticas*. Recuperado el 23 de septiembre de 2021 de: <https://programadssrr.files.wordpress.com/2013/05/esencialismo-estratc3a9gico-un-examen-crc3adtico-de-sus-limitaciones-polc3adticas.pdf>
- Mengue, Ph. (2008). *Deleuze o el Sistema de lo múltiple*. Buenos Aires, Argentina: Los cuarenta libros.
- Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la educación inclusiva*. Granada: UGR.
- Ocampo, A. (2021). Epistemología de la educación inclusiva: tensiones neo-materialistas para un mundo desconocido. *Revista Psicología Em Fase*, 2(2), 1-23.
- Parra, F. (2021). *Prácticas descolonizadoras y epistemologías críticas para una educación inclusiva*. Recuperado el 10 de octubre de 2021 de: <https://www.youtube.com/watch?v=RNxn10pX3iw>
- Rodes, J. (2012). *Derrida y la deconstrucción*. Recuperado el 14 de octubre de 2021 de: <https://sitiocero.net/2012/02/derrida-y-la-deconstruccion/>
- Spivak, G. (1987) *In Other Worlds. Essays in Cultural Politics* (New York: Methuen).
- Spivak, G. (2010). *Crítica de la razón postcolonial. Hacia una historia del presente evanescente*. Madrid: Akal.
- Spivak, G. (2016). *Critical Intimacy: An Interview with Gayatri Chakravorty Spivak*. Recuperado el 23 de agosto de 2021 de: <https://lareviewofbooks.org/article/critical-intimacy-interview-gayatri-chakravorty-spivak/>
- Spivak, G. (2018). Conferencia de inauguración. *Sabotaje afirmativo*. Impartida el día 26 de febrero de 2018 en el European Roma Institute for Arts and Culture. Consultada el 02 de marzo de 2021: <https://www.yth.wiki/european-roma-institute-for-arts-and-culture-M7GIWRDx94s.htm>

White, H. (1973). *METAHISTORIA. La imaginación histórica en la Europa del siglo xix*. México: FCE

White, H. (1992). *Figural Realism: Studies in the Mimesis Effect*. Baltimore: The Johns Hopkins.

White, H. (2003). *El texto histórico como artefacto literario*. Barcelona: Paidós.



CAPÍTULO 2. APROXIMACIONES ONTOPOLÍTICAS Y EPISTÉMICAS A LOS DISCURSOS SOBRE INCLUSIÓN EN MÉXICO

Rodolfo Cruz Vadillo

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), México

Introducción

Hablar de educación inclusiva permite pensar en un imperativo que día a día se hace más presente en los espacios educativos. Comúnmente se piensa que, cuando se asiste a la inclusión es porque existen formas de exclusión que pueden hacerse visibles ya sea por vía de la discriminación directa, indirecta, estructural (Solís, 2017), por la existencia de ciertas lógicas de violencia, física, psicológica, simbólica (Bourdieu y Passeron, 1997), o por la presencia y acrecentamiento de formas de desigualdad que no permiten que todos puedan

participar en lo social/ escolar. De tal suerte que, frente a estas problemáticas sociales es factible pensar en un principio que pueda revertir visiones y perspectivas que han posibilitado, desde determinada matriz simbólica, que sea justo, adecuado, necesario, o natural que existan en las relaciones expresiones materiales de algunas formas de exclusión.

En el espacio escolar, esto ha cobrado relevancia no solo por las políticas educativas de las últimas décadas que invitan a repensar los espacios homogéneos y normalizantes para detenerse a reflexionar sobre la valía de la diversidad, su riqueza e, incluso, necesidad, para poder pensar en la construcción de relaciones democráticas. Si bien, no se puede negar que hoy por hoy coexisten con acciones que intentan trabajar desde cierta mirada de justicia, todavía hay resabios diversos en cuanto en tanto no todos están en las aulas y, los que están, muchas veces lo hacen en condición de subalternidad, extranjería, negatividad, altruismo o bajo sospecha.

Aunque hoy se premia por una educación que sea inclusiva, las problemáticas sociales como la discriminación, la injusticia, la desigualdad social, la violencia en todos sus tonos y matices, hacen presencia en la escuela no siempre como una correspondencia directa con el entorno, sino adquiriendo su propia fisonomía fenotípica que muchas veces hace que sea complejo poder identificarlas.

Popkewitz (1997) ha comentado que ciertas formas posibles de relación y significación epistémica sobre los otros, primero, son posibles sobre la epistemología social hegemónica de la época. En otras palabras, la presencia de determinadas lógicas de exclusión no ha sido fruto del accidente o la casualidad, es a partir de ciertos sistemas de razón que ha sido plausible la separación y distinción simbólica entre los sujetos, haciendo que algunos, a partir de ciertas cualidades o características, hayan podido colocarse en una posición social y epistémica (Broncano, 2020) determinada, dejando a otros en zonas más oscuras y de vulnerabilidad (Castel, 2000).

Algo similar ha pasado con la producción de un sistema de razón escolar que se ha fundado bajo el entendido de la naturaleza homogénea de lo humano. Lo universal y sustantivo, en este sentido, ha primado frente a lo diverso y diferente, colocando una imagen como ideal educativo frente a muchas otras posibles, que no solo se han posicionado como no deseables, sino también bajo la sospecha de extrañeza y peligrosidad.

Con lo anterior, lo que se quiere señalar es que las formas escolares están fundadas desde ciertas comunidades epistémicas (Broncano, 2020) que permiten imaginar los márgenes posibles de su transformación a partir de ciertos ideales normales de ser sujeto. Un sujeto cuyo funcionamiento y capacidad es la misma que todos, un sujeto unificado por lo igual y no, así como presencia de una singularidad.

Hablar hoy de educación inclusiva representa para muchos sistemas educativos una encrucijada en donde los ideales de "todos en los mismos espacios educativos" se topan con visiones donde quienes difieren de ese tipo ideal de sujeto, que posee una misma capacidad, estrictamente no pueden estar. La escuela, en este sentido, se ha fundado bajo la lógica de

producción de determinados cuerpos y formas cognitivas de existencia que premian ciertas habilidades y destrezas, colocando como patológicos aquellos que no son útiles para la construcción societal, es decir, para participar en lo social (Toboso y Guzmán, 2010).

Siguiendo a Laclau y Mouffe (1985), tendríamos que recordar que eso que denominamos “lo social” representa una lucha por la hegemonía de un tipo de conocimiento sobre lo humano, donde convergen disposiciones, formas de pensar, deseos, aspiraciones y conductas que hacen del cuerpo un tipo de objeto que puede hacer/producir frente a los fenómenos de lo que se ha dado a conocer como sociedad. En este espacio problemático es donde se levantan aires inclusivos que invitan, exigen y señalan la necesidad de que todos podamos estar conviviendo en los mismos espacios, sin distinción o diferencia que pueda producir mayores desigualdades o devenir en exclusiones y discriminaciones.

La inclusión, en este sentido, se entiende como algo que es opuesto a la exclusión cuya finalidad es lograr la extinción de la misma, a partir de ciertas acciones y prácticas que lleven a igualar el espacio social, facilitando la participación, reconocimiento y convivencia de la diversidad en los mismos lugares.

En este texto se pretende problematizar la relación que guardan los procesos de inclusión escolar con los propios de la exclusión educativa, traducida en formas de discriminación, violencia y desigualdad. Se parte del supuesto que todo ejercicio de inclusión es constitutivo de nuevas formas de exclusión, por lo que inclusión y exclusión no se pueden pensar como procesos separados, sino como uno solo (Aguilar, 2015) que, en la medida que funciona haciendo énfasis en una de sus caras, la otra forzosamente se mueve colocando en nuevas zonas de vulnerabilidad a sujetos determinados (Castel, 2000).

Para lograr lo anterior, en un primer momento se analizará la lógica desde la cual funciona la escuela, las formas en que se hace presente la discriminación escolar, la desigualdad educativa, la violencia escolar, a partir de la existencia también de fenómenos sociales más amplios, que, si bien se comunican con la escuela, en ésta adquieren personalidad propia. Este trabajo, en general, da cuenta y continuidad de visiones que permiten pensar la educación inclusiva como algo más que mera capacitación escolar y producción de habilidades para el mundo del trabajo, implica una deconstrucción de las formas válidas de existencia de los otros, de lo plural, de lo singular.

Por otra parte, se analizará del Nuevo Modelo Educativo en México, el cual se ha diseñado bajo una propuesta inclusiva que pretende visibilizar y realizar un ejercicio de justicia para los que se habían encontrado en los márgenes. Sin embargo, como ya se ha mencionado, emplazar un ejercicio de inclusión, implica uno de exclusión. Con lo anterior se pretende visibilizar las nuevas formas de exclusión que dicho documento produce a partir de favorecer ciertos principios inclusivos.

Discusiones epistemológicas iniciales

Sin duda, cuando se habla de educación inclusiva, lo primero que viene a la mente es una serie de preocupaciones sobre el aprendizaje, convivencia y participación de los sujetos al interior de las instituciones educativas. No obstante, lo que muchas veces se pierde de vista es el conocimiento que está siendo producido y reproducido en los mismos espacios, donde los ideales de plenitud señalan una forma de ser sujeto, negando, muchas veces, otras opciones que pueden considerarse válidos y legítimas.

Lo anterior lleva forzosamente a repensar las lógicas desde las cuales es posible imaginar otras formas de existencia, la posibilidad de singularidad y pluralidad que no reafirma una igualdad humana, sino su diferencia. En este sentido, el pensar lo epistemológico, invita a no limitarse a una visión solo-científica de producción de conocimiento verdadero, sino reconocer lo político de toda construcción de saberes (Broncano, 2020).

La pregunta en este punto tiene que ver con ¿cuál es el conocimiento que se ha producido sobre lo humano en el espacio societal? En otras palabras, ¿cuál es el estatus ontopolítico que tienen los sujetos en lo social? Cabe señalar que lo epistemológico y lo ontológico son elementos que deben ser rescatados cuando se habla de educación inclusiva, pues refieren no solo a los saberes disciplinares, sino a los sistemas de razón desde los cuales es plausible pensar el sujeto en la escuela, en el barrio, en la fábrica, en el trabajo, en la amplia estructura social.

Por ejemplo, si bien se han tenido avances significativos que han intentado “incluir” lo que estaba al margen o ausente, la pregunta planteada tiene que ver, no con la mera presencia, sino con las formas en que políticamente dicha diferencia puede existir, ser, participar, sentir. Lo ontopolítico implica la posición que hoy por hoy ocupa esa diferencia en las jerarquías escolares, en donde se distingue la riqueza de cierta diversidad, pero a su vez se niegan otras formas por considerarse inadecuadas, indeseables, incorrectas.

Desde la educación inclusiva se ha premiado por la presencia de todos en los mismos espacios, por la capacidad de participación y reconocimiento que deben tener en las escuelas y demás lugares. Sin embargo, la pregunta aquí debe llevar a cuestionar la identidad epistemológica que subyace a las acciones realizadas, donde la inclusión muchas veces ha devenido asimilación de las formas deseables y correctas, frente a la patologización de aquello que indefectiblemente se antoja un error humano.

En esta línea, es posible pensar en el estatus ontopolítico de las personas con discapacidad, los migrantes, los sujetos que han sido racializados, etc. donde si bien se premia su “inclusión”, se legitima su “exclusión” a partir de la negación de su diferencia radical. En otras palabras, ¿cómo valorar una diversidad que de entrada es considerada no deseable desde los propios valores que sustentan lo escolar?

En México, la existencia de una gran diversidad, pero también de una enorme desigualdad social, facilita que, muchas veces, no sea visible la forma en que lo escolar puede

operar al colocar un horizonte de plenitud, un sujeto educado ideal, frente a lógicas de existencia que lejos están incluso de poder imaginarse como tal. Dicho ejercicio no solo impide los procesos de inclusión, además fortalece y legitima ciertas exclusiones e, incluso, autoexclusiones.

Centrarse en lo ontopolítico, refiere un ejercicio en donde existencia y posición social son elementos que deben estar presentes y visibles en todo acto inclusivo. Pues permiten identificar las formas de dicha inclusión, donde no solo operan elementos de orden óptico, es decir, en donde las metodologías, estrategias, documentos de políticas han cambiado, sino también la posibilidad de existir en la singularidad y diferencia.

Elementos para pensar la vulnerabilidad educativa

Cuando se aborda el tema de la inclusión en educación, sin duda, una preocupación obligada es sobre las formas en que la exclusión funciona y es capaz de materializarse en ciertas prácticas, en otras palabras, la manera en que determinadas lógicas de exclusión pueden producir vulnerabilidad educativa. La idea sostenida en este texto es que la vulnerabilidad educativa es fruto de una serie de tensiones y relaciones históricas en donde convergen problemáticas de discriminación escolar, de exclusión educativa y de violencia también educativa. En otras palabras, la vulnerabilidad no es una esencia que algunos sujetos poseen o portan cual marca inscrita en la piel, es fruto de una serie de relaciones en lo social donde visiones e ideales de ser y estar han colocado a algunos en desventaja frente a otros.

Con base en lo anterior, la vulnerabilidad es producto del devenir en donde ha participado discriminación, violencia y exclusión, dando como resultado vidas precarizadas que son sufridas por determinados sujetos y de las cuales es difícil salir, esto en la medida que su materialidad responde a problemáticas que han sido sobredeterminadas, por lo que no es visible una simple relación causal y, por ende, una sola solución.

Castel (2000) ha comentado la necesidad de tomar con precaución la idea de exclusión, pues por lo regular, la exclusión total no existe, más bien la lógica es relacional, podemos estar incluidos al mismo tiempo que estar excluidos. Lo anterior va a depender de la posición no solo social, sino también epistémica (Broncano, 2020) donde esté colocado el sujeto. En otras palabras, la interacción entre inclusión y exclusión es relacional, en la medida que depende de la situación desde la cual está presente el sujeto.

Desde esta perspectiva, la posición social va a jugar en las formas en que es posible la presencia de cierta discriminación y violencia, a partir de la situación social desde la cual se da la experiencia del sujeto. Por ejemplo, el estatus de "pobre" facilita cierta forma de discriminación en donde se muestra una sospecha de su dignidad y se hace presente una idea negativa y de la peligrosidad que puede representar un sujeto ubicado en dicha posición. Cuando tenemos contacto con personas pobres, en lo social, es difícil {que esta condición/situación no intervenga en las relaciones posibles. Ya sea por la presencia de miedo

y extrañeza por una supuesta peligrosidad o ya sea por una idea de inferioridad por vía la ausencia cultural, la pobreza juega de forma importante en las relaciones sociales.

Por otra parte, dicha posición social entra también en relación con la posición epistémica (Broncano, 2020) que ocupa determinado sujeto. Aquí ya no solo juegan problemáticas de clase o educativas en cuanto posesión de cierto capital cultural. La cuestión pasa por una forma de reconocimiento político en donde intervienen ciertas lógicas de conocimiento sobre lo humano.

Así, la pobreza puede verse como peligrosidad o ausencia de cultura, pero también como falta de determinadas disposiciones de índole cognitivo que son parte de la característica humana sustantiva reconocida en cualquier espacio social (Kaplan, 2012). De tal suerte que no solo hay una distancia entre lo que culturalmente puede haber entre alguien colocado bajo la etiqueta de pobre y los que no lo son, también juega un tipo de racionalidad que hace visibles formas de inteligencia que serían traducidas en decisiones y conductas determinadas. Por ejemplo, sobre el "pobre" también se posa la sospecha de una forma de razonar igualmente pobre, donde, a pesar de ser evidente el camino correcto, es decir, el de la prosperidad y el buen vivir, siempre hay una limitación que les impide verlo y, por ende, tomar las mejores decisiones (Kaplan, 2012).

Lo anterior, si bien es identificable en el amplio lugar de lo social, aumenta su campo de visibilidad en espacios institucionalizados como la escuela. ¿Por qué esto es posible? La escuela como institución trabaja desde determinado sistema de razón y organización que facilita las comparaciones y, sobre todo, el ejercicio de poder más sostenido a partir de la presencia de cierta temporalidad de todos en los mismos espacios (Perrenoud, 2008). Lo anterior está puesto como "dado" en la medida que muchas veces no es visible ni cuestionable por los sujetos, los cuales han sido escolarizados, es decir, al haber pasado tanto tiempo en la escuela, se han sedimentado ciertas lógicas, las cuales se piensan son connaturales a la escuela, por lo que son imposibles de cuestionar.

Por ejemplo, el colocar a estudiantes por edades en determinados espacios bajo la vigilancia del profesor en un tiempo extenso, permite, por un lado, un ejercicio de poder por vía la observación y construcción de formas de conocimiento escolar, las cuales son co-construidas a partir de las referencias y representaciones del propio profesor. En otras palabras, la presencia cotidiana del profesor en una relación asimétrica para con sus estudiantes facilita que éste pueda construir una serie de ideas, juicios, valoraciones y descripciones de los estudiantes. En este sentido, lo construido no es fruto del azar o la casualidad, ni siquiera selección directa del propio profesor. Implica un ajuste, por eso la característica de co-construido, pues en ese mismo ejercicio participa la subjetividad del profesor, pero además un tipo de práctica escolar que tiene sus propias reglas, finalidades y efectos.

Cuando un profesor se encuentra tanto tiempo con sus estudiantes, se facilita la objetivación de los mismos a partir de una serie de herramientas que son comunes en las

escuelas y que, por desgracia, pasan como neutrales y fruto de una práctica libre de valores, sesgos y racionalidades, escapando así a una presencia consciente por parte del profesor. El tiempo de clase sirve como laboratorio de observación y, la evaluación escolar, se muestra como recurso de poder que es capaz de legitimar lo encontrado por los profesores. En este marco, el estudiante poco tiene que decir frente a los mecanismos legítimos y legitimadores que sostienen los juicios escolares por vía la valoración del docente. El resultado, sin duda puede representar un primer paso para la colocación de estudiantes en zonas de vulnerabilidad, a través de categorías como fracaso escolar, reprobación, repetición, rezago educativo, etc. (Perrenoud, 2008).

Si la situación no es superada por los instrumentos y recursos didácticos y metodológicos de la maquinaria de enseñanza que se encuentran en la mano de las instituciones, es decir, si el sujeto no es capaz de demostrar que sabe y con ello visibilizar su estatus en la escuela, lo que puede seguir es la segregación en clases especiales para los que, como él, no han podido responder a la exigencia y demanda que marcan los currícula. También, si es el caso, opera su exclusión de los mismos sistemas, acción que, a través del agotamiento de dichos recursos, será considerada legítima y justa.

Por otra parte, esa misma organización escolar permite, al haber colocado a los estudiantes por edades, su comparación. En otras palabras, el baremo no es solo la estructura curricular que premia por un tipo ideal de sujeto que, por lo regular, cobra la imagen de un adulto promedio, el otro marco desde el cual será valorado el sujeto- estudiante, será a través de la comparación con sus pares. Esto ciertamente implica otra lógica, la cual es temporal, pues representa ciertos ritmos que deben ser seguidos sí o sí y cumplidos por todos los estudiantes. Aquellos que no lo logran, no solo tendrán como validación lo que los currícula escolares señalan como lo que se debe aprender, también serán reafirmados por la comparación entre los estudiantes que lo lograron.

En este sentido, la escuela es tiempo, pues marca ritmos, momentos, estadios que deben ser cumplidos al unísono, pero también es espacio en la medida que las relaciones posibles se enmarcan en determinadas situaciones cuyo representante es un contexto específico. En este sentido, las relaciones educativas no se realizan en espacios idénticos pues a lo largo y ancho de los territorios se encuentran ubicadas las escuelas que, aunque se rigen por los mismos programas, políticas y leyes, no representan lugares que puedan ser considerados iguales sin que medien ciertas distinciones.

Por ejemplo, al imaginar a una escuela colocada en una gran metrópoli, es probable pensar en una organización completa, donde asisten profesores que llevan años en dichos espacios y que han podido, de una forma u otra, organizarse en ciertas comunidades y ponerse de acuerdo en las condiciones mínimas de funcionamiento. También, la asistencia de ciertos estudiantes que, cercanos a la zona de la escuela poseen determinadas visiones sobre su relevancia e importancia (de la escuela y lo educativo), puesto que, desde casa han socializado significativamente el papel que juegan dichos espacios para la vida futura. Esto es

común en instituciones que poseen cierta fama o reconocimiento, en donde los padres de familia hacen un esfuerzo para que sus hijos puedan ser inscritos, aunque esto, también pueda implicar una distancia considerable entre el hogar y la escuela.

Caso contrario, se podría imaginar una escuela colocada en una comunidad alejada de las grandes ciudades y, por ende, ser la única opción posible, sin la posibilidad que padres de familia puedan decidir auténticamente entre una gama más amplia de instituciones. Si a esto le sumamos las condiciones precarias en las cuales pueden vivir las familias, nos encontramos con la presencia de limitaciones que se pueden hacer más visibles en el espacio escolar. En otras palabras, observar cómo juega la pobreza como experiencia de vida y cómo transita a otras esferas como la escuela (Kaplan, 2012), donde no se ha socializado la institución escolar como futuro y medio para sostenerse, pues el presente es la única preocupación tanto de adultos como niños. Aquí, lejos estamos de procesos de socialización que coloquen la escuela como un lugar para la movilidad, pues, posiblemente, no exista un trayecto educativo imaginable pues las instituciones educativas escasean de acuerdo al nivel o tipo escolar lo que limita la construcción de aspiraciones en los propios jóvenes.

Muchos estudiantes saben que su presencia en la escuela estará limitada ahí donde la pobreza y la falta de oferta se intersecten. El futuro posible solo podrá ser un tipo de trabajo cuya mayor habilidad no será sacar una raíz cuadrada o despejar una fórmula.

Tiempo y espacio parecen representar una encrucijada que permite la existencia de situaciones de vulnerabilidad que serán atravesadas por formas de discriminación y violencia. Lógicas que lejos están de aparecer de forma frontal y directa, encontrándose en los intersticios de las experiencias educativas. En el caso de la violencia, su forma cultural y estructural (Galtung, 1990) ha colocado en una zona de vulnerabilidad a determinados estudiantes, pues al no haberse transformado sus condiciones materiales de existencia, las realidades precarias jugaron en contra, incluso antes de que hubiera nacido. Una estructura social que escasamente ha logrado igualar las posiciones sociales, facilita su reproducción.

Para el caso de la discriminación, la cuestión no es diferente, no es su forma directa la que ha jugado en lo relatado, es su característica estructural (Solís, 2017), donde se han olvidado de las condiciones históricas que han facilitado la reproducción de la desigualdad, haciendo que el círculo sea cada vez más cerrado, posibilitando el retorno eterno al comienzo.

Lo anterior aún puede ser más complejo cuando no solo ha jugado la posición social en la escuela, sino también la posición epistémica (Broncano, 2020). En otras palabras, cuando el estudiante se topa con una práctica escolar homogénea que opta por una forma de subjetividad y cognición frente a otras posibles. Este es el caso de los estudiantes con discapacidad, quienes no solo pueden aparecer en una forma precaria relacionada con situaciones de pobreza, sino con una naturaleza deficitaria que hace plausible su exclusión primaria.

En este caso, no solo juegan las situaciones materiales de existencia, también las formas en que puede entenderse la diversidad humana y la presencia de la diferencia y pluralidad en

los espacios educativos. Para el caso de los estudiantes con discapacidad, las oportunidades, a partir de cierta intersección de ejes de desigualdad, pueden ser menos visibles, pues sobre ellos no solo recae la idea de una cultura alejada de lo escolar y la inexistencia de actitudes y disposiciones para el aprendizaje o, incluso, de cierta mala suerte por no poseer los recursos necesarios para estar en la escuela a pesar de la existencia de habilidades. Sobre el estudiante con discapacidad cae la sospecha de una forma de extranjerismo que hace que su presencia en la escuela siempre tenga un halo de ilegitimidad, esto en la medida que no hay una respuesta funcional y desde una sola forma de capacidad hacia los retos educativos, que, para muchos, son también experiencias que preparan para el futuro.

Sobre las personas con discapacidad no solo recae la evaluación escolar, también la patologización de su propia vida. Cabe señalar que por patologización no se hace referencia a la inexistencia de los ya conocidos síndromes o trastornos. Los avances en neurociencia han permitido visibilizar estas cuestiones y más que hacer dudar sobre su existencia, han mostrado una mayor presencia. Por patologización se entiende la tendencia desde los espacios educativos a establecer ciertas relaciones causales entre el no aprendizaje o la falta de actitud con algún síndrome o trastorno.

No es de sorprender, en este marco, que el trastorno de déficit de atención sea uno de los más recurridos por los profesores. Es decir, en un mundo donde se han sobreestimulado a los niños desde pequeños, cuando estos llegan a la escuela se les exige y pide estar quietos, sentados y atentos, de no lograrlo, se sospecha patología (trastorno). Una vez que el diagnóstico llega, en muchos casos, lo que quedan son las explicaciones fáciles sobre el por qué tal estudiante no es capaz de aprender y con ello se aproxima el abandono, las bajas expectativas, lo cual nuevamente los coloca en una zona de vulnerabilidad.

En concreto, violencia y discriminación estructural juegan, por vía de exclusión escolar en la producción de vulnerabilidad educativa. Un estudiante que legítimamente ha sido expulsado de la escuela por su incapacidad de adaptarse o aprender, también ha sido excluido de la posibilidad de socializarse en determinado contexto y tener otros aprendizajes que superan por mucho lo que los currícula formales mencionan o señalan. La vulnerabilidad educativa es fruto de una violencia que se hace presente por vía las desigualdades sociales y una discriminación que niega la historicidad de las personas, de sus condiciones y su derecho a estar en la escuela.

El papel de la educación inclusiva en las formas de vulnerabilidad escolar

La educación inclusiva, como ya se había mencionado, representa un esfuerzo por la reducción de la exclusión, la violencia y la discriminación. Se sustenta en ciertos principios de justicia social y educativa y busca el reconocimiento y participación de todos en los mismos espacios (Slee, 2012; Echeita, 2014). Desde cierta mirada que hoy por hoy se puede señalar de sentido común, por no decir ingenua, se piensa que, con la aplicación de valores y principios inclusivos, las problemáticas de exclusión van a disminuirse. Sin embargo, como se ha

defendido en este trabajo, inclusión y exclusión son caras de la misma moneda y más que ser un par oposicional, representan una relación constitutiva en constante tensión.

En este marco, cabría pensar cómo la propia inclusión educativa coadyuva en la colocación legítima en ciertas zonas de vulnerabilidad educativa. Con lo anterior es necesario mencionar que, si bien las finalidades de la educación inclusiva pueden ser intentar reducir la exclusión, sus efectos permiten identificar la producción de nuevas formas de exclusión.

Por ejemplo, en México se ha definido a la educación superior como obligatoria y universal por ley, por tanto, inclusiva. Con este señalamiento, cabría pensar en el aumento de la inclusión frente a la exclusión, pues hoy por hoy serían más los estudiantes que podrían acceder a este tipo educativo. Sin embargo, lo que también se ha producido en el mismo momento que se ha llamado a la inclusión, son formas de exclusión que pueden pasar como legítimas.

Una condición para que un estudiante pueda llegar a la educación superior, es la posesión de un certificado que lo respalde. Esto puede pensarse como una obviedad, pues siempre ha sido así, todos los que han accedido a dicho nivel educativo, lo han hecho vía un documento que acredite el nivel anterior. Sin embargo, que la ley lo enfatice debe llamarnos poderosamente la atención, pues implica que el derecho a la educación superior será sí o sí el estudiante ha demostrado capacidad y funcionamiento para la escuela. Si retomamos la discusión del apartado anterior, significa que ha superado la encrucijada tiempo y espacio y, con ello, haber podido solicitar un lugar en el tipo superior.

Lo anterior puede significar que, de entrada, ya existan estudiantes que no podrán estar en dicho nivel por no poseer un certificado que los acredite, lo cual, para muchos puede resultar lo más justo. No obstante, cuando se hace foco a la realidad educativa mexicana, es posible observar cómo las oportunidades van disminuyendo en la medida que el estudiante avanza de tipo educativo en tipo educativo. El producto es un estudiante que ha podido asimilarse a las exigencias escolares y, además, a las problemáticas materiales de existencia, como, por ejemplo, no haber nacido pobre, con discapacidad, o haber sido colocado tempranamente en determinada zona de vulnerabilidad (Castel, 2000).

En otras palabras, el haber colocado de forma obligatoria y universal a la educación superior reafirmó el papel que juega la misma en el aumento de bienestar y como condición para una vida digna, no obstante, dicho espacio solo estará permitido a los que pudieron pasar por el sistema educativo y superar las barreras existentes, de no lograrlo, la responsabilidad queda sobre los hombros de los propios estudiantes y la exclusión se legitima.

Sin embargo, el problema tampoco termina con la entrada por vía el certificado. El reto inicia al interior de los sistemas universitarios y de educación superior que, sustentados en determinada perspectiva epistémica (Broncano, 2020), han construido comunidades desde ese mismo sistema de razón. En otras palabras, la lógica inclusiva en educación superior implica también otras cualidades que deben estar presentes en el estudiante y que ya no responden centralmente sólo a valores igualmente inclusivos, sino a un problema de conocimiento.

Son las disciplinas profesionales las que, a través de las estructuras curriculares, funcionan como matrices de exclusión desde las cuales es posible colocar nuevamente en zonas de vulnerabilidad a ciertos estudiantes. En este sentido, si bien, por principio de inclusión habrá estudiantes que lo hayan logrado, también se habrán producido formas legítimas de exclusión. Por un lado, se le ha dicho al estudiante que es su derecho estar en la educación superior, pero por otro, han señalado su lugar de no digno para estar por vía su mérito individual.

En este marco, cabe reflexionar las formas en que hoy por hoy opera la educación inclusiva, recuperando no solo las finalidades que están dispuestas en políticas y leyes, también hacer foco en sus efectos, por ejemplo, en cuestiones ontopolíticas y epistémicas. La pregunta en este punto se dirige al estatus ontopolítico y posición epistémica que han logrado tener los estudiantes "incluidos" frente a la transformación auténtica de los espacios escolares y de las propias comunidades epistémicas.

La tesis de este texto es que, si bien se han dado cambios, producto del movimiento inclusivo, dichas modificaciones se han quedado en el terreno de lo óptico, es decir, por vía de hacer accesibles los espacios, se han constituido ciertos apoyos que han dejado intactas las estructuras epistémicas desde las cuales funciona lo escolar. La inclusión ha servido para producir exclusiones legítimas y vulnerabilidad a partir de no haber logrado interrogar molecularmente la estructura de los espacios institucionales.

La educación inclusiva en clave de accesibilidad

Cuando se habla de educación inclusiva es común pensar en que para que este principio se cumpla se deben dar mínimas condiciones de accesibilidad. En este sentido, este significativo pasa a ocupar un lugar central en los procesos inclusivos, incluso se podría decir que en los niveles superiores de los tipos educativos es una condición *sine qua non* para poder pensar en estructuras inclusivas. No obstante, hablar de accesibilidad como única forma de entender la inclusión es restringir este principio a una mínima expresión.

La accesibilidad refiere a la usabilidad, portabilidad, confort y asequibilidad de objetos, lugares, incluso espacios comunicativos y por ende relacionales (Rovira, 2003). Sin embargo, dicho concepto adolece de un fundamento epistémico que permita, más que adaptar lo establecido, transformarlo, a manera que la pluralidad sea posible y la participación, por ende, existente. Con lo anterior, no se quiere decir que las propuestas por hacer accesibles espacios, productos y demás estructuras carezcan de valor. Sin duda, gracias a los principios de accesibilidad es posible hablar de diseño universal y otras herramientas que hoy por hoy han facilitado la vida de muchas personas, permitiéndoles participar, estar y, en algunos casos, realizar actividades que no podían hacer antes. El problema con este principio es que, si no está acompañado de otros discursos que posibiliten constituirse como una herramienta más, o queda como la única opción a realizar cuando se habla de inclusión, su finalidad y efecto, de entrada, está limitada, puesto que muchas veces su alcance se queda en cuestiones

técnicas, es decir, en colocar algunos ajustes a los espacios, o a las situaciones, pero no hacer que los mismos se transformen y cambien, incluso desde sus propios fundamentos.

Por ejemplo, hoy por hoy existen avances en accesibilidad arquitectónica, hay elevadores, señaléticas, rampas, etc. lo cual ha facilitado el acceso de determinados estudiantes a las aulas, sin embargo, cuando ya se encuentran al interior de las mismas, en muchas ocasiones las lógicas didácticas y las relaciones pedagógicas escasamente han cambiado, facilitando nuevamente la producción de vulnerabilidad educativa. Cabe señalar que, la accesibilidad no se reduce a lo arquitectónico, hoy se puede hablar de accesibilidad cognitiva, curricular, pedagógica, las cuales representan acciones que permiten la transformación de las prácticas educativas y que, sin duda, participan de forma positiva en los procesos de inclusión/exclusión. No obstante, lo que dichos principios, como el diseño universal para el aprendizaje, (relacionados con cierta forma de accesibilidad) no han logrado, es deconstruir políticamente las formas en que es válido estar en la escuela. Si bien han cuestionado determinadas prácticas por no ser diversificadas y establecerse como barreras para algunos estudiantes, no han cuestionado la posición epistémica y las comunidades epistémicas (Broncano, 2020) desde las cuales se ha fundado y funcionan las instituciones educativas.

En otras palabras, se ha dado pie a hacer asequible los materiales y con ello aprender los contenidos escolares, pero escasamente se han cuestionado los elementos epistemológicos desde los cuales es posible pensar el estatus del sujeto educado. El conocimiento que se muestra como deseable, a través de ciertas metodologías que propician determinado tipo de aprendizaje, no está fundado en una perspectiva plural. Refiere una forma específica de ser y estar en el mundo, con determinadas capacidades y funcionamientos.

En este sentido, lo que se quiere señalar es que la escuela funciona como una comunidad no solo de participación y de aprendizaje, también se sostiene desde determinadas perspectivas epistémicas (Broncano, 2020) que premian ciertas relaciones y habilidades. Por tanto, no solo es necesario cuestionar el conocimiento que, por pasar por científico, quiere ser neutral y desinteresado, también hay que poner bajo sospecha las mismas metodologías que, al estar posicionadas desde cierto marco ontológico, son pensadas para determinadas subjetividades, haciendo que otras queden al margen de las mismas.

Por ejemplo, hoy se premia por trabajar con metodologías activas, incluso éstas representan formas inclusivas de llevar a cabo una práctica pedagógica que atienda a la diversidad. También aparecen en el diseño universal del aprendizaje como formas adecuadas de llevar y conducir la clase. Sin embargo, dichas perspectivas se fundan en un supuesto de entrada, la autonomía, independencia y capacidad de autodeterminación del sujeto que será capaz de resolver problemas y actuar frente a los retos que se le presenten. Cabe aclarar que no es que se consideren herramientas inadecuadas, sin duda son potentes, pues propician formas de aprendizaje deseables. El error está en pensar que solo son cuestiones de método y

que no están fundadas en determinadas visiones de cómo debe ser un sujeto, en otras palabras, de ciertas perspectivas epistémicas (Broncano, 2020).

Así, la accesibilidad corre el peligro de afirmar más que transformar (Fraser, 2017). Hacer mucho para que nada pase, para que la selección natural de lo escolar funcione produciendo, por vía la inclusión, nuevas formas de exclusión, sobre todo para aquellas subjetividades que no lograrán agencia a corto o mediano plazo, que no podrán desarrollar cierto estándar de autonomía por su relación todavía heterónoma.

En este marco, el llamado no es a desechar los avances que se han tenido en planos de accesibilidad, sino dotar a la misma de un componente crítico que le permita más que afirmar, transformar aquello que se hace accesible. En esta línea, una accesibilidad crítica tendría que basarse en una idea de justicia cognitiva (De Sousa, 2019), donde la diversidad y la neurodiversidad fueran posibles en la medida que el conocimiento desde el cual se ha fundado determinada comunidad epistémica escolar, permita pensar la diversidad, no en negatividad (Ocampo, 2021), es decir, no como déficit, o peligrosidad, sino como una riqueza humana que puede ser un recurso más para aprender.

Un ejemplo posible se puede ver con la propuesta de la neurodiversidad, donde la tesis central sostiene la idea que no hay cerebros descompuestos o que necesitan reparación, más bien hay cerebros diversos que requieren un reconocimiento de su diversidad funcional (Amstrong, 2012). Así, es posible pasar la patologización al plano de la identidad, donde la enfermedad deja de estar asociada con la neurodiversidad, para aceptar que hay formas válidas y legítimas, plurales y singulares de ser y estar en el mundo.

Una accesibilidad crítica, tendría que repensar la escuela, sus relaciones y sistemas de razón, para reposicionar epistémicamente al sujeto de la falta y el déficit que hoy se expresa por vía la necesidad educativa (falta, ausencia), a un elemento más de la pluralidad y singularidad de la naturaleza y existencia humana. En este sentido, hay cierta radicalidad en la propuesta que hace que, de primera entrada, la opción se antoje imposible o utópica, dejando entonces el camino para la existencia de formas de exclusión que siguen siendo legitimadas por vía la inclusión.

Sin embargo, si en realidad se quiere colocar a la dignidad de la persona al centro, la transformación debe ser profunda. Lo que amerita cierta forma de imaginación sociológica (Mills, 1969) en donde podamos pensar en mundos posibles. Queda claro que, en el estado actual de lo escolar, lejos se está de poder pensar que esto puede ser posible. Es aquí donde es visible el primer obstáculo que, como puede verse, es de índole epistemológico, pues su límite está ahí en el pensamiento y en el replanteamiento del *status quo*.

La pregunta en este punto tiene que ver con la posibilidad de repensar una vida buena, no como una forma de ser sujeto activo, productivo, capaz, eficiente, sino como parte de una comunidad diversa, diferente, plural, que estando o no de acuerdo, reconoce la legitimidad de los otros (Mouffe, 2011).

La educación inclusiva en clave de epistemología política

Hablar de educación inclusiva implica también una serie de miradas que no solo aplican al espacio escolar, a las didácticas y a las metodologías, incluso a las disciplinas que, de alguna u otra forma, comparten principios y relaciones epistémicas. Refiere también un elemento epistémico y político. En esta línea, es necesario recuperar cuál es el estado que guarda la educación inclusiva en el campo social y educativo.

Según Ocampo (2021), uno de los problemas con el discurso de la educación inclusiva es su estructura abierta e incompleta, de tal suerte que, al estar vacante una determinada perspectiva epistemológica, se ha posibilitado su ocupación por una serie de disciplinas que se han colocado como formas hegemónicas para entender dicha categoría.

La primera confusión teórica la tiene con la educación especial. La educación inclusiva, en su devenir, ha estado muy cerca del cuerpo disciplinar y discursivo de la educación especial, al grado de entrar, muchas veces, en una relación de complementariedad (Derridá, 1989), tomando principios, categorías y formas de proceder de ésta y adoptarlos como propios. El efecto ha sido la intensificación y reafirmación de la diversidad como negatividad. Prueba de lo anterior puede ser visible en el sintagma necesidad educativa, que viniendo del campo de la educación especial ha desvirtuado el posicionamiento o estatus ontológico de la diversidad para hacerlo pasar como falta, ausencia y déficit.

Por otra parte, otra de las confusiones es visible con la reducción de la inclusión a cuestiones que tienen que ver con el aprendizaje. Muchas veces cuando se habla de educación, los discursos tanto políticos como educativos la han reducido a una expresión de aprendizaje (Plá, 2018). Con dicha reducción se ha abierto el espacio para que cierta disciplina hegemonice en los procesos inclusivos. Tal es el caso de la psicología educativa, siendo capaz de explicar, mejor que cualquier otra disciplina, las formas en que el aprendizaje puede producirse.

En este sentido, al haber reducido la educación inclusiva a aprendizaje, también se ha psicologizado, haciendo pasar los principios psicológicos como universales en todo estudiante, muchas veces sin importar situación epistémica alguna (Plá, 2018). También han facilitado la patologización al fundarse en cierto saber que está basado en una perspectiva que se fundamenta en una idea de normalidad estadística. De tal suerte que la propuesta del desarrollo humano pasa a ser una explicación científica válida sobre cómo deben ser los procesos educativos.

No hay que olvidar que fue a partir de la llegada de la psicología educativa que fue posible la emergencia de la educación especial tradicional (Hernández, 2011). En este sentido, la producción de vulnerabilidad educativa vía un estatus deficitario del sujeto se hace presente, pero ahora no legitimada por la suerte o la falta de motivación, sino por una perspectiva científica que da cuenta de la verdad de la persona humana.

En este marco, habría que reconocer que la educación inclusiva no solo se limita a cuestiones áulicas e institucionales, también tiene un fuerte componente político. Con lo anterior, no se hace referencia a la creación de documentos jurídicos o normativos. Es claro que hoy por hoy hay una amplia diversidad de textos que han abordado el tema de forma diferente a partir del espacio de enunciación ya sea de los sujetos que los han construido o de los organismos desde los cuales se han pensado. No obstante, cuando se habla de su componente político, más bien se hace referencia a la existencia y estatus ontológico de los sujetos en el espacio social y escolar. En otras palabras, la cuestión de la educación inclusiva también representa una preocupación de epistemología política (Broncano, 2020) en cuanto en tanto es la existencia de los sujetos la que se juega en el espacio social/escolar.

Siguiendo a Broncano (2020), la epistemología política implica el reconocimiento de ciertos posicionamientos que no sólo son sociales, es decir, no solo atravesados por cuestiones de clase, género u otro elemento identitario. También hay que tomar en cuenta la posición epistémica, la cual tiene relación directa con las lógicas y formas en que se ha producido el conocimiento en el mundo, conocimiento sobre lo humano, la estructuración de lo social y, en específico, de lo escolar.

Desde este marco, la educación inclusiva puede servir como un principio estructurante de ciertas lógicas de conocimiento que se hacen presentes en toda relación social y que permiten la existencia de una diversidad de perspectivas epistémicas, así como de comunidades también epistémicas. Uno de los mejores ejemplos se puede encontrar en la propuesta de neurodiversidad, que, si bien todavía no alcanza un lugar hegemónico en los discursos educativos, da cuenta de cierta imaginación sociológica que posibilita pensar la diversidad de posicionamientos epistémicos como valiosos, singulares y plurales. En otras palabras, recoloca el estatus ontopolítico que va de la falta y la negatividad a la demanda y la positividad.

En este sentido, la educación inclusiva tendrá que ser un elemento que permita cierta vigilancia epistemológica, incluso desde los propios documentos de política educativa que señalan las características de aquello que será denominado inclusivo. Para lograr lo anterior, es necesario el reconocimiento de esferas mínimas que tendrán que estar presentes en todo proceso inclusivo. Una de ellas debe enfocarse a las características de las comunidades epistémicas desde las cuales son posibles los procesos de inclusión. Un reto, en este sentido, tiene que ver con la colocación de formas de conocimiento sobre los otros que pueden permitir o limitar la construcción de lazos y relaciones donde se legitimen y reconozcan, no solo existencias singulares posibles, además, se premie la apertura a la diversidad de perspectivas epistémicas y las posiciones que de ella devengan. El resultado será una comunidad que reconoce la existencia de singularidades y la pluralidad con fundamento de una sociedad más justa y democrática.

Por otra parte, otra condición tendrá que ser la existencia de mecanismos que premien la posibilidad de diferencia, incluso aunque ésta se torne radical. Reconociendo nuevamente

la legitimidad de las demandas de colectivos. Partiendo del supuesto que, si bien es posible que no todos puedan estar de acuerdo, siempre se identifique toda demanda como igualmente legítima y con ello se abra al diálogo (Mouffe, 2011).

En este sentido, se premia por un principio de inclusividad, donde se reconozcan los efectos de todo acto de inclusión, como, por ejemplo, las nuevas formas en que pueden producirse exclusiones por vía la acción de incluir. Inclusividad puede dar cuenta de una naturaleza dinámica del ejercicio, que intente recuperar las demandas que son equivalentes (Mouffe, 2011) de los colectivos y sujetos y permita tal movimiento cuyo resultado pueda ser la posibilidad de atenderlas sin que, de entrada, alguna pueda quedar excluida definitivamente, sin que haya existido oportunidad alguna de discutirla y abordarla.

Para lograr lo anterior, será necesario construir una serie de mecanismos que faciliten la respuesta a la pluralidad, no sólo desde la escuela, también desde espacios más amplios como lo son las propias estructuras societales. Aquí, cobra especial interés atender no solo lo político (Mouffe, 2011), como forma de disenso y en donde se juega la existencia del sujeto mediada por perspectivas epistémicas (conocimiento), también habrá que revisar lo que las políticas señalan, sus sesgos, fundamentos, énfasis y orientaciones, pues si es necesario construir un espacio propicio para la discusión, esto no se logrará si no existen documentos que coadyuven a la comprensión del fenómeno. En el espacio educativo, uno de esos documentos son los modelos educativos y los planes de estudio.

La educación inclusiva y la nueva propuesta curricular en México

Cabe señalar que, propuestas como la educación inclusiva, se han hecho presentes no solo en leyes u otros ordenamientos normativos. Su materialización y explicitación se ha mostrado en documentos que comúnmente se conocen como reformas educativas. Popkewitz (1997) menciona que vivimos en la era de la reforma escolar. En los últimos años hemos vivido más reformas en el campo educativo que posiblemente en toda la historia de los sistemas escolares. La necesidad de transformación frente a una realidad que va cambiando de forma constante, ha hecho que muchas veces se tengan que modificar las visiones y orientaciones que señalan las lógicas desde las cuales debe trabajar la escuela. Tal es el caso del tema de la educación inclusiva.

En México, su emergencia es visible, de forma inicial, con la llegada de la política de integración educativa, que, si bien no es una referencia idéntica a lo que hoy por hoy implica una educación inclusiva, sirvió de marco para pensar las formas en que la consigna de educación para todos debía darse.

La educación inclusiva, en México, fue apareciendo articulada con otros significantes, como el de equidad y calidad, haciendo que su sentido estuviera íntimamente relacionado no sólo con lograr la cobertura, es decir, que todos los sujetos pudieran estar inscritos en una institución educativa. También ha señalado la necesidad que todos puedan aprender lo marcado por los currícula escolares. En este sentido, el proceso inclusivo puede ser entendido

como la necesidad de presencia de todos en los mismos espacios, pero también la consigna de aprendizaje y con ello la adquisición de diversas herramientas que permitan participar en la vida social y económica del país.

En este marco, los procesos inclusivos tendrían que llevar a ciertas formas de justicia donde la idea de equidad no pudiera separarse de la de igualdad. Un ejemplo de ello es el imperativo que señala no solo las acciones afirmativas y ajustes que, por principio de equidad, deben realizarse al interior de los sistemas educativos, además se debe procurar la igualdad en los resultados (Sánchez y Ballester, 2013). Por tanto, no basta con estar en la escuela, también debe ser posible que se aprenda lo que debe ser aprendido.

Lo anterior implica un gran reto en la medida que la exigencia de igualdad de resultados, por vía la equidad, demanda una serie de condiciones y apoyos que permitan, por un lado, la formación de los profesionales de la educación, pero por otro, la existencia de ciertas condiciones estructurales y organizativas que faciliten construir espacios dignos en cada una de las instituciones educativas.

En este sentido, el cambio necesario no se puede agotar en dar capacitación a los profesores, esto puede ser insuficiente en la medida que no existan las condiciones para poder dar atención a los estudiantes. Por ejemplo, lleva a repensar las condiciones de los espacios, el número de estudiantes, pero también el número de profesores en relación con la cantidad de estudiantes que deben atender.

En México, el tema de volver inclusivo el sistema educativo ha sido fuertemente reafirmado por la nueva propuesta curricular (SEP, 2022). Desde este documento, se señala como un eje central la apuesta por una escuela inclusiva y de excelencia. Espacio que reconozca las identidades colectivas a partir de un encuentro comunitario. En esta línea, el documento representa una ruptura frente a posicionamientos anteriores, pues, de entrada, se declara bajo una perspectiva decolonial que intenta separarse de las visiones neoliberales que han hegemonizado en el pasado (SEP, 2022).

La apuesta del documento es visibilizar identidades, saberes, visiones que habían sido soslayadas en el pasado bajo la ideología neoliberal, haciendo que la producción de inexistencias estuviera presente ahí donde una subjetividad determinada no encajaba con las visiones de un sujeto cosmopolita cuya forma de vida estaba íntimamente ligada al mercado. Así, el diálogo entre saberes, la fortificación de lo comunitario y lo comunal, son referencias centrales que representan ciertas rupturas de posicionamientos de antaño, sobre todo frente a la forma en que se pensará la escuela. Reconociendo nuevas identidades que históricamente habían sido invisibilizadas.

[...] Desde esta perspectiva, para la Nueva Escuela Mexicana, los derechos humanos parten del reconocimiento de que en el espacio público democrático existen diversos sujetos del derecho: niñas, niños, adultos mayores, jóvenes, mujeres y hombres, pueblos indígenas y afromexicanos, extranjeros, migrantes, refugiados, asilados y desplazados, integrantes de la diversidad sexo genérica como las personas trans, intersexuales y

queer, entre otras y otros, así como personas con discapacidad; todas y todos inscritos en diversos grupos urbanos o rurales pertenecientes a distintas clases sociales que reclaman una visión plural, incluyente y participativa en el ejercicio pleno de sus derechos humanos. (SEP, 2022, p. 9)

De entrada, la nueva propuesta curricular se declara incluyente, para lo cual, en sus primeras páginas abunda en señalar a los participantes que han sido considerados para la construcción de dicho documento que refleja la política educativa en México.

Habría que recordar que, en un primer momento, la inclusión estuvo íntimamente ligada a la discapacidad y, por ende, a la educación especial. Por lo anterior, era muy fácil que, cuando se hablara de inclusión, la mirada se restringiera a pensar en la presencia de estudiantes con discapacidad. Hoy por hoy, la propuesta parece haberse extendido a otros colectivos y subjetividades, lo cual, si se revisa la literatura sobre el tema, es un efecto y condición deseable para que no quedara nadie al margen.

Como Mendoza (2018) ha mencionado, la inclusión parece haber hegemonizado otros discursos, como el de la interculturalidad, al haber colocado dentro de la misma a los sujetos que estaban al margen. Esto es visible en el nuevo documento, donde, de entrada, se señalan los que participaron en su construcción, dando cuenta del carácter colectivo que fundamenta y respalda el documento. Por ejemplo, entre los que aparecen destaca la comunidad científica, las asociaciones civiles e instituciones educativas, donde se hacen presentes cuestiones también de género. Lo que cabe señalar son las exclusiones de colectivos que no aparecen de forma concreta enlistadas en el texto, tal es el caso de las personas con discapacidad.

La palabra diversidad en el documento es una categoría que puede ayudar a hacer visible el tema. Ésta, de inicio, da cuenta de lo cultural, lo territorial, lo social y lo lingüístico, en este sentido, el tema de la discapacidad podría estar presente, si se atiende, por ejemplo, la demanda de los Sordos.

[...] La formación de las y los estudiantes de la Nueva Escuela Mexicana busca que vivan los derechos humanos desde sus realidades concretas, en su cotidianidad y en permanente relación con la diversidad territorial, social, lingüística y cultural que constituye un país como México para que interactúen, dialoguen y aprendan diversas capacidades que les permitan comprender y participar en la transformación de las relaciones desiguales que existen por motivos de clase, etnia, sexo, género, edad o capacidad, mismas que violentan la dignidad humana. (SEP, 2022, pp. 11-12)

Como se puede observar, aparece la palabra capacidad y no así la de discapacidad, lo cual podría significar, por un lado, un intento por hacer énfasis no en el déficit o la ausencia, (prefijo dis), sino de lo que existe como potencia, lo que es posible realizar. Sin embargo, se muestra relacionada con ideas como el desarrollo, por lo que no es muy claro el uso que se le podrá dar en el documento y, sobre todo, el sentido que tendrá para hacer visible un colectivo como el de las personas con discapacidad.

[...] La educación es la base del desarrollo de las capacidades de una persona y condición fundamental para la construcción de una sociedad democrática, por lo que el bienestar humano, individual y colectivo está relacionado con el desarrollo de conocimientos, valores, experiencias y saberes específicamente humanos; de ahí la importancia del ejercicio del derecho a la educación como condición para el goce de otros derechos. (SEP, 2022, p. 12)

Si la educación es la base del desarrollo y éste se entiende como la presencia y fortalecimiento de las capacidades, la pregunta entonces se centra en la forma en que puede entenderse esa capacidad. Si tiene que ver, por ejemplo, con la potencia de aprendizaje de todo estudiante o persona, o si hace referencia a las cualidades que deben estar presentes frente a un desarrollo humano. Si bien, lo anterior puede representar una diferencia insignificante, epistémicamente refiere algo que es central. Pues desarrollo y capacidad parecen estar al centro de las explicaciones en torno a la posibilidad educativa, pero también pueden implicar una reducción a la misma.

En el documento, la palabra capacidad también aparece con una acepción vinculada con una idea de justicia que ya Amartya Sen (2000) y Martha Nussbaum (2007) han señalado en otros trabajos:

[...] Las capacidades no se refieren únicamente a las habilidades y los conocimientos que puede desarrollar una persona, sino que se relacionan con una vida digna conformada por salud e integridad física y buena alimentación, el desarrollo de los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento de un modo verdaderamente humano en la creación de obras literarias, musicales, y artísticas; así como en una educación que incluya la alfabetización, la formación matemática y científica, y el desarrollo afectivo y emocional. (SEP, 2022, p. 14)

En el párrafo anterior hay una ampliación de la forma de entender la capacidad, no limitándola a habilidades y conocimientos, sino como formas de existencia que puedan caracterizarse como vidas dignas, lo cual tiene que ver, por ejemplo, con cuestiones como la salud y la integridad física, pero también con elementos cognitivos y emocionales que permiten la aproximación a ciertas formas de razonamiento que implican condiciones de lo “verdaderamente humano”.

Por un lado, habría que revisar no solo la idea de integridad física y salud, sino el razonamiento de un modo de existir “verdaderamente humano”, lo cual, en el discurso produce, por medio de la inclusión de lo que implica la humanidad y una vida digna de ser vivida, la exclusión de las subjetividades que no poseen salud integral o elementos cognitivos mínimos. ¿Qué posición epistémica guarda una persona cuya característica de existencia lejos está de poseer todo aquello que es considerado digno?

Como ya se había señalado, el documento que fundamenta la nueva reforma en México se declara inclusivo y, al hacerlo, señala todo aquello que debe ser incluido, pero, a su vez, las formas de existencia que deben procurarse como tipos ideales para “ser” en este mundo.

Acción que lleva a una nueva forma de exclusión de todos aquéllos que no coincidan con las características de lo que es humano. La pregunta en este sentido es ¿si es la educación una manera para construir sujetos con determinadas formas de existencia o si más bien implicaría una acción que posibilite la presencia y participación de la diversidad? Al parecer, este documento no está libre de sesgos que no pueden pasar desapercibidos y que pueden observarse en fragmentos como el siguiente.

[...] Asimismo, las capacidades tienen que ver con la reflexión crítica acerca de distintos aspectos de la vida: vivir en comunidad y en un territorio en el que se combata la discriminación por razones de sexo, etnia, raza, género, capacidad física, religión, nacionalidad, o cualquier otro motivo; envuelve también la participación en las decisiones políticas que gobiernan la vida social, además de reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas, así como vivir relaciones respetuosas con el medio ambiente y sus formas de vida. (SEP, 2022, p. 13)

Por ejemplo, en el párrafo anterior, la capacidad representa una reducción de lo que se había mencionado. Si bien, especifica la manera en que también podrá entenderse la capacidad como forma de justicia, cuando se aborda en su otra acepción más restringida (la cuestión de las habilidades), la posible de ser incluida para llegar a la reflexión crítica que nos debe caracterizar como humanos, es la física. Por un lado, nuevamente se da cuenta de un aspecto combativo de la educación, sobre todo contra la exclusión y discriminación, sin embargo, en este listado se muestran nuevas expulsiones, por ejemplo, la cuestión de lo intelectual, lo cual, como se va a ver a lo largo del documento, es casi inexistente. Esto porque este texto ha planteado hablar de excelencia de los estudiantes, no así solo del sistema educativo.

[...] El desarrollo de estas capacidades a lo largo de la educación básica favorece la excelencia de las y los estudiantes, ya que existe un esfuerzo continuo por parte de éstos para mejorar intelectual, física, ética, estética y emocionalmente con el propósito de trascender, ser personas diferentes y desplegar sus potencialidades humanas en todos los ámbitos de su vida. (SEP, 2022, p. 15)

Así, la excelencia implica lo intelectual, pero como elemento para su mejora. Perrenoud (2008) menciona que el problema con la idea de excelencia es que refiere, por un lado, que solo algunos podrán serlo, pues si todos lo son, nadie tiene excelencia, ya que esta idea refleja, además de una cualidad, una forma de jerarquización y diferenciación entre sujetos. Por otro lado, el término se antoja elitista en la medida que señala potencialidades humanas que tienden a la perfección, lo cual no da pie a fallos, errores, déficits, etc. En este sentido, ¿cuál es el estatus ontopolítico de, por ejemplo, las personas con alguna discapacidad intelectual que están muy lejos del tipo ideal colocado como horizonte deseable de llegada (la excelencia)?

[...] La Nueva Escuela Mexicana reconoce que las y los estudiantes son sujetos de derechos dentro y fuera del espacio escolar, con necesidades, características propias y con la capacidad de reinterpretar, incidir y transformar el mundo que les rodea, como lo haría cualquier adulto. (SEP, 2022, p. 16)

La discapacidad en el documento corre el peligro de ser vista como forma de diversidad vía déficit, ausencia, falta, incompletud, esto por vía de la categoría necesidad. La idea de necesidad implica ciertamente algo que le hace falta a alguien, por tanto, señala una situación deficitaria. Por otro lado, si bien se habla de diversidad de capacidades, ¿éstas sólo podrán ser físicas? Cuando se refiere al estudiante ideal, la ausencia de una discusión sobre la cuestión intelectual o mental se hace evidente.

Si bien, el documento reconoce la historicidad de los sujetos, dando cuenta que las identidades se construyen *in situ*, es decir, son fruto de las experiencias y contextos, por tanto singulares y a la vez plurales, implicando un reconocimiento a la diferencia por vía la producción de lo espacio temporal, lo cual permite pensar que no existe forma adecuada o inadecuada de ser y estar en el mundo, sino que va a depender de las formas de existencia y las experiencias que han jugado para la producción subjetiva.

[...] Las niñas, los niños y adolescentes son sujetos históricos que viven en territorios y tiempos concretos cuya condición hace posible que se acerquen al conocimiento y al cuidado de sí, dentro de una vida cotidiana donde construyen su identidad, el vínculo con la comunidad, la relación con la naturaleza y la diversidad cultural, social, sexual, lingüística, étnica, de género y de capacidades que caracterizan el mundo en el que viven. (SEP, 2022, p. 2)

Sin embargo, lo que sigue sin resolverse es la cuestión de la capacidad, pues la categoría de discapacidad no es nombrada como diferencia, pero sí las capacidades. En este marco ¿cuál sigue presentándose como la posición de la discapacidad intelectual? En el documento, el ser razonable pasa a ser un derecho y, por ende, algo que es deseable, habría que pensar si haberlo colocado como derecho no es parte de un ejercicio o vuelta hegemónica nuevamente a una reafirmación de ciertas formas adecuadas de normalidad humanas que son consideradas valiosas, frente a otras que no lo son tanto por su estatus ontopolítico de negatividad.

Cabe señalar que el documento representa ciertamente avances en materia de un espectro inclusivo que va en aumento, es decir, del señalamiento de identidades que no estaban tomadas en cuenta desde la política y que, por tanto, su invisibilización podía ser un efecto de su no existencia. Incluso, hay avances en visiones sobre prácticas adultocéntricas que no han permitido el reconocimiento de los infantes, no como falta, sino como presencia y potencia a partir de las situaciones, experiencias y condiciones que los hacen estar siempre siendo y no solo un momento que debe pasar para llegar a la forma plena de ser humano que es la vida del adulto. No obstante, lo que el documento no señala es que no solo la infancia ha vivido el adultocentrismo, también, desde una mirada interseccional, los infantes con

discapacidad intelectual han experimentado otra forma de discriminación que Toboso y Guzmán (2010) llama capacitismo.

[...] En la Nueva Escuela Mexicana, las y los estudiantes se apropian críticamente de las normas y los conocimientos que la escuela ofrece para construir, desde sus códigos, su propia idea de niñez, adolescencia y juventud, así como para ejercer sus reglas y saberes. Asimismo, las relaciones que se desarrollan en la comunidad escolar no privilegian las acciones de los adultos hacia niñas, niños y adolescentes, sino que se plantea un diálogo entre sujetos con los mismos derechos y potencialidades que da lugar a formas de socialización que permiten que los adultos aprendan también de sus estudiantes. (SEP, 2022, p. 25-26)

Sin embargo, los estudiantes son reconocidos en la medida que son capaces de ser críticos y razonables como los adultos, pues se entienden no solo como con los mismos derechos, sino también con las mismas potencialidades, pero de un adulto promedio, lo cual implica una cerrazón hacia la idea de diversidad. Aquí es necesario recuperar la cuestión del significativo 'capacidad', pues, aunque se ha definido ya, su uso indiscriminado e indistinto no facilita su incorporación a una idea o discurso que sea coherente y que permita pensar, por ejemplo, en los estudiantes con discapacidad.

[...] La Nueva Escuela Mexicana reconoce que, en los diversos procesos de desarrollo, las y los estudiantes van adquiriendo diferentes capacidades para orientarse en las situaciones que se presentan en cada grupo humano con el que se relacionan, en los grupos de compañeras y compañeros en la escuela, los miembros de su familia y los de su comunidad inmediata, a los que va interpretando de diferente manera en la medida en que aprenden que son capaces de modificar el medio que los rodea. (SEP, 2022, p. 19-20)

Desde lo que muestra al párrafo anterior, la capacidad se restringe nuevamente a cuestiones de conocimiento y habilidades, incluso tienen un matiz instrumental en la medida que sirven como herramienta para la transformación del mundo.

Si bien, en el documento también es visible un reconocimiento a la diversidad vía la existencia de singularidad donde el tiempo y el espacio juegan de manera significativa produciendo formas diferenciadas de existencia, considerado coherente con un discurso que se caracteriza por ser inclusivo. No obstante, como ya se había comentado, toda inclusión implica una forma de exclusión. Cuando el texto aborda la idea de diversidad y diversidad de capacidades, ¿a cuáles se refiere?

Por ejemplo, la diversidad podría estar presente cuando se habla de ritmos de aprendizaje, lo cual, si bien indica un respeto y reconocimiento a un sujeto singular, reduce la existencia en la escuela a la de aprendizaje, psicologizando su presencia, sentido y finalidad (Plá, 2018).

[...] En tanto sujetos, las y los estudiantes se relacionan con sus maestras y maestros de acuerdo con el valor que éstos le asignan al trabajo escolar y académico que van desarrollando durante el ciclo escolar, lo que sugiere que esta valoración debe partir de los ritmos de aprendizaje, de las condiciones de identidad étnica, lingüística, sexual, social y de género de cada niña, niño y adolescente, así como de las condiciones ambientales, comunitarias, económicas y culturales en las que viven. (SEP, 2022, p. 19)

Nuevamente, en este documento que se señala inclusivo, ¿cuáles son las exclusiones que se pueden percibir? La discapacidad en general, sobre todo, la que tiene relación con el área intelectual, la cual solo aparece como cuestión de ritmo para aprender, lo que corre el riesgo de invisibilizar que no solo dicha acción (aprendizaje) implica ritmos, también formas, situaciones, relaciones.

En lo que respecta a la escuela como espacio, si bien se reconoce que hay diversidad, las instituciones educativas también implican formas de unificación nacional que son visibles al interior. El problema con la idea de la escuela como forma donde se condensa la unidad nacional, es que se pierde de vista que las síntesis realizadas no están libres de relaciones de poder, donde, a partir de ciertas comunidades epistémicas, se juegan las posiciones epistémicas de los sujetos.

[...] Estas circunstancias y condiciones definen las relaciones entre las y los estudiantes, maestras y maestros; permiten comprender que la escuela es un espacio en el que se articula la unidad nacional desde su diversidad, en donde se hospedan y dialogan las ciencias, la cultura universal, las culturas ancestrales, las lenguas, los valores, los saberes, las costumbres, clases, géneros e identidades de todas y todos aquellos que acuden a este espacio universal de socialización. (SEP, 2022, p. 19)

Por un lado, nuevamente se excluye la cuestión de discapacidad. Por otro, si la función es la búsqueda de la unidad nacional, es necesario interrogarse por el uso y sentido de eso que será considerado común para dicha unidad:

[...] Para la Nueva Escuela Mexicana, lo común se entiende como un principio de corresponsabilidad y coparticipación entre aquellos miembros de la comunidad escolar que están comprometidos con la formación y emancipación de las y los estudiantes. Únicamente la acción humana puede hacer que las cosas, los símbolos, los saberes y los principios se vuelvan comunes para generar un sujeto colectivo. Es así que lo común tiene como objeto que los sujetos construyan escuelas con un despliegue libre de sus acciones y del actuar común, dentro de los límites de las reglas de justicia que la sociedad se impone a sí misma. (SEP, 2022, p. 40)

Según el párrafo anterior, lo común tiene que ver con determinadas capacidades (habilidades y conocimientos) que los sujetos deben desarrollar y poseer para poder transformar su medio. Lo común es acción y posibilidad de construcción y su existencia está íntimamente ligada a los discursos y formas en que se puede entender la justicia social. Por

ejemplo, la corresponsabilidad implica no solo la participación de lo plural, sino su realización está sustentada en la existencia de capacidades en equilibrio, en formas de presencia que se pueden enmarcar desde una idea de igualdad. Ser corresponsable, implica reciprocidad y esto, a su vez, la participación, pero de aquéllos que puedan considerarse iguales. Entonces lo común, sin cierta vigilancia epistémica, puede ser un principio excluyente, pues todos aquéllos que no se consideren legítimos (capaces), al no ser corresponsables ni copartícipes por no tener los mínimos de capacidad cognitiva, no podrán participar en la producción de lo social. Sin embargo, el documento da cuenta de lo común por vía lo comunal, en el sentido que es la acción colectiva la que puede potenciar la participación y la existencia inclusiva.

[...] Lo común se expresa como una organización de procesos educativos y escolares inspirados en principios de apoyo mutuo y solidaridad, anclado en el diálogo entre el estudiantado y el profesorado, entre profesoras y profesores, así como entre las y los estudiantes. Por esta razón, la dinámica curricular de la escuela desde lo común acoge la problematización de la realidad como estrategia central para el diálogo y la integración del conocimiento, así como para construir puentes entre el saber y la realidad cotidiana de las niñas, niños y adolescentes. (SEP, 2022, p. 41)

Aquí hay un énfasis que es relevante, pues intenta distanciarse de lo que implica una educación que se había centrado en el individuo y que pensaba que lo social era el producto de la suma de los mismos. Desde otro posicionamiento, lo colectivo intenta ser parte de la construcción de lo común, donde el apoyo mutuo parece representar una forma de organización social que puede favorecer procesos de inclusión no solo escolares, sino también sociales. Lo anterior, retomado adecuadamente puede ser potente para abordar procesos inclusivos de estudiantes con alguna discapacidad, pues parte de la idea de constituir apoyos que no estén centrados en lo que el sujeto, en lo individual, puede realizar. En esta línea, la naturaleza o característica de las relaciones parecen centrarse en algo que se denomina “buen trato”.

[...] Adoptar una perspectiva de buen trato es fundamental para establecer relaciones pedagógicas y escolares libres de cualquier tipo de violencia, abuso y acoso físico, psicológico y sexual. Lo anterior implica un trabajo profundo de transformación del currículo, la gestión, la enseñanza y la evaluación para cambiar los estilos de vida, las creencias y los comportamientos machistas, coloniales, racistas y discriminatorios arraigados en la sociedad, con el propósito de dar prioridad al respeto a la vida y los derechos humanos, considerando en todo momento el arreglo pacífico de los conflictos. (SEP, 2022, p. 52)

En el párrafo anterior faltaría agregar también comportamientos capacitistas, sin embargo, como ya se ha venido señalando, la cuestión de la discapacidad intelectual no es un punto que sea abordado de forma directa y, por tanto, corre el riesgo de ser invisibilizado en la medida que no se reconozca como otra identidad valiosa dentro del espectro inclusivo que ha sido señalado en el documento. Lo anterior es todavía más visible en el siguiente párrafo

donde aparece la palabra discapacidad (no la idea de capacidad), pero se hace para enfatizar la necesidad de rehabilitación, antes que su inclusión.

[...] Desde esta diversidad de familias, la Nueva Escuela Mexicana considera fundamental su participación en el desarrollo y aprendizaje de niñas, niños y adolescentes, ya que es en este ámbito donde se refuerzan los conocimientos y hábitos de salud que se aprenden en la escuela; el apoyo desde casa en procesos como la expresión oral y escrita, el desarrollo psicomotor, afectivo y cognitivo, el pensamiento lógico matemático, la imaginación mediante el juego, el arte y la educación física; así como la participación en la rehabilitación e inclusión de las y los estudiantes con alguna discapacidad es sustantiva. (SEP, 2022, p. 27)

El orden nunca es casual, el hecho de colocar primero la rehabilitación habla del estatus ontopolítico y la posición epistémica que tiene la discapacidad en el documento, donde, para poder hablar de inclusión será necesario un camino a la rehabilitación, lo cual implica la intervención de forma individual sobre vidas que siguen colocadas en planos de negatividad, como errores, faltas, déficits y enfermedades. Aunque el documento menciona la categoría de discapacidad, en otros espacios vuelve a suplirlo por el de capacidad, lo cual lleva a cierta forma restrictiva de imaginarla.

[...] La obligatoriedad y el currículo de la educación básica han sido parte de un sistema político y económico que fue pensado para la diferenciación social existente. Esto ha exacerbado las desigualdades y exclusiones basadas en la clase, género, condición física, grupo étnico y sexual, debido a que la articulación de lo común con lo diverso está ausente del currículo nacional, en las actividades educativas, en las relaciones de poder dentro de las escuelas y en las formas de evaluación. (SEP, 2022, p. 103-104)

La capacidad aparece por vía la idea de condición física y, por ende, es posible entender, por ejemplo, a qué tipo de rehabilitación se está refiriendo. Con lo anterior quedan muchas dudas sobre el lugar o posición que tendrán los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo, pues su ausencia es visible, incluso en determinadas críticas contra la psiquiatrización de sujetos y la producción subjetiva y simbólica que tenía como resultado la segregación y exclusión legítima, fenómeno del cual no se libraron los estudiantes con discapacidad, pero el cual aparece como borrado de la historia de las exclusiones y violencias perpetradas.

[...] Los médicos y psiquiatras establecieron un conjunto de medidas para impedir la reproducción de poblaciones y “sujetos indeseables”. Educadores y psicólogos aplicaron pruebas estandarizadas a jóvenes indígenas que se clasificaron con base en el estándar del niño mestizo de clase media de la Ciudad de México de madres y padres mexicanos. (SEP, 2022, p. 108)

La pregunta en este sentido es si ¿solo los jóvenes indígenas fueron psiquiatrizados? ¿Qué estatus ontopolítico ha tenido el estudiante con discapacidad cuando posiblemente dicho ejercicio de psiquiatrización, en su caso, puede considerarse como legítimo? Parece ser que el discurso de inclusión está siendo resignificado, pero haciendo invisible a la discapacidad, cuya presencia estaba primero en una cuestión de capacidad y reparación, rehabilitación, luego de derecho y ahora parece situarse bajo la esfera capacitista que la ha desterrado de la realidad simbólica para solo aparecer en una cuestión de motricidad y bajo la ambigua forma de entender la capacidad.

[...] Como se señaló, desde la década de 1930, médicos, juristas y antropólogos mexicanos recurrieron a la biotipología en un esfuerzo por entender y organizar el mundo social. En ese proceso, las niñas y los niños de la escuela, tanto urbanos como rurales, las poblaciones indígenas, las personas de clase media, así como otros grupos, fueron objeto de una gama extensa y novedosa de intervenciones médicas con el propósito de cuantificarlos y clasificarlos. (SEP, 2020, p. 116)

Por otra parte, llama la atención que cuando aparece la palabra discapacidad se acude a un discurso de derechos humanos, donde se dice que el Estado será el garante del derecho a la educación de esa diversidad existente a lo largo y ancho del país.

[...] El Estado está obligado a garantizar este derecho con un énfasis sustantivo en personas con alguna discapacidad, afromexicanas y afromexicanos, migrantes, indígenas, mujeres, personas de la diversidad sexo genérica, niñas, niños y adolescentes hospitalizados, así como a los grupos más pobres de la sociedad, especialmente niñas y niños en situación de calle, adolescentes en conflictos con la ley, entre otros. (SEP, 2020, p. 64)

Sin embargo, escasamente aparece como una identidad más que puede tener una posición epistémica diferente, en donde se reconozca como una forma de subjetividad más, una manera de ser y estar en el mundo que debe estar sí o sí con los suyos, para lo cual es necesaria una transformación a profundidad de un sistema educativo que premia lo igual por sobre lo diverso y que, declarándose inclusivo, produce nuevas formas de exclusión.

[...] En la educación básica se reconoce como principio de inclusión fundamental una educación para la igualdad y la diversidad dentro del sistema educativo nacional, de inicial a secundaria, en sus distintas modalidades. Lo anterior, con énfasis tanto en las mujeres como en los pueblos indígenas y afromexicanos; con respeto a sus formas de convivencia, organización social, económica, política y cultural, sus lenguas, conocimientos y saberes. (SEP, 2020, p. 149-150)

Si bien, en el párrafo anterior se reconoce la igualdad y la diversidad, el discurso sigue la afirmación de la presencia de necesidad educativa, no como una demanda legítima que debe ser garantizada por el Estado como una forma de diversidad.

[...] El ejercicio efectivo a la educación implica que las y los estudiantes gocen de una relación profesional e incluyente de sus maestras y maestros, atentos a sus necesidades, ritmos y situaciones de aprendizaje, preocupados por el desarrollo continuo de sus conocimientos y saberes, a un trato justo, amable y con profundo sentido humano. (SEP, 2020, p. 64-65)

Para finalizar, la inclusión, en el documento, se define desde la idea de lo decolonial, lo cual tendría que incluir cuestiones epistémicas cercanas a las formas en que la escuela se ha colocado desde una mirada capacitista que no ha ayudado a las personas con discapacidad para ser reconocidas como legítimas y participar así en lo social.

[...] Esta lógica colonial funciona en por lo menos cuatro dominios que hemos aprendido en todas las experiencias educativas formales, no formales e informales, y comprenden: el dominio económico como la apropiación de la tierra y la explotación humana; el dominio político, que comprende el control de las autoridades; el dominio social, representado por el control del género, la clase social, la sexualidad, la condición étnica; el dominio epistémico, dedicado al control del conocimiento y las subjetividades. (SEP, 2022, p. 253-254)

En esta misma dirección, “una perspectiva decolonial de la inclusión favorece la formación en donde la identidad es una decisión del sujeto en pertenencia mutua con su mundo, y no como una relación entre sujetos idénticos que reducen al otro a la no pertenencia” (SEP, 2022, p. 62). Ello también implica que se cuestionen críticamente las jerarquías sociales que existen en la escuela, la comunidad y el mundo en general. La pregunta en este punto es si la discapacidad podría pasar como una identidad más de la diversidad y, sobre todo, cuál sería el efecto de esta forma de entenderla. Cuando el documento señala como otros de sus fundamentos la interculturalidad crítica, lleva a pensar la diversidad como la presencia de identidades políticas en convivencia, las cuales tendrán que ser reconocidas como legítimas y participar así del diálogo entre saberes.

[...] El eje articulador de la interculturalidad crítica reconoce que las relaciones de género, etnia, clase, sexo, territorio, cultura, lengua y capacidad que se presentan en los espacios escolares, se expresan en relaciones de poder que se entrelazan y determinan de manera desigual y asimétrica a favor de unas niñas, niños, adolescentes, maestras y maestros, pero en detrimento de otras y otros. (SEP, 2022, p. 277)

Reconociendo con lo anterior que existen modelos patriarcales, coloniales, científicos, homofóbicos, eurocéntricos que imponen formas de ser y estar en el mundo como únicas y con ello producen exclusiones legítimas e inexistencias humanas. No obstante, en lo que sigue, la discapacidad está ausente de la discusión, por ejemplo, no se ve el capacitismo como una forma de dominación simbólica y hegemónica de una manera de ser ciudadano. La discapacidad sigue ocupando el estatus ontopolítico de la salud, aspecto que también señala directamente a la discapacidad: “En este sentido es ineludible visibilizar las desigualdades de

atención a la salud existentes entre las mismas mujeres, por la edad, la clase social, el territorio, las culturas, la educación disponible, su condición migrante o por alguna discapacidad” (SEP, 2022, p. 28).

Conclusiones

Como ya se había señalado, los procesos de inclusión y exclusión no pueden ser considerados como un par oposicional cuya lógica es determinadamente binaria. Todo proceso de inclusión implica siempre una exclusión posible, pues cuando algo es incluido, hay un otro que ha sido excluido y, viceversa, cuando algo se coloca en el espacio de exclusión, dicho acto sirve para fortalecer lo que será incluido. Por otra parte, nunca se puede estar totalmente incluido o excluido, esto va a depender de la situación en la cual se encuentre el sujeto, es decir, de la relación del mismo con un espacio- tiempo en el cual está posicionado.

En este sentido, este texto ha invitado a reflexionar los efectos que puede tener un ejercicio inclusivo como forma también de producir nuevas exclusiones. Sin embargo, esta acción puede ser compleja en la medida que no se tomen en cuenta los elementos de orden epistemológico (conocimiento) que también están interviniendo en las relaciones e interacciones que son posibles en lo social.

La educación inclusiva no solo implica un cambio en las intervenciones áulicas vía la transformación de las metodologías y didácticas, también representa un espacio simbólico de posibilidad para reconocer las formas de existencia que son posibles. Aquí radica su carácter tanto ontopolítico como epistémico. Reconociendo que todo acto inclusivo no puede sustentarse en la producción de una única forma de subjetividad, colocada bajo determinada perspectiva de entender lo humano.

Con base en lo anterior, se han señalado las miradas restrictivas desde las cuales hoy circulan ciertas representaciones e imaginarios sobre lo que es o debe ser una educación inclusiva, visiones que han permitido la producción de ciertas exclusiones ahí donde las cualidades y características de lo que se considera humano, no concuerdan con los sujetos y sus experiencias de vida. En este sentido, se ha apuntado la forma en que las acciones escolares pueden y han producido la vulnerabilidad educativa, la cual no implica una condición inherente al sujeto, sino una colocación, un estatus, una posición que es producto de las formas en que se ha construido lo escolar/social.

La educación inclusiva tiene como uno de sus tantos propósitos, realizar un ejercicio de vigilancia política, ontológica y epistémica que posibilite reconocer cómo funciona el conocimiento producido para legitimar discriminaciones, desigualdades y exclusiones. Para ejemplificar lo anterior, se ha analizado el nuevo modelo educativo mexicano, el cual se declara bajo una perspectiva inclusiva. Se han señalado sus efectos excluyentes, así como las formas en que ha articulado el ejercicio inclusivo con determinados fundamentos, por ejemplo, la mirada decolonial y las nuevas formas de justicia que en ella se proponen.

Si bien, el espectro inclusivo va avanzando en la medida que logra reconocer y visibilizar nuevas identidades, es necesario una vigilancia constante sobre las exclusiones que produce como efecto de lo que intenta incluir. Lo central es pensar entonces en clave de inclusividad, es decir, en el carácter dinámico y cambiante de lo social y las posibilidades igualmente cambiantes de un ejercicio de inclusión/exclusión que nunca podrá estar completo o suturado, necesitará conservar una estructura abierta que permita el flujo constante de las demandas sociales y, con ello, la posibilidad de el reconocimiento de singularidades y de pluralidad.

Por lo anterior, es necesario revisar los alcances de la educación inclusiva, donde no solo la presencia de los estudiantes o sujetos sea una cuestión de preocupación central, además refiera una revisión de la identidad epistemológica de la misma, en la medida que permita converger en su diferencia a cualquier forma de existencia. Existencias no plagadas de nociones sobre la sospecha de un error o ausencia en su estructura humana, sino de la posibilidad de ser singular, único e irrepetible.

Es así que, un comienzo plausible puede ser, como ya se había mencionado, la revisión y análisis a detalle de los documentos y textos que impregnan ciertos ideales y que funcionan muchas veces como ontopolíticas que colocan formas de ser deseables frente a otras que lo son menos y, al hacerlo, reafirman lo correcto y lo igual frente a la diversidad humana.

Si hay algo que debe apostar una educación inclusiva debe ser por el estatus ontopolítico de los supuestos “incluidos” para que no se diluyan en lo mismo y se afirmen y autoafirmen como plenos en su diferencia.

Referencias

- Aguilar, J. (2015). Programas educativos compensatorios en México. Problemas de equidad y de conocimiento. *Perfiles educativos*, 37(147), 183-200.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1997) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Broncano, F. (2020). *Conocimiento expropiado. Epistemología política en una democracia radical*. AKAL
- Castel, R. (2000). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (Coord.) *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*, 55-86. Gedisa.
- Derrida, J. (1989) “La estructura, el signo y el juego en el discurso de las ciencias humanas”. Conferencia pronunciada en el *College international de la Universidad Johns Hopkins (Baltimore) sobre «Los lenguajes críticos y las ciencias del hombre»*, (La escritura y la diferencia, Anthropos, Barcelona).
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Fraser, N. (2017) ¿Redistribución o reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista. En J. Butler y N. Fraser, *¿Reconocimiento o redistribución? Un debate entre marxismo y feminism*. 23-66. Traficantes de Sueños.

- Galtung, J. (1990). La violencia, estructural, cultural y directa. *Journal of peace research*, 27(3), 391-305
- Hernández, G. (2011). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós.
- Kaplan, C. (2012). Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿Cuestión de genes y oportunidades? En S. Llomovatte y C. Kaplan. *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*, 75-100. NOVEDUC.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1985). *Hegemonía y estrategia socialista*. Siglo XXI.
- Mendoza, R. (2018). Inclusión como política educativa: hacia un sistema educativo único en un México cultural y lingüísticamente diverso. Sinéctica. *Revista electrónica de educación*, (50), 1-16. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-009](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-009)
- Mills, W. (1969). *La imaginación sociológica*. FCE.
- Mouffe, Ch. (2011). *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia*. Paidós.
- Ocampo, A. (2021). Epistemología de la educación inclusiva (Editorial). *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(2), 438-452.
- Perrenoud, Ph. (2008), *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Morata.
- Plá, S. (2018). *Calidad educativa: historia de una política para la desigualdad*. UNAM
- Popkewitz, T. (1997). *Sociología política de las Reformas Educativas*. Morata.
- Rovira V. (2003). *Libro Blanco de la Accesibilidad*. Ediciones UPC.
- Sánchez, J. y Ballester, M. (2013). Desarrollando el éxito educativo para todos: reflexiones, propuestas y retos en torno a la equidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 85-104.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudios de la educación Básica 2022*. SEP
- Sen, A. (2000). El desarrollo como libertad. *Gaceta ecológica*, 55,14- 20.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria*. Ediciones Morata.
- Solís, P. (2017). *Discriminación estructural y desigualdad social*. CONAPRED.
- Toboso, M. y Guzmán, F. (2010). Cuerpos, capacidades, exigencias funcionales y otros lechos de Proscuto. *Política y sociedad*, 47(1), 67-83.



CAPÍTULO 3. ESTRATEGIAS EPISTÉMICO- POLÍTICAS PARA ABORDAR LA INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN: FILOSOFÍA E INTERSECCIONALIDAD

Fabiana Parra
Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina

Introducción

Con estas líneas propongo realizar un aporte al campo del saber y a las prácticas emancipadoras partiendo de una tesis que tiene el potencial de operar como metáfora de transformación social, la icónica tesis de bell hooks: “De los márgenes al centro” con la cual la autora realiza una interpelación al feminismo en particular y al mundo en general, de producir desplazamientos disruptivos contra los centramientos excluyentes. Desde una perspectiva crítica de los múltiples efectos del racionalismo, se cuestiona que marco del pensamiento occidental moderno subyace una lógica categorial dicotómica y jerárquica

(Lugones, 2011) que opone la teoría a la práctica; la cultura a la naturaleza; el alma al cuerpo– y pretende universalizar el conocimiento bajo criterios fijos y estables. En este sentido, la epistemología feminista crítica del androcentrismo rompe con esta pretensión universalista de la ciencia tradicional al mostrar que no existe tal neutralidad en el proceso de producción de conocimientos, puesto que toda mirada se encuentra *siempre ya* parcializada y situada (Haraway, 1993).

Ahora bien, en estas coordenadas se inscriben las instituciones modernas –como la clínica, la escuela, las cárceles– a través de distintos mecanismos y dispositivos de control disciplinan, domestican y controlan la reproducción social. Los discursos ocupan un lugar central en este entramado ya que definen lo que es normal y lo que es anormal, a través de representaciones, imágenes, tematizaciones, símbolos construidos en torno a la normalidad.

Este dispositivo es el mismo que opera en los discursos normalizantes que presentan a las personas con discapacidad, con diversidad funcional o pertenecientes a la neurodiversidad como deficientes –anormales– incluso monstruosas tienen importantes efectos en las prácticas de exclusión e inferiorización que sufren, incluso bajo gestos paternalistas y asistencialistas que las despojan de agenciamiento político. Lo que demuestra la materialidad de los discursos ideológicos, cuyas representaciones han servido para legitimar prácticas de exclusión en el marco del proyecto capitalista y colonial (Parra, 2021a).

En esta dirección recupero por ejemplo la perspectiva de Silvia Federici (2010) que analiza cómo los discursos que representan a las mujeres como brujas, “bestialmente sexuales”, “poco racionales” crean un clima ideológico para avalar uno de los mayores epistemicidios y sexocidios de la historia: la matanza de brujas durante el periodo de transición del feudalismo al capitalismo. Sintomáticamente, una vez instaurado el sistema capitalista, estos discursos cambian y presentan a las mujeres como “dulces”, “capaces de apaciguar a los hombres”, “moderadas”. De manera análoga, Moira Millán (2011) señala que la asimilación de “lo bárbaro, feo y salvaje” con “lo indígena” configura un inconsciente colectivo que ha posibilitado un proceso de *forclusión* que consiste en negar lo “ya negado”: las raíces indígenas. Lo cual se manifiesta en aquella idea muy arraigada y poco cuestionada según la cual en Argentina “todos descendemos de inmigrantes blanco-europeos”.

Ahora bien, en el marco de las discusiones geosituadas en la región latinoamericana sobre la inclusión/exclusión, el presente trabajo se propone aportar a la subversión del modelo biomédico que, a través de discursos normativizantes sujeta a determinadas subjetividades a posiciones marginizadas. Sin embargo, y esto es lo que proponemos mostrar, el margen es potente para desestabilizar la estructura normativa– excluyente.

En este sentido, el presente trabajo examina los discursos cientificistas en torno a los cuerpos patológicos tienen el mismo efecto de exclusión, y estigmatización sobre los cuerpos “discapacitados”, deficientes”, “anormales” –y también extensivo al cuerpo racializado, tullido– comprendidos como cuerpos no productivos al no poder adaptarse a la máquina capitalista.

Se trata de “el lado oscuro de la biopolítica” (Preciado, 2015), ya que implica más que una política sobre la vida, una política de la muerte.

En este marco: ¿qué ocurre en educación por ejemplo con los sujetos “deficientes”? Siguiendo a Carlos Skliar (2000), la educación especial, sus instituciones totalitarias y los sujetos que son forzados a incluirse en esta pedagogía, no forman parte de las agendas políticas, sociales y académicas de la mayoría. Más aun, estos sujetos “raras veces son vistos como pertenecientes a una nación, siendo ciudadanos y sujetos políticos, articulándose en movimientos sociales, poseedores de sexualidad, religión, etnia, etc.” (Skliar, 2000, p. 2). De manera que estos sujetos, más que ser comprendidos como “agentes” son “meros depositarios de educación “especial”. Si bien, ya no se asocia la inclusión a la educación especial y se ha podido ganar una discusión en torno a la necesidad de ampliar el espectro de la inclusión; es necesario todavía arremeter contra el vicio de asociar inclusión con integración. En tal sentido, cabe señalar que esta última se enmarca en el modelo biomédico que enfoca los déficits, los diagnósticos y los tratamientos individuales, dejando de lado las diferencias culturales, sociales y lingüísticas, lo que conlleva a la exclusión. Mientras que la inclusión de la diversidad es más amplia y se apoya en un enfoque social, educativo y pedagógico para el cambio educativo que busca respeto en lugar de homogenización; tratando asimismo de eliminar las barreras que impiden el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, para garantizar educación de calidad para todos.

Siguiendo esta dirección crítica, la integración es una forma de exclusión dentro de la inclusión en el contexto universitario, por cuanto considera aceptable la exclusión de algunas personas de algunos sectores de la vida. Por ello, la integración opera como enmascaramiento de desigualdad dentro de la promulgación de igualdad; propiciando jerarquizaciones e inferiorizaciones en el interjuego de relaciones de poder dentro de la institución educativa. Por su parte, si bien la inclusión exige abordar de otra manera las diferencias y la diversidad, como algo positivo y valioso dentro del proceso educativo; es necesario mantener la distancia crítica necesaria para que no involucre alguna forma de exclusión. Como puede ocurrir, por ejemplo, cuando se clasifican y encasillan a personas con determinadas características dentro de categorizaciones generales como “anormalidad”; “discapacitados”, lo cual tiene como efecto la pérdida de la especificidad y singularidad necesaria –ejemplo: nombrar puntualmente a un miembro de la comunidad sorda- lo cual es fundamental para un abordaje integral y una educación inclusiva plena. Una inclusión real implica prácticas integrales y radicales, no puede implicar jamás una tarea que recaiga exclusivamente sobre quienes se encuentran en el lugar de subalternidad e inferioridad.

En esta dirección, acordamos con Skliar (2000) que “las diferencias” no pueden ser escatimadas bajo la intención concreta de una reducción de costos por parte del Estado, ni ser únicamente un problema burocrático o que pudiera resolverse en el ámbito privado; mucho menos, las diferencias deben ser asimiladas e integradas dentro de las comunidades “mayoritarias”. En términos de una perspectiva materialista, esto implica la necesidad

imperiosa de que se asignen los fondos necesarios para garantizar los recursos que efectivicen una inclusión plena, no “meramente conceptual” (Hooks, 2004). Ya que el discurso de la inclusión podría estar impregnado detrás de su mensaje de igualdad y justicia, de estigmatizaciones y estereotipos que buscan borrar las diferencias, en lugar de enseñar a habitarlas con orgullo y dignidad.

Crítica a la “falsa inclusión”

Retomando el término de “inclusión a medias” (Ocampo, 2014; Lorde, 1988) con el que cuestiono el paradigma de la inclusión/ exclusión en el marco de gobiernos cuyas políticas públicas incluyen en el nivel del discurso, pero excluyen en el nivel de lo material- concreto, al no garantizar los recursos necesarios para llevarlas a cabo adecuadamente. Un ejemplo de ello lo constituyen las políticas estatales en torno a la educación especial y a la educación inclusiva, tal como lo pone de manifiesto Skliar (2000) en la siguiente cita:

[...] El discurso de la inclusión/integración está impregnado, detrás de su mensaje de igualdad y justicia, de estereotipos idénticos a los desarrollados en las escuelas especiales y a los cuales asocia, con mucha frecuencia, la eficacia, la eficiencia y la calidad en la educación. ¿Cuáles son las conexiones entre neoliberalismo y educación especial? Por otro lado: ¿Cuáles son las estrategias que se vienen desarrollando para una nueva ética vinculada a los sujetos *deficientes*? (p. 9)

La cita anterior pone de relieve la necesidad de que la cuestión de los sujetos deficientes sea abordada como un problema educativo, de ética y de derechos humanos, del mismo modo que otros grupos minoritarios. Para Skliar (2000), los deficientes no constituyen un grupo particular de excluidos, ni deben ser excluidos de otras exclusiones; de allí que, negar un abordaje político, histórico y cultural en este campo, constituye el primer hecho discriminatorio sobre el cual, después, se entretajan todas las demás discriminaciones de ciudadanía, sociales, lingüísticas, políticas, comunitarias y culturales.

El discurso de la inclusión/integración está impregnado, detrás de su mensaje de igualdad y justicia, de estigmatizaciones y estereotipos, ¿qué ocurre en educación por ejemplo con los sujetos “deficientes”? Siguiendo a Carlos Skliar, la educación especial, sus instituciones totalitarias y los sujetos que son forzados a incluirse en esta pedagogía, no forman parte de las agendas políticas, sociales y académicas de la mayoría.

Bajo el paradigma de la inclusión/ exclusión, se pierde la singularidad de cada sujeto, y pasan a ser incluidos bajo la clasificación general de “anormalidad”. En palabras del autor:

[...] Es en virtud de esa subteorización, consecuencia de una férrea tradición histórica de control del sujeto deficiente por expertos de la medicina y profesionales paramédicos, que la población general no vislumbra la conexión posible entre la deficiencia y su status quo, del mismo modo en que muchos están comprendiendo la

conexión entre raza y/o género y las estructuras contemporáneas de poder y conocimiento. (Skliar, 2000, p. 7)

El discurso de la inclusión/integración está impregnado, detrás de su mensaje de igualdad y justicia, de estereotipos idénticos a los desarrollados en las escuelas especiales y a los cuales asocia, con mucha frecuencia, la eficacia, la eficiencia y la calidad en la educación. Lo cual muestra las costuras que enlazan las conexiones entre neoliberalismo y educación especial. Ahora bien, puesto que los sujetos de la educación especial fueron narrados, juzgados, pensados y contruidos por los profesionales que trabajan con ellos, como objetos de estudio dentro de un discurso de control, se delinea la tarea de que la comunidad de “anormales” narre en primera persona su propia historia. Lo cual involucra directamente a una perspectiva interseccional, comprendida como una herramienta analítica, metodológica, pero también epistémico- política, donde tiene un estatuto central la noción de *experiencia vivida* (Davis, 2004).

Esta investigación parte de una epistemología feminista crítica, que se nutre de la perspectiva latinoamericana, descolonial y comunitaria. Esta le otorga especial importancia a la situacionalidad y al posicionamiento basado en las *experiencias vividas* y sus posibilidades para el ejercicio científico. Considero, por una parte, las discusiones fundantes de la teoría feminista en torno al punto de vista de las mujeres en la ciencia, lo que ha posibilitado la comprensión del carácter situado y parcializado de todo conocimiento.

Un aspecto distintivo del marco de análisis de la epistemología feminista es la relevancia del cuestionamiento a la neutralidad de la ciencia respecto del valor de la vigilancia epistemológica, puesto que la construcción de conocimientos es un proceso complejo que implica posicionamientos sociales y políticos. En “Ciencia y feminismo”, Harding (1993) busca problematizar la discusión desde la presencia de las mujeres en las ciencias proponiendo la cuestión del feminismo en la ciencia. Situada en los debates epistemológicos y los aportes de Kuhn (1970), identifica distintos programas de investigación que apuestan cada una por perspectivas epistemológicas diversas con implicancias para el debate feminista. Señalando que el feminismo es un movimiento político que apuesta por el cambio social, su propuesta de indagación podría plantearse en las siguientes preguntas: ¿Cómo podría incrementar la objetividad de la ciencia una aproximación politizada? Por otra parte, y de la perspectiva del movimiento feminista ¿Cómo podría utilizarse, para fines emancipatorios, una ciencia tan profundamente involucrada en proyectos masculino-dominantes? Mediante su análisis identifica la respuesta en la supuesta neutralidad moral de la ciencia como la principal amenaza a la objetividad. Esto se debe en parte a la rígida estructura social de la ciencia, que ha tendido a sobre representar a grupos hegemónicos de la ciudad, y los sesgos androcéntricos que esta forma de la ciencia propone. Desde su perspectiva, ante este escenario es fundamental el compromiso y la solidaridad en la apuesta por valores antiautoritarios, anti elitistas, participativos y liberadores.

De hecho, la epistemología feminista apuesta a reconocer la parcialidad de los conocimientos y sus ventajas para la construcción de conocimientos científicos situados y corporizados. En diálogo con Harding (1993), Haraway (1995) reflexiona sobre las limitaciones de la equiparación entre neutralidad y objetividad que plantea la ciencia hegemónica. En “Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial” publicado en la revista *Feminist Studies* en 1988 -y que tres años más tarde formará parte de su influyente obra “Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza” - argumenta que es necesario construir una descripción del mundo que dé cuenta de las desigualdades y privilegios de toda posición y de toda perspectiva, que siempre es parcial y situada. Contra todo reduccionismo y relativismo, Haraway (1995) propone la creación de un circuito universal de conexiones que demanda la habilidad parcial de traducir conocimientos locales, diferenciados por la distribución del poder. De esta manera, su perspectiva encuentra afinidad con una genealogía foucaultiana sobre la relación entre ciencia y poder, resaltando la funcionalidad a la reproducción del poder de la separación entre sujeto/objeto (Ruiz-Trejo, 2016), similarmente que la instauración de la separación cuerpo/mente (Parra, 2022).

No obstante, la experiencia del Sur Global muestra que las relaciones estructurales de colonialidad influyen de tal modo que los puntos de vista de las mujeres están definidos interseccionalmente. Respecto a las desigualdades geopolíticas y los regímenes de visibilidad privilegiada de las producciones, teorías e ideas del Norte Global, en nuestro territorio existen voces igualmente interesantes respecto a la generación de conocimientos sobre la realidad que nos rodea. Desde perspectivas feministas del sur global, latinoamericanas y diversas se propone trazar genealogías feministas políticas (Ciriza, 2015) que permitan anudar la teoría feminista a las múltiples raíces de luchas y resistencias frente a las opresiones experimentadas en el Tercer Mundo/ Sur (Mohanty, 2008).

Necesidad de un enfoque interseccional

La perspectiva interseccional incluye el reto político de abordar la diversidad al interior de las propias categorías identitarias, pero superando los análisis descriptivos aislados al centrarse en la articulación entre distintas estructuras de poder. En este sentido, los grupos oprimidos no sólo luchan contra los límites que los separan de los grupos privilegiados, sino también contra los límites constituidos por la mezcla de privilegio y opresión al interior de sus movimientos (Rogers & Lott, 1997). Es más, el reto de enfrentarse con las posiciones de privilegio y las dinámicas de dominación y subordinación que se reproducen dentro de los propios movimientos sociales genera resistencias al interior para abordarlo, y cuando se enfrenta, no siempre se resuelve con éxito.

En este sentido, reconocer y examinar las desigualdades materiales y de acceso a derechos y recursos que existen entre los grupos minoritarios y revelar cómo los privilegios y las opresiones configuran nuestras experiencias de vida es volver a la raíz política de la interseccionalidad. En otras palabras, de lo que se trata es de analizar las relaciones de

dominación y desigualdad sociales para romper las estructuras de poder y privilegio hegemónicas que facilitan y sostienen las múltiples opresiones (Parra, 2021).

Otra cuestión problemática se vincula a que en comparación con la perspectiva categorial la perspectiva política de la interseccionalidad ha sido menos abordada teóricamente (Cole, 2008). Desde la perspectiva defendida en el presente trabajo, el trazado de genealogías críticas posibilita recuperar los orígenes liberadores de la perspectiva interseccional, y subsidiariamente, su núcleo político. De esta manera es posible, por ejemplo, recuperar el legado de la *Combahee River Collective* (1988) que en su *Declaración Feminista Negra* manifiesta la necesidad de trascender la experiencia personal de opresión y buscar abolir toda forma de dominación, ya que “si las mujeres Negras fueran libres, significaría que todas las demás personas tendrían que ser libres también, ya que nuestra libertad necesitaría de la destrucción de todos los sistemas de opresión” (p. 82).

Por ello, el presente trabajo argumenta que la perspectiva interseccional por su carácter relacional, dinámico, complejo y multidimensional resulta un enfoque adecuado ya que atiende a las relaciones simultáneas y sobredeterminadas de los sistemas de poder. De acuerdo con ello, la perspectiva interseccional permite complejizar análisis sesgados y centrados; promoviendo el reconocimiento, por ejemplo, de que las subjetividades además de singulares en la multiplicidad, son complejas y pueden experimentar simultáneamente la opresión y el privilegio, en contraposición al marco unitario, dicotómico y excluyente. A partir de entonces no se trata de separar categorialmente los posicionamientos en la estructura social ni tampoco de averiguar cuál es la estructura con primacía en la situación de opresión de un sector, sino más bien de examinar el complejo entramado entre relaciones de poder que se imbrican y se entrecruzan en las múltiples *experiencias vividas* (Davis, 2004).

Efectivamente, frente a los análisis unidimensionales y simplistas, los análisis interseccionales muestran que las distintas experiencias de opresión, de privilegios y de jerarquías son complejas y dinámicas. Puesto que las distintas instancias de diferenciación social se superponen y se imbrican para construir criterios de exclusión, pero también esas confluencias construyen posiciones políticas, de decisión, de inclusión o disidencia. De manera que la perspectiva interseccional como aproximación situada a la dominación permite comprender las múltiples opresiones como parte de un entramado complejo en el que se establecen distintas relaciones de poder como producto del entrecruzamiento simultáneo de distintas estructuras de diferenciación social (Viveros, 2016).

Asimismo, una perspectiva interseccional posibilita promover el reconocimiento de que las subjetividades además de singulares en la multiplicidad, somos complejas y podemos experimentar simultáneamente la opresión y el privilegio, en contraposición al marco binario que comprende a las identidades de manera monolítica, compacta y homogénea. A partir de entonces no se trata de separar categorialmente los posicionamientos en una formación social para investigar –por ejemplo– qué estructura o categoría de diferenciación social es la responsable en la situación de opresión de un sector (Parra, 2022, p. 56) sino más bien de

examinar el complejo entramado entre relaciones de poder que se imbrican, co-constituyen y se entrecruzan.

La perspectiva interseccional que busca dar cuenta de la superposición entrecruzada y simultánea de sistemas de dominación, el concepto fue formulado explícitamente en 1989, pero se encuentra en estado práctico en las demandas que articulan las feministas negras de Estados Unidos en las décadas de los años sesenta y setenta del siglo pasado. La abogada afronorteamericana Kimberlé Crenshaw (2012) propone el concepto de interseccionalidad tras afirmar que la realidad de las mujeres negras no podía ser explicada a partir del género o de la raza de manera separada. Por el contrario, adquirir una perspectiva interseccional serviría para observar: “las distintas formas en las que la raza y el género interactúan, y cómo generan las múltiples dimensiones que conforman las experiencias de las mujeres negras (...)” (Crenshaw, 2012, p. 89).

Crenshaw (2012) formuló este término para abordar en el terreno jurídico la invisibilidad por parte de la justicia de la existencia de múltiples formas de opresión que las trabajadoras afrodescendientes debían enfrentar en la compañía General Motors de los Estados Unidos. A partir de este caso puntual intentó generar herramientas jurídicas concretas para visibilizar y combatir aquellas violencias y discriminaciones producidas por el género y la raza.

A partir de esta situación, denuncia la insuficiencia de las leyes estadounidenses para abordar las múltiples dimensiones de la opresión experimentada por las mujeres afrodescendientes. Crenshaw (2012) identifica que esta insuficiencia estaba vinculada al enfoque de tipo unidimensional (centrado en la discriminación por raza); el tratamiento por separado de las discriminaciones de raza y género, como “categorías mutuamente excluyentes de la experiencia y el análisis”, tenía consecuencias problemáticas para la jurisprudencia, para la teoría feminista y para las políticas antirracistas. Por ese motivo proponía comprender que “la intersección del racismo y del sexismo en las vidas de las mujeres Negras afectan sus vidas de maneras que no se pueden entender del todo mirando por separado las dimensiones de raza o género” (Crenshaw, 2012, p. 89). Entonces bien, la interseccionalidad es formulada explícitamente en el campo jurídico y luego, es adoptada y ampliamente reconocida por las ciencias sociales y los estudios feministas. Sin embargo, desde hace unos años se advierte una serie de fenómenos correlativos a la masificación acrítica del concepto de *interseccionalidad* que se estabiliza en la triada sexo- raza - clase; y se ha expandido sin precisiones ni rigurosidades teóricas; así como de manera desigual a nivel disciplinar y geopolítico (La Barbera, 2016). Frente a lo cual proponemos volver a las raíces políticas de la perspectiva, atendiendo al hecho de que recuperar sus luchas fundacionales permite simultáneamente repensar la noción de sujeto desde un esquema superador al determinista y reproductivista, es decir, desde su potencial agenciamiento epistémico y político.

Agenciamiento epistémico- político

Bajo el canon del pensamiento occidental moderno, subyace un tratamiento de tipo empirista del conocimiento, y una ontología dualista que separa dicotómicamente la interioridad subjetiva de la materia corporal, estableciendo una relación jerárquica donde el primer término opera como centro respecto del segundo y lo define. En este marco, la producción de conocimientos es comprendida como un proceso entre un sujeto y un objeto ya establecidos, sobre el que se ha anclado el devenir de la ciencia moderna.

La ciencia moderna hegemónica (ya que existían por supuesto, corrientes minoritarias) - nacida en el siglo XVI de la mano de sujetos varones con privilegios de clase, raza, sexualidad- establece parámetros de inclusión de acuerdo con supuestos cientificistas (que se articulan con presupuestos esencialistas, especistas, biologicistas, capacitistas) que buscan generalizar el pensamiento y homogeneizar las experiencias, homologarlas y compactarlas. Esta Modernidad es la que emerge al calor de lo que se ha llamado “el siglo de los genios” - que nuclea entre otros a Copérnico, Bacon, Kepler, Galileo, Shakespeare, Descartes- como testigos del nacimiento de la ciencia moderna y de un espíritu racionalista que coloca al cogito en el centro del conocimiento. Tal antropocentrismo se caracteriza por oponer la Razón al Cuerpo, desatando un enfrentamiento entre “lo mejor” y “lo más bajo”, para lo cual se construyen parámetros encargados de establecer qué es normal/anormal; enfermo/sano; entre otros binomios.

Toda esta cuestión tiene frondosos desarrollos, por ejemplo, en las críticas que desde la comunidad sorda se realizan al modelo biomédico y a la taxonomía de la clínica como horizontes de la modernidad que diseñan un conjunto de técnicas que construyen a un cuerpo discapacitado. Entre estas técnicas de construcción de un cuerpo patológico se encuentran aquellas que involucran al aparato discursivo de representación y que justamente, mediante discursos definen a un cuerpo como normal o patológico.

Cabe destacar en el marco de la crítica al aparato clínico el activismo por el reconocimiento de la neurodiversidad -movimiento que desafía a comprender nuevas formas del activismo político, pero sobre todo a reconocer nuevas formas de pensar y de comunicar. Como es el caso del activismo de Amanda Baggs (2014) que propone un aparato de verificación que la reconozca como “sana”. Se trata de un planteo radical que trasciende el marco de la normalidad.

Ahora bien, frente a las pretensiones de neutralidad de la ciencia moderna, la noción de *saberes situados* de la epistemología feminista -crítica del androcentrismo de las ciencias- permite comprender la naturaleza corporizada de todo punto de vista, y comprender que es nuestra situacionalidad la que nos posibilita *ver* de una determinada manera ya que está inmersa en “el paisaje en el que vivimos”, parafraseando a Silvia Rivera (2010).

Así como ha sido central la conceptualización del *margen* como metáfora de un lugar de subalternidad en relación con el centro, que reivindica esta posición como privilegiada en

términos epistémicos para construir conocimientos que integren experiencias y perspectivas que sólo pueden tenerse desde ese *locus* de enunciación. Y en términos políticos, el margen con locaciones específicas- puede convertirse en un lugar de resistencia, con una perspectiva privilegiada, que es posibilitada por situarse en el margen.

Ahora bien, frente al ideal de objetividad de conocimientos producidos por seres descorporizados, asexuados, sin marcas de racialización en la piel, la noción de *saberes situados* de la epistemología feminista -crítica del androcentrismo de las ciencias- permite comprender la naturaleza corporizada de todo punto de vista, y comprender que es nuestra situacionalidad la que nos posibilita *ver* de una determinada manera de acuerdo al *Standpoint* -“punto de vista” desde el cual se mire. Esta es una de las tesis fundamentales que se desprenden de la lectura “de los márgenes al centro”: *la experiencia vivida* como autoridad de análisis, como fundamento del modo de conocimiento, una verdadera ruptura epistemológica.

A propósito del estatuto fundamental que adquieren las propias experiencias en la construcción de una narrativa en primera persona cabe destacar el aporte de las mujeres mapuche - las hembras colonizadas- comprendidas como alteridad radical -al ser “lo no macho de lo no humano”- lo que implicó que sufrieran todo tipo de aberraciones, y fueron apropiadas, penetradas, sometidas y ultrajadas. El término *hembras colonizadas* permite pensar la *situación específica* de las *indias*-mapuche en nuestras tierras, quienes sufren los peores efectos de la dominación racista, sexista y capitalista que, aún dentro de ciertos espacios “emancipatorios” como el feminismo, reproduce y perpetúa desigualdades de clase, sexuales, geopolíticas, etarias, y raciales. Lo cual se manifiesta en la subestimación del “problema racial”, y en la ausencia sintomática de una serie de ideas y cuestionamientos vinculados a este problema.

En “Mujer mapuche: explotación colonial sobre el territorio corporal” Moira Millán (2011) exhibe relatos orales que dan cuenta de cómo las *heridas coloniales* siguen sangrando cada vez que, por ejemplo, se desaloja violentamente a las comunidades mapuche, o incluso cada vez que se rechaza restituir el nombre originario de una comunidad, uno de los relatos que comparte es el siguiente:

[...] “era una mujer mayor de unos 60 años tal vez, estaba cautiva con varias de sus hijas, a su marido lo tenía en otro campo de concentración y ella no sabía nada de él, un soldado le prometió que si ella le tejía un *makuñ* (poncho) lo iba a poder ver, ella aceptó, pero él le cortó la piel de las yemas de los dedos para que no pueda tejer y se burlaba de ella, aun así, sangrando y en carne viva terminó su trabajo, el soldado trajo al marido y lo degolló delante de ella”. (Millán, 2011, p. 117)

Millán (2011) argumenta que las mujeres mapuche han sido las más perjudicadas en el proceso de colonización haciendo incluso que estas “se miraran con las anteojeras del conquistador”, como efecto del proceso de introyección del patrón racista y dominante que forma parte también de la “experiencia vivida del negro” narrada en primera persona por Frantz Fanon. Lo que pone de manifiesto que el capitalismo y el colonialismo son integrales y

permean todas las dimensiones de la vida e implica la naturalización de estructuras de pensamientos excluyentes. Para Millán (2011) el borramiento de las mapuches de las narrativas hegemónicas ocurre como efecto de un pacto entre historiadores oficiales y varones mapuche que en la historia moderna aparecen como “líderes”, lo cual tergiversa la forma en que se organizaba la comunidad mapuche antes de la invasión española e invisibiliza el estatuto de las mujeres lideresas-mapuche, poderosas *weichafes*. Al articular los procesos de negación epistémica con procesos materiales de aniquilación de la alteridad (Grosfoguel, 2013) es posible comprender que a partir del hecho concreto de la mal llamada “Conquista del desierto” (1878-1885) se produce la negación de las mapuches como sujetas políticas y epistémicas.

En efecto, la invasión colonizadora en el pueblo mapuche ha generado machismo dentro de las comunidades, y ha relegado a las mujeres al estatuto de “hembras mamíferas reproductoras de fuerza de trabajo”. Desde entonces, las mujeres mapuches se encuentran oprimidas, pero también borradas de la historia oficial en tanto dirigentes políticas, puesto que a partir del pacto entre varones blancos (*wigka*) y los varones indígenas de la comunidad mapuche, se oculta el poder de las guerreras y lideresas mapuche- en favor del dominio masculino. Es así como ellas tienen que luchar contra el sexismo aun dentro de sus comunidades y con el racismo aun dentro de los espacios de organización feminista y del movimiento de mujeres.

Lo cual se encuentra hilvanado con las historias de luchas, resistencias y opresiones de las mujeres y lesbianas negras de los Estados Unidos nucleadas en la icónica Colectiva Combahee River entre 1974 y 1980 quienes enfrentan desde una práctica feminista, tanto el antirracismo (ninguneado por el feminismo blanco) como el antisexismo (subestimado en el movimiento negro dentro del que ellas se referenciaban). Organizadas en este espacio de Colectiva discuten en torno a su praxis feminista y afirman que las formas de opresión experimentadas por las mujeres y lesbianas negras tiene una especificidad que se vincula a cómo el género se combina y se entrecruza con la raza y la clase. Además, discuten en torno a su praxis feminista y afirman que las formas de opresión experimentadas por las mujeres y lesbianas negras tiene una especificidad que se vincula a cómo el género se combina y se entrecruza con la raza y la clase. Lo cual se evidencia en numerosos pasajes del Manifiesto de la Colectiva fechado en abril de 1977, donde se exhibe la demanda de un abordaje interseccional de la opresión; mucho antes de que la abogada feminista negra Kimberlé Crenshaw (1989) formule explícitamente el concepto. Tal como da cuenta el siguiente fragmento del Manifiesto:

[...] Creemos que la política sexual bajo el patriarcado es tan penetrante en la vida de las mujeres Negras como lo son las políticas de clase y raza. A menudo nos parece difícil separar opresión racial, opresión de clase y opresión sexual porque en nuestras vidas la mayor parte del tiempo las experimentamos simultáneamente (p.128).

Las mujeres y lesbianas negras de la Colectiva... privilegian el entendimiento político de la *especificidad de la experiencia de opresión* de las mujeres racializadas donde, como ellas mismas expresan, la opresión sexual era constante y cotidiana; y que, al imbricarse con la racial –que existía de manera omnipresente en la vida de las mujeres negras, intensifica la situación de vulnerabilidad de estas. Es por ello que una de las primeras cuestiones que aborda el pensamiento feminista descolonial y antirracista es radicalizar la crítica al universalismo del feminismo eurocéntrico hegemónico cuyo discurso le otorga carácter totalizante y monolítico a la categoría “mujeres” imposibilitando la inclusión de la diferencia y negando la alteridad.

Estrategias epistémico- políticas

La lectura crítica filosófica

La lectura sintomal y crítica –procedente de una tradición materialista de tipo “subterránea” en la que se cruza marxismo y psicoanálisis (Parra, 2019) es una estrategia privilegiada para “ampliar el ángulo de visión” sin por ello simplificar el análisis, puesto que justamente lo que busca esta práctica de lectura es *leer el todo complejo estructurado como se lee la naturaleza*. con sus ausencias, lagunas y silencios sintomáticos, siguiendo como referencia a la propuesta spinoziana de leer las Escrituras a partir de lo que sus carencias, lapsus, olvidos y discontinuidades dicen, dando lugar a problemáticas ausentes- presentes a través de estos síntomas (Pavón-Cuéllar, 2019).

En tal sentido, la lectura sintomal es potente para mostrar los silencios sintomáticamente ausentes del canon filosófico moderno eurocentrado y de los efectos de la colonialidad del saber; subsidiariamente permite mapear las raíces de “lo latinoamericano” (Castro, 2019) y cuestionar el circuito unidireccional de ideas centro- periferia. Asimismo, tiene un valor heurístico para mostrar, por ejemplo, al interior de la teoría feminista que, el centramiento en la experiencia de la mujer blanca, educada, impide dimensionar que las experiencias de las mujeres son múltiples y dependen de distintas trayectorias, factores y entrecruzamientos de estructuras.

Algo que es imposible de ver desde una razón feminista eurocentrada y moderna que se estructura sobre una lógica dicotómica y binaria excluyente. Esta racionalidad coloniza discursivamente (Mohanty, 2008) los feminismos en nuestra región mediante la imposición de conceptos, teorías y problemas producidos desde una posición occidental hegemónica; y no sin la complicidad de feministas hegemónicas del sur a causa de la transversalidad de la colonialidad en el mundo entero; que, ha tenido como efecto, entre otras cuestiones, que “las mujeres del tercer mundo sean representadas como objeto y no como sujetos de su propia historia y experiencias particulares” (Mohanty, 2008, p. 128).

Esta lectura es potente para promover desplazamientos que no busquen invertir meramente la relación de dominación y dejar de ocupar el lugar de oprimido. Sino de transformar radicalmente el sistema basado en opresiones. ¿En qué consiste esta lectura? en agudizar la mirada, afinar la escucha para poder dar lugar al ‘apalabramiento’ de quienes han sido silenciados y al ‘acuerpamiento’ de las distintas experiencias e historias de resistencias que se encuentran en las raíces de nuestras teorías e ideas.

Algo así como una *lectura profunda de signos* como propone Chela Sandoval (2002), que implica un moverse con otros, un *conmoverse colectivamente* produciendo un desplazamiento disruptivo con el centrismo excluyente, lo cual involucra la dimensión afectiva y sentimientos como la rabia que operan como motor epistémico y político.

Asimismo, en el cuestionamiento de la manera de “viajar” que implica una crítica a las metodologías de la ciencia moderna, es valioso el aporte de *peregrinajes* de Lugones (2021), entendidos como movimientos de resistencias a las “garras institucionales”; peregrinajes como un modo de resistir a las opresiones estructurales e institucionalizadas ya que “son formas de saltar el cerco, en el sentido de infringir la espacialidad y la lógica de opresión. Deseo en particular moverme contra la fragmentación social” (p. 45).

Ahora bien, mediante esta estrategia de lectura materialista es posible *ver en entrelíneas*, de transgredir un límite en las teorías y prácticas de resistencias hasta el momento –como lo es la praxis feministas– atendiendo a sus lagunas y saltos; atendiendo a un discurso latente que se manifiesta a través de sus carencias (Parra, 2019).

Genealogía

Este trabajo tiene como uno de sus puntos de partida la comprensión de que uno de los efectos a nivel social de la internalización de violencias es la naturalización de la discriminación, y no se trata de que estén golpeando con la violencia cruda a determinadas personas, sino que la violencia consiste en ser “negado” “olvidado” como si no se existirá. La forma de olvido es la misma que viven las comunidades originarias cuando distintos funcionarios –incluso el actual presidente– sostienen que “les argentinos descendemos de barcos de blancoeuropeos– y que hace que estas comunidades actualmente sean corridas de sus tierras, pero que también sean arrancadas de sus raíces, que se pierdan sus apellidos y los nombres originarios de los lugares en los que nacieron. En Argentina, muchas ciudades tienen el nombre de los generales que comandaron los genocidios y sexocidios que posibilitaron la fundación del Estado– nación. Al articular los procesos de negación epistémica con procesos materiales de aniquilación de la alteridad, es posible comprender que a partir del hecho concreto de la mal llamada “Conquista del desierto” se produce la negación de las mapuce como sujetas políticas y epistémicas.

En tal sentido, el método genealógico que ha mostrado su capacidad para reconstruir algunas claves para pensar el feminismo en América Latina y su historia de dependencia (Espinosa, 2019) es potente para rastrear y recuperar las huellas de los procesos de

aniquilación epistémica y política que posibilitan comprender la situación específica de nuestra región, sus heridas coloniales, los efectos y continuidades hasta el presente.

La noción de *genealogía* es comprendida en este marco de análisis como método de reconstrucción arqueológica que permite desestabilizar lo que se percibe inmóvil y estático (Foucault, 1985). En este sentido, el trabajo de construir una genealogía va más allá de identificar en el pasado las huellas de un saber o perspectiva como afirma Viveros (2016); sino de examinar también cómo han surgido las distintas posiciones, analizando sus tensiones y contradicciones.

La reconstrucción de genealogías permite rastrear historias de luchas y memorias de rebeldías donde existen enfoques epistémicos que permiten no sólo comprender el carácter situado, co-constitutivo y simultáneo de la opresión que produce exclusiones y también privilegios; sino, además, eludir los problemas que acarrea todo centramiento binario y excluyente.

En tal sentido, se recuperan, por ejemplo, experiencias como la de la Combahee River Collective (1988) que propone la articulación a partir de las diferencias para la construcción de alianzas políticas, y la construcción de una política en común (Goikoetxea, 2017). Bajo esta lectura es posible comprender la praxis de las feministas negras como un ejemplo de la interseccionalidad política, es decir como una herramienta política para la construcción de alianzas, y a ver las diferencias no como un motivo de separación, “sino a hacerlas fuerzas” (Lorde, 1988, p. 91).

Además, la interseccionalidad política con su acento en la praxis hace una invitación a romper con la ilusión tramposa de una fraternidad sin diferencias, que elude el conflicto y la desarticulación de las tramas que producen las desigualdades. Puesto que de lo que se trata es de establecer alianzas y habitar orgullosas la casa de la diferencia. Lo contrario implica ser condescendiente con el amo, y mantener intacta su casa, las bases que la sostienen y que permanecen intocables.

A propósito de no buscar desarmar la casa del amo con las herramientas del amo, Lorde (1988) critica la propuesta de educación de los sectores privilegiados por parte de los sectores oprimidos, puesto que no solo refuerza la explotación de estos últimos al redoblar su trabajo, y de alguna manera los hace responsables de sufrir opresiones, por tanto, de tener que resolverlas.

Para finalizar este apartado, trazar genealogías críticas posibilita, no sólo recomplejizar la noción al enfocarse en su carácter complejo y sobredeterminado; sino también dislocar la separación entre teoría y práctica al recuperar sus luchas fundacionales que al mismo tiempo permiten repensar la noción de sujeto desde un esquema superador al determinista y reproductivista.

De manera propositiva, la perspectiva interseccional comprendida desde su valor heurístico y político nos interpela a no restar agenciamiento político y epistémico. En este sentido, si bien reconocer la violencia, la exclusión y la opresión estructural que sufren otras

personas es el inicio de una ruptura (larga, sostenida y continuada) con la desigualdad sistematizada e institucionalizada; es importante tejer redes y alianzas por fuera de toda escisión dualista y paternalista en la que se “asista” a “sectores vulnerables” “pasivos”; sino avanzar hacia el pleno reconocimiento de estos sujetos como sujetos epistémicos, políticos, de derechos.

La rabia ante el dolor “ajeno” es muy potente para desarticular la desigualdad estructural y para producir una subversión política, pero debe ser coherente e integral, no enfocarse en un solo eje de opresión porque ello refuerza la desigualdad, como nos ha enseñado Audre Lorde con su invitación a habitar la casa de la diferencia, no comprender las diferencias “como causa para la separación” (Lorde, 1988, p. 91); sino potenciarlas al establecer alianzas y articulaciones políticas con otros sectores oprimidos para abolir no sólo la situación de dominación de estos sectores, sino las relaciones mismas de dominación. Un aprendizaje que ha posibilitado romper con visiones sesgadas acerca de la naturaleza de la opresión y del interjuego de las relaciones de poder.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo afirmo que la interseccionalidad es una apuesta integral que involucra una particular práctica de lectura, así como procedimientos de reconstrucción genealógica de las *experiencias vividas*. Y argumento que las praxis interseccionales buscan romper con los centrismos excluyentes que estructuran desigualdades. Propositivamente, estas buscan abolir toda forma de dominación, al apuntar a la matriz a partir de la cual se articulan las múltiples opresiones, evitando no priorizar la resolución de una y el reforzamiento de otras; una estrategia política limitada por su carácter parcial, y por no trastocar a los privilegios, que tienen un estatuto central en todo el interjuego de las relaciones de poder.

Contra el borramiento de las diferencias de un feminismo blanco hegemónico, pensadoras y activistas feministas negras consideran fundamental el reconocimiento de las diferencias entre blancas y negras para la sobrevivencia del movimiento feminista. En este sentido, por ejemplo, Lorde problematiza que “como mujeres nos hayan enseñado a ignorar nuestras diferencias, a verlas como causa para la separación” (Lorde, 1988, p. 91). Frente a lo cual propone aprender a tomar nuestras diferencias y hacerlas fuerzas para establecer alianzas y articulaciones políticas. En esta potencialidad de no escatimar las diferencias, pero además de buscar comprender los procesos y mecanismos específicos mediante los cuales se establecen y definen las diferencias donde reside a mi entender, la importancia de pensar la perspectiva interseccional, no sólo como una herramienta analítica sino también política. Lo cual implica nada más y nada menos que cuestionar y desanudar los discursos dominantes, que silencian y producen el borramiento de “lo otro”; sino también en poner en el centro de la escena el cuerpo como territorio de dicho disciplinamiento.

Contra la especie de “inclusión falsificada” y en pos de avanzar contra las desigualdades y las opresiones argumenté la importancia de propuestas interseccionales, materiales e integrales. Esto es: programar la desarticulación de los sistemas de poder que producen y administran la precarización de nuestras vidas, y que al tiempo que producen las desigualdades estructurales dialogan con movimientos emancipatorios a través de discursos de igualdad y fraternidad. De allí la importancia de mantener la crítica constante para evitar el vaciamiento político y la neutralización conceptuales.

Finalmente, a partir de los aportes de la lectura filosófica y crítica (lectura sintomal) y de la reconstrucción de genealogías críticas, queda planteado el desafío de narrar la historia de les anormales y sus genealogías partiendo de luchas actuales, como por ejemplo las que están llevando a cabo a nivel regional los nuevos activismos (gordo, el activismo autista, entre otros). Que se articulan con activismos como el feminista, el de las luchas de comunidades originarias y el del colectivo LGTBIQ.

Referencias

- Castro, S. (2019). *El tonto y los canallas. Notas para un republicanismo transmoderno*. Editorial de la Pontificia Universidad Javeriana.
- Ciriza, A. (2015). “Construir genealogías feministas desde el Sur: encrucijadas y tensiones”. *Millcayac*. 2(3), 83-104.
- Cole, E. R (2008). *Coalitions as a model for intersectionality: from practice to theory*. *Sex roles*, 59(5-6), 443-453.
- Combahee River Collective (1988). Una declaración feminista negra. En Moraga, C. y Castillo, A. (Comp.) *Esta puente, mi espalda: voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos*, ISM, 172-184.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color [*Mapeando los márgenes: interseccionalidad, políticas de identidad y violencia contra las mujeres de color*]. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1297.
- Crenshaw, K. (2012). Cartografiando los márgenes. Interseccionalidad, políticas identitarias, y violencia contra las mujeres de color. En Platero, L. (Ed.). *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada. Temas contemporáneos*. Bellaterra, 87-122.
- Davis, A. (2004) *Mujeres, raza y clase*. AKAL
- Espinosa Miñoso, Y. (2019). Hacer genealogía de la experiencia: el método hacia una crítica a la colonialidad de la razón feminista desde la experiencia histórica en América Latina. *Revista Direito Práx*, 10(3), 2007-2032. <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2019/43881>
- Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Foucault, M. (1985). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.

- Goikoetxea, I. (2017). ¿Un neologismo a la moda?: Repensar la interseccionalidad como herramienta para la articulación política feminista. *Investigaciones Feministas*, 8(1), 73-93. doi: <https://doi.org/10.5209/infe.54498>.
- Grosfoguel, R. (2013). "Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI". *Tabula Rasa*, (19), 31-58.
- Haraway, D. (1993). "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective". *Feminist Studies*, 4(3), 575-599.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza*. Ediciones Cátedra.
- Harding, S. (1993). *Ciencia y feminismo*. Morata.
- Hooks, B. (2004). Mujeres negras. Dar forma a la teoría feminista. En Hooks, B.; Brah A.; Sandoval, C.; Anzaldúa, G.; Levins Morales, A.; Bhavnani, K.; Coulson, M.; Alexander, J.; Mohanty, C. *Otras Inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. Traficantes de Sueños, 33-50.
- La Barbera, M. (2016). Interseccionalidad, un 'concepto viajero': orígenes, desarrollo e implementación en la Unión Europea. *Interdisciplina*, 4(8), 105-122.
- Lorde, A. (1988). Las herramientas del amo nunca desarmarán la casa del amo. En Moraga, C. y Castillo, A. (Comp.) *Esta puente, mi espalda: voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos*. ISM, 89-93.
- Lugones, M. (2011). Hacia un feminismo descolonial. *La Manzana de la Discordia*, 6(2), 105-119. <https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v6i2.1504>
- Millán, M. (2011). Mujer mapuche. Explotación colonial sobre el territorio corporal. En K. Bidaseca y V. Vázquez Laba (Comps.). *Feminismos y poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina*. Ed. Godot, 113-122.
- Mohanty, Ch. (2008). Bajo los ojos de Occidente. Academia feminista y discursos coloniales., En L. Suárez y A. Hernández (Eds.). *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes*. Cátedra, 117-164.
- Ocampo, A. (2014). Inclusión, Universidad y Discapacidad: una complejidad epistémica más allá de la igualdad. *Revista Temas en Educación. Facultad de Educación*. La Serena, 19(2), 55-68. <http://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/download/447/565> .
- Parra, F. (2019). *Ideología y subjetivación desde una intervención filosófica materialista. Lectura sintomática y crítica* (Tesis de Doctorado). Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación, Universidad Nacional de la Plata. <https://www.aacademica.org/fabiana.parra/32>
- Parra, F. (2021a) Crítica política del concepto occidental moderno de género desde una perspectiva feminista descolonial e interseccional. *Tabula Rasa*, 38, 247-267. <https://doi.org/10.25058/20112742.n38.12>

- Parra, F. (2021b). 'Memoria desde las raíces' para habitar orgullosxs la casa de la diferencia. *El Salto. Memoria Académica*.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12395/pr.12395.pdf
- Parra, F. (2022). Materialist intersectionality and situated critical genealogies. Towards an epistemic-political rupture. *Journal for Critical Education Policy Studies*; 20(1), 41-60.
<http://www.jceps.com/wp-content/uploads/2022/04/20-2-3.pdf>
- Pavón-Cuéllar, D. (2019). Medio siglo de lectura sintomal: el método althusseriano, su vigencia y sus extravíos en el tiempo. *Demarcaciones*, 7, 1-22. <http://doi.org/10.5281/>
- Platero, L. (2012). Introducción. La interseccionalidad como herramienta de estudio de la sexualidad. En Platero, L. (Ed.). *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada. Temas contemporáneos* (15-72). Bellaterra.
- Preciado, P. B. (2015). *La muerte de la clínica*. Conferencia dictada en 2013. Bocavulvaria Ediciones.
- Rivera, S. (2010). Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. *Retazos - Tinta Limón*.
- Ruiz-Trejo, M. (2016). "Aproximaciones a los estudios críticos feministas de las ciencias sociales en México y Centroamérica". *Revista Clepsydra*, 15; 11-33.
- Rogers, M. F., & Lott, Ph. B. (1997). Backlash, the matrix of domination, and Log Cabin Republicans. *Sociological Quarterly*, 38, 497-512.
- Skliar, C. (2000). "Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y faltas de políticas en relación con las diferencias en educación". *Revista Educación y Pedagogía*, 41.
- Viveros, M. (2016) La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, (52),1-17. doi: <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>



CAPÍTULO 4: HACIA UNA CONCEPTUALIZACIÓN COMPREHENSIVA DE LA NEURODIVERSIDAD Y LA NEURODIVERGENCIA: UNA MIRADA POLÍTICO-EDUCATIVA DESDE LA ALTERIDAD

Lorena González Otárola
Diamela Gallegos Muñoz
Universidad Tecnológica Metropolitana (UEM), Chile

"Cuando un juicio no puede enunciarse en términos de bien y de mal se lo expresa en términos de normal y de anormal. Y cuando se trata de justificar esta última distinción, se hacen consideraciones sobre lo que es bueno o nocivo para el individuo. Son expresiones de un dualismo constitutivo de la conciencia occidental".
(Michel Foucault)

Introducción

El presente capítulo tiene como objetivo reflexionar teóricamente sobre la conceptualización de la neurodiversidad como posibilidad de comprensión de las experiencias de vida de las personas que habitan nuestra sociedad desde distintas realidades funcionales, intentando rescatar el cúmulo de conocimiento que se ha ido configurando a lo largo de los años por medio de las transformaciones sociales que cuestionan los saberes y discursos hegemónicos. En este sentido, este artículo pretende dar cuenta de la importancia de generar una necesaria discusión en torno a cómo comprendemos las diferencias, ahondando en la dimensión política y social que atañe a los procesos de conceptualización y a los discursos dominantes, entendiendo que si bien el posicionamiento del concepto de neurodiversidad ha resultado relevante para la comprensión del fenómeno, le atraviesan, asimismo, relatos de poder que no dan cuenta de las diversas realidades de los sujetos neurodivergentes y que son fundamentales para iniciar un proceso de investigación respecto de la temática en el campo de la educación inclusiva.

La neurodivergencia es un concepto emergente vinculado a 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, es decir, desde el control y disciplinamiento de cuerpos normalizados, 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. Por tanto, si bien la noción de neurodiversidad reconoce las composiciones neurológicas diversas, no cuestiona las relaciones de poder que fundamentan el control ejercido sobre aquellos cuerpos entendidos socialmente como “defectuosos”, considerándose necesario subvertir esta lógica para promover la urgente transformación de un mundo que excluye, margina e invisibiliza constantemente a quienes no les son funcionales productivamente.

De este modo, la revisión bibliográfica y las fuentes utilizadas permiten vislumbrar que en el espacio educativo se presenta diversidad, neurodivergencias, normas y dispositivos que se tensionan por el choque en la esfera material y política. De aquí este documento pretende aportar a la reflexión crítica en torno a la educación e inclusión.

Contexto onto-político: una mirada desde la exclusión de las diferencias

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, entendido como lo dicho, que es a su vez, 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, puesto que es lo aceptado; mientras el discurso herético tiende a ser excluido o marginado. Como señala el autor,

[...] 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.58).

Finalmente está el saber, entendido como el conocimiento construido y aceptado, generalmente, por las mismas personas 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 mayor influencia en el entramado del poder. La verdad, por tanto, 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 (2002) analiza 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 de disciplinar e invalidar a aquellas personas 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 occidentales contemporáneas, dichas líneas se han relacionado con el grado de utilidad social de los ciudadanos, siempre amparadas en el saber médico-científico-jurídico.

Bajo los criterios de verdad modernos, en los que 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 normal/anormal, capacitado/discapacitado, cordura/locura, deseado/indeseado,

salud/patología, puro/impuro. Cuando a alguien se le adjudica alguno/s de los segundos componentes de estos parámetros binominales, se corporiza la marginación, la infantilización y la culpabilización (Rolnik & Guattari, 2005), sustantivos que 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, 2004, p. 127), características que no alcanzan los requerimientos establecidos desde los discursos de poder, en tanto condiciones mínimas para habitar dignamente las sociedades.

Para materializar a nivel social la subjetividad colectiva respecto de quienes corporizan lo deficitario, se crean dispositivos que visibilizan el trazado normativo. Estos van desde centros de educación como escuelas a lugares de reeducación o rehabilitación como cárceles o manicomios. Si bien la línea divisoria de la concepción dual que organiza nuestras sociedades en base a la suficiencia/insuficiencia no es estática, sino que se mueve según cómo los saberes, discursos y poderes cambien o evolucionen, los dispositivos permanecen, puesto que la base de la política de la verdad sobre la normalidad no ha variado mayormente. La clasificación de lo humano en cuanto utilidad ha persistido como clasificación por capacidad y relato de verdad indiscutida, situación que se vio reforzada a lo largo del siglo XX con la incorporación de nuevos saberes y discursos provenientes del desarrollo de la psiquiatría y la psicología.

[...] Los valores y las normas practicadas sobre las deficiencias forman parte de un discurso históricamente construido, donde la deficiencia no es simplemente un objeto, un hecho natural, una fatalidad. Este discurso, así construido, no afecta solo a las personas con deficiencia: regula también las vidas de las personas consideradas normales. Deficiencia y normalidad forman parte de un mismo sistema de representaciones y de significaciones políticas; forman parte de una misma matriz de poder (Tadeu Da Silva, 1998, p. 5-6).

Lo deficitario, lo anormal, lo indeseado, tiende por norma a ser patologizado, según la conveniencia productiva del contexto político-económico. Para Preciado (2013), el sistema semiótico técnico que articula los discursos y las representaciones en torno a lo verdadero o falso, que desde la perspectiva foucaultiana, pasan de lo teológico y trascendental a lo científico relacionado al ámbito empírico en el s. XIX, ha cambiado de forma drástica. En la actualidad, el conjunto de discursos a través de los cuales se identifica un enunciado como verdadero o falso han pasado de ser científicos a mercantil-mediáticos, lo que Preciado (2013) llamará “aparato de verificación farmacopornográfico”.

Este sistema semiótico, que permite dar modelamiento a los cuerpos en tanto verdaderos y falsos, normales y anormales, sugiere diversas categorías de lo no deseable. Cuerpos improductivos frente a las necesidades del mercado: el cuerpo trans, el cuerpo

racializado, el cuerpo pobre, el cuerpo feminizado, el cuerpo loco, el cuerpo discapacitado, es decir, todo cuerpo que diverge de la norma de la verdad. El mismo cuerpo del cual se pretende hacer, en este texto, una reivindicación somatopolítica (Preciado, 2013), el cuerpo cuya mente y códigos relacionales no encajan con las necesidades sociales y productivas:

[...] El autista es el nuevo cuerpo, la nueva subjetividad discapacitada para la producción posfordista. Por eso no ha aparecido antes, y por eso es crucial de la configuración de los años 50-60. Primero rechazo o ausencia de la capacidad lingüística, con lo cual está claro que el autista no podrá ser un productor semiótico. Movimientos de autoestimulación rítmicos que ponen en peligro o que imposibilitan todo contacto social del autista. Trastorno comunicativo que hace que el enfermo no establezca contacto visual apto para la interacción social. Y pensad que las formas de producción que se están poniendo en marcha a partir de los años 50-60, esas formas de producción cognitiva tienen que ver con la comunicación social, con el intercambio, fijos, con la producción de beneficio y de capital a través del intercambio comunicativo. Por tanto, el sujeto autista aparece como el nuevo discapacitado de la producción cognitiva. (Preciado, 2013, p.30)

Se entiende entonces, la patologización del cuerpo indeseable/anormal como un método de disciplinamiento hacia las distintas posibilidades de habitar el mundo. Como señala Korinfeld en Untoiglich, (2014),

[...] Este proceso lleva a concebir como enfermas ciertas particularidades de los sujetos, lo cual implica un conjunto de operaciones políticas, programas, estrategias y dispositivos; intervenciones puntuales; campos argumentales; cuyos efectos ubican en un lugar de enfermo/a, o de potencialmente enfermo o anormal o posible de traumatización o desubjetivización, a aquellos individuos que quedan por fuera de los criterios de normalidad de su época (p.29).

Esta patologización de la diversidad, o más bien de las divergencias, se instala en el inconsciente individual y colectivo a través de los mecanismos que producen subjetividades maquínicas (Rolnik y Guattari 2005), estructurando incluso las posibilidades de parecer o no humano. Surge allí el cuerpo cuyo funcionamiento diverge de la norma, como portador de una serie de calificativos asociados con la monstruosidad o lo divino, en cualquier caso, lo no humano. El raro o rarita, el angelito, el retardado o la retardada, el deforme o la deforme, el incompleto o la incompleta, el discapacitado o la discapacitada, el burro o la burra, el pobrecito o la pobrecita, son personas que deben ser intervenidas para aceptar el dote de la normalidad, cuyos cuerpos deben disciplinarse mediante la medicalización de la diferencia, para que en ella ocurra el tránsito de lo monstruoso/angelical hacia la apariencia normal. Asimismo, por más que se esfuerce el cuerpo en parecer humano, nunca dejará de encarnar aquella categoría lapidaria ya definida mediante el discurso de la verdad, ese discurso que solo permite la otredad en tanto inferior, en tanto desigual, en tanto nunca un Yo.

Como ya lo señalaba Preciado (2013), el cuerpo que desfigura la normalidad para la producción posfordista es el cuerpo ensimismado, el no relacional, o al menos, aquel que no se comunica mediante signos verbales, el que no reproduce los códigos sociales ni económicos, el cuerpo fragilizado que para Rolnik en *Colectivo situaciones* (2009) representa otro modo de habitar la vida:

[...] la fragilidad es el corazón mismo de la creación de realidad subjetiva y objetiva. Es cuando te sentís frágil y cuando tus referencias no hacen sentido alguno que te ves forzado a crear. Como dice Deleuze: uno no crea porque es lindo o porque quiere ser famoso, sino porque está forzado, porque no tiene otra opción que inventar. Crear es darle sentido a lo que ya está en tu cuerpo, pero no coincide con las referencias existentes, reorganizando tus relaciones con el entorno y modificando tu modo de ser (p.50).

Existen múltiples atributos que organizan las axiomáticas discriminatorias. Como señala Rolnik y Guattari (2005),

[...] Para que las sociedades capitalísticas se sostengan es condición que sean fijadas en cierta axiomática de discriminación subjetiva. Si los negros no existiesen, sería preciso inventarlos de alguna manera. En Japón no hay negros, pero han inventado sus propios negros: allí hay minorías étnicas totalmente marginadas, como los coreanos, tratados como los norteafricanos en Francia (p.96).

Esta organización establece categorías que van desde el ser-estar deseado hasta el no ser- no estar, la anulación del sujeto y su afirmación desde lo inexistente. El espectro va desde el sujeto al cual se le atribuye una característica indeseada (sexo, raza, género, divergencia funcional, etc) pasando por una sumatoria de interseccionalidades (mujer, negra, trans, movilidad reducida, etc) hasta lo que es nombrable solo a través de eufemismos e incomodidades, esas corporalidades que no son capaces de producir ni reproducir desde las lógicas relacionales, funcionales, perceptivas, emocionales, mercantiles ni médicas acordadas mediante un pacto de convivencia social, las corporalidades invisibles, las corporalidades “discapacitadas”.

Neurodiversidad

A fines del siglo XIX, primaba el modelo médico-científico de la discapacidad, cuya noción era la de un cuerpo y mente defectuosos. A fines de la década de 1960 se dio paso a la concepción de discapacidad desde el modelo social. 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. Desde esta perspectiva, se hace la diferencia entre la deficiencia como una condición biológica y la discapacidad como una producción sociopolítica opresiva.

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 raza 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 en Armstrong, 2012, p.20).

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 en Armstrong, 2012, p 20).

A pesar de que la diversidad es una condición innata al ser humano, tal como lo refuerza Lewis (2005) al aseverar que desde las diversas experiencias intrauterinas se comienza a entretejer una red única e irrepetible que configura una composición cerebral, en ambos discursos podemos observar que el término neurodiversidad es utilizado para representar a aquellas personas que poseen una composición neurológica atípica, señalando con esto que lo diverso corresponde a seres carentes, que están fuera de la norma. En contrapartida, estarían aquellas personas que habitan la “normalidad”, las que, por tanto, no formarían parte de esa diversidad y que quien habita la diversidad debe acercarse a la “normalidad” para poder existir.

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/a” 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.

Dichos discursos naturalizados se logran poner en cuestión a través de la problematización que surge en la revuelta de mayo del 68. Las movilizaciones que se propagaron desde un paradigma micropolítico, removieron lo que, hasta ese entonces, había sido considerado como natural, poniendo en evidencias construcciones que nos constituyen como sujetas/os. Es a través de uno de los lemas de mayo del 68, “lo personal es político”, que se sacan a la luz determinadas cuestiones, enunciando su carácter político: la cuestión de las mujeres, de la medicina, de la enfermedad mental, de la delincuencia, entre otras (Gómez, 2003).

Se comprende desde allí, 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 (Canimas, 2015). Para abordar la neurodiversidad, desde una perspectiva reflexiva y crítica, es fundamental dejar aparecer todos los discursos que la atraviesan, desde ahí re-conocer lo que este concepto engloba y, a partir de esa lectura, levantar una nueva conceptualización y visibilizar junto con ella a quienes la componen.

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.

Frente a la persistencia en invisibilizar este *impasse*, surge la necesidad de reconceptualizar el término de neurodiversidad y dejar 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” (Skliar, 2004, 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; lo que hay en juego es la transformación de su forma de existir en el mundo, su experiencia cotidiana como seres humanos (Rodríguez y Ferreira, 2010, p.152).

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'. Neurodivergente es un término bastante amplio; 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.

De esta manera, abordaremos 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:

- 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 solo 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.

Neurodiversidad y educación

Uno de los espacios en los que se evidencia de mejor forma la singularidad neurodivergente es en las aulas de clases, lugares donde también se reproducen y enraízan los discursos normativos respecto de capacidades y suficiencias, junto con sus opuestos respectivos, puesto que es el espacio mínimo del dispositivo de poder relacionado con la educación. En este espacio se superponen capas de subjetividades, discursos, símbolos, verdades y relaciones de poder que configuran un ecosistema complejo donde los binomios normativos (normal/anormal) se aplican pero también se tensionan. La heterogeneidad del aula desborda las taxonomías.

El quehacer pedagógico se encuentra en el punto intermedio de las tensiones, ya que alimenta su práctica con el empirismo cotidiano que le exige la heterogeneidad, pero también es un agente del dispositivo normativo. Esta ubicación obliga al agente a solucionar las tensiones dadas en la materialidad de lo diverso y, además, entre esta y el discursos, normas y símbolos normativos binominales. Así, al interactuar estos elementos y la necesidad de la resolución de tensiones le otorga la dimensión política a las interrelaciones que ocurren en el aula.

Sobre esta política de aula influyen esferas políticas de mayor alcance, como el activismo político o políticas públicas. Estas últimas han incorporado visiones acerca de la diversidad que se han expresado como declaración de intenciones. Por ejemplo, existen intenciones desde los distintos gobiernos de relevar la inclusión como elemento sustancial del corpus educativo, tal como lo podemos observar en el Foro Mundial sobre la Educación 2015 en Incheon (República de Corea), en el cual UNESCO cifra:

[...] La inclusión y la equidad en la educación y a través de ella son la piedra angular de una agenda de la educación transformadora, y por consiguiente nos comprometemos a 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... (UNESCO, 2015, s.p.).

Sin embargo, estas declaraciones de intenciones chocan indefectiblemente con el aparato educativo, entendiéndose como el conjunto de normativas que apuntan mucho más a la clasificación y a la competencia que a la singularidad y la cooperación. Así como también a los discursos que subyacen entre los actores fundamentales del proceso de aprendizaje y, desde los cuales, emana el saber pedagógico. Estos discursos muchas veces se contraponen con las propuestas mundiales respecto de inclusión, ya que responden a demandas inmediatas que centran su cometido en resultados más que en procesos y, bajo ese contexto, es resulta abstruso vincular estas demandas inmediatas con aquellas emanadas desde organismos internacionales, continuando con el Foro Mundial sobre la Educación 2015 en Incheon (República de Corea), a saber:

[...] Ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos. Por lo tanto, nos comprometemos a realizar los cambios necesarios en las políticas de educación y a centrar nuestros esfuerzos en los más desfavorecidos, especialmente aquellos con discapacidad, para velar por que nadie se quede atrás.

Este compromiso a “que nadie se quede atrás”, entendiendo la educación inclusiva desde *el aprender juntos*, es decir, plantear la educación inclusiva desde el entendimiento de que la diversidad humana es un valor que enriquece cultural, social y políticamente a todas y todos, promoviendo acciones encaminadas a reducir los obstáculos relacionados con su acceso y participación en la educación sin discriminación alguna de su etnia, sexo, género, edad,

lengua, entre otros atributos humanos (Torres, 2019), se ve socavado ante la inmediatez de los resultados y la implacable medición constante. En ese marco se entretajan los discursos pedagógicos, generando subjetividades en los actores claves (los docentes) y, así, la mirada hacia al “otro” distinto se dibuja bajo lo que (Skliar, 2018), llama la alteridad deficiente, es decir, mirar al otro distinto no desde sus potencialidades, sino que desde lo que le falta, desde su *carencia*, desde su *no ser*. Y, desde aquí, se configuran las prácticas pedagógicas que apuntan hacia la atención de la diversidad. Se despliegan innumerables iniciativas que invitan a la diversificación de estrategias pedagógicas activas que promuevan el aprendizaje autónomo, sin embargo, bajo toda esa nueva tecnología educativa, sigue palpitando un discurso que patologiza y saca de los márgenes de lo “normal”, “bueno” o “sano” a aquel/la diferente.

Es precisamente desde esta contradicción vital del espacio educativo como reproductor de las dinámicas de poder excluyentes, que surge la necesidad de generar un campo de investigación, enmarcado en la educación inclusiva, que permita dar cuenta de las tensiones y subjetividades que se despliegan en el entendimiento de la neurodiversidad como un elemento inherente del proceso de aprendizaje y enseñanza, para, desde ahí, generar nuevo conocimiento que permita generar espacios educativos y sociales que propendan a la plena inclusión, otorgando oportunidades de aprendizaje igualitarias, desde un enfoque de derecho, a todo el estudiantado.

Conclusiones

El repaso histórico conceptual de las categorías que se han revisado en este documento y que han ido dando forma, tanto a los procesos individuales como sociales, respecto de la concepción de neurodiversidad, permite corroborar los criterios normativos en los que se fundan los modos relacionales que van tejiendo las relaciones de poder. De esta manera, se buscó aproximarse a una comprensión de lo que existe detrás de los constructos conceptuales que interpelan a la inclusión, la diversidad, de manera tal de alejarnos de las dinámicas cristalizadoras que no permiten comprender en profundidad las dinámicas sociales que permean los discursos respecto de la neurodiversidad.

Así, a partir del entendimiento de la neurodiversidad como relato de los discursos de poder, se configura una nueva propuesta conceptual, vinculada con las posibilidades de existencia de la alteridad. A través del concepto de neurodivergencia, se pretende hacer patente la necesidad de crear nuevos modos relacionales, que permitan la existencia de pluralidades –desde lógicas horizontales, acogedoras y cooperativas– en los espacios educativos, entendiendo a estos como uno de los principales escenarios sociales que deben oponerse a todo discurso de normalidad que segregue y excluya y que, contrariamente, han tendido mayoritariamente a reproducir normas de convivencia, enseñanza, aprendizaje y evaluación basadas en el entendimiento de la inclusión como la anulación de la diferencia, mediante prácticas impositivas, coercitivas y patologizantes.

Para ello, resulta perentorio potenciar espacios que identifiquen y cuestionen las construcciones y significaciones que se tienen respecto de la diversidad y, en el caso específico, de este estudio, de la neurodiversidad. Solo desde esa transformación de las subjetividades, podremos avanzar hacia la generación de un aula neurodiversa tal como lo propone Armstrong (2012) “el aula neurodiversa cree en el desarrollo natural, orgánico, de cada individuo” (p.182).

Desde esa concepción, se debería avanzar hacia prácticas realmente inclusivas, que no pusieran su foco en aquella persona “distinta” sino que se conformaran sobre la idea de que el ethos de la educación es la diversidad.

Referencias

- Armstrong, Th. (2012). *El poder de la neurodiversidad*. Madrid: Paidós Editores.
- Canimas, Joan. (2015). *¿Discapacidad o diversidad funcional?* Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14201/scero20154627997>
- Colectivo Situaciones. (2009). *Impasse: dilemas políticos del presente*. Buenos Aires: Tinta Limón Editores.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1987). *El orden del discurso*. Madrid: Tusquest Editores.
- Foucault, Michel. (1970). *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Gómez-MULLER, A. (2003). *Ética Coexistencia y sentido*. Bogotá: Centro Editorial Javeriano.
- Lewis, M. D. (2005). Self-organizing individual differences in brain development. *Developmental Review*, 25, 252-277.
- Preciado, B. (2013). *La muerte de la clínica*. Conferencia dictada en el Museo Reina Sofía. Madrid: MRS.
- Rodríguez, S. y Ferreira, M. A. V. (2010). Diversidad funcional: Sobre lo normal y lo patológico en torno a la condición social de la dis-capacidad. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 28(1), 151-172. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/CRLA/article/view/CRLA1010120151A> (152)
- Rolnik, S. y Guattari, F. (2005). *Micropolítica: Cartografías do desejo*. Petropolis: Vozes Ltda Editores.
- Skliar C. (2018). “Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias”; en: Dell'Ann, A. (Comp.). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Skliar, C. (2014). *¿Y si el Otro no Estuviera Ahí? Notas Para una Pedagogía (Improbable) de la Diferencia*. Argentina. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores
- Tadeus da Silva, T. (1998). *A política e a epistemologia do corpo normalizado*. Brasilia: Espaço Editores.

Torras, M. (2007). *El delito del cuerpo*. Barcelona: UAB Editores.

Torres Pachón, C. (2019). *Voces docentes desde la educación inclusiva: Narrativas sobre experiencias pedagógicas con niños y niñas neurodivergentes*. Recuperado de: https://scholar.google.es/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=Vmk4jA8AAAAJ&citation_for_view=Vmk4jA8AAAAJ:u5HHmVD_u08C

UNESCO (2015). *Foro Mundial sobre la Educación, Incheon, Korea. Educación 2030: Hacia una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y un Aprendizaje a lo Largo de la Vida para Todos*. Recuperado de : https://unesdoc.unesco.org/query?q=Conferencia:%20%22Foro%20Mundial%20sobre%20la%20Educaci%C3%B3n,%20Incheon,%20Korea%20R,%202015%22&sf=sf:*

Untoiglich, G. (2014). *Medicalización y patologización de la vida: situación de las infancias en Latinoamérica*. Recuperado de : https://www.researchgate.net/publication/275605974_MEDICALIZACION_Y_PATOLOGIZACION_DE_LA_VIDA_SITUACION_DE_LAS_INFANCIAS_EN_LATINOAMERICA

Walker, N. (2016). *Desechen las Herramientas del Amo: Liberándonos del Paradigma de la Patología*. Recuperado de: <https://neurolatino.wordpress.com/2016/06/08/desechen-las-herramientas-del-amoliberandonos-del-paradigma-de-la-patologia/>



CAPÍTULO 5. LA POSIBILIDAD DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA, ASPIRACIONES DE SUS CULTIVADORES

Mauricio Zacarías Gutiérrez

Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR), Chiapas, México

Abraham Velasco Hernández

Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR), Chiapas, México

Manuel Gregorio Ortiz Huerta

Universidad del Soconusco, Tapachula, México

Introducción

Abordar el tema de la educación inclusiva desde la reflexión propia, invita a realizar una pausa respecto a la comprensión que se ha hecho de la misma a partir de perspectivas teóricas que señalan cómo debe ser su estudio y la práctica, esto implica racionalidades, prácticas que se sitúan en discursos teóricos, esto es que, los planteamientos sobre un fenómeno como la inclusión en la educación, está estructurado en las formas de ser y actuar de lo humano, descripciones de conductas respecto a suponer que las actuaciones de los individuos estarán preestablecidas, aunque, se sabe que la experiencia involucra la mismidad, y este en el terreno del Otro y la naturaleza vuelve complejo el tratado de la educación inclusiva.

La aventura del pensamiento sobre la educación inclusiva, está planteada en cinco momentos. En primera instancia, se realiza el recorrido histórico del concepto de educación inclusiva, esto desde instancias que proporcionan una plataforma teórica que desvela la explicación y descripción del concepto, pero que reduce la conceptualización a la relación entre los individuos, que finalmente, está configura, en la conformación del Otro.

En un segundo momento, se aborda la inclusión educativa como objeto de estudio de investigadores involucrados en el campo, en el que se reflexiona la posición epistemológica del sujeto que se dimensiona en la objetividad, lo que provocará replantear la educación inclusiva como objeto de estudio; en un tercer momento, se abordan los aspectos epistémicos de la inclusión y educación en el que la subjetividad da cuenta de formas de epistemologías que recobran significados en discursos de sujetos excluidos.

En otro momento, el trabajo da cuenta además de perspectivas latinoamericanas, en el que las políticas públicas y educativas adquieren sentido para el desarrollo de la inclusión en los contextos latinoamericanos, que, en el trasfondo se aprecian las problemáticas sociales como situaciones que limitan la escuela inclusiva, de igual manera se da cuenta de malas interpretaciones de enfoques que soportan el discurso inclusivo en la educación.

Por último, se da el análisis de la inclusión en los procesos pertinentes al profesorado, tal como los referentes didácticos y las vías pedagógicas que conducen al sujeto hacia la inclusión, de tal manera que se reflexionan las posibilidades de vivir la educación inclusiva a partir de referentes didácticos. Así, se busca aportar al espacio académico el análisis de los procesos educativos y la relación con el enfoque o discurso político de la inclusión, de tal forma que se pueda generar reflexión en el proceder de la práctica pedagógica.

Pesquisas en torno a la educación inclusiva

En relación al preámbulo, el concepto de inclusión integra una proposición a partir de lo llano, esto es, que la acepción de la Real Academia de la Lengua Española (2022), refiere que inclusión, es un vocablo que proviene del latín, *inclusio*, que se concreta como la acción de incluir, incorporar, insertar, introducir o meter una cosa en otra, de tal forma que se puede

comprender como, encartar, englobar o adjuntar una cosa, lo cual conlleva a converger a la cosa dentro de la cosa; en términos de relación con el Otro, a manera de metáfora, es que el Otro entre en la constitución del YO y el YO en el Otro.

Otra definición que parte del orden social, es el posicionamiento de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO):

[...] *Inclusión* significa posibilitar a todos los estudiantes a participar de lleno en la vida y el trabajo dentro de las comunidades, sin importar sus necesidades. Es el proceso de mayor participación de los estudiantes en el colegio y la reducción de la exclusión de las culturas, el currículo y la comunidad de los colegios locales (2006, s/p).

En esta enunciación, la intención está centrada en el sujeto, quien aporta a la sociedad en la que crece, porque en cierto sentido se corresponde la posibilidad con el contexto como espacio en el que el sujeto expresa su intención, su posibilidad de ser. La necesidad de cada uno es la posibilidad de participación en el contexto inmediato. Entonces, posibilitar la participación lleva a reconocer las condiciones sociales en la que está el Otro, así mismo, buscar otros bienes comunes que permitan el desarrollo de cada uno; en el aspecto de posibilidad, hay una estructura de sentido de la participación como forma de inclusión.

En otro orden de ideas, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) por su parte, alude a la inclusión como participación e intervención social, en tal sentido,

[...] Todas las personas y todos los pueblos tienen derecho a contribuir, disfrutar y participar activa y libremente en el desarrollo civil, político, económico, social y cultural, a través de lo cual los derechos humanos y las libertades fundamentales pueden hacerse efectivos (UNICEF, 2022, s/p).

La enunciación de la UNESCO es una definición que integra el carácter político de participación social, de la selección y desarrollo de actividades en un marco de convivencia; se destaca el derecho humano de las personas a contribuir y disfrutar de lo que la organización social ha construido. A participar activa y libremente en el desarrollo social, la definición implica reconocer al sujeto como persona que aporta, que interviene socialmente para contribuir a la sociedad a la que pertenece, a la vez, la libertad social que se le asigna, le faculta de capacidades para hacer de este mundo, un espacio de desarrollo personal y social.

Con base en lo anterior, la enunciación de inclusión social, determina la participación e intervención, aspectos que refieren un estado de interacción con el Otro, alude una forma de presencia con el Otro, esto desde el ámbito social y natural, remite además, la idea de proximidad, de presencia como posibilidad del encuentro con el Otro, de ser y estar con los Otros, esto arguye que la inclusión no está en razón de lo uno como ser social, sino que el Otro otorga el carácter social y da sentido a la sociabilidad, porque la expresión del YO no es sino con el Otro.

Lo anterior denota que las proposiciones de participación e intervención como fundamento de bienestar social, integran una perspectiva sociológica que aborda la construcción social y pragmática, puesto que al compartirnos unos de los Otros, constituimos la idea de lo civil, político, económico, social y cultural e instituimos las formas estructurales de los contextos en prácticas racionales, así, la inclusión como concepto social, emerge de las perspectivas teóricas de la sociología de la exclusión, como de la objetividad que se ha aprehendido de la realidad social. Ante ello, se toma en cuenta la relación de la educación con la inclusión como un proceso natural, el cual presenta una dialéctica, conforme se construye y re-construye en la transitoriedad histórica del ser humano.

El devenir histórico, conlleva a la contemplación de la inclusión, a la discusión de cómo se ha comprendido al Otro, ante la dinámica de la historia humana, se abre un paréntesis respecto a cómo comprende y expone Foucault (2015; 2019) en sus textos de Historia de la locura e Historia de la sexualidad, la represión que se hace del hombre ante él mismo. Si bien no solo Foucault expone la condición del hombre por el hombre, se destaca a Nietzsche (2011) cuando refiere a la condición que somete al hombre con el hombre, que más allá de la relación social, se encuentra la relación mágica de someter. Con ello, Nietzsche (2017) enuncia cómo el sujeto condicionado teme a la inclusión, porque ha construido su desfachates hacia él mismo y con el Otro, de lo cual se puede aducir, que el Otro no es simple humanidad, sino que es pulsión, es una masa de deseos, el Otro, tiene una carga moral, se encasilla en juicios de valor, en una constante abominación de existencia, que suele reprimirse, de ahí que no haya claridad para la comprensión del encuentro de los Otros.

En consideración al planteamiento anterior, se puede apreciar, que la relación que mantiene el sujeto con él mismo y con el Otro, está condicionado por las intenciones implícitas acordadas de convivencia, que si bien, parte de ella se ancla a las prescripciones heterónomas de convivencia social, en la vida cotidiana, la inscripción que hace el sujeto de la relación con el Otro, le invita a creer y actuar conforme a ella, hasta que se encuentre en tensión con la creencia y la prescripción que hace la heteronormatividad de la regulación social la posibilidad de cambio aparece.

La conceptualización de la educación inclusiva responde la integración social y adaptabilidad del Otro a través de procesos de socialización y escolarización, esto desde el espacio de sistemas o administraciones educativas, particularmente la educación, empresa que es el límite de actividades inclusivas, sin embargo, la inclusión en los procesos educativos tiene límites que resultan poco nítidos, la significación está estructurada en los diferentes contextos a los que se atribuye lo inclusivo, luego, es un significado dilemático y controversial (Duk y Murillo, 2016). Por tanto, si la significación de la inclusión está determinada por el contexto, la posición de quien es excluido influye en la significación, en otro orden de ideas, las vivencias de inclusión y exclusión conforman una plataforma epistemológica subjetivista, por lo que se considera importante construir una visión compartida, lo que conlleva a una

mirada sistemática y multidimensional que demanda una perspectiva global (Duk y Murillo, 2016).

Las experiencias de inclusión en los procesos educativos de estudiantes, da cuenta de la posición epistemológica subjetivista, en el que las vivencias que se tiene del Otro y de los Otros crean una complejidad sobre la conceptualización de inclusión educativa, esto debido a que las vivencias y significaciones sobre ser incluido, no tienen el mismo curso de experiencias en todos, a pesar de que estas se sistematicen desde políticas educativas o se traten inductivamente en las disciplinas sociales y económicas. Entonces, la comprensión del Otro no puede ser establecida en el orden institucional sino a partir de la convivencia de la comunidad escolar en los que se conjugan los escenarios simbólicos, estos escenarios contienen una carga cultural que mantiene el entramado de significados y construyen al individuo, además, se constituye la permanencia en la comunidad escolar por un estado afectivo en el que el individuo o sujeto se siente parte de o perteneciente a, luego, se obtiene un conocimiento de estar o vivir un proceso inclusivo desde las vivencias y experiencias que el individuo asimila o construye con los Otros, de tal manera que instituir los discursos de inclusión y su conceptualización a partir de plataformas políticas resulta un dilema para el profesorado, entre lo que se plantea como el ideal de inclusión educativa a través del curriculum y lo que se vive en el espacio escolar.

Duk y Murillo retoman de Echeita, Simón, Sandoval y López (2011) que la proposición de la inclusión bajo el dilema o como aspecto dilemático, vuelve complejo la práctica educativa en su operatividad, refieren, además, que existe una dificultad de alcanzar la satisfacción en términos de asegurar la plena presencia, la optimización del aprendizaje, así como la participación de todos los estudiantes en los sistemas educativos. Sin embargo, para lograr los fines de la inclusión educativa, las administraciones educativas comúnmente enfrentan el dilema de decidir el uso de mecanismos de identificación y clasificación de estudiantes en categorías que caractericen su desventaja, por ejemplo, estudiantes vulnerables, estudiantes con necesidades educativas especiales, estudiantes en riesgo de fracaso escolar, de esta manera, se asigna y distribuyen de forma focalizada los recursos disponibles y se otorga apoyos extracurriculares y se realizan programas diferenciados en función de sus necesidades, de ello, Duk y Murillo (2016) señalan que esta particularidad de caracterizar la desventaja trae consigo efectos nocivos sobre el uso de etiquetas, puesto que se da atribuciones sociales de sujetos devaluados, situación que no únicamente afecta al estudiante sino a las familias.

De lo anterior se arguye que, la inclusión en los procesos educativos, segrega y condiciona las expectativas de desarrollo personal de estudiantes, por tanto, fuera de integrar al individuo en la dimensión educativa, es la misma educación que en su talante de inclusión, vulnera y condena al estudiante, es un absurdo pensar que lo que caracteriza socialmente al individuo para que este pueda ser incluido, es al mismo tiempo, un proceso excluyente, es

decir, que el sistema educativo y escolaridad son dispositivos socioculturales de exclusión (Ortiz y Zacarías, 2020).

Para comprender más acerca de la educación inclusiva, es pertinente retomar la historia de la inclusión, la cual surge como situación contraria a la exclusión educativa, esta a su vez, responde a la exclusión social que viven los sujetos, en palabras coloquiales, la exclusión educativa es que el sujeto está fuera de todo proceso educativo o escolaridad; Ortiz y Zacarías (2020) indican que la exclusión tuvo lugar en el siglo XIX al emerger la sociología, con ello, el estudio de los sujetos en desventaja o vulnerables; “La “exclusión” es un término referido por la literatura sociológica de la desigualdad, que remite a una cuestión de grado de participación en un orden social” (p.8), por consiguiente, el discurso de la inclusión se estructura a partir del estudio de sujetos vulnerables, propiamente, desde una política de la periferia de la modernidad que Vallejos (2007) señala como modernidad periférica, y un marco político que se instaura en la distinción inclusión/exclusión.

Vallejos (2007) considera que el proyecto político modernizador no contempló la desigualdad y el subdesarrollo, y es que las sociedades en su sistema mundo, producen inclusión, pero, de igual forma, produce exclusión, así, existe la riqueza y existe la pobreza, hay igualdad y también desigualdad, de ello cobra relevancia la diferenciación funcional, asimismo, se adjudica procesos diferenciadores de contextos y culturas. Esto conlleva a analizar que el sujeto de exclusión está pensado desde contextos y culturas ajenos a su realidad.

La inclusión en los procesos educativos integra racionalidades que instrumentaliza la marginación y sistematiza la diferencia centro/periferia, el Otro se ve, se piensa, se vive, se imagina en la marginalidad, adquiere sentido por su diferenciación funcional, por su capacidad de pertenecer y de producir, por su asentamiento a la productividad y de confluir en los medios de producción; en el seno de la economía, el Otro está enajenado, se encuentra en el atavismo de la sobrevivencia, es capital humano, es instrumento político, es oprimido, es deshumanizado, y es la educación la herramienta de conciencia de clase, la que puede emancipar, liberar y humanizar al Otro en su opresión (Freire, 2017).

En continuidad a las enunciaciones anteriores, se aduce que la educación inclusiva se estructura en la relación del hombre con el mismo hombre, se produce en el seno de los Otros, juntos se educan y organizan la vida social y comunitaria, pero, se organiza e instrumenta en las políticas públicas y educativas como normativas sociales. Más, el hombre ha buscado separarse de la naturaleza, se ha alejado de ella misma a partir de la conquista que le ha hecho, puesto que el hombre ha procurado domesticar y vencer a la naturaleza; de ahí que muchas de las cosas que hace el hombre, es para irse construyendo, con las cuales se sobrepone y somete a la naturaleza. Entonces, cuando se hace referencia al concepto de educación inclusiva, no está en la idea hombre-naturaleza, sino, en la relación hombre-hombre.

Cabe señalar, que el hombre se separa de la naturaleza, siempre le está a la conquista, sin embargo, la naturaleza ha resistido a su conquista, mas, es un punto al que no se piensa profundizar. En torno al concepto de educación inclusiva, se asume como relación del Otro con el Otro, se cuestiona, ¿Qué provoca el Otro hacia el Otro para ser excluido e incluido?, porque finalmente la separación de la naturaleza implica una exclusión con lo natural, aunque, se excluye del Otro, su necesidad de ser, de pertenecer, lo obliga a desear ser incluido con los Otros, aunque lejos de la naturaleza.

La definición se ancla a la perspectiva de Levinas (1974), él cuando habla del concepto de inclusión, refiere al Otro, Otro como posibilidad. En otras palabras, cuando el YO se encuentra bien consigo mismo, puede estar con el Otro. Referir la mismidad, implica la aceptación ante el Otro, de ahí que, al estar bien consigo mismo, en la mismidad, se está ante el Otro, en cierta medida, asentir la existencia del Otro conlleva a asentir la existencia del Otro, demarcar su diferencia, de estar y caber en el mismo espacio, pertenecer y sostenerse en los Otros en sus diferencias en distinto espacio-tiempo.

Entonces, la definición de educación inclusiva que en el presente escrito se cavila, se enmarca en dos sentidos, el primero, donde todos tienen cabida; el segundo, reconocimiento de la diferencia como posibilidad de que el Otro está con el Otro. Por tanto, referir la inclusión, es abrirse a otros espacios sociales en el espacio-tiempo; de ahí que muchos de los movimientos que se nombran como emergentes o que en su momento se denominaron emergentes, hoy formen parte de la colectividad, como la teoría Queer, el movimiento LGBT, el movimiento feminista, entre otros, puesto que, todos ellos van a dar cabida al concepto de inclusión que se sostiene, concepto que no es fragmentado a la sociedad, sino que, la sociedad es asumida como un todo organizada por singularidades que le dan vida y sentido social.

Con respecto a lo anterior, es importante hacer mención del concepto de vulnerabilidad, puesto que, provoca tensión sobre el concepto de inclusión, dado que la vulnerabilidad (Butler, 2019) invita al excluido de las leyes a organizarse, para que se le reconozca como sujeto de derecho en la sociedad que habita. Entonces, las perspectivas políticas retoman ideas y potencian el debate en torno a la inclusión de las personas en la sociedad. De modo que, en el alcance de la definición del concepto de inclusión ante el de vulnerabilidad, el espectro de ambos se amplía, ya que el primero refiere a que todos estemos, el segundo, remite a que nadie puede estar por encima ni por debajo del Otro, es decir, que debe prevalecer la igualdad, la equidad, lo justo para todos.

Justicia y vulnerabilidad se contienen en el concepto de educación inclusiva, ya que lo justo y vulnerable otorgan el sentido de contener a todos los sujetos humanos como no humanos, contención que no solo atiende la singularidad de cada uno, sino, la comunión como habitantes de un solo planeta. De la justicia se ha escrito desde la heteronormatividad y se modifica al paso de los cambios sociales, también evidencia que hace vulnerable a los sujetos en el contexto social en el que crecen. De ahí que, al posicionar la educación inclusiva donde se integran todos, donde todos tienen cabida, obliga a revisar cómo se define la justicia en el

contrato social que se establece en las leyes al igual que en la vulnerabilidad que las mismas leyes generan a las personas y no personas.

Al referir la vulnerabilidad de las personas y no personas, se crea tensión en el derecho que se hace el humano del mismo humano como de los animales que no pueden pronunciarse por su derecho. En este caso, la desventaja social en la que se desarrolla el primero y el derecho de asumirlo como propiedad al segundo, de este último, el derecho a matarlo como consumo humano, domesticarlo o cazarlo como deporte. La acción de la vulnerabilidad entonces, se tensiona cuando la desventaja social incide en el desarrollo social de los sujetos en los contextos donde habitan; en los no humanos, cuando el humano se asume como dueño de lo que la naturaleza tiene al alcance del mismo.

La vulnerabilidad se expresa cuando lo que se tiene cercado como justicia no alcanza para el humano ni para los no humanos (Nussbaum, 2012), al dejar sin el alcance del derecho del Otro para participar en el círculo de justicia autorizada, se genera la desventaja social, de manera que, lo justo no incluye a quienes no tienen el derecho establecido. En otras palabras, habitamos el planeta en desventaja social. Respecto a la participación en la naturaleza con el no humano, el humano al asumirlo como propio, sobre explota el espacio que le permite vivir con el Otro y con la naturaleza.

La educación inclusiva entonces, al asumirla en la perspectiva de vivir juntos (Touraine, 1997) en el respeto, se aprende de la diferencia, en la que se involucra el reconocimiento de la diferencia como situación que permite estar con el Otro y ser diferentes. Cabe precisar, que cuando se hace referencia al saber estar con el Otro, obliga a reconocer que el estar es más allá de estar en aglomeración, es reconocer que la influencia del Otro en el YO, permite reflexionar las experiencias al estar el Otro con los Otros.

El ser o estar, es un estado que va más allá de darse en lo dado, es saber que hay un vínculo que afecta la relación, sin embargo, la capacidad de reconocer la afectación que se genera al estar con el Otro es develar que la capacidad del Otro es la diferencia propia, la singularidad de cada uno contribuye a la capacidad de encontrar espacios para tejer nuevas maneras de comunicarse en la mismidad y con el Otro. La reflexión de la acción consigo mismo y con el Otro, hace comunión, en el sentido de que se integra un común en la relación misma, aunque esto implique la segregación entre la mismidad y con los no humanos.

Conviene destacar que las maneras de vivir al tejerse, modelan un común institucionalizado por la heteronormatividad, que incide en la valoración social que se le da a la acción colectiva en la vida cotidiana. Los lazos que tejen la vida son referentes para nombrar buena o mala la acción que se realiza. A la vez, para dar sentido de cómo encarar la vida diaria. Bien vale subrayar que la individualidad construida se manifiesta en la vida cotidiana al tomar decisiones de participar con el Otro, en el darse dado. El darse uno a Otro, implica tensión por las individualidades, pero que lleva a un común, de lo cual emergen estereotipos para nombrarse en lo sucedido.

Las intrarrelaciones que se dan en un espacio social, se tejen con otros sectores sociales a mayor distancia, en consecuencia, se deriva la posición a un orden y se establecen juicios para las acciones que se suceden. El orden es establecido por la ley, que desde luego es apropiado por el sujeto, de ahí que emanen calificaciones para lo que se da. Ante este panorama, el orden se mueve según las circunstancias y el fenómeno social del momento; la moda impera en el orden social, hace que se designen formas de vida y establezcan leyes, pero, genera que se relativicen las mismas leyes al cambiar ella misma. Así entonces, al posicionar la educación inclusiva como objeto de estudio, el fenómeno tiene presente la moda a la que se hace referencia, pero también, mantenerlo como clásico en el devenir del tiempo. Respecto a lo clásico, Gadamer (2010) ha hecho referencia que se mantiene en el tiempo, independiente de la algidez que se viva en el momento; entonces, la educación inclusiva como concepto es un concepto clásico en debate, pero que, su acepción cambia de acuerdo al momento que se vive.

Lo anterior, lleva a revisar el concepto de educación inclusiva desde dos perspectivas, como ciudadano y como habitante del mundo en relación con el mismo y con la naturaleza. Al formar ciudadanos, lo primero que se ubica es estar civilizado para compartir con el Otro en espacios donde el orden social se pondera, se piensa en el Otro y con el Otro. Es vivir en la civilidad política donde la cultura de la paz se hace presente (Arévalo, 2014), por lo que, ciudadano “es aquel que forma parte de la comunidad política y organizada a la que pertenece. Según el Estado en el que se encuentre, dispondrá de mayor o menor cantidad de derechos y libertades. En los países democráticos es máxima (o debería serlo) la cantidad de derechos políticos y libertades civiles de los que dispone el ciudadano” (Marín, 2020).

Arendt (2020), hace referencia que ser ciudadano es participar del trabajo, pero también, de las tomas de decisiones políticas en las que se vive. La política como orden social da al ciudadano la oportunidad de expresarse por las condiciones sociales en las que vive, más, es oportuno aclarar que la condición social de las personas se regula de forma heteronormativa, de ahí que su participación en la toma de decisión en Estados democráticos se reduzca al ejercicio del voto. Se toman decisiones en masa, para que ejecuten pocos.

Al respecto, Weber (2021) refiere que la política organiza la vida en sociedad, todos participan en ella, en función de cómo se prescribe la participación en la ley que organiza la vida. Al tomar como referente a la ley para vivir la política en sociedad, se considera la persona dueña de la persona misma como de la naturaleza, se establecen en las leyes hasta donde cabe la justicia y lo que no cabe. La posibilidad de qué está permitido hacer y qué no desde la ley es la pugna constante en la sociedad que no alcanza el cobijo de la ley, por lo que, en determinados individuos, la ley les deja sin cobertura, se inician procesos de levantar la voz, de ahí la historia da cuenta de luchas violentas por la conquista de algo que no se ha obtenido.

En el sentido de las luchas por los derechos, las manifestaciones refieren que la ley no se estipuló en razón del Otro, aunque se establezca en virtud de lo humano, de tal manera que

la ley que se estructuró para lograr la inclusión del Otro, es la misma que fundamenta racionalmente su exclusión, esto dado desde la condición política y social que caracteriza al Otro, porque aquel individuo que no logre los requisitos de la ley, no será parte de la misma, lo cual irrumpe el orden y organización de la vida.

Conforme a lo anterior, se cuestiona las atribuciones políticas del individuo, su capacidad de elección política, su preferencia ideológica, la forma de concebir la democracia, aspectos que convergen en la política de vida que las instituciones le construyen, no obstante, la idea de pensar diferente, del criterio de libertad para elegir, para asumir su diferencia y preferencia ante los Otros, asume consigo, el rechazo del Otro, de aquel que no coincida con la cultura política instituida, de tal forma que, la política de vida niega el imaginario de justicia e igualdad, porque el individuo preconcebido ideológicamente, vive la coerción del Estado que lo adjudica como parte de algo, como estructura de sentido de la vida en sociedad y que tiene que defender, de tal forma que el habitar en el espacio que el Estado le otorga, le crea tensión en su vida.

El individuo es territorial, porque se infunda el límite de pertenecer, de demarcar su territorio, de cimentar sus ideas, pero de converger entre los Otros, de tal forma que, en el espacio, el tener cabida con los Otros, puede o no dar sentido a la vida en sociedad, porque definitivamente el habitar con el Otro, no siempre tendrá que contemplar las vivencias del Otro, es decir, aceptar todo lo que el Otro es o implica en la vida misma, ante tal situación se cuestiona, ¿cómo el habitante es o puede ser en el lugar donde cabe el Otro?, esto superpone la posición de la idea habitante, con la referencia de estar, de que no se está en un solo momento y espacio, porque el habitante no solo vive en la ciudad, sino que, es parte de la naturaleza, comulga con ella, idea que se retoma de Nussbaum (2012) al plantear que los habitantes se encuentra imbricados a la naturaleza, el YO no se separa de ella, ella también son los Otros, por tanto, en la relación que se tiene con los Otros, también la naturaleza forma parte de todos, de ahí, los humanos y los no humanos están relacionados, situación que lleva a cuestionar la justicia que tiene la ley, cuando no considera lo no humano como parte de ellos mismos.

Conforme a lo anterior, al posicionar el concepto de habitante en la perspectiva de la inclusión, es porque se comparte un único espacio de habitar y que es la tierra donde interactúan todos. Así entonces, al unirse todos por la naturaleza, la condición social es la oportunidad para reflexionar desde la existencia de la vida desde el YO mismo y con los no humanos con los que se interrelaciona. Luego, si se separa la naturaleza y se hace referencia a la interacción que se genera de humano a humano, la historia ha mostrado que es un salvajismo que se da de imponer uno en el otro; hay estudiosos de las ciencias sociales que nombran el actuar del hombre por el hombre, por poner un ejemplo: explotación, opresión, coerción, coacción, salvajismo, conquista, desigualdad, inequidad, entre otros. Puesto que ha estado presente en la historia de la humanidad que la civilidad oprime, excluye, segrega, entre otros.

La inclusión educativa como objeto de estudio

La duda y el cuestionamiento han sido el parte aguas permanente para imaginar y construir un espacio social donde quepamos todos. De ahí que surjan teorías para definir que la educación inclusiva no tiene un método de estudio, sino que, se alimenta de otros métodos, situación que no amarra, sino que cambia, cuando el objeto de estudio es analizado con otras perspectivas que se adhieren al mismo. Al tomar como objeto de estudio a la educación inclusiva, se posiciona no para encontrar verdades, puesto que estas han sido develadas en el devenir del tiempo; hoy la atención se centra en cómo atender los problemas que se evidencian en torno a la misma.

Algunos ejemplos de problemas que requieren atención desde la educación inclusiva, se encuentran, los derechos de los pueblos indígenas, el derecho a la orientación sexual, el derecho a los movimientos sociales, derecho a migrar, la igualdad y equidad entre hombres y mujeres, a la violencia de género, atención a la discapacidad. Problemas visibilizados pero que no se solucionan totalmente, que si bien, ha habido un avance en materia de ley para algunos de los problemas que se han mencionado, aún falta en el hecho que se concrete. Ante ello, el fomentar la cultura de paz ha sido recurrente en las cumbres de grupos que deciden por la mayoría poblacional, sin embargo, el resultado ha sido poco. La cultura en la que se inscribe cada sujeto, determina y reproduce en cierta manera prácticas educativas que no incluyen, sino que, segregan.

Para atender los problemas que estudia la educación inclusiva, la participación de todas las personas en el objeto es fundamental, puesto que cada uno con las reflexiones que tiene del mismo contribuye a entender y buscar la solución. En este caso, el sujeto de estudio anclado a su vida diaria de la comunidad (referidas con anterioridad) ha aprendido a vivir con lo que se le presenta a partir de la configuración que hace del exterior. Por citar ejemplo, están los saberes con los que se atienden las siembras del campo, la racionalidad del agua, la crianza de los hijos, la resiliencia para enfrentar las situaciones emocionales en su relación con el Otro, las tomas de decisiones en colectivo, asumirse con orientación sexual al mismo sexo, pugnar por la igualdad y equidad de género, reconocer la condición física, entre otros.

Las acciones que realiza el sujeto de estudio también las vive el investigador. No son ajenas las tensiones del exterior y la manera en que se les enfrenta. Entonces, hay sujetos que se construyen mutuamente; la diferencia radica en que cada individuo alimenta el saber y el conocer que la vida social le ha provisto. Por separado, cada individuo que se ha construido en la disciplina, asume una perspectiva del objeto de estudio, la justa medida para comprenderlo radica en los planteamientos teóricos que construye en la generación de conocimiento que cultiva y la oportunidad que se da de abrirse al Otro. Así, por ejemplo, el concepto de persona legal se desdibuja, puesto que todos enfrentan la vida y la nombran.

Las intenciones del objeto cambian en la medida que la disciplina que lo comprende asume qué es. La cosa se mueve en varias perspectivas, la primera, la disciplina con la que se

ve el objeto, la segunda, el común que se ha interiorizado para aprehender el objeto. Discursar el objeto y procurar la conquista es negociación e imposición, donde la mejor vía para hacerse del objeto es renunciar a la perspectiva. La renuncia en este caso no es inmediata, la evidencia objetiva como subjetiva del hecho a través del reconocimiento de la posibilidad de qué es el objeto en su naturaleza, mantiene la disputa de qué es viable en el objeto.

Intereses solo por datos, esperar que alguien haga algo por algo, problematizar para convenir, son solo pretextos para tensionar la cosa que está dada. La contribución por la cosa es imponer la visión propia ante el Otro. Felicitar por el crecimiento del Otro, pero, no darse cuenta del propio, son situaciones que están presentes en la vida del objeto en sujetos que lo quieren apropiarse y manifiestan su subjetividad del sentir que les genera el objeto. La provocación es el punto de mencionar las cosas tal como se las objetiviza.

La objetividad del sujeto cosifica la perspectiva de la cosa. El embate es recurrente cuando se tiene como fin definir hacia dónde enfocar a la cosa que se tiene, la definición es el punto de partida para converger la disciplina, puesto que la definición es un asunto de señalar el coto de poder de lo que bien se conoce y sabe de la cosa. Llegar a definir que se puede delimitar de diferente manera el objeto es un proceso que implica saberse que todos contribuimos a entender la cosa, parte de ello, se observa cuando en las pesquisas el campo disciplinar quiere irrumpir el campo del otro o bien, se centra en su propio campo que se blinda. En este caso, la escucha en el nuevo espacio entra a escena y empieza la pujanza respecto al objeto.

El nuevo nivel ya no define la cosa en la diversidad de disciplinas, sino que, entiende a la disciplina como parte de la cosa. Por ejemplo, reconocer que todos los sujetos saben y conocen, que las metodologías cualitativas y cuantitativas convergen en el problema de la educación inclusiva, que no solo hay una manera de obtener información, es un referente que ha dejado la intención de definir y posicionarse en aceptar que el objeto por el que se fue llamado a dar cuenta, ahora invita a reconocer los elementos que la constituyen, más, en el espacio, los campos han empezado a reconocer las potencialidades para participar.

El análisis del objeto de estudio de la inclusión educativa remite que la realidad constituida de las personas que se encuentra en situación de riesgo o en vulnerabilidad de ser excluidas, se atiende a través de un paradigma positivista, que da cuenta de la racionalidad instrumental, y tal como se ha señalado, de la objetividad del sujeto, en este sentido, la posición epistémica del sujeto de exclusión está mediada por políticas y discursos educativos que clasifican al sujeto por su incapacidad para incluirse a la esfera educativa. La experiencia de cosificación está plasmada, además, en el currículum, en los archivos administrativos de la escuela. El sujeto es papel y discurso, no se vale por sí mismo; la educación es un asunto mecanicista que instruye los pasos de lo que el profesor tiene que hacer para posibilitar la inclusión.

En relación con lo anterior, se objeta el paradigma positivista como lógica comprensiva del sujeto de exclusión, como sistematización de experiencias que resultan ser meras descripciones, por lo que se considera retomar el paradigma sociocrítico para establecer la estructura de sentido del sujeto, partir del Otro en las múltiples expresiones de las realidades vividas, esto porque el paradigma sociocrítico reivindica la crítica a la exposición mecanicista que concibe a la sociedad como una maquina u órgano, con respectivas funciones, estructuras, flujos, etc. (Yuni y Urbano, 2005), en cierta forma, la crítica hacia la vertiente positivista reside en la estrechez de la realidad y la cosmovisión del hombre en cuanto a forma de la estructura social, que para el caso de la educación lo diverso recobra significado en las múltiples expresiones de los Otros, en la importancia del lenguaje y la cultura, pero, además, al considerar el paradigma sociocrítico se busca tomar el subjetivismo como una forma natural de expresión sociocultural del hombre que conlleve a diferenciar el significado social de la acción humana y evitar la alienación y la naturalización de las prácticas, porque en un criterio epistemológico, el paradigma sociocrítico permite retomar el aspecto dialéctico de las prácticas (Yuni y Urbano, 2005).

El paradigma sociocrítico permite la inclusión de juicios, valores e intereses que tiene una sociedad, y la voluntad y compromiso para transformarla al interior (Alvarado y García, 2008). El objeto de estudio de la inclusión educativa versa sobre las experiencias, vivencias y discursos que construyen identidades, que posibilita lo diverso como expresión de lo humano, es decir, constituir la personalidad humana; el esquema sociocrítico que no sólo descansa en una mirada empírica de la realidad, ni es pretencioso teóricamente; para entender mejor:

[...] El paradigma socio-crítico de acuerdo con Arnal (1992) adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni sólo interpretativa; sus contribuciones, se originan, “de los estudios comunitarios y de la investigación participante” (p.98). Tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros. El paradigma socio-crítico se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social (Alvarado y García, 2008, p.190).

De acuerdo con lo anterior, se parte de la necesidad de abordar la comprensión crítica de grupos, del Otro, desde estudios comunitarios y la investigación participante, en donde se pueda significar la experiencia de inclusión, dado que no se puede confluir en el estatismo de políticas educativas que instituyen la inclusión como dogma y sistema de experiencias, o de instituir la inclusión como arbitrariedad cultural, como situación social dada. La participación intencionada, lleva a otras fronteras de saber y conocer al atender los problemas de la educación inclusiva. Llegado a este punto, en el resto del documento se plasmarán algunas

ideas que se han construido por teóricos de la educación para la atención de la misma desde la perspectiva de la didáctica.

Inclusión y Educación, aspectos epistemológicos

La inclusión en la educación se coliga como un proceso sistemático que estructura una serie de aspectos discursivos y didácticos en una dimensión epistémica positivista, esto sólo si se establece una instrumentación de lo inclusivo en la educación, de tal forma que la inclusión se ha presentado como una forma dogmática de la ciencia de la educación, un discurso que el profesorado sigue y normaliza en su práctica educativa, de tal forma que se produce un metodologismo (Casañas, 2011).

En relación con lo anterior, la sistematización de las subjetividades se estructura en el discurso de comprensión sobre el Otro, dicho discurso está influido por políticas de vida social y la complejidad de explicar o interpretar la diversidad, hecho que Casañas (2011) refiere al enunciar que la epistemología predominante de cada época es paradigmática para el corpus científico, la influencia en la educación en general y en las huellas profundas de procesos que posiciones pedagógicas y psicológicas sustentan al paradigma dominante, de tal forma que, el paradigma dominante incide en las perspectivas educativas, en este caso, se alude al enfoque de la inclusión en la educación.

Entonces, nos encontramos ante la epistemología de las vidas subjetivas, de las formas diversas de pensar, de ser, formas en las que el sujeto desarrolla su YO y está en relación con el Otro, y se forja un discurso, pero, ¿qué paradigma de las ciencias sociales y humanas validan las vivencias como fundamento epistémico?, y es que el discurso de la inclusión es propiamente el discurso de la heterogeneidad (Ocampo, 2015), por lo que es pertinente el poder desnaturalizar el status científico de la educación inclusiva y la educación para todos (Ocampo, 2014), esto como situación de consciencia y adquirir la comprensión epistemológica.

Ocampo (2014) refiere que hay una ausencia del saber epistémico y del saber pedagógico en materia de Educación Inclusiva y en Educación para Todos, aunque, el análisis del discurso de la inclusión en la educación da cuenta de una estructura de relación de poder en el que se establece la ideología inclusiva como constructo social en prácticas discursivas que el profesor (interlocutor) comunica a la comunidad escolar, en cierto sentido, “las prácticas discursivas tienen efectos ideológicos de peso, es decir, pueden ayudar a producir y reproducir relaciones de poder desiguales entre las clases sociales” (van Dijk, 2008, p. 368).

En los aspectos epistémicos de la inclusión y la educación, se establece una conformación política en correspondencia al modelo económico (Ortiz y Zacarías, 2020). Se puede argüir que la inclusión en la educación interpreta la realidad de los sujetos con base en la utilidad y funcionamiento, es decir, qué tan productivo resulta el sujeto a la sociedad, y qué sentido tiene ser incluido en el sistema de producción, por lo que se expresa la contextualización de lo diverso como necesario al propio sistema, porque finalmente desde un enfoque sociológico se puede comprender la exclusión como forma de propiciar espacios de

inclusión así como la formación de sujetos al contexto, en este caso la inclusión de los Otros, al respecto, Van Dijk (2013) refiere que el discurso conforma al contexto del sujeto en la que se da una teoría del contexto explícita de modelos mentales.

En la forma en que los contextos se dan en los sujetos excluidos, se da cuenta de una teoría del currículo oculto que desvela los procesos por el cual se produce resistencia de los sujetos en el espacio escolar, luego, esta teoría del currículo oculto daría cuenta de la resistencia de profesores y estudiantes al propio sistema, en este caso, el sistema de educación inclusiva, que como se mencionó, ocurre de una manera sistemática y dogmática, en cierto sentido, el currículo oculto, “se refiere a las formas en que una sociedad selecciona, clasifica y distribuye el conocimiento educativo, así como sus formas ocultas de dominación” (Padilla, Acosta y Perozo, 2016, p. 95).

En conformación a la teoría del currículo oculto en los procesos educativos, el profesorado enseña lo que cree conveniente, de esta manera, se encontraría que, ante la epistemología positivista en la educación o la dimensión racional instrumental en que el discurso de la inclusión viene dado desde experiencias sistematizadas de los Otros, se da el caso de quienes rechacen, no acepten o no estén de acuerdo con la contextualización discursiva, pues aunque hay implicaciones sociales, políticas culturales en la educación (Padilla, Acosta y Perez, 2016), habrá resistencia desde las mismas implicaciones.

Los aspectos epistémicos de la inclusión en la educación, se pueden reducir a enfoques políticos, pedagógicos y propiamente educativos, sin embargo, no hay una claridad teórica que pueda dar cuenta de cómo promover, fomentar la inclusión a través de estrategias educativas y causar el impacto social en los espacios escolares, sino que el esclarecimiento de las fronteras, es repensar las teorías y pedagogías de las diferencias (Ocampo, 2015), de esta manera, conocer si los saberes y prácticas educativas obtienen los mismos fines y alcances en materia de inclusión en la educación.

Educación e inclusión, algunas perspectivas en latinoamericana

La dinámica de educación e inclusión en Latinoamérica recobra sentido en las perspectivas que tratan la integración, las políticas públicas, la relación pedagógica y su dimensión teórica, de tal manera que en los diferentes niveles educativos pueden analizarse que la demarcación racional y práctica está en los mecanismos de integración, así como la estructura institucional y social, desde este aspecto, se hace revisión de documentos que abordan diferentes procesos de la educación inclusiva o inclusión educativa.

Se discute el hecho que la inclusión adquiere significado desde los diferentes procesos educativos, lo cual vuelve complejo la comprensión conceptual y la claridad de situaciones prácticas para desarrollar la inclusión, de esta manera, el trabajo de Vélez, San Andrés y Pasmíño (2020) presentan la correlación entre la inclusión educativa y los mecanismos de integración, en el que a través de la investigación analizan una variabilidad de porcentajes que tratan el tema de la inclusión como relevancia en situación de dificultad de aprendizaje,

acompañamiento y monitoreo pedagógico del profesorado hacia estudiantes, quien es circunstancial para que la integración de estudiantes se realice, así que su labor pedagógica incide en el aula, aunque en la enseñanza multinivel, la tarea pedagógica del profesor en materia de inclusión resulta negativa, pues no logra responder a la diversidad, por ende, al aprendizaje de los estudiantes.

Por su parte, Castro (2020) refiere que el sujeto de inclusión está implicado en las posiciones políticas del Estado, situación que no logra la trascendencia para las transformaciones sociales, por lo que el sistema educativo no comprende la discapacidad que se asocia a un sujeto etiquetado como defectuoso, a quien se esconde para su rehabilitación, esto conlleva a crear un paradigma social, en el que la política pública de inclusión tiene enfrente a una viciada estructura social, que en el marco económico, organismos internacionales influyen en el sistema educativo; en cierto sentido, la homogenización de los sistemas educativos están en el amparo de normativas o lineamientos internacionales que no corresponden al contexto latinoamericano, de esta forma la gestión de la inclusión resulta una utopía dada las diferencias que se generan en los contextos sociales.

Desde la mirada de Zapata, López y Rivera (2015), la inclusión requiere de propuestas como integrar sistemas de tutorías, tener perfiles profesionales que respondan a la atención del propio departamento, contar con maestros sombras, asesor par sombra; si bien, estas propuestas emergen de la particularidad de docentes-tutores universitarios que desarrollan su actividad en una preparatoria de Guasave, Sinaloa, México, esto puede extenderse a un común denominador en la educación media superior en Latinoamérica, porque diversas discapacidades se presentan en los diferentes niveles educativos; de esta manera, el Otro, el que es tipificado, no cuenta con políticas públicas y educativas que puedan apoyarle en toda su trayectoria formativa, sino que las políticas están realizadas para determinado nivel educativo y la adaptación a un determinado tipo de sociedad, por lo que una vez más, se analiza que, es determinante la dimensión económica sobre la esfera social, cultural y educativa.

Sánchez y Robles (2013) realizan un análisis entre las diferencias y semejanzas de conceptos involucrados con la inclusión como la integración, interculturalidad, educación inclusiva y diversidad en el fenómeno educativo, esto como aspecto clave de sociedades multiculturales, para ello, proponen que el concepto de inclusión trascienda el aula, es decir, realizarse en los diferentes ámbitos de las sociedades. Consideran que la Escuela cobra responsabilidades que no puede cumplimentar, sino que la política social debe asumir espacios que coadyuven a la escuela como espacio de inclusión, esto porque la escuela tiene sus propios conflictos sociales.

En relación con lo anterior, la educación no es la panacea de sociedades democráticas y sociedades inclusivas, si bien, se gesta la enseñanza de valores sociales que pueden repercutir en los espacios sociales, es pertinente tener en cuenta que la educación es una parte de la estructura social, pero, las instituciones sociales tienen que contribuir a que

equilibrio y cohesión social pueda darse, lo que conlleva a reflexionar, el papel que juega la escuela en las sociedades en nuestros tiempos.

Finalmente, la aportación de Uzcátegui, Cabrera de los Santos y Lami (2012), parte de conformar una nueva ciudadanía, que fortalezca la cohesión social e integración de ciudadanos, esto a partir del diseño de políticas educativas, de tal forma que, la escuela es una guía hacia la inclusión, de lo cual, habrá que retomar las comunidades de aprendizaje como modelo educativo y el factor dialógico, con lo que se pueda comunicar y concientizar las diferencias, en este sentido, es importante reflexionar en el enfoque intercultural como elemento de la escuela inclusiva, que propicien espacios interactivos, el conocimiento, reconocimiento de los sujetos.

La educación como proceso social atraviesa diferentes problemáticas que provoca tensión entre profesores y estudiantes, entre los expertos educativos y las propuestas para mejora educativa, que al final, se condiciona por los problemas que cada espacio o contexto tiene, de esta forma, conforme las aportaciones académicas y de investigación, se puede argumentar que el camino hacia la integración está estructurado por políticas públicas y educativas que toman de relevancia y pertinencia el discurso de inclusión del Otro, a partir de sus diferencias, pero, para esto, la injerencia de organismos ajenos al corpus cultural de los contextos latinoamericanos crea imaginarios que no pertenecen y no tiene un sentido de pertenencia sobre el sujeto que está excluido, además, la configuración de la persona como sujeto defectuoso, abre el análisis sobre la conceptualización de la discapacidad, la diversidad, la interculturalidad, por lo que la mala interpretación de los enfoques inclusivos provoca una errónea formación inclusiva, qué decir de la escuela inclusiva, que está en contracorriente de la idiosincrasia latina, porque al parecer y conforme las propuesta de diferentes académicos, las sociedades latinoamericanas resultan asincrónicas a políticas públicas y educativas hegemónicas, por lo que se reflexiona, ¿cómo se vive la educación inclusiva?

Posibilidades de vivir la educación inclusiva

Al hacer un recorrido respecto a la didáctica para enseñar en la educación escolarizada se ha escrito que esta debía atender objetivos y lograr las metas (Tyler, 2003). Revisar el planteamiento de Bobbit (1941), Taba (1974), da un referente para considerar que la centralización de la enseñanza del sujeto estuvo enfocada en aprender de la ciencia, que más allá de tener sentimientos y reconocer al Otro como persona, ponderó la razón. En el hecho de realizarse la acción de enseñar se han suscitado argumentos que el planteamiento de objetivos en la enseñanza consolidó una escuela segregadora, exclusionista, puesto que, consideró las capacidades cognitivas de todos los estudiantes por igual, dejando fuera a quienes no lograron llegar al objetivo propuesto.

Con base en lo anterior, se han generado tensiones académicas de cómo enseñar, de tal manera que nadie se quede fuera del proceso educativo. En el caso de México se ha abordado el tema desde varios ángulos, entre los que cabe señalar, la intención del grupo integrado, en

el que los estudiantes que presentaran discapacidad pudieran estar incluidos en las escuelas, acción que nació en los años 70's del siglo pasado, luego, se sigue pensando que la escuela debe atender todas las emergencias sociales que brotan al llegar el nuevo siglo y con ello, cambios estructurales y económicos.

El requerimiento de la política educativa que se estableció en el año de 1993 propuso nuevas formas de hacer la escuela, con ello, otras maneras de formar a los ciudadanos. Cabe comentar, que años atrás, en el año de 1984, se establece en la política educativa mexicana, que quien ejerza la docencia debe tener el título de licenciado; la acción implicó pensar en un profesorado que resolviera los problemas que observaba en la comunidad en la que ejercería la profesión.

Sin embargo, al cambiar los tiempos, los acuerdos políticos, las recomendaciones por los organismos internacionales hacia el país, la educación escolarizada no cubre la indicación, de ahí que rediseñe el currículo escolar de la educación básica en el año 2011, 2017 y 2022; a la vez, no a la par de ellas, la formación para licenciados en diversas terminales para la educación básica en las escuelas normales. En estas reformas curriculares se plantea la formación del ciudadano desde la perspectiva de la educación inclusiva. Donde el supervisor, el directivo y el profesor deben ser agentes que consideren las individualidades de cada sujeto, más las condiciones en las que crece. Hoy se pondera la igualdad y la equidad en el currículo, se enfatiza en la formación de un profesor que reconoce su contexto y desde ahí fomenta la razón, también, es sensible a las condiciones personales y sociales de los estudiantes.

El liderazgo efectivo del directivo para atender la educación inclusiva resulta fundamental, el planteamiento de Fullan y Hargreaves (2001), es un referente para situar qué puede hacer el profesor por la escuela. El querer la escuela, implica el sentir hacia los sujetos que en ella se forman, incluye a estudiantes, padres de familia, personal de apoyo, profesores, directivo, supervisor. Que, si bien el querer puede estar en función de la política educativa, el querer también se sitúa en las relaciones que se tejen entre los actores que la hacen en la vida cotidiana.

Así que, los investigadores de la educación tienden a la recomendación de qué es lo mejor que el profesorado realice para que todos convivan sin discriminación, equitativos, igualitarios, reconociendo la capacidad del otro. Algunos de los textos que se han editado en últimos años, documentan intervenciones realizadas en diferentes contextos parlantes del español.

Se exponen la investigación realizada por Llopiz, Gómez, González, Alberca, Fuster y Palacios (2020). Donde los autores exponen una serie de acciones que realizan para trabajar con estudiantes que tienen discapacidad; resaltando que los mismos, sean socialmente útiles con igualdad de derechos y oportunidades. En este caso, los autores realizan la siguiente recomendación, al término de exponer sus logros en la intervención que documentan,

[...] Al realizar las recomendaciones didácticas [se refieren a la metodología empleada en la intervención], bajo esta área se ofrecen un grupo de recomendaciones encaminadas a orientar a los docentes para la realización de acciones precisas que contribuyan a que los escolares ciegos puedan apropiarse de las habilidades tifloinformáticas básicas necesarias para operar con eficiencia los ordenadores, transfiriendo lo aprendido a la resolución de problemas académicos y de la vida diaria (p. 446).

La indicación desde la experiencia de intervención refiere a que, si se sigue al pie de la letra lo que se ha encontrado, puede funcionar para otros contextos donde se atiendan a estudiantes que presenten discapacidad como los que han estudiado. En este sentido, Llorent y López (2013), sistematizan experiencias que toma como principio el modelo de la educación inclusiva, al respecto mencionan los autores,

[...] Hemos recogido una serie de experiencias que recogen dichos principios, de manera que puedan servir de ejemplo para otros centros educativos para seguir mejorando sus prácticas educativas. En cada una de ellas, los resultados fueron positivos y aquellos alumnos con más dificultades fueron educados en igualdad de oportunidades (p. 174).

La sistematización de la experiencia de intervención para la educación en igualdad de oportunidades que realizan Llorent y López (2013), da cuenta de la atención a personas que presentan discapacidad. Dentro de las experiencias, destacan a la ludoteca intercultural y actividades de juego, los cuales se centran al conocimiento de otras culturas; comunicación no verbal; relaciones afectivas y de confianza; trabajo cooperativo y participación; eliminación de estereotipos y prejuicios; finalmente, solidaridad, tolerancia y respeto. La otra experiencia se centró en desarrollar el proyecto Diverze: Grupo AHOJI!, que atendió a personas con y sin discapacidad. El proyecto involucró a estudiantes, profesores, padres y madres de familia.

La sistematización de la experiencia de cómo favorece la igualdad de oportunidades, se suma al ideal de cómo estar con el Otro, más allá de la condición física en la que se encuentre, se pondera la posibilidad de un estar juntos. En esa misma idea se encuentra el planteamiento de Carro, Lima, Hernández y León (2014), al realizar el estudio Educar sin excluir, que tuvo como propósito disminuir el rezago educativo en materia de reprobación y deserción escolar. Los autores, organizan un trabajo didáctico instrumental, el cual considera al profesorado como el eje articulador del plan de intervención que se diseñó para atender la deserción y reprobación. El proyecto se centró en los siguientes aspectos: “conciencia y situación escolar; manejo de estrés académico; herramientas de análisis y estudio; conciencia de para qué aprender; aprender a mejorar el clima de clase; ajustes en su casa para poder estudiar mejor, y; desarrollo de autonomía y autoestima” (p. 148).

Las investigaciones citadas son referencia de la amplia sistematización de experiencias de cómo generar la educación inclusiva con diferentes grupos de personas, independientemente si se denominan vulnerables, minoritarios, excluidos, entre otros;

conceptos que se han ido estableciendo en el lenguaje cotidiano. El hecho es que, el investigador social en el área de las humanidades ha imaginado cómo atender al Otro en materia de educación inclusiva, con ello, se recupera el planteamiento de Ricoeur que “la humanidad no solo es conservada, también es promovida, instituida, educada por la política” (1990, p. 144).

Al situar la política como la que educa al hombre para estar con él mismo, se plantea que, todas las investigaciones que se realizan en, con y para el Otro, potencian la intención de vivir en la cultura de paz, donde la diferencia sea un espacio de reconocerse singulares y compartirse en común, dado que, la ley al ser heterónoma aplica para todos, con ello, la vivencia de lo común en el espacio donde está situado el YO, experiencia que da elementos para adjetivar las acciones dadas. Con las adjetivaciones se genera un sentir hacia el Otro.

En conformación al planteamiento anterior, la educación inclusiva está definida a partir del grupo de investigadores sociales que lo estudien, las perspectivas de abordarlo no se sujetan a un solo enfoque de generar conocimiento, sino que, este se actualiza a partir de las imaginaciones posibles que ven sus cultivadores para tejer respecto a la educación inclusiva. Las tensiones que se da en el grupo de generadores de conocimiento es permanente, a la vez, es un logro, puesto que, pensar en el sujeto con el que se participa implica no solo descubrir la verdad sino, encontrar soluciones a los problemas que se visibilizan de las verdades documentadas en las ciencias sociales y humanas.

De ahí que, al indagar sobre la educación inclusiva y cómo favorecer a los que se considera en desigualdad, se considere al dar recomendaciones, tanto de la política que organiza la vida social, como en la realidad que estudian los académicos: que la verdad encontrada puede modificarse si se atienden las recomendaciones que se dan a la novedad, por ejemplo, las tres investigaciones que se ponen como referente de qué y cómo debería hacerse la acción para atender la diversidad en la persona. En este caso, la esperanza a un mundo mejor desde la academia, se torna la utopía para estar juntos.

La esperanza por la educación inclusiva puede perderse al enfrentar la cultura de mercado en la que se habita; sin la intención de satanizar a la cultura de mercado, implica reconocer lo que se tiene y el alcance del mismo, mas, la acción de reconocimiento es un compromiso de alerta en la reflexión de la acción. Puesto que al asumir la postura de la educación inclusiva en los diferentes terrenos: ontológico, epistemológico, teórico, metodológico, técnico, instrumental y didáctico, implica vivirla. Reconocernos que el Otro está implicado en el YO y YO en el Otro.

Al hablar de la imaginación de posibles mejoras de vida, se parte de la condición de estar con el Otro, no solo con el humano, sino, con el no humano. Puesto que, todos están y son coparticipes con las acciones, que más allá de la calificación se continúa haciendo, de ahí que, se enuncie que hay que dividirse para vencer o para generar cambios en las emergencias sociales que se visibilizan, cuando los grupos de personas pugnan por el derecho político de ser y estar con el Otro en contextos globales.

La verdad entonces, se mueve con el problema que enfrenta el sujeto investigador, por lo que, si bien hay una primera verdad, la misma se difumina cuando da paso a otras verdades y otros problemas que no se imaginó enunciar al encontrarse por primera vez. Para el caso de la educación inclusiva, la verdad encontrada ha mostrado problemas que se tienen que atender, la sistematización que han realizado los documentalistas a partir de la propia experiencia o en la recuperación de la misma en otros contextos, es referente de saberse que el objeto llamado educación inclusiva no solo se escribe, se estudia, se investiga, se dogmatiza, sino que se vive.

Imaginar posibles de vida, es reconocerse con y desde el Otro, las acciones de ambos fraguan la intención de la comunicación, sea expresada verbal o gestualmente, más la función de la lengua en el contexto de los comunicantes dan cuenta de las relaciones que tejen los actuantes. En tal caso, la lengua con intención de comunicar carga con los posibles de vida. De ahí que se recurra a la actitud crítica de las relaciones que se dan y de los posibles por hacer en el contexto comprendido, que, en ocasiones, se piensa en la generalidad de un mejor posible de vida o imaginarios posibles de vida.

Al centrar la posibilidad de un espacio social donde se considere la diferencia para las acciones futuras, se está en la condición de reconocer que la realidad comprendida o explicada se modifica constantemente. Que los sujetos mueven la configuración que hacen de la realidad, con ello, cambian la perspectiva de cómo fortalecer su experiencia del trato con el otro, a la vez, llegar a nombrar que hay situaciones que suceden como leyes sociales.

Un aspecto de importancia en los procesos didácticos es la consideración del discurso del profesorado y su práctica pedagógica como elementos de construcción social y cultural de la identidad del sujeto. Considerar el discurso como construcción de la identidad y como parte de la práctica pedagógica es posibilitar la experiencia de otredad, ya que la formación a partir de la otredad implica concebir una educación de naturaleza dialógica, esto es que, se pueda orientar los procesos educativos como situaciones dialógicas para la conformación de personas auténticamente humanas (Vargas, 2016).

Vargas (2016) propone que la educación contemporánea supere las estructuras y sistemas educativos coloniales que se estructuran en el discurso pedagógico y en una clase de discurso de poder, en cierto sentido, los discursos pedagógicos constituyen herramientas de reproducción y opresión de sistemas mundo que están estructurados para la modernidad centro/periferia, por lo que es fundamental constituir una educación para la otredad, una didáctica emancipadora.

El discurso pedagógico mantiene la intención dialógica de constituir algo en alguien, pero esa intención obedece a distintas racionalidades, se encuentra una demarcación del discurso y lo pedagógico, por lo que se puede enunciar que la educación demarcada en la otredad es una práctica discursiva; la práctica discursiva mantiene acuerdos, desacuerdos, y tiene la capacidad de generar paz o violencia, por tanto, la práctica discursiva reproduce, produce y puede crear resistencia desde la intención del sujeto, esto de manera explícita, implícita, sus

efectos son inmediatos o mediatizados, de corto o largo alcance, la práctica discursiva sostiene una posición (Haidar y Rodríguez, 1996).

Las prácticas discursivas se orientan en razón del saber y el poder (Foucault, 2017), hay una relación entre el discurso-poder-ideología; el discurso estructura el poder, dada su función, en la cual se comprende al discurso como “un conjunto transaccional en donde se cumplen reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas” (Haidar y Rodríguez, 1996, p.75), así el discurso en materia de acontecimientos sociales mantiene sesgos ideológicos, con ello, ponderaciones de poder que asumen una posición o mantienen el Statu Quo, de lo cual puede enunciarse que las prácticas discursivas tienen incidencia en la vida social, histórica y cultural. En el ámbito discursivo y de la acción, es pertinente que se considere la separación de lo dicho y lo hecho, asiduo en el discurso cotidiano y en las estrategias discursivas como experiencia didáctica; otro aspecto a considerar es que las prácticas discursivas como prácticas socioculturales crean la tendencia a producir y reproducir en los sujetos materialidades (Haidar y Rodríguez, 1996).

El discurso como conformación de materialidades estructura el pensamiento del sujeto y por antonomasia su actuación, y hasta cierto punto los signos del mundo (historia), como parte de la materialidad han constituido diversas interpretaciones, como certidumbre o probabilidad encuentra su lugar en el interior del conocimiento (Foucault, 2019). Es probable que durante el empleo de estrategias didácticas, el discurso trascienda al sujeto, y hasta cierto punto, dicha trascendencia queda sometida a la institucionalización, es decir, a no pensar más allá de lo normativo, a lo que está de sí en lo institucional, por ello, se hace alusión a Foucault sobre el sujeto normalizado, el Otro es un sujeto normalizado al discurso, aquí cabría discutir, si el estudiante en el sometimiento del discurso es alguien que encuentra en dicho discurso un ethos del aula, o por el contrario, habría que repensar que el discurso del profesorado en su mensaje cambia según el profesor, porque no hay una homogeneización del discurso, pero sí, un comportamiento sobre ese discurso.

El discurso como ethos del aula encuentra una forma coincidente de redimir los impulsos de negación sobre lo académico, esto porque, aunque se crea una manera habitual de estar en la clase, de comportarse en la clase según el discurso que se presente, lo académico toma una segunda condición de la identidad del estudiante, porque se puede entender que el profesor y estudiante se agraden o rechacen, aquí la mutualidad da paso a lo incluido y excluido en el discurso.

Se cuestiona el discurso como dogma pedagógico-didáctico, porque el profesor discursa aquello que en la experiencia le es práctico, sobre las circunstancias de enseñanza y aprendizaje que le resulta más útil y le funciona más en el hacer educativo, esto es, que constituye un discurso racional demarcado en lo que cree del Otro, dado en el límite de la experiencia o vivencia que tiene del Otro, pero no como posibilidad de estar con el Otro.

Es necesario que se piense sí la normalización del sujeto que es oyente, es una situación pedagógica-didáctica de poder, dada la colindancia entre lo que la institución educativa

establece como pedagógico-didáctico y correcto, y, entre aquello que deja el límite de lo instituido por experiencias, y ahí, se malversa el currículo, se tergiversa el fin de la práctica pedagógica del currículo. Porque lo que se enuncia como aprendizaje esperado o como formación pedagógica se irrumpe por lo que el profesor cree conveniente, y es aquí donde el discurso del profesor tiene una matización de lo institucional y lo personal.

Entonces en la práctica pedagógica, la matización del discurso es una conformación entre lo que la institución instituye y en lo que el profesorado en su forma habitual subjetiva, exterioriza en el Otro, es necesario replantear que el discurso no tendría que orientarse en una posición ideológica o política, aunque se da cuenta de una forma unidireccional, el discurso en la práctica pedagógica encuentra un camino en el deseo o posibilidad del Otro, así se aprecia que el estudiante tenga aceptación por el discurso que se instituye en su formación.

En relación a la matización del discurso, entre lo institucional y lo personal, el discurso desde el profesorado tiene una disruptiva ética, porque, aunque se antecede una práctica pedagógica, la experiencia del profesorado en el discurso no tiene una situación objetiva; el currículo es una interpretación de experiencias y es lo que se dice, lo que se discursa. El conocimiento que se instituye en la racionalidad política del sistema educativo o en la escuela, es carente de sentido de construcción de identidad, porque hay una intromisión de diálogos personalizados y no se toma en cuenta las experiencias y vivencias del Otro. Los diálogos personalizados o vivencias que el profesor manifiesta en el aula, son un recurso didáctico de su práctica pedagógica, porque recurre a anécdotas sobre lo que le acontece en su vida personal.

¿Cómo lidiar con la identidad y los procesos didácticos inclusivos? Mohanty piensa en la persona como sí mismo, es decir, que la persona es un sí mismo; la persona que resulta en pensar en los Otros, en la mismidad, en la otredad, en el que cualquiera de los Otros, son una misma persona, con notables diferencias. Pensar en la identidad personal es establecer un pensamiento según el cual se es persona y cada persona es diferente (Olivé y Salmerón, 1991), sin embargo, Mohanty ve concerniente no atender el criterio de diferenciación del cual una persona "A" es igual que una persona "B", lo que es concerniente es conocer cuál es el sentido y naturaleza de la identidad.

En las enunciaciones de Mohanty se encuentra la propuesta de no hacer uso de las creencias metafísica del fisicalismo e idealismo, de la que, en cierto modo, se rige el pensamiento de objetar a la persona la identidad de un imaginario social; la persona no puede estar sujeta a la mente y ajustar a la persona con el concepto que se tenga mentalmente, luego, la persona no es como se piensa, aunque parta del mismo pensamiento y bajo la ostentación de las diferencias entre los Otros.

Mohanty hace referencia a la idea del YO, sujeto y ego para representar la identidad de la persona, indica que el YO representa a la persona que es el yo, simboliza lo que es el sujeto, el cual también es un YO y el YO también hace referencia al ego (Olivé y Salmerón, 1991). De

estas formas del YO, no hay una situación concreta para poder distinguirlos, no obstante, Mohanty hace una distinción de la siguiente manera, el sujeto es “fuente de actos intencionales como percibir, creer, pensar, imaginar; también esperar, desear, amar” (Olivé y Salmerón, 1991, p. 24). Además, señala que todo aquello que es intencional es propiamente subjetivo, el cuerpo es así mismo subjetivo, mientras que ego es una vida interior separado de la participación del mundo y sociedad. El ego secunda la presencia del yo exteriorizado por el cuerpo, pero que en la intención estructura una formación subjetiva del yo, una diferencia en cuanto a la persona.

En relación a lo anterior, se puede destacar el aspecto social de la persona, es decir, de la persona en sociedad, que lo constituye una categoría anterior, esta es la de Hombre, a quien de Azevedo (2015) argumenta que el hombre es un animal social cuya entidad es la de una individualidad social más que la individualidad biológica. Entonces, la exteriorización del YO, que es el estar socialmente en interrelación con Otros, conjunta las experiencias sensibles, en la que cada yo crea significados de lo que vive, aunque lo social se da para muchas formas de YO, es el ego que determina la atribución a la persona. No sólo se es persona socialmente, se es persona en lo interior y en los impulsos. Esto en la interacción social, sensorial y mental. Sin embargo, habría que reflexionar si en el hombre social hay intencionalidad, dado que la persona es una intencionalidad (Olivé y Salmerón, 1991), y la intención no como una pulsión, la cual es parte del ego, más bien, la de comprender que lo social impone las formas en el que el YO ha de ser, es decir, normativas que regulan las expresiones del YO, y esto se extiende a que el YO es un ser social, una situación en la que la conciencia se estructura por intenciones anteriores a la intención del hombre social, se piensa en las atribuciones que implican las diferencias del YO, que en la consecución del hombre social, estas atribuciones ocurren en la cultura.

La constitución de la persona y de la identidad desde lo social y cultural ocurre en la actividad cognoscitiva del yo con el contexto; la personalidad es una construcción social, es una intervención social que va estructurando el YO, la identidad es una transición resultante de las experiencias del yo sobre el contexto y de la interrelación con los Otros. La influencia del medio sobre la constitución psíquica de la persona se encuentra relacionada a la evolución biológica-orgánica, las etapas de la persona como la niñez, adolescencia, adultez y senectud están mediadas en la autorregulación que tiene la persona sobre sí misma, sus emociones y constitución del YO, en lo cual, la didáctica tiene que concebir la evolución biológica-orgánica como factor de la inclusión.

En el trama teórico de la psicología del desarrollo, la personalidad se integra por el autoconcepto, que es la representación de lo que se cree de sí mismo, del YO; en el sentido de la creencia de sí mismo, puede confluír una idea indeterminada del YO, porque si la identidad es una construcción social, qué representación social de la identidad es aquella que tendría la legitimidad de la personalidad, cuando la persona se interrelaciona socialmente en supuestos culturales que determinan la identidad.

Se discute que la identidad es imputada a la persona y la persona está en el hombre, así la intencionalidad se plasma en la acción sobre las cosas de manera consciente, aunque se cuestiona el hecho de interiorizar un YO, porque la identidad es en sí una cognición del YO con el contexto, que puede ser una actividad intelectual indispensable de la construcción de la personalidad; qué tan consciente se es de la identidad y de la apropiación del Otro desde lo dialógico.

Se estipula que la persona es una integración de sí misma, al mismo tiempo, una atribución de su individualidad, ello lo vuelven individuo dado su unicidad, que en términos de la psicología del desarrollo comprendería el autoconcepto de sí mismo. El hombre es una persona que contiene historia, la cual es una historia irreversible, es la elaboración de una toma de posesión progresiva de conciencia sobre sí mismo, que otorga significación a la unidad e identidad de ser pensante, ser que era objeto de una intuición originaria e inmediata de la psicología clásica (De Azevedo, 2015). Se tiene entonces, el hombre como componente psíquico y biológico de la identidad, identidad que integra al hombre; hombre como preludio de humanidad, humanidad situada en el carácter de producción en la que se puede explicar la cultura del hombre, que incluye su humanidad (Bernal, 2012), en este sentido, la humanidad ocurre en la separatividad del hombre, este aspecto de separatividad sostiene su existencia, la necesidad de sobrevivir, porque se es Otro desde el Otro, no como parte de sí mismo, entonces, el hombre es porque los discursos lo determinan.

Un rasgo antropológico del hombre es su peculiaridad con el medio, el contexto en el que se sedimenta las expresiones del hombre, tales como el trabajo y su inteligibilidad de selección, luego, el hombre es selección de lo natural.

En el plano de la consciencia, la persona e identidad apropian la consciencia de la naturaleza humana, lo humano es producto del hombre, de su consciencia sobre su medio, de aquello que el contexto compromete a causas de su inteligencia (Bernal, 2012), que al final, el medio es manipulación del hombre, pero, esto resulta paradójico porque el hombre es parte de su medio y el medio realiza al hombre en cuanto humano (Bernal, 2012); el hombre separado de todo lo natural, es una crisálida orgánica porque hay situaciones sociales y culturales en las que la consciencia dieron margen y amplitud a un YO no cosificado, un YO distinto a lo natural y a lo animal, si bien se ha mencionado al hombre como un animal social, si construyó su humanidad en diferentes expresiones del propio YO, esto es lo social y cultural.

El hombre tiene facultades intelectivas y lingüísticas que lo hacen distinto a otras especies, por antonomasia su identidad también resulta superior en la clasificación animal; la construcción de la idea del YO resulta compleja, es parte de una infancia, de la adolescencia, adultez y senectud, de connotación frágil, suministrada por experiencia, el hombre como persona tiene distinciones e igualdades ante otros hombres.

Se cuestiona si la pedagogía y didáctica elaboran una práctica educativa que atienda al Otro en cuanto persona, de estimular a aquello que hace al Otro como persona, que le otorga

representación y se incluye, en cierto sentido, la pedagogía y didáctica tendrán que concebir la apertura de la educación en otredad desde la posibilidad de existencia, de vivir una educación inclusiva. En alusión a la persona, este es representada desde un aspecto metafórico cuya palabra proviene del latín *persōna* que significa:

[...] máscara de teatro, papel del actor; personaje de una obra, que tiene las mismas acepciones del vocablo griego correspondiente *prósopon*, que, además de máscara de teatro, significa también en Homero y en los textos primitivos, la faz, el rostro, la figura, la apariencia característica de cada uno (De Azevedo, 2015, p.51).

Se parte así de la idea de tener una representación, de configurar a la persona con una distinguida personificación, dotada de apariencia que da sentido a su identidad, persona con rostro, como figura distintiva de lo que se es. El rostro que representa la identidad ante los Otros, que proyecta a la persona en su individualidad, el rostro metafórico como rasgo de la personalidad, en el que se admite las diferencias. Los rostros que podrían ser iguales, pero no idénticos, por lo que puede comprenderse que no se tiene la misma identidad.

La posibilidad de vivir la educación inclusiva esta mediada por prácticas discursivas que constituye en el dialogo la existencia, la conformación humana del Otro, del hombre, de dar sentido al Otro como persona, de tal forma que adquiera identidad, que la educación sea dialógica y emancipadora, de tal manera que el profesor en su práctica pedagógica estipule palabras generadoras (Freire, 2017), en otro orden de ideas, la didáctica tendrá que posibilitar la experiencia de ser incluido por medio de contenidos y diálogos que permitan al estudiante ser persona, tener identidad, en su mismidad y no se imponga o instituya formas de vida que no le corresponden, lo segreguen, opriman y excluyan.

El reconocimiento del Otro a partir del empoderamiento sobre las adversidades propias, como proceso inclusivo y de empoderamiento

Se ha hablado ya de una educación inclusiva centrada en un re-conocimiento del Otro, en una clara dignificación de lo humano como sinónimo de diverso y extraordinario. En esta vista cabe agregar y hacer énfasis en, que se necesita dentro de los modelos educativos caer en cuenta, de que el sentido de la vida expresa una sobreposición permanente a adversidades, igual de diversas como las personalidades que las enfrentan. Según Manrique (2003), los organismos que cambian en respuesta a la modificación del entorno, resultan ser adaptativos y tienen más posibilidades de sobrevivir y reproducirse, también, en un beneficio tercero, pueden transmitir esas modificaciones a sus siguientes generaciones por la vía de genotipos y fenotipos. Es posible enfocar a la educación inclusiva en esta óptica, al considerar que la mayoría de las circunstancialidades que hoy nos acontecen como especie humana son adversas, es cierto pues, generan marginación, desigualdad, exclusión, abuso, vulnerabilidad, brechas sociales, etcétera; sin embargo, son parte de las condiciones a las cuales el momento histórico nos convoca y obliga a superar, como rasgo de nuestra actividad humana natural,

también como sentido de resiliencia en la adaptación a los cambios de los ambientes sociales y naturales próximos.

Desde la psicología social podemos entender que el sujeto, lo es, por su actividad interactiva con el contexto natural y social, este por su parte el mismo contexto, genera condiciones restrictivas que obliga a luchar por sobrevivir y por dominar, de alguna manera, se procede ante la vida convirtiendo esas condiciones adversas a procesos de equilibrio, asimilación, por tanto, de control. Aunque desde la perspectiva de Ramírez (2012), más que equilibrio y control, el ser humano pretende la armonía; es decir, un acuerdo momentáneo entre las circunstancias que nos determinan y lo registrado como deseable a nivel de memoria y capacidades físicas, asimismo intelectivas. La corroboración de esta armonía es la percepción de la felicidad, incluso se llega a denominar alegría, el logro de necesidades básicas y superiores bajo la regulación de una normalidad. Esto último, no como sinónimo de promedio estadístico o de mayoría de características dominantes dentro de una sociedad, sino desde una concepción regulatoria o normada que está a cargo del ambiente; en palabras coloquiales “salir adelante con todo y la normatividad del ambiente”. Cabe aclarar que este concepto normalidad, antepone un dominio orgánico de las regulaciones que el ambiente coloca como requisito de habitancia; es decir que, lo normal del ambiente, es la presentación de adversidades como condicionantes para estar, pues aloja a varios sistemas que viven en él, pero que también viven a razón de los otros sistemas en armonía. Dicha condición se lleva a cabo, no por que sus condiciones generen solo bienestar para los organismos, al contrario, todos somos el alimento de todos; por lo cual la armonía es por el funcionamiento cíclico y sostenible.

La adaptación biológicamente hablando, es la capacidad que tienen las especies de ajustar su funcionamiento a las condiciones presentadas por el ambiente que le rodea, posibilitando su sobrevivencia; de esta manera, se puede concluir que, si se vive, entonces hay una evidencia contundente de adaptación, con todo y los malestares percibidos en la sobrevivencia; derivado de este comentario podemos, rozar solamente, que una vulnerabilidad podría ser parte de una percepción marginal, por lo tanto, un asunto de posibilidad reconstitutiva. De hecho, existen argumentos biológicos (Gil, 2016), que establecen que hay una relación entre las características de las especies y las exigencias de los entornos inmediatos; por ejemplo, la mayoría de los animales carnívoros están equipados para la caza, tienen garras afiladas, colmillos, son sigilosos, rápidos, etcétera; lo que pudiera probar que en el sistema natural estamos equipados para la adaptación. Sin embargo, también es cierto que los ambientes naturales guardan dos condiciones singulares: son peligrosos, desde el sentido en que existen presas, depredadores y confrontaciones constantes entre especies por la lucha por pervivir. Otra condición es que cambian continuamente; es decir en las dos facetas se vislumbra que no son tipificadamente inamovibles, también están modificándose a una condición de mayor complejidad; similarmente acontece con los ambientes sociales donde en pleno siglo XXI con la sobrepoblación existen escenarios de mayor complicación como el

desempleo, violencia, marginalidad, crisis económica, crisis ambiental, crisis de convivencia, competitividad, etcétera. El argumento anterior, obliga a las especies a evolucionar, a modificarse para estar y sobrevivir en esos ambientes caóticos. Los estudios inclusivos han ratificado en la idea de ayudar y cooperar para que las vulnerabilidades producidas en la actualidad sean allanadas y permitir, en lugar de una selección natural y social, el acceso y la igualdad de oportunidades, equidad social, bienestar para todos, sin embargo, es también una necesidad urgente caminar, desde los ámbitos de competencia gubernamental, institucional, familiar y personal hacia procesos que promuevan iniciativas y acciones de singularización, es decir de fortalecimiento-empoderamiento del Yo a partir de los otros y del Yo para los otros. Mismo que no se debe de entender como una equiparación, mimetismo o acto normalizador; por el contrario, es ir más allá de la comparación o identificación del sujeto con Otro; un sujeto singular (Ramírez, 2012) sería quien se opone a la masificación y responsabiliza al propio sujeto de su discurso, de su acción, pensamiento y trascendencia. Claro está que este discurso habrá de ser construido desde lo común, sin embargo, en interdependencia y despliegue del propio ser.

Aludiendo a la humanidad y la educación, existen por lo cual, algunos escenarios dominados y otros adversos para cada realidad; y es aquí donde cobra fuerza el concepto de singularidad, pues no forzosamente, se tendría que estar condicionados a superar las mismas adversidades a todos los estudiantes en una clara atomización de una perspectiva que piensa en diversidad ante la homogenización; esto a que los contextos, ambientes y valores culturales, horizontes sociales son subjetivas; por ejemplo, algunos lo prioritario podría estar siendo mejorar su adversa condición económica, para otros superar los vacíos existenciales que le ha dejado la capitalización económica; unos luchan por adelgazar y mejorar su estética física, otros por tener un sustento para comer; algunos otros luchan contra ideologías, otros por ser aceptados en algún sitio; unos luchan por ir cada vez más rápido y otros por moverse.

Lo importante y trascendente que debería interesar a la educación inclusiva no es la adversidad fijada como superable, sino su proceso de identificación, construcción y conciencia de lo adverso como sentido vital de trascendencia; lo peligroso de no comprender este proceso-esfuerzo por superar la adversidad es, que alguien más alimente al estudiante o ser humano de relatos, historias y creencias que determinan y convengan la idea de una vulnerabilidad no existente. La educación inclusiva tendría que observar este ángulo diacrónico, debería provocar y estar pendiente del desplazamiento del sujeto y su desarrollo humano, como condiciones para la obtención de su autonomía y felicidad; es decir, que en lugar de tener una observación de la necesidad y la impotencia del vulnerable, se le pueda mostrar también su potencia y la necesidad de que el sujeto, como protagónico, conquiste horizontes y escenarios de mejora que él mismo se plantee a partir de sus posibilidades.

¿Por qué es una adversidad? ¿Cuáles son mis posibilidades y limitaciones? ¿Para qué sobreponerme? ¿Por qué me margina y vulnera? Son preguntas pertinentes para comenzar a trascender y sobreponerse a los escenarios adversos; por ello la condición humana y su

sentido van a ser determinando por la actividad del ser humano en la recreación de los fines y procedimientos de satisfacción de necesidades a lo largo de su vida; su existencia se regirá, cada vez más complejamente, dominando procesos vinculados al bien-estar, al desarrollo, a la composición de su ego, a su integración social, entre otros. Apuntalando esta idea Simmel (2000) dice que tanto el ser como el comportamiento están determinados y tensionados por dos extremos, límites; estos podrían ser, lo más elevado y lo más mundano, derecha o izquierda, bueno y malo, lo firme y lo laxo, etcétera; de hecho, esta idea ubica al ser humano, lo posiciona con respecto a la cercanía o colindancia a. Por lo tanto, también la persona es un territorio y un límite; la trascendencia insta en poder superar esos límites de posición y territorio. Es así como mientras más posicionado esté un sujeto en el dominio de su territorio normado, emprenderá migraciones hacia otras posiciones en otros territorios.

Desde este sentido, un ámbito de interés de la educación inclusiva debe estar ligada a la concepción de que aquello que interfiere entre el sujeto y la satisfacción de sus necesidades, por tanto, con un estado de bienestar físico, psíquico o social, lo que es una adversidad; sin embargo, también una invitación a superarla. Al respecto, se puede afirmar que absolutamente todos estamos expuestos de frente y a espaldas a ello, como seres humanos, a veces no tan visible o reflexionado, devenimos de una historia de anteposición a la adversidad, es seguro, en el presente y futuro son más oportunidades de sobreponernos a los cambios ambientales y a sus exigencias; aún nos hace falta superar un sin número de ellas, algunas ni siquiera están identificadas, seguramente, vendrán repentinamente y nos colocarán ante la vida con desafío marcado y la oportunidad de superarlo. Claro está, tan diversos como nos ha hecho la naturaleza son también las adversidades a las que nos enfrentamos, va depender de los horizontes culturales y sociales de lo valorado como bueno, deseable, justo, reconocible, el tipo, la magnitud y complejidad de estas.

La adversidad se complejiza cuando desbordamos lo biológico, y lo colocamos en la perspectiva social-educativa; podemos decir que socialmente se colocan valores de referencia para delimitar algunas adversidades. Lo valioso para una sociedad o grupo va estar determinando las metas a alcanzarse y con ellas los principales desafíos de promoción social, los estereotipos, los juicios, las expectativas, cualidades; así será un sujeto mayormente competente y aceptado, siempre y cuando se satisfaga a esas exigencias socialmente acordadas, validadas y legitimadas. Mientras que aquel o aquella que salga del canon de lo valorado, estará siendo objeto de marginación, pues dista de lo deseable dentro de la sociedad o grupo.

Nos encontramos así ante dos tipos de selecciones Darwinianas, la biológica-natural y la social-artificial, pues una nos invita y arroja a adaptarnos para sobrevivir, y la otra a mimetizarnos para que seamos aceptados en la masificación. Desde este sentido, la educación necesita re-conocer al Otro en el sentido de diálogo de las expectativas sociopolíticas y las del sujeto, no para una subyugación del sujeto o del acuerdo sociopolítico, sino para una alternancia y constitución identitaria del Yo. Desde esta perspectiva el acto educativo debe

cambiar la trayectoria determinista de la “ley del más fuerte y del más regular”, para enseñar a construirse a partir del diálogo con y para la diversidad; depurando las visiones arcaicas competitivas, clasistas e ideologizantes, para aperturar, sin miedos ni sensación de despojo, a comunidades abiertas, donde se eduque para la desición, expresión, la pluralidad, el respeto y libertad.

Esta educación deberá también responsabilizar a los sujetos a la sobreposición con respecto a sus adversidades, sean físicas, psíquicas, intelectuales y/o sociales, pues este entendimiento de lo plural y visibilización de las singularidades implica que el primer territorio que potencia el empoderamiento de los rubros representativos socialmente construidos es el cuerpo y el pensamiento, es decir, que el sujeto tiene que responsabilizarse de hacerse fuerte, en la medida de sus posibilidades. La escuela, la sociedad y el estado tendrán la responsabilidad de visibilizarlo y montar las plataformas que promuevan su actuación y desarrollo. En tanto no se comprendan los límites y ámbitos de actuación personales, sociales y políticos, es decir, las tareas que nos corresponden a los sujetos, la sociedad y el estado en términos de inclusión, el campo seguirá repartiendo culpas y deberes, responsabilidades y discursos que denuncian violencia, impotencia e intolerancia. La educación inclusiva podría ser la bobina que motive el cambio de los valores de referencia y selección, a partir del fortalecimiento-empoderamiento de los estudiantes en la localización de problemas reales y su solución, sistematización de los resultados y la transferencia de los aprendizajes. Mientras que la formación sea prescriptiva y sin significado para el aprendiz, se omite el drama real de la vida vinculado a la superación de adversidades particulares y comunes, por un espejismo de que las soluciones se encuentran en los discursos de alguien más, incluso de la historia y la ciencia legitimada.

Empoderar es incluir, pero habra de entenderse esta beta, no como un proceso instructivo, sino vivencial; de esta forma no podrá enseñarse, si no se está practicando. Por lo cual, habría que comenzarse a preguntar acerca de cómo estamos gestionando las adversidades que nos diseña el presente y futuro, tanto biológica como socialmente. Desde este sentido y perspectiva podría estar obviandose en la inclusión, el trabajo que tiene que hacer el sujeto para vencer sus adversidades; es decir a la par de las políticas exógenas inclusivas que tienen que ver con la visibilización, expresión, protección y apoyo de sectores vulnerables; también se observara e interviniera desde la formación, un empoderamiento de los sectores vulnerables para abandonar, superar, sobreponerse a las adversidades posibles como actores activos, con potencia y determinación.

Con esta abreviada propuesta de una educación inclusiva a partir del empoderamiento sobre las adversidades, se resalta la idea Manrique (2011) sobre los procesos de sujetación y emancipación del ser humano y social; en el cual menciona que el primer proceso al desarrollarnos es la identificación; por lo tanto, de sujetación; donde se decide ingresar a una virtualidad cultural de alineación a la cultura. Seguido de este primer proceso, se lleva a cabo una construcción de la singularidad que está caracterizado por el apartamiento del sujeto a

ser un Otro; pasa de ser sujetado a ser sujeto. Por lo tanto, empoderar a los sujetos implica que comiencen o consoliden procesos de singularización, sin embargo, esta transición que resultaría trascendente implica que se vivan rupturas históricas del sujeto, también implica que construya significados y sentidos reflexionados de un entendimiento cíclico y en ambos sentidos de lo propio y lo dialógico, de lo público y lo privado, de los fines, las causas y los métodos de cada aspecto en los que se ve inmiscuido el sujeto de la vida. Parece ser que hay una idea pública de que la inclusión debería de derribar todas las adversidades y complejidades de las vulnerabilidades, y que esta misión tendría que ser del estado y por ende de las instituciones; pues la mira está ubicada en una concreción de la identificación (proceso de sujetación del sujeto); sin embargo, la educación inclusiva para el empoderamiento pone énfasis en la singularización del sujeto, en su emancipación, en su autonomía, en la superación de lo adverso como tarea adaptativa del ambiente y auto apropiada por él; finalmente como testimonio de resiliencia, que podría resultar, en un tercer proceso humano social, podría ser que el sujeto después conquistar su singularización, este regrese al ámbito de la identificación a enseñar cómo superar la adversidad a nuevas generaciones.

Conclusiones

A manera de conclusión, la educación inclusiva es un tema que no se cierra, cada sujeto que genera conocimiento del mismo, aclara una verdad temporal, se llega a acuerdos y se toman las mejores decisiones del momento, sin embargo, el estar con el otro, hacen que aparezcan otras formas de actuar, por lo que, la educación inclusiva requiere volver a cuestionarse sobre su definición misma y replantear sus acciones para estar juntos.

La verdad encontrada en los enfoques de investigación y en la pluralidad metodológica en la que se han inscrito los investigadores, se vuelve un problema, en el que hay que centrarse y buscar las convergencias disciplinares para atender la emergencia permanente de vivir la educación inclusiva. El tema es amplio en el sentido de que no solo la discapacidad, la migración, la pobreza, la orientación sexual son temas de prioridad, sino que, es el reconocimiento del Otro como persona que se hace conmigo y yo con él, que juntos toman decisiones del aprendizaje que nos deja la interacción con la naturaleza, con el Otro y consigo mismo.

La educación inclusiva es objeto de estudio de los que imaginan un mundo al que no se han incorporado y que ni les alcanzará la vida para incorporarse, pero también es una práctica de vida para aquellos que convivimos formando a los ciudadanos del futuro. En esas prácticas reconocemos las posibilidades, pero estamos en el riesgo constante de vivir en la utopía de cómo sería posible vivir y actuar en el imaginario colectivo de que hay cosas de que no se pueden cambiar: la incorporación de la cultura segregacionista, diferenciada y generalizable es la que hace la vida cotidiana.

La generalización es entendida, al reconocer los dispositivos que se incorporan en el ser de los sujetos: en su momento la iglesia y hoy el consumo de mercado. Entonces, la

generalización de cómo se debe ser es la ponderación en la relación que se mantiene con el Otro. Detenerse a reflexionar la relación social que se comparte es una imagen posible, aunque, es una idea que queda para otra ocasión, lo recurrente es mostrar verdades que acrecientan problemas sin resolver.

El planteamiento en este texto es una provocación para resolver los problemas que se han encontrado al realizar investigación a partir del enfoque epistemológico en el que se inscribe. Atreverse a reivindicar el problema encontrado es la acción que le sigue, si es que se está en la idea de que la diferencia es posible para vivir juntos, donde la equidad y la igualdad adquieran su naturaleza en la vida cotidiana.

En el trabajo se puede apreciar la valoración de la inclusión como modelo educativo en las extensiones epistemológicas y las dimensiones políticas, pedagógicas y de significación en la escuela de parte de académicos e investigadores en América Latina; respecto a lo epistémico, el discurso es una herramienta cognitiva que legitima y valida la inclusión como situación pedagógica y como fundamento de las ciencias sociales, aunque es sabido que la forma en que se concreta en los espacios educativos obedece al adoctrinamiento o dogma para forzar la naturaleza inclusiva en los procesos educativos.

La inclusión es un epifenómeno complejo, porque obedece a condiciones y características de la estructura social, cultural, incluso económica, así como de las particularidades de los sujetos excluidos, quienes otorgan sentido a la didáctica, pedagogía y educación, porque la escuela (inclusiva o no) está pensada para un tipo de sujeto, pero ahora, tiene que ser abierta a las posibilidades de los Otros, así, la mismidad, no es sólo una categoría filosófica, es así mismo, ontología y pragmatismo cultural, porque la identidad está sometida a los Otros desde los Otros mismos. Queda abierto el hilo para posteriores discusiones que enriquezcan los procesos epistémicos, pedagógicos y didácticos del proceso educativo.

Referencias

- Alvarado, L y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio- crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*. 9 (2). 187-202. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41011837011.pdf>
- Arendt H. (2020). *La condición humana* (Primera edición en Austral: marzo de 2020). Austral.
- Arévalo, J. B. "Construcción de paz y nuevo modelo de construcción de Estado: una lectura de los dos primeros acuerdos de La Habana". *Revista de Economía Institucional*, 16, Núm. 30 (2014): 131-169.
- Bernal, H. (2012). La explicación de la humanidad del hombre. El origen del carácter de producción, del sentimiento de separatidad, de la conciencia desarrollada. La

- selección natural. Nómadas. *Critical Journal of Social and Juridical Sciences*. 34 (2). 1-20. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18126057014>
- Builes Roldán, I., Manrique Tisnés, H., y Henao Galeano, C. M. (2017). Individuación y adaptación: entre determinaciones y contingencias. Nómadas. *Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 51(2)
- Bobbitt F. (1941). *The curriculum of modern education* (1st ed.).
- Butler J. & Vargas S. (2019). *Resistencias: repensar la vulnerabilidad y repetición* (Primera edición). Paradiso Editores.
- Carro, A., Lima, J. A., Hernández, F. y León, A. K. (2014). Educar sin excluir. Una experiencia de educación inclusiva en el estado de Tlaxcala, México. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. 10 (1), 140-162
- Casañas, M. (2011). Bases epistémicas de la educación. *Revista Integra Educativa*, 4(1), 219-249. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432011000100013&lng=es&tlng=es.
- Castro, L. (2020). La política pública de inclusión: utopía de la gestión educativa en Colombia, Análisis. *Revista Colombiana de Humanidades*. 52 (96). 58-72 <https://www.redalyc.org/journal/5155/515562961003/515562961003.pdf>
- De Azevedo, F. (2015). *Sociología de la Educación. Introducción al estudio de los fenómenos pedagógicos y de sus relaciones con los demás fenómenos*. Fondo de Cultura Económica
- Duk, C. y Murillo, F. (2016). La inclusión como Dilema. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*. 10 (11). 11-14. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782016000100001
- Freire, P. (2017). *La pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI
- Foucault M. (2015). *Historia de la locura en la época clásica i (3a. ed.)*. FCE - Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2017). *Discurso y Verdad. Conferencias sobre el coraje de decirlo todo Grenoble, 1982/Berkeley, 1983*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2019). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI.
- Foucault M. (2019). *Historia de la sexualidad*. Siglo XXI España.
- Fullan M. y Hargreaves A. (2001). *La escuela que queremos: los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Amorrortu.
- Gadamer H. G. (2010). *Verdad y método* (8a. ed.). Ediciones Sígueme.
- Gil, L. M. (2016). *Psicología trabajo e individuación*. Bogotá: San pablo, Fondo Editorial Universidad EAFIT, Universidad de Antioquia y Grupo de investigación El método analítico.

- Haidar, J. y Rodríguez, L. (1996). Funcionamiento del poder y de la ideología en las prácticas discursivas. *Dimensión Antropológica*, 3 (7), 73-111
<https://www.dimensionantropologica.inah.gob.mx/?p=1456>
- Lévinas, E. (1974). *Humanismo del otro hombre* (1. ed. en español). Siglo Veintiuno Editores.
- Llopiz Guerra, K, Gómez, N. A, González Peña, R, Alberca Pintado, N. E, Fuster-Guillén, D., y Palacios-Garay, J. (2020). Prácticas educativas inclusivas a través de la educación a distancia. Experiencias en Cuba. *Propósitos y Representaciones*, 8(2), e446. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n2.446>
- Marín, A. (2020). *Ciudadano*. Economipedia.com
- Manrique, H. (2011). La contribución de Darwin al surgimiento de la psicología evolutiva. *Revista de psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 83-98. Disponible en: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/psicologia/articulo/view/11370>.
- Nietzsche F. (2011). *La genealogía de la moral: un escrito polémico* (3a ed.). Alianza.
- Nietzsche F. (2017). *La voluntad de poder* (Decimoctava edición). Edaf.
- Nussbaum M. C. (2012). *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión* (1a. ed. en esta presentación). Paidós.
- Ocampo, A. (2015). *Fundamentos para una educación inclusiva más oportuna en el siglo XXI y su desarrollo en Latinoamérica*. En Ocampo (2015) *Lectura para todos*. AECL
- Ocampo, A. (2014). Consideraciones epistemológicas para una educación inclusiva. *Investigación y Postgrado*, 29 (2), 83-111.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872014000200005&lng=es&tlng=es
- Olivé, L y Salmerón, F. (1991). *La identidad personal y la colectiva. Actas del coloquio de México del Institut International de Philosophie*. Universidad Nacional Autónoma de México
- Ortiz, M. y Zacarías, M. (2020). La inclusión educativa en el sistema neoliberal capitalista. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11 (s/d), 1-16.
https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.794
- Padilla, Y., Acosta, J., y Perozo, D. (2016). Paradigmas socio-educativos. Una síntesis referencial para un modelo educativo basado en la teoría de la complejidad. *Alteridad. Revista de Educación*, 11(1), 88-100.
<https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=467746763007>
- Ramírez, C. (2012). *La vida como juego existencial: Ensayitos*. Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit.
- Ricoeur P. (1990). *Historia y verdad* (3a. ed. aum. con algunos textos). Encuentro.
- 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
<https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230794003.pdf>

- Simmel, G. (2000). La trascendencia de la vida. *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (89), 297-313.
- Taba H. (1974). *Elaboración del currículo, teoría práctica*. Troquel. Centro Regional de Ayuda Técnica.
- Touraine A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?: iguales y diferentes*. FCE. Retrieved October 23, 2022. from <https://archive.org/details/podremosvivirjun0000tour>
- Tyler R. W. (2003). *Principios básicos de currículo*. Troquel.
- Uzcátegui, K, Cabrera de los Santos, B. y Lami, P. (2012). La educación inclusiva: una vía para la integración. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*. 8 (1) <https://www.redalyc.org/pdf/679/67923973009.pdf>
- Vallejo, A. (2007). La política en la periferia de la modernidad Esbozos para su observación en América Latina. *Cuadernos CENDES*. 24 (65). 95-128. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40306504>
- Van Dijk, T. (2008). *El discurso como interacción social*. Gedisa
- Van Dijk, T. (2013). *Sociedad y Discurso*. Gedisa
- Vargas, P. (2016). Una educación desde la otredad. *Revista Científica General Militar de Cadetes "General José María Córdova"*. 14 (17). 205-228. <https://www.redalyc.org/pdf/4762/476255357008.pdf>
- Vélez, M., San Andrés, L. y Pazmiño, M. (2020). Inclusión y su importancia en las instituciones educativas desde los mecanismos de integración del alumnado. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*. 5 (9). 5-19. <https://www.redalyc.org/journal/5768/576869060001/576869060001.pdf>
- Weber M. (2021). *El político y el científico* (Nueva edición de Joaquín Abellán: 2021). Alianza Editorial.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación-acción*. Brujas
- Zapata, I., López, J. y Rivera, M. (2015). La inclusión educativa una mirada desde los docentes-tutores del bachillerato universitario: retos y desafíos. *Ra Ximhai*.11(4). 355-367 <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596026.pdf>



CAPÍTULO 6. ENTRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA EDUCACIÓN ESPECIAL UNA REFLEXIÓN DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Margarita María Arroyave Palacio
Universidad de Antioquia (UdeA), Colombia

Introducción

Este capítulo está dedicado a estudiar algunas ideas que subyacen a la educación inclusiva y la educación especial, y generar algunas reflexiones que eviten yuxtaponer

lecturas y análisis que emergen de las prácticas cotidianas⁶ que se dan en dos campos que se acercan, que parecen ser lo mismo, pero no lo son. Desde este punto de vista se presentan a continuación, algunas consideraciones tratando de dejar a un lado, visiones reduccionistas, categorizaciones rígidas, técnicas y quizás artificiales, y se propone aportar al debate entre educación inclusiva y educación especial, trazando algunos itinerarios de discusión que explicitan tensiones, presiones y hasta contradicciones entre dos realidades educativas que tienen posturas ideológicas y enfoques educativos coexistentes en torno a las maneras de abordar las diferencias.

Para ello se recupera una serie de reflexiones y construcciones derivadas de contenidos, actividades y diálogos académicos en el contexto de un curso de una universidad pública colombiana que pretende poner en diálogo el sentido de la inclusión en la educación. Durante los últimos cinco años, han participado 115 estudiantes entre los 20 y 35 años de edad, preocupados o entusiasmados por la educación y la formación de los Otros. Se hace uso de la revisión documental descriptiva y del análisis crítico, sobre construcciones que se manifiestan desde saber práctico -local-; así como, de elementos reflexivos y problematizadores que emergen del saber conceptual, tales como: ¿Qué implicaciones subjetivas tenemos al enfrentarnos con la diferencia en los otros? ¿qué es diferencia?, ¿cuáles son esos significados y representaciones que tenemos de la discapacidad?, ¿qué es la discapacidad? ¿Cuáles son las prácticas y los discursos que constituyen y constituyeron los sujetos que hoy llamamos personas con discapacidad?, ¿cuáles serían los modos de hacer, de pensar y de acercarse a la diferencia y la educación inclusiva desde la pedagogía y la educación infantil? ¿Cuáles son los desafíos que enfrentan los pedagogos y educadores infantiles en el marco de la educación inclusiva? Significaciones que circulan en el imaginario educativo, que producen efectos en las prácticas cotidianas e interpelan el funcionamiento escolar.

Desde la perspectiva del objetivo de este capítulo lo que ahora se presentará con mayor detalle, serán algunas consideraciones que este grupo de estudiantes elabora a partir de sus propias prácticas cotidianas con la diferencia, la discriminación, la discapacidad, la educación inclusiva y la educación especial. Sin la pretensión de agotar la discusión y, teniendo en cuenta el amplio espectro de reflexión y acción de este campo de conocimiento, se formulan interrogantes que gravitan en contextos y escenarios escolares y no escolares, que interpelan las visiones de educación especial y educación inclusiva desde sus horizontes de actuación en la sociedad actual y que generalmente quedan detrás del plano principal; debido a que estos temas en ocasiones, también se asumen desde una relación poder-saber hegemónica que no permite otro tipo de desarrollos.

Por consiguiente, abordar la concepción de diferencia en la formación inicial de maestras y maestros, implica en sí misma, asumir la idea de la educación inclusiva como

⁶ Las prácticas cotidianas se asumen desde la postura de Certeau, a quien le interesaron las maneras heterogéneas de "marcar socialmente la diferencia producida en un dato a través de la práctica" (Giard 1996: XVIII).

concepto consecuente a la idea de concientización y transformación social. La educación inclusiva no supone una inmediata solución, ni se sortea a partir de directrices técnicas o normativas derivadas de políticas educativas desde un marco jurídico. El uso de la palabra inclusión se ha incrementado en los últimos tiempos, y en muchos casos ocupa un lugar protagónico en proyectos educativos, discursos políticos, y documentos normativos de distinta índole. Infortunadamente la popularidad de esta palabra desilusiona en la medida que se emplea con cierta frecuencia como una palabra sin sentido, vacía; siendo prácticamente un cliché que algunas personas emplean sin pensar o incluso, sin conocer su sentido y significado, dejando la mayoría de las veces los discursos en promesas vacías de contenido, al respecto Ocampo (2022) aclara que, la inclusión no puede ser concebida como un simple eufemismo retórico y una práctica de asimilación, desde esta postura crítica el carácter polisémico de la inclusión que es una de las principales características con las que se reconoce su complejidad y naturaleza dilemática convirtiéndola en un campo lleno de incertidumbres, disputas y contradicciones (Echeita y Ainscow, 2011).

Considerando la epistemología de la educación inclusiva creada por Ocampo (2018), la cual sienta las bases de la teoría educativa contemporánea, bajo un propósito terminal pragmático consolidando un marco de análisis para desarmar e interrumpir los modos canónicos de producción del conocimiento heredados de hegemonías coloniales; se hace imperativo que, esos modos convencionales de pensar y experimentar la educación, sean interpelados desde la actividad social alrededor de la diferencia; dado que, ésta noción ha sido utilizada como fundamento protagónico para la exclusión y segregación social y educativa. La educación inclusiva no pertenece con exactitud a la educación especial, si bien en Latinoamérica el modelo educativo de integración escolar da paso al modelo de educación inclusiva, no se puede quedar fija la mirada allí, ya que reduce la relación comprensiva y la complejidad epistémica de la educación inclusiva, y de acuerdo con Ocampo (2013, 2014, 2021) esto es un error de aproximación a su objeto, que se debe a la incapacidad de los investigadores para comprender la profundidad y multidimensionalidad del propio término.

Discapacidad, Discriminación y Diferencia

La triada discapacidad, discriminación y diferencia despliega un mapa de condiciones analíticas del campo con una distribución de situaciones que le ilustra a las y los estudiantes posibilidades distintas de pensar y dimensionar implicaciones tanto personales como, profesional que conlleva diferenciar la educación inclusiva de la educación especial para pensar de otras maneras la educación. En palabras de Ocampo, sería, “lo relevante es formar consciencia en torno a la producción discursiva y al papel de las intervenciones que hoy se desarrollan a la luz de un modelo esperanzador pero contradictorio en sus dispositivos prácticos” (2014a, p. 5).

Una de las características que por mucho tiempo ha mantenido la educación especial es la estructuración y control de la diferencia; a tal punto que, la palabra especial cobra un

significado -para algunos aún vigente- como calificativo de identidad dentro del sistema escolar acompañado de un conjunto de prácticas que refuerzan el estado de diferencia. Justificación presente desde hace mucho tiempo y que promueve la continuación de una educación especial basada en la categorización de estudiantes. Minow (1990) lo denominó en su momento, como el dilema de la diferencia, donde la intervención especial es un remedio para la diferencia, pero a la vez, propicia una perpetuación del estigma asociado a ella. Este dilema también ha sido ampliamente documentado en la literatura por autores como: Artiles, 1998; Dyson, 2001; Florian, 2007; Norwich, 2008. Por consiguiente, y sin desconocer las importantes contribuciones de la educación especial y el papel protagónico que ha tenido en la educación y formación de las personas con discapacidad, así como su crecimiento y reinterpretación de sí misma en respuesta, muchas veces a disposiciones políticas cambiantes de orden nacional como internacional, se requiere desafiar, desarmar e interrumpir alianzas imperceptibles que aún mantiene con la injusticia, que de acuerdo con Florian (2013) conllevan a la segregación y perpetuación de prácticas de discriminación.

Desde siempre algunas personas han sido víctimas de discriminación, pero estas injusticias pasaban desapercibidas, en tanto hacían parte del orden corriente de las cosas. Tal es el caso de las personas con discapacidad. La discapacidad ha sido pensada desde parámetros de normalidad y anormalidad, lo que responde a los cambios en las actitudes sociales imperantes, y a factores contextuales que en función de las necesidades y los valores sociales determinan lo que resulta adecuado o inadecuado socialmente (Arroyave, 2012). El concepto de discapacidad surge en la edad antigua y avanza incluso, hasta la Modernidad y la Posmodernidad, influenciado por las prácticas sociales propias de cada época. "Cualquier sociedad, comprendidas las tribus más primitivas, ha estado constituida incuestionablemente por miembros más capaces y por otros menos capaces. La importancia de la debilidad individual, sin embargo, ha variado con las necesidades de la sociedad, sus expectativas y la conciencia social" (Scheerenberger, 1984, p. 5).

Pasar de la concepción sobrenatural a la visibilización y aceptación de la persona con discapacidad a implicado cambios que a lo largo de la historia tienen que ver con prácticas sociales como: la eliminación o el abandono, la explotación, la condena a la hoguera, el infanticidio, el empirismo y la magia; el aislamiento, el encierro, la estigmatización, el asistencialismo, la caridad; prácticas curativas, correctivas y terapéuticas (Aguado 1995); y en el siglo XX las prácticas tienen que ver con la sensibilización, la normalización, la participación en igualdad de condiciones y el reconocimiento de sus derechos. Arciniegas (2017)

[...] Así quien quiera que fuese analfabeto, pobre, mal criado, huérfano o de origen extranjero podía ser diagnosticado como retrasado mental sino estaba a la altura de las expectativas fijadas en cuanto a participación normal en la sociedad o en cuanto al control prudente de los propios asuntos (Scheerenberger, 1984, p. 199).

La figura más actual de discriminación que experimentan las personas con discapacidad en las prácticas cotidianas sigue estando incorporada a la representación de viejas injusticias y desigualdades. La evolución que han tenido las concepciones académicas en el constructo teórico de la discapacidad, son concepciones que derivan principalmente de modos de poder y de control, que se alejan de la persona, de ese ser humano, en palabras de Skliar, “de esa alteridad cuyo cuerpo, inteligencia, lenguaje, aprendizaje, comportamiento, atención, presencia y existencia, invalida o, al menos, pone en tela de cualquier juicio la idea de lo normal, de la normalidad.” (2022, p. 17).

Para el itinerario formativo de este curso, resulta interesante como punto de partida, explorar y conocer qué tanto estos discursos académicos han permeado las concepciones o imaginarios actuales sobre la discapacidad, para ello se consultó al grupo de estudiantes universitarios: ¿qué piensan de las personas con discapacidad?, ¿qué sentido le otorgan a la condición de discapacidad? entre las respuestas más recurrentes, se encuentra que:

[...] Son personas enfermas, que no aprenden, especiales, diferentes; son personas con limitaciones, con impedimentos, con dificultades, con capacidades diferentes, son personas con deseos de superarse, son personas que necesitan de nuestra ayuda, paciencia y tolerancia, son unos tesos cuando salen adelante, los admiro porque eso debe ser muy duro [Grupos.1,2,3,4,5].

Los significados y representaciones que estos jóvenes universitarios han construido hasta el momento provienen de sus prácticas cotidianas en la actividad social y se mueven en un continuo pulso entre en la admiración o en la compasión, y se puede observar que sigue prevaleciendo una posición conmovedora, de marginación, vulnerabilidad y de una suposición obvia de inferioridad. No conciben a las personas con discapacidad como investigadores, como académicos, o sujetos de conocimiento. Son concepciones o imaginarios que se han quedado atrapados en discursos técnicos propios de una especificidad que se aleja y aleja al otro cada vez más de la proximidad, generando separación, distancia, etiquetado, y clasificación.

El sentido que le otorgan a la discapacidad continúa presentado una fuerte tendencia al diagnóstico con sentido negativo, que pone etiquetas y clasifica, que reducen a la persona a una condición de disminución que no vincula con oportunidad o capacidad, y de las cuales se espera muy poco; de ahí que probablemente las relaciones que establezcan estos jóvenes con personas con discapacidad estarán condicionadas por la exclusión, entendiendo este fenómeno humano, desde la postura de Fraser (1996) como falta de reconocimiento. En consecuencia, sí este grupo de jóvenes universitarios no cambia el sentido que le otorga a la condición de discapacidad, es probable que se mantengan como puntos de anclaje perpetuando en sus futuras prácticas educativas acciones de discriminación y exclusión.

Avanzando en este camino, es determinante contemplar el paisaje y hacer un acercamiento a algunas situaciones que interpelan la discriminación, dialogando con las incertidumbres, las preguntas, los malestares e incomodidades que puede suscitar un trato

diferencial, o el ser tratado como diferente. Para tal fin y con la ayuda de análisis de casos propuestos desde la realidad cercana, se les pide a las y los estudiantes analizar posibles causas que justifican actos discriminatorios. Se abren debates sobre el reconocimiento que se vuelven cada vez más vehementes y donde se exalta la forma cómo se afecta el reconocimiento de las identidades a partir de dichas prácticas. Emerge allí otra consideración importante para este grupo de estudiantes y es que las condiciones de discriminación no son exclusivas del colectivo de personas con discapacidad o de los grupos catalogados como vulnerables, se admite entonces, que la discriminación se vive de manera individual y particular.

Al respecto Dubet 2019 explica que, este fenómeno será entendido en la medida en que se acerque a la experiencia de los individuos que son discriminados; la consideración de la discriminación pone otros elementos en juego: entender las causas, identificar formas como: negación, invisibilización, eufemismos que maquillan estas prácticas y terminan siendo naturalizadas en la sociedad y, que particularmente la escuela como institución ha perpetuado muchas de estas prácticas. “[...] hace falta que construyamos una escuela acogedora en que todos los alumnos cualquiera sea su origen o destino aprendan a convivir. Ahora bien, nuestra escuela sigue siendo una extensa plataforma de clasificación si no se configura un modelo educativo más abierto e inclusivo es poco probable que la escuela se perciba como algo más que una máquina de excluir hostil para quienes resultan demasiado “diferentes” (Dubet, 2019, p.14).

Algunas de las prácticas escolares homogenizantes y hegemónicas se consolidan y el tiempo ayuda a que pasen desapercibidas, Gentili, explica este fenómeno a través de las implicaciones de la mirada normalizadora, “la “anormalidad” vuelve los acontecimientos visibles, cotidianos, al tiempo que la “normalidad” tiene la facultad de ocultarlos (2001, p. 2). Por lo tanto, cuando algunos estudiantes universitarios se percatan que también han sido sujetos de discriminación en sus trayectorias escolares, formulan interrogantes que ponen en voz alta sus sensaciones de sorpresa, malestar, e incomodidad y los ubica en otro plano de la discusión:

¿Por qué la discriminación parece ser inherente al desarrollo del ser humano?

¿Qué implicaciones tiene la moral en un hecho de discriminación?

¿Por qué nos cuesta identificar prácticas de discriminación?

¿Cuáles son los factores que actúan y convergen en un acto de discriminación?,

¿Cuáles son los medios actuales que podrían usarse para combatir la cultura de la discriminación? [Grupos.1,2,3,4,5].

Continuando con la exploración inicial de saberes en este recorrido, resulta valioso hacer una parada para conocer las relaciones, significados, representaciones o ideas que tienen estos estudiantes universitarios sobre la educación inclusiva. Un número importante de estudiantes relaciona exclusivamente la educación inclusiva con la educación especial, incluso algunos precisan que es lo mismo. También la asocian únicamente con discapacidad y

que es propia de docentes de apoyo y educadores especiales, otros la representan a partir de elementos normativos y precisan que tiene que ver con: desaparición de escuelas especiales, el Decreto 1421, el diseño de universal del aprendizaje (DUA) y los Planes Individuales de acuerdo a los ajustes razonables (PIAR)⁷ y otros aluden al infaltable el *slogan* de educación para todos (EPT). Indiscutiblemente este tipo de construcciones sociales evidencian las implicaciones que tienen las prácticas cotidianas sobre el accionar de los individuos.

Este punto de reflexión dibuja un puente que abre la posibilidad de repensar experiencias vividas para crear otro tipo de conexiones. Es decir, varios estudiantes que hoy hacen parte del nivel de formación universitario, antes fueron estudiantes de educación secundaria y desde sus propias trayectorias escolares intentan explicar la educación inclusiva, refiriéndose a que *tuvieron compañeros con discapacidad en el salón de clases y en sus relatos cuentan que estos compañeros tenían un trato preferencial, diferente, y se refieren explícitamente a que ellos hacían menos tareas o participaban solo de algunas actividades, podían salir del salón en el momento que quisieran, tenían actividades diferenciadas con la docente de apoyo, que en ocasiones lo retiraba del salón*. Estos relatos casi que permiten diseñar una postal, con una cara ilustrada en la que se recrea perfectamente una escena que tanto profesores como estudiantes describen hace mucho tiempo cuando alguien identificado como diferente irrumpe en el salón de clases, y en el revés de la postal dejan plasmados interrogantes y diálogos profundos, que se quedan sin respuesta e interlocutores. Asimismo, se está configurando aquí, una evidencia que demuestra la nociva relación comprensiva que se le ha dado a la educación inclusiva y la educación especial. Reconocer desde dónde estos jóvenes universitarios, establecen las anteriores asociaciones y vínculos resulta ser un hallazgo determinante para evidenciar falencias ontológicas, epistemológicas y prácticas (discursivas y didácticas) de la educación inclusiva, aspectos que han sido ampliamente estudiados y analizados por autores como: (Ocampo 2018; Parilla y Susinos, 2013)

Si bien, los conceptos de “educación inclusiva” y “escuela inclusiva”, trascendieron al campo de la educación especial, y que a la luz de postulados de Salamanca y su marco normativo se pensó que se habían adoptado medidas potentes para favorecerla y reducir los mecanismos de los sistemas que generan exclusión, segregación o bajo desempeño, hoy la práctica cotidiana demuestra muy poco de ello. En los imaginarios de estos jóvenes no se considera a otro grupo vulnerable distinto al de discapacidad; es decir, no piensan en desplazados por violencia, campesinos, iletrados, migrantes, grupos étnicos, las diversidades, los grupos diferentes etc.

Lo cual mantiene vigente la confusión de los desafíos fundacionales que tiene en la actualidad la educación inclusiva. También se puede constatar que la educación inclusiva no es desconocida. “En la actualidad no sorprende a nadie, escuchar hablar de sistema y escuela

⁷ Herramienta utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las personas con discapacidad, basados en la caracterización pedagógica y social, que incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos para el estudiante. MEN Decreto 1421.

inclusiva, de políticas, gestión o prácticas inclusivas, currículo inclusivo, incluso de profesor inclusivo. “[...] pero también nos advierte del riesgo que su uso indiscriminado se convierta en una etiqueta más, carente de contenido y termine perdiendo significancia o siendo percibido como otra moda educativa”. (Duck y Murillo 2018, p. 12) Por tanto, la educación inclusiva enfrenta desafíos, cada vez más estructurales y multidimensionales.

En esta línea de discusión, y a poca distancia, es el momento de considerar las concepciones e implicaciones de la diferencia como construcción social y sus conexiones con lo educativo. Tanto Lara (2014), como Guido (2010) explicitan dos momentos que ha tenido la escuela en Latinoamérica respecto a la diferencia; un primer momento la escuela con la pretensión de homogenizar desde la concepción de mismidad: “se es perteneciente o igual en tanto se es hombre, blanco, cristiano, letrado y heterosexual, características que corresponden a una forma de pensar, de organizar y de organizarse en el mundo conocido” (Lara, 2014, p.25) lo que no está en estas categorías es segregado, diferenciado y/o excluido. Y un segundo momento en que el reconocimiento de la diferencia en los distintos escenarios sociales ha movilizó la reflexión sobre cómo asumir a esos otros que antes no importaban: extranjeros, oprimidos, vulnerables, excluidos, anormales⁸, etc.

Y es a partir de la irrupción de los otros y los fenómenos de la globalización, tanto económica como cultural, que la escuela reconoce lo multicultural, señala y celebra lo diverso, lo diferente, e intenta articularlo a proyectos de orden educativo en los que unas veces se reconoce, se folkloriza, se integra y se incluye a través de políticas y prácticas específicas. Aquí, las conversaciones académicas con las y los estudiantes empiezan a tener un sentido distinto de análisis, debido a que sus pensamientos se desacomodan y se enfrenta a algunas preocupaciones y premisas con las que comienzan, quizás, a reconocer la existencia de otro diferente, de otro que piensa distinto, de otro que no es solo preocupación de la educación especial, de otros que no solo interactúa con el educador especial. Y, tímidamente comienza a aparecer en los discursos de las y los estudiantes otras formas de involucrar el ser con otros modos de relación.

¿Por qué vemos con inferioridad a las personas con alguna discapacidad ya sea física, mental, o sensorial?

¿Por qué nos sorprendemos cuando vemos a una persona con discapacidad en un buen cargo de trabajo, estudiando en la universidad, saliendo de fiesta, realizando actividades comunes?

¿Cómo desafiamos estereotipos y prejuicios basados en la diferencia?

Se debe reconocer que tenemos estereotipos y prejuicios, no se trata de negarlos, pues todas las personas las tenemos, pero hacerlo consciente es el primer paso para dejarlo de hacer.

⁸Se emplea la palabra anormales desde la perspectiva de Michel Foucault, como denominación genérica de diferentes identidades fluctuantes que se conforman en grupos cada vez más variados.

Fundamental el tener contacto con la diferencia pues eso amplía el espectro sobre lo que creemos normal y natural.

Puedo ver ahora que algunos medios de comunicación (redes, películas, noticias) han estigmatizado a las personas consideradas diferentes, construyendo significados errados.

Los diagnósticos abren o cierran puertas.

Es importante ampliar la mirada de la diferencia interactuando con ella, para desafiar los estereotipos y prejuicios. [Grupos.1,2,3]

Problematizar y desarticular las visiones lineales y de supremacía de la diferencia como algo negativo y, del concepto de discapacidad como incapacidad y de su significado con la sociedad, es uno de los retos más importantes que se asume en este proceso de formación inicial de maestras y maestros desde la postura crítica de la educación inclusiva. En este punto Han pone su acento en la postura de la negatividad de lo distinto y rastrea el violento poder de lo igual, “[...] lo igual carece de contrincante dialectico que lo limitaría y le daría forma: crece convirtiéndose en una masa amorfa” (2017 p. 11) y deja al descubierto la pregunta por la existencia del otro, propiciando conversaciones y preguntas sobre el miedo a la diferencia y la inseguridad que produce el otro en mí y en las acciones preestablecidas de la escuela, y de su resistencia al cambio.

Llegar a esta estación, significa comenzar a identificar, pero también a desprenderse de la forma como las y los estudiantes están acostumbrados a ver la realidad educativa. Mirar la diferencia más allá de la caridad, la bondad, la atención y el reconocimiento; deslegitimar prácticas discriminatorias a razón de la diferencia, desnaturalizar condiciones de superioridad y, dejar de justificar relaciones de dominación, son algunas de las tareas vitales de este momento formativo, y el dibujo fue la estrategia y el recurso didáctico que tal vez, permitió conocer de forma franca y directa cuál es la realidad educativa que les inquieta.

Si lo distinto produce transformación y el sentido de la educación inclusiva es la transformación, en consecuencia ¿Qué quisiera transformar este grupo de jóvenes universitarios de la realidad educativa colombiana? A continuación, algunas elaboraciones:



Compuesto: por dibujos elaborados por jóvenes universitarios: "la educación inclusiva desde las posibilidades de transformación." [Grupos 1,2,3]



Compuesto: dibujos elaborados por jóvenes universitarios: "la educación inclusiva desde las posibilidades de transformación." [Grupos 4, 5]

Se puede apreciar que el concepto de diferencia abre una especie de bifurcación en la vía que cambia significativamente el sentido inicial que las y los estudiantes tenían de la educación inclusiva y ahora se empiezan a ocupar de otros elementos que antes no habían hecho parte de sus discursos, como: desigualdad social, equidad, justicia, derechos humanos, los más mencionados. Elementos que ponen la discusión en la diferencia como algo natural, distinto a la desigualdad, llevando la discusión a un terreno mucho más amplio que se aleja necesariamente de la educación especial y que comienza a problematizar las implicaciones de transformar las prácticas educativas

Durante estos cinco años, muy pocos estudiantes se han interesado por profundizar en la diferencia o la similitud que puede existir entre educación inclusiva y educación especial. Entonces, cuando alguien se interesa en ello llama mucho la atención y no se puede dejar pasar de largo las preguntas que han formulado al respecto, ya que permiten considerar otros puntos de vista que configuran en un valioso aporte para este análisis:

¿Por qué la educación especial, sigue siendo especial?

¿Porque conserva el nombre de educación especial? [HMM Grupo 2]

Aunque todavía se debaten muchas tensiones entre la educación especial y la educación inclusiva, las dos realidades siguen estando estrechamente vinculadas en la política y las prácticas educativas. La educación especial puede hacer referencia tanto a una disciplina científica como a una práctica profesional o a una determinada actividad social, con carácter interdisciplinar, he aquí una parte de su ambigüedad y lo que define su evolución. La educación especial surge vinculada a la educación general (regular) y particularmente en lo referido a la didáctica, demuestra autonomía al intervenir en procesos de enseñanza y de aprendizaje en contextos y situaciones concretos y durante todo el ciclo de vida (Gallego y Rodríguez, 2014); características que sin lugar a dudas han servido de orientación y reflexión a la educación inclusiva.

Mientras las prácticas sociales y la educación sigan manteniendo oculta la mirada hacia la diferencia y los otros se ubiquen en estados peyorativo, negativo y dependiente, que incluyen estados binarios naturalizados: bueno-malo, normal-anormal, negativo-positivo, correcto-incorrecto, se establecerán relaciones crecientes de asimetría que aumenten el número de grupos; “[...] la modernidad inventó y se sirvió de una lógica binaria a partir de la cual denominó de distintos modos al componente negativo de la relación cultural: marginal, indigente, loco, deficiente, drogadicto, homosexual, extranjero, etc.” (Duschatzky y Skliar, 2001, p. 191), como una forma de nombrar la diferencia y así se puedan justificar la existencia de muchas instituciones, profesionales y alternativas educativas que se encarguen de ellos. Al respecto Guido puntualiza “La diversidad se atribuye a sujetos y a grupos; en este sentido, se ratifica un nosotros y un otros. Los diversos son los indígenas, las personas con “necesidades educativas especiales”, los campesinos, los afrocolombianos, etc.; y estos grupos o personas son objeto de normalización y responsables de acomodarse a lo existente como hegemónico” (2010, p. 68). En este sentido, las preguntas van siendo más complejas:

¿Cuál es el lugar más apropiado para desarrollar la práctica docente de la educación especial? Y aquí la estudiante hace énfasis: ¿en la escuela regular o en la escuela especial? [LMA Grupo 3]

¿Cómo puede la educación especial ir en sintonía con los ideales de la educación inclusiva?, ahora las veo como una contradicción. [JFO Grupo 5]

Sin desconocer el avance y los logros destacados de la práctica de la educación especial en la sociedad y para efectos de esta reflexión se propone acá detallar algunos baches que la educación especial debe continuar atendiendo para estar alineada con el pensamiento y actuación de la educación inclusiva. La educación especial como actividad social, se puede entender como aquellas preocupaciones e iniciativas dirigidas a mejorar condiciones de vida del ser humano, teniendo en cuenta que las deficiencias físicas, sensoriales, mentales o comportamentales tenían como único escenario el abandono social y la miseria, y pensar la educación especial como práctica profesional es pensar en un grupo de profesionales que desarrollan prácticas sociales orientadas a encontrar las posibilidades y límites de los diferentes contextos en los que ejerce, ya que los fenómenos de la exclusión y la discriminación seguirán presentes, mientras se mantengan programas unificados, mientras se clasifiquen los alumnos por edad cronológica y donde la diferencia siga siendo tratada a través de la norma y reglamentada mediante decretos. En palabra de Arciengas “la transformación en la educación estará acompañada de una nueva teorización de la discapacidad y de una ruptura de la lógica binaria y de las tradiciones de normalización que caracterizan a los sistemas educativos actuales” (2017, P. 77).

Entonces, si se suprime las categorías de alumnos, desaparecen las categorías de los docentes?

¿Se puede atender las necesidades de los alumnos, sin la necesidad de una formación específica?

Estas y otras preguntas más quedan suspendidas bajo la necesidad de continuar pensando y comprendiendo desde las prácticas cotidianas mejores formas de vida y de convivencia con la diferencia, donde la alteridad del otro nos lleve de manera natural a la hospitalidad, entendida “como máxima expresión de una razón universal que ha tomado conciencia de sí misma. La razón no ejerce poder homogeneizador. Gracias a su amabilidad está en condiciones de reconocer al otro en su alteridad y darle la bienvenida” (Han, 2017, p. 33).

No solo se trata de la presencia del otro, como bien lo dice Skliar (2019) se trata de la existencia del otro, de conversar con las alteridades en espacios escolares y no escolares, donde la relación y el vínculo con el otro importen más que el impersonal saber de las disciplinas, que la supremacía de la especificidad y que el decreto que rige la forma en cómo se debe dar la atención educativa a la diferencia del otro. Es vital la escucha activa con maestros y maestras para poner sobre la mesa el asunto de las diferencias en el aula, qué

problematizaciones surgen desde currículo, las estrategias, los recursos y las evaluaciones, qué relaciones se hacen o se procuran hacer para atender a esas diferencias en los encuentros, desencuentros, conflictos, interrogantes, cuidados de la interacción educativa, qué sensaciones y sentidos les otorgan a sus experiencias educativas para aprender de otras interpretaciones de la existencia.

Cuando las y los estudiantes universitarios avanzan en su semestre académico y se enfrentan a lecturas que confrontan sus pensamientos, elaboran diálogos para intentar explicar dilemas, identifican algunos prejuicios y estereotipos que han adquirido en sus interacciones sociales respecto a lo normal, lo anormal, la diferencia, entre otros, despejan dudas respecto a la discapacidad e interactúan con personas con discapacidad, empiezan a reconocer la importancia de la mirada y el lugar que le dan al otro, ese otro que la sociedad ha tratado como diferente.

Al finalizar el curso, es evidente el cansancio, pero la sensación es de eudaimonía, esa misma que siente el viajero cuando llega a su destino final, en este caso, saber que algunos estudiantes llegaron al curso pensando que la educación inclusiva es algo ajeno, artificial o normativo y terminan pensando que:

Las experiencias de vida son diferentes y particulares, así la sociedad los haya ubicado en un grupo que conocemos como vulnerables.

Las situaciones que viven las personas son trajes a la medida, eso quiere decir que lo vive, lo asume y lo transita de formas distintas.

La discriminación deja huellas dolorosas y profundas a las personas, deshumaniza y abre la puerta a todos los niveles de violencia.

No se trata de mirar con lástima sino para de aprender sobre el tema y darle voz a las personas que viven estas condiciones.

Dejo atrás la vergüenza y o temor para atreverme a abordar a alguna persona con una situación de discapacidad.

Me quedo con esta pregunta: ¿Qué se puede hacer para cambiar la imagen que se tiene de las personas catalogadas como diferentes? “salir del armario de la diferencia” “visibilizando” “mostrando y no ocultando” “hablando de...” “informarse” “educarse”.

¡Cómo va a cambiar nuestra mirada si evitamos mirar las cosas de frente!

La forma o trato distinto con el otro, es lo que lo hace diferente

La inclusión es una forma y explicación de lo diferente

Puedo ver ahora de otra forma la diferencia

Se debe primero reconocer al ser, antes que sus singularidades.

Me llevo la preocupación de la poca preparación que estamos teniendo en la facultad de Educación para abordar estos temas en ámbitos educativos

Conclusiones

Las leyes de la hospitalidad que la tornan hostilidad: la imposición de la lengua "única", el comportamiento considerado como "normal", el aprendizaje "eficiente", la sexualidad "correcta", etc.

Jacques Derrida (2006)

Las maestras y los maestros necesitan una formación inicial que los prepare para liderar procesos interdisciplinarios en armonía con las cualidades de la educación inclusiva. Los propósitos de formación comparten la genuina preocupación por problematizar el diseño de ambientes educativos y formativos innovadores, creativos, diversos y accesibles, desde el reconocimiento de las diferencias individuales, culturales, étnicas y sociales. En consecuencia, el cuarto objetivo de desarrollo de la educación sostenible: "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" se constituye en uno de los retos principales para el ejercicio profesional; pero antes de obedecer a las disposiciones internacionales; se necesita primero co-construir elementos de orden conceptual y procedimental a la luz de las discusiones contemporáneas sobre inclusión en el campo de la educación, a partir de la reflexión crítica de las prácticas cotidianas que se dan en contextos sociales, culturales, políticos, y educativos cercanos.

Cuando se acepta el reto de hacer camino en la formación inicial de maestras y maestros en el marco de la educación inclusiva, son muchos los contenidos o ejes temáticos que se empiezan a considerar para hacer parte de este proceso; esto se debe principalmente a su condición epistemológica, a su carácter dialéctico, poliédrico, complejo, dilemático y paradójico. Sin embargo, con el pasar del tiempo y la mirada atenta a las condiciones de aprendizaje y la revisión permanente a las prácticas de enseñanza, poco a poco se ha configurado un espacio de formación con una ruta de viaje que lee a las y los estudiantes y procura por desacomodarlos y sacarlos de pensamientos y prácticas dominantes frente a la discriminación, la diferencia, y la discapacidad, propiciando lecturas de la cotidianidad para que ocurran transformaciones en los modos de pensar. Siempre con la ilusión que puedan considerar formas creativas, disruptivas de pensar los procesos educativos alejados de los modos canónicos tradicionales, de tal forma que cada estudiante desde su sentir como ser y como futuro profesional de la educación establezca una relación amplia y crítica con la educación inclusiva.

Este espacio académico plantea tres planos análisis; uno conceptual y teórico, un segundo plano de carácter normativo - político, y un tercer plano desde el saber práctico, tres miradas diferentes a un mismo objeto: la educación inclusiva. La lectura y el análisis de los discursos de los estudiantes (algunos compartidos en este texto), encarnan situaciones cotidianas que se viven a diario, representan un saber inestable, fragmentario, que tiene que ver de cierto modo con un no-saber, o al menos un saber inusualmente reconocido; el cual

muestra que aún no se logra rebasar prácticas de discriminación y exclusión explícitas y radicales o sutiles y soterradas hacia la diferencia.

En este sentido, ese saber práctico deja expuesta la necesidad de continuar pensando cómo educar en la diferencia a futuros profesionales de la educación, interpelando los modos de concebir la inclusión y la educación y se convierte en una estrategia para investigar y desarrollar de manera conjunta formas interpretativas más profundas y multidimensionales para problemas como: la opresión, la discriminación, la exclusión, la injusticia y la desigualdad en la pluralidad de ámbitos que atraviesan la experiencia educativa en diversos contextos.

Las distinciones entre la educación inclusiva y la educación especial en el marco de la formación inicial de maestros y maestras se deben hacer visibles desde la reflexión de la práctica cotidiana para luego encontrar un dialogo franco que despeje dudas frente a las usuales controversias del campo y, avance hacia una práctica conjunta fluida y colaborativa de la diferencia en la educación.

“Las estrategias para construir inclusión deben atravesar nuestros deseos de inspiración en lo común, en lo cotidiano, para encontrar desviaciones, cambios, rupturas, transformaciones que se hagan visibles en nuestros cuerpos, nuestros discursos y nuestras prácticas. Ello exige volver la mirada sobre el problema de la pretendida homogeneidad, de la cual, a veces o muchas veces también somos parte.”

Arroyave y Sito (2020).

A continuación, algunas pistas para continuar el camino de la formación inicial de maestras y maestro en educación inclusiva:

- Desnaturalizar las miradas y percepciones sobre la educación, y avanzar hacia las comprensiones de puntos de contacto entre educación inclusiva y educación especial.
- Cuestionar la normalidad.
- Pensar de otro modo la discapacidad.
- Proponer nuevos saberes (cercanos) sobre mecanismos de discriminación y exclusión que ahora no son tan evidentes.
- Habilitar reflexiones en torno a nuevas epistemes, formas de entendimiento, y resistencias locales que están emergiendo en nuestra región.
- Valorar la diversidad de fuentes de conocimientos, y superar saberes que se perpetúa desde sentidos jerarquizados.
- Cuestionar qué estamos validando como propuestas educativas inclusivas.

Aperturas y transformaciones en los requerimientos formativos de maestros y maestras

Cuando la educación inclusiva resulta de una prescripción normativa que busca su ejecución a través de un gran número y variedad de propuestas, proyectos y programas de inclusión educativa se entrecruzan discursos y prácticas, prescripciones normativas y dinámicas institucionales, que dejan tensiones, contradicciones y realizaciones efímeras. En este sentido, el plano político latinoamericano sobre educación inclusiva muestra un variopinto panorama de realidades, sentidos y prácticas propias de cada país, la mayoría de los países de la región tienen poblaciones que se encuentran en alguna situación de vulnerabilidad, resaltando en sus políticas públicas razones de origen, migración, etnia, género, idioma, ruralidad, religión, opinión, posición económica o social, edad, trabajo infantil, problemas de aprendizaje, discapacidad, desplazados o víctimas de la violencia, jóvenes privados de libertad o de cualquier otra naturaleza; sin embargo, en la región aún se reflejan brechas relacionadas con la falta de acciones para lograr un servicio educativo cada vez más equitativo. Según la UNESCO, los países latinoamericanos tienen un horizonte construido en el marco de una educación inclusiva, lo cual es un avance significativo para el desarrollo de acciones, planes, programas y/o proyectos educativos inclusivos que favorecen la expresión y valoración de las diferencias; pero también reconoce que, las intervenciones en los diversos países se han concentrado fuertemente en los estudiantes, y la formación a maestros y maestras ha sido poco pertinente con la inclusión. Rico 2010 al respecto explicita que, algunos países todavía asocian la educación inclusiva con educación especial y coinciden en que la formación de docentes en educación inclusiva es una de las acciones indispensables para la inclusión en la educación.

Particularmente, las políticas desarrolladas por el Gobierno Nacional Colombiano en los últimos años para apoyar los procesos, los planes y los programas de inclusión, han puesto la mirada en la formación docente, que no siempre se ha preocupado por preparar al maestro y la maestra para abordar la heterogeneidad del aula de clase; los currículos de las Licenciaturas en Educación han carecido de contenidos, metodologías y experiencias para el abordaje pedagógico y didáctico de la diferencia.

El Consejo Nacional de Acreditación, CNA, quien brinda apoyo a los procesos e Instituciones de educación superior colombianas en materia de Acreditación en Alta Calidad, “promueve en las instituciones los procesos de autoevaluación, autorregulación y mejoramiento de sus labores formativas, académicas, docentes, culturales y de extensión, contribuyendo al avance y fortalecimiento su comunidad y sus resultados académicos, bajo principios de equidad, diversidad, inclusión y sostenibilidad” (CNA. 2021 P. 6) y para ello en sus orientaciones y lineamientos básicos más recientes, contempla la política de educación inclusiva e intercultural con los cuales busca incentivar en las instituciones de educación superior, la definición de acciones y estrategias para fortalecer las condiciones de calidad desde el enfoque diferencial en el acceso, permanencia y graduación.

Durante los últimos 9 -10 años el Ministerio de Educación Nacional MEN y las Secretarías de Educación de varios municipios y departamentos del país han puesto para los procesos de formación de maestros en ejercicio, programas que promueven el enfoque inclusivo y las herramientas conceptuales y pedagógicas para la atención educativa para las poblaciones que el MEN ha denominado especiales: aquellas con necesidades educativas especiales en razón a su discapacidad o a su excepcionalidad; la población joven y adulta iletrada, la población de frontera, la población rural dispersa, la población denominada como étnica (afrocolombianos e indígenas), y la población afectada por la violencia (personas en situación de desplazamiento y reinsertados de los grupos armados). Así mismo el MEN ha liderado junto con las Secretarías de Educación de las diferentes entidades territoriales y algunas universidades del país, el programa de educación inclusiva con calidad, dirigido a la construcción de la capacidad de las instituciones educativas para la atención a la diversidad.

Es así como la formación de docente en educación inclusiva tiene sobre todo que ver con espacios académicos optativos o electivos que se incluyen en los planes de estudios, y en los últimos tiempos algunas Licenciaturas en Educación en nuestro país tienen una cátedra obligatoria sobre educación inclusiva como una forma de cumplir con los lineamientos del CNA; sin embargo, en su mayoría las propuestas de formación en un sentido estrictamente académico-formal de formación inicial de maestros en educación inclusiva que determinen los componentes epistemológicos y teóricos-didácticos en el marco de los objetivos de formación, discusiones y discursos propios de la especificidad de los programas son muy pocas.

Los aprendizajes recogidos a través de este proceso investigativo, algunos de ellos compartidos en este texto, abren la posibilidad de continuar la ruta de este viaje reflexionando en torno al reconocimiento de las diferencias en educación, y la complejidad que representa la fundamentación de la educación inclusiva, como un asunto que no se ciñe única y exclusivamente a la concepción de educación especial, que le otorgue a la formación de maestros y maestras inicial, en servicio y avanzada, posibilidades de desarrollo diferencial en sus prácticas de enseñanza.

En todo caso, no se espera que la formación en educación inclusiva sea sólo una cátedra para dar cumplimiento al requisito formativo de los maestros, es imperativo que las Facultades de Educación fortalezcan los procesos de la inclusión a través de la investigación y lo asuman de una forma transversal, en un cambio de cultura que flexibilice los currículos y microcurrículos de cara a las condiciones y diferencias de las personas y los contextos. Así mismo, es necesario plantear estudios que identifiquen los principales avances, obstáculos y desafíos que tiene Latinoamérica en los procesos de formación docente relacionados con la educación inclusiva, resaltando las condiciones y realidades que caracterizan estos actores en la región.

Referencias

- Alberdi, J. M. (2010). Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit. *Cátedra Paralela*, (7), 150-155.
- Arciniegas Sigüenza, M. L. (2017). La Educación Especial a través del tiempo y su comprensión desde el análisis de diferentes disciplinas. *Revista Electrónica de Educación Especial y Familia*, 68-78.
- Artiles, A. J. (1998). The dilemma of difference: Enriching the disproportionality discourse with theory and context. *The Journal of Special Education*, 32(1), 32-36
- Arroyave Palacio, M. M. (2012). La alfabetización digital en la conducta adaptativa de adolescentes con discapacidad intelectual.
- Arroyave Palacio, M. M & Sito Soares L. R. (2020). *Intersecciones en los procesos formativos, pequeñas estrategias de construcción para la inclusión*. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).
- Consejo Nacional de Acreditación (2021). *Lineamientos y aspectos por evaluar para a acreditación de alta calidad de programas académicos* aprobados por el CESU en la sesión del 23 de marzo del 2021. República de Colombia
- Derrida, J. (2006). *La Hospitalidad*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- Dubet, F. (2019). *Lo que nos une: Cómo vivir juntos a partir de un reconocimiento positivo de la diferencia*. Siglo XXI Editores.
- Duk, C., & Murillo, F. J. (2018). El mensaje de la educación inclusiva es simple, pero su puesta en práctica es compleja. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 11-13.
- Duschatzky, S. y Skliar, C. (2001), "Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación", en Larrosa, J. y Skliar, C. *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*, Barcelona, Laertes. pp. 185-212.
- Dyson, A. (2001). Special needs in the 21st century: Where we've been and where we're going. *British Journal of Special Education*, 24(4), 152-157
- Echeita Sarrionandia, G., & Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*.
- Florian, L (Eds.) (2007). *The Sage Handbook of Special Education*. London: Sage.
- Florian, L (2013). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 27-36. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art1.pdf>
- Fraser, N. (1996). Redistribución y reconocimiento: hacia una visión integrada de justicia del género. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 8, 18-40.
- Foucault, M. (2001). *Los anormales* (Vol. 217). Ediciones Akal.
- Gallego, O.J & Rodríguez, F. A. (2014). *Bases teóricas y de investigación en educación especial*. Ediciones Pirámide.

- Gentili, P. (2001). Un zapato perdido. O cuando las miradas saben mirar. *Cuadernos de pedagogía*, 308, 24-29.
- Guido G. S. (2010) Diferencia y Educación. Implicaciones del reconocimiento del otro. *Pedagogía y Saberes* No.32. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación., pp. 65 – 72.
- Han, BC (2017). *La expulsión de lo distinto*. Editorial Herder.
- Lara, G.G. (2014) La relación educación – diferencia: entre el anonimato y la visibilidad. En: *Integración- inclusión ¿Cuáles intervenciones educativas? Memorias Coloquio internacional integración-inclusión*. 12 y el 13 de junio de 2014.
- Ministerio de Educación Nacional (2021). *Guía No. 3: Autoevaluación de programas académicos e instituciones de educación superior. Consejo Nacional de Acreditación*. Bogotá, Colombia, 2021. Recuperado de: https://www.cna.gov.co/1779/articles-404163_norma.pdf
- Minow, M. (1990). *Making all the difference: Inclusion, exclusion and American law*. Ithaca, NY: Cornell University Press
- Norwich, B. (2008). *Dilemmas of difference: international perspectives and future directions*. London: Routledge.
- Ocampo, A. (2013). Los límites de la diversidad y los límites de la escuela: una reflexión sobre los procesos de colaboración y las estrategias de intervención institucional. *Revista Akademeia*. 11, (1). Pg. 4-30. Recuperado de <http://www.revistaakademeia.cl/?p=1076>
- Ocampo, A. (2014). Inclusión, Universidad y Discapacidad: una complejidad epistémica más allá de la igualdad. *Revista Temas en Educación*. 19, 55-68. Recuperado de <http://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/download/447/565>
- Ocampo, A. (2014a). Los desafíos de la «inclusión» en la educación superior latinoamericana en el siglo XXI. *Docencia, Investigación e innovación*, 3(2), 65-85.
- Ocampo, A. (2018). *Epistemología de la educación inclusiva: Un estudio sobre condiciones de producción y fabricación del conocimiento*. Granada: Ediciones UGR.
- Ocampo, A. (2019). "Incluir: un verbo intransitivo"; en: Ocampo-González, A. (Comp.). *Cuadernos de Educación Inclusiva Vol. II. Formación de Maestros e Investigadores para la Educación Inclusiva*. Santiago: Ediciones Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).
- Ocampo, A. (2021). Epistemología de la educación inclusiva [Editorial]. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(2), 438-452. <https://doi.org/10.21501/22161201.4066>
- Ocampo, A. (2022). Un problema significativo en la comprensión de la educación inclusiva: el problema ontológico de los grupos sociales. *Diálogo*, 49, 1-14.
- Rico, A. P. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina: propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(2), 125-142.

- Scheerenberger, R. C. (1984). *Historia del retraso mental*. Madrid: Servicio Internacional de Información sobre Subnormales.
- Skliar, C. (2019). *Pedagogías de las diferencias: (Notas, fragmentos, incertidumbres)*. Buenos Aires: Noveduc.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XVH, N.º 41, (enero-abril), 2005, 11-22.
- Susinos, T. & Parrilla, Á. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 87-98.
- UNESCO. (2021). *Políticas de educación inclusiva: estudios sobre políticas educativas en América Latina*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379487>



CAPÍTULO 7. RUPTURAS ASIGNIFICANTES PROVOCADORAS DE INCLUSIÓN: DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE DECOLONIAL PLANETARIA-COMPLEJA

Milagros Elena Rodríguez
Universidad de Oriente (UDO), Venezuela

Introducción. Esencialidades a considerar

La indagación tuvo como objetivo complejo *sustentar las inclusiones en la educación desde rupturas asignificantes, para configurar la formación docente decolonial planetaria-compleja*, siguiendo las líneas tituladas: *educación-transepistemologías transcomplejas; transepistemologías complejas y los transmetodos decoloniales planetarios complejos;*

Decolonialidad planetaria-complejidad en re-ligaje. Realizamos la pesquisa transmetódica decolonial planetaria y compleja con la hermenéutica comprensiva, ecosófica y diatópica; en los momentos: analítico, empírico y propositivo. Los rizomas que conformamos pueden ser fracturados, interrumpido por cualquier parte porque conecta todo con todo y de cada línea de fuga germinan nuevas líneas y conexiones haciendo así, la posibilidad latente de la inclusión; el des-ligaje y re-ligaje del docente. En las rupturas asignificantes, como esencia de los rizomas, con la colonialidad global, en los momentos propositivos tenemos que es imperativo que la formación docente restituya el concepto complejo de ser humano: naturaleza-cuerpo-mente-alma-espíritu – Dios; re-ligue ecosóficamente como urgencia transepistémica en la re-civilización de la humanidad; lleve las configuraciones sobre el decolonialismo en el Sur Global; ya que todos los docentes debemos persistir en sí mismo en la planetariedad como ciudadano, y en las consecuencias en la Tierra como Patria. El sistema mundo transmoderno – decolonial planetario debe re-ligarse en la formación docente, así son imperativos la decolonialidad del poder en su educación y sus investigaciones; de esa manera las ciencias se desmitifican de su ejercicio de poder y se enriquecen del Sur Global en igual inclusión.

Rizoma obertura y transmetodología de la indagación. Urgencia del debate, transparadigma y el transmétodo

En el libro titulado: *debates críticos sobre educación inclusiva en Latinoamérica* asiste sin duda, la formación docente que se des-liga y re-liga en su colonialidad global; aceptando en esencia que la decolonialidad planetaria, como proyecto liberador es apodíctica de la complejidad. En la crisis planetaria sabemos que la educación tiene una carga de transcendencia de la inhumanidad del ser humano, por ello se propugna por una nueva civilización. Todo ello es posible desde rupturas asignificantes provocadoras de inclusión en la educación.

Se clama por otra educación; no cualquiera, pero las mismas mentes mecánicas, atomizadas no pueden emitir otra educación; mucho menos si las investigaciones siguen los viejos métodos soslayadores que excluyen las esencias del ser humano. Se propende una formación decolonial planetaria que es apodíctica de la compleja que este des-ligada de sus males y se re-ligue a la constitución humana del arte de educar, en la que su raíz o esencia devenga de ejercicios liberadores; ello es provocado por rizomas, cuyas esencias de rupturas asignificantes son medulas de la investigación. Se pide al lector paciencia en el estoicismo en la definición de las categorías profundamente complejas que engranan la discusión.

Tendremos aperturas al profundizar la crisis en general de la educación y de la manera que está formado el docente, lo haremos desde la raíz; como ya lo expresa Boaventura Do Santos en su libro *descolonizar la Universidad: el desafío de la justicia cognitiva global*, el conocimiento científico impartido “es un conocimiento mínimo que cierra la puerta a muchas otras formas de conocer el mundo, el conocimiento científico moderno es un conocimiento triste y desencantado que convierte a la naturaleza en un autómatas” (Santos, 2021, p.48).

Pensemos en ese proceso sensible desencantado de la vida misma, errante de *la esencia compleja perse de conformación de nuestra constitución en la que somos naturaleza*.

En esta investigación siguiendo las líneas tituladas: *educación-transepistemologías transcomplejas; transepistemologías complejas y los transmetodos decoloniales planetarios complejos; Decolonialidad planetaria-complejidad en re-ligaje*; nacidas de los transmétodos complejizamos las necesidades de formación docente decolonial planetaria compleja, como una ruptura asignificante con la tradicional formación docente en la modernidad-postmodernidad-colonialidad. Por ello, *nuestro objetivo complejo de investigación es sustentar las inclusiones en la educación desde rupturas asignificantes, para configurar la formación docente decolonial planetaria-compleja*. Realizamos la indagación rizomática con el transmétodo la hermenéutica comprensiva, ecosófica y diatópica (Rodríguez, 2020a).

Imprimimos los rizomas de construcción en esta pesquisa complejizando y declarando la insuficiencia de la exigencia de las metodologías tradicionales que exigen una estructura de: introducción, metodología, resultados y conclusiones como recetas donde sus subcapítulos no son comunicantes y colaboran en la reducción del objeto de estudio (Rodríguez, 2021a); y en la que erradamente muchas investigaciones quieren conseguir resultados diferentes complejizando bajo las metodologías tradicionales: declaramos dicha imposibilidad; es engañarse como investigadores. El rizoma marca caminos, no es una casualidad, es la profunda transdisciplinariedad que le atribuye concepciones entramadas y conformación de mesetas (Rodríguez, 2020b) en el discurso de formación decolonial planetaria compleja. Los rizomas al mismo tiempo abren al discurso al sujeto investigador con su sentipensar y experiencia; trastocando las investigaciones objetivistas de la colonialidad.

La ruptura asignificante es una propiedad de los rizomas. *¿Por qué rupturas asignificantes con la formación docente tradicional?* Con la asignificancia estamos hablando lo que rompe todo orden de verosimilitud y de inteligibilidad; desde luego donde la “complejidad no es un fundamento, es el principio regulador que no pierde nunca de vista la realidad del tejido fenoménico en la cual estamos y que constituye nuestro mundo” (Morín, 1994, p. 140); por ello el vuelco a la formación docente decolonial y compleja rompe el orden estatutario establecido en lo que debe ser un docente en la modernidad-postmodernidad-colonialidad.

En tal sentido, la significancia y bajo la conciencia de que “el rizoma conecta cualquier punto con otro punto cualquiera, cada uno de sus rasgos no remite necesariamente a rasgos de la misma naturaleza” (Sicerone, 2017, p.93), atiende a la máxima Moríniana que la unión de las partes es siempre más allá de ellas, pues ocurre la ecología de la acción que permea de retroactividades tal cual en un laboratorio cuando la mezcla de los químicos produce acciones que no son la de los químicos por separados. Es la comunicabilidad entre la diversidad sin ceder o dominancia a alguna superioridad o inferioridad sin preeminencia. E incluso cuando se trata de *topoi*, separabilidades inventadas por el pensamiento abismal de Occidente. Así, con la diatopía que “conecta nuevamente la natura de la vida, volvemos a las diadas inseparables; pero que coexisten por sí mismas a la luz de los rasgos de su existencialidad: hombre-mujer,

blanco-negro, Sur-Occidente, abstracción-concreción, conocimientos-saberes, entre tantos otros” (Rodríguez, 2022a, p.80).

Y el re-ligar pasa por un des-ligaje de la manera de pensar y accionar en el docente, volviendo sobre nosotros mismos y nuestro hacer (Rodríguez, 2019); en el irrespeto a la condición humana en su praxis. Asignificancia y complejidad navegan bajo el mismo río de la incertidumbre, las certezas quedaron caducadas. Por mucho que se pensó en certezas al romper algunas condiciones iniciales se maneja lo ya aceptado que no se puede maniobrar lo invisible como visible; con el filósofo Sófocles uno de los progenitores poetas clásicos de la antigüedad y con las Sagradas Escrituras: la Biblia sabemos que lo visible es el campo del engaño y que el saber está siempre más allá de sus límites, de los límites de la certidumbre (Rodríguez, 2022b).

Justificadamente la ruptura asignificante es una propiedad de los rizomas que acá se construyen pues “un rizoma puede ser roto, interrumpido en cualquier parte, pero siempre recomienza según ésta o aquella de sus líneas y según otras” (Deleuze y Guattari, 2002, p. 15); por la complejidad conectiva profundamente e inclusiva de las categorías complejas, a estas intervenir en el corte o interrupción de cualquier parte del rizoma notaremos que podremos volver a conectarlo la separabilidad, la idea es ir conectando profundamente, dialogando. Un rizoma puede ser fracturado, interrumpido por cualquier parte porque conecta todo con todo y de cada línea de fuga germinan nuevas líneas y conexiones, conjuntamente, “no cesa de reconstituirse” (Deleuze y Guattari, 2002, p. 15) en una continua dialéctica de desterritorialización y reterritorialización; propiedades inmanentes de los rizomas como raíces traídas de la biología a las estructuras complejas de los transmétodos.

Con la propiedad ruptura asignificante la investigación decolonial planetaria se muestra “conectable en todas sus dimensiones, desmontable, alterable, susceptible de recibir constantemente modificaciones” (Deleuze y Guattari, 2002, p.18). Atiende la ecología de la acción y el principio recursivo que supera la totalidad de regulación al incluir el de autoproducción y auto-organización. Son procesos de revisión de instrumentos soslayadores que se mutan muchas veces desde el interior de los países y los diferentes sistemas que se conforman de opresores; algunos ofreciendo liberación falsa, todo ello debe atenderse en las investigaciones decoloniales planetaria.

La asignificancia en todo sentido cobra inclusión y aperturas constantemente como propiedades de los rizomas, dado que “el rizoma está relacionado con un mapa que debe ser producido, construido, siempre desmontable, conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas, con sus líneas de fuga” (Sicerone, 2017, p.94). De allí que esta construcción en evidencia es desmontable, y sobre todo provocante de rupturas para atender construcciones decoloniales planetaria-compleja en la formación del docente. No es prelativa y si alterativa y rectificadora buscando siempre el entramado de la vida; en el jamás podemos tener acceso entero, es una utopía como camino al andar. Inclusión que no significa un

libertinaje transgrediendo la decolonialidad planetaria y la complejidad; ellas son esencias intranferibles e inmanentes a la constitución de la inclusión.

Nos preguntamos: ¿Qué son los transmétodos? Los transmétodos van más allá de los métodos contruidos bajo visiones postmodernistas, acá son decoloniales planetarios en primera instancia, en un homenaje de la *Revista Entretextos de la Universidad de la Guajira, en el presente año 2022 el investigador Andrés Antonio Velásquez* le pregunta a la creadora de transmétodos rizomáticos, decoloniales planetarios, complejos y transdisciplinarios, Milagros Elena Rodríguez: ¿Qué son los transmétodos decoloniales complejos? Y ella le responde son caminos para ir del “pensamiento disyuntivo y reductor al pensamiento complejo en las investigaciones decoloniales, complejas y transdisciplinares. Es una alternativa para complejizar métodos enraizados en la tarea de construir el conocimiento y que precisan corregir señalamientos sobre sus alcances y sus posibilidades” (Velásquez, 2022, p.18).

Justamente los transmétodos son una insurrección indisciplinar a los métodos de investigación (Rodríguez, 2021a) y es que venimos aseverando a lo largo de las investigaciones transmetódicas que “el nombre método trae la tara colonial siempre; pero el nombre investigación no siempre es colonial, trae su excepción” (Rodríguez, 2021a, p.6); si por su puesto conocemos excepciones como los ensayos que desde la antigüedad se han escapado de la soslayación. En palabras de estudiosos de renombrada trayectoria en “el hacer decolonial (metodología) surgen diversas acciones / huellas decoloniales (técnicas), las cuales habilitan al pienso colectivo e intercambio de saberes plurales” (Miguez, Fernández y Silva, 2021, p.364). Y entre ellos se encuentran los transmétodos, aclarando que van más allá de la técnica, que no son barridos de los métodos y su esencia decolonial-compleja – transdisciplinar los imprime en inacabados procesos de complejización que salvaguardan al sujeto investigador en primera instancia.

Mientras, en particular, el transmétodo la hermenéutica comprensiva, ecosófica y diatópica (Rodríguez, 2020a) trata de una unión compleja, transdisciplinar y decolonial de la ecosofía y diatopia como contingencia de investigar fuera de los métodos tradicionales modernistas-postmodernistas-coloniales; de manera rizomática, esta esencia es fundamental en dicho transmétodo, ya vamos clarificando. Entendiéndose la ecosofía como la “recomposición de las prácticas sociales e individuales (...) tres rúbricas complementarias: la ecología social, la ecología mental y la ecología medioambiental, y bajo la égida ético-estética de una ecosofía” (Guattari, 1996, p.30).

Con la ecosofía estamos siendo complejos y abarcadores no sólo de lo ambiental, sino de lo social y espiritual que no se separa; un arte de habitar en el planeta que busca la sabiduría, en la que se alude de acuerdo con Raimón Panikkar que entre la Tierra, el hombre y Dios hay una interacción material, personal y clara desde la composición de los que es el ser humano: cuerpo-mente-alma-espíritu-naturaleza “un mundo sin hombre no tiene sentido, un Dios sin criaturas dejaría de ser Dios, un hombre sin mundo no puede subsistir, y sin Dios, no sería

verdaderamente hombre” (Panikkar, 2005, p.181). Regresamos a los antiguos pensadores en tal sentido: ¿Dónde se aloja la razón? En el alma y espíritu; por ello, “lo divino, humano y terrenal son magnitudes que constituyen lo real, es decir toda realidad en cuanto real” (Panikkar, 2016, p.330).

En este sentido es importante hablar de la Cristofanía, en *la plenitud del hombre. Una Cristofanía*, texto de Raimón Panikkar nos incita que en la constitución compleja no vemos a Dios separado de nosotros; sino como parte constitutiva de los que somos, por tanto, nuestra voluntad se redime en su bondad. *La Cristofanía es la reflexión cristiana que debe debemos hacer en plena crisis en la Tierra* (Panikkar, 1999); crisis que sabemos tiene su aporte en la escueta y reduccionista formación del docente que emite una educación decadente. La Cristofanía no es una religión es una relación con alguien vivo: el Espíritu Santo, enviado por Dios al subir Jesucristo a los cielos. El hacerlo es una decisión de amor, esa relación que podemos tomar en nuestra libertad: *la libertad de amar esa esencia divina de la que estamos conformados, o desecharla y vivir muriendo definitivamente*.

De la diatopia en dicho transmétodo sabemos que la modernidad se ha encargado de mostrar tal disyunción o divorcio, es decir de crear topois, mediante pensamientos abismales y acciones disyuntivas; dicho proyecto reduccionista ha diferenciado dicotómica enfrentadas como conjuntos disjuntos, en el lenguaje matemático universal: femenino - masculino, objeto-sujeto, sociedad-individuo, público-privado, científico-soterrado, aborígenes - no aborígenes, Dios-Ser humano, ser humano-naturaleza, ser humano-cosmos, ciencias naturales -ciencias sociales; son espacios o universos separados irreconciliables donde uno debe prevalecer en poder más que el otro; consideramos que regresando la natura de la vida estos tópoi son dignos de diálogos, y que sus personas que contienen el diferenciado puedan simbolizar un abrazo reconciliable de comunicabilidad, donde uno no existe sin el otro (Rodríguez, 2020b).

La hermenéutica comprensiva ecosófica y diatópica conjuga con la identidad del investigador y su transparadigma complejo, la identidad sin duda contiene un sistema cultural que significa tradición y decolonialidad planetaria en la educación que conlleva al sentido de pertenencia (Rodríguez, 2020b). Para su interpretación transmetódica pasamos por los tres momentos de Boaventura de Sousa: el analítico, empírico y propositivo (Santos, 2003).

En los momentos analíticos y empíricos, realizados conjuntamente, desde el presente rizoma, revisaremos autores de renombrada representación de las categorías que emergen en el objeto complejo de estudio: *inclusiones en la educación desde rupturas asignificantes, para configurar la formación docente decolonial planetaria-compleja*. Continuamos los momentos en el rizoma analítico - empírico siguiente con la crisis colonial de la formación docente: exclusiones en todos los ámbitos.

En los momentos de la investigación, luego en los rizomas propositivos desprendidos de los autores vamos a las inclusiones en la educación desde rupturas asignificantes, para configurar la formación docente decolonial planetaria-compleja; que ya se venían perfilando en los rizomas anteriores y las conclusiones que siempre son de aperturas en las

investigaciones transmetódicas. Resultados de las líneas de investigación mencionadas: *educación-transepistemologías transcomplejas; transepistemologías complejas y los transmetodos decoloniales planetarios complejos; Decolonialidad planetaria-complejidad en re-ligaje*. En lo que sigue continuamos con los rizomas que hemos presentado al calor transmetódico.

Rizoma analítico - empírico. Crisis colonial de la formación docente: exclusiones en todos los ámbitos

La crisis de formación del docente colonial que ha atentado contra su propia humanidad deviene de esencias coloniales que refieren a diferentes aspectos que cubren la formación de docente en todos sus aspectos; *en lo referente a la colonialidad política en el docente*, esta “promueve el no poder, la sumisión y subordinación al amo, el dominado es un súbdito, un subalterno, un esclavo. Se hipoteca su libertad y felicidad. A cambio queda cautivo del colonizador” (Ortiz, Arias y Pedrozo, 2018, p.35); en este caso el docente adjudica sus acciones a las que le imponen y aún en su ser sabiendo cómo puede dar un viraje; no cree que lo puede hacer y sigue imponiendo el viejo proceso que se le ha enseñado. Se excluye en sí mismo de su propio potencial, ha sido minimizado.

En lo referente a la colonialidad epistémica y epistemológica, se “estimula el no saber, la ignorancia. El conocimiento personal, empírico y espontáneo, no tiene validez. Se invalida *la doxa*. Solo vale el conocimiento del docto, (...) El epistemicidio es el homicida de las creencias y concepciones del colonizado” (Ortiz, Arias y Pedrozo, 2018, p.35). De ello tenemos una dilatada crítica colonial a la formación docente impuesta con conocimientos válidos acabados legalizados por Occidente, donde la cultura y cotidianidad del discente. El docente es enajenado de su propia formación de su sentipensar, subjetividad y cultura. Donde el epistemicidio del Sur es evidente el no reconocimiento de los aportes en el conocer; que quedan fuera de esa formación

Es esta colonialidad epistémica, con la noción de colonialidad del saber se pretende resaltar la dimensión epistémica de la colonialidad del poder en la formación docente; “se refiere al efecto de subalternización forclorización o invisibilización de una multiplicidad de conocimientos que no responden a las modalidades de producción de ‘conocimiento occidental’ asociadas a la ciencia convencional y al discurso experto” (Restrepo y Rojas, 2010, p. 136). Por ello, el docente legaliza dichos saberes, como inferiores, a los que no legaliza como los conocimientos impuestos y definitivos. De esa manera dichos saberes van separados de los conocimientos; y rara vez le da la supremacía y el lugar de salvaguarda que le corresponde de manera que en la praxis no los promueve; o lo hace escuetamente.

Nos han impuesto una formación cultural, de una cultura ajena la que ellos, los portadores de los proyectos dominantes consideran que es una cultura superior cargada de imposiciones ajenas, desconocidas en los actores de los procesos educativos, así nos preparamos para resolver lo ajeno en lo nuestro; con ello estamos *cargados de un poder*

cultural ajeno en nuestra formación docente y por ende en nuestro ser, hacer y pensar, con tres planos que se desprende: las normas culturales-ideológicas que adaptan a los miembros de la sociedad a una estructura económica y política arbitraria; que se legitima la estructura dominante, la hace percibir como la forma natural de organización social y encubre por tanto su arbitrariedad y se legitima en la educación; y el encubrimiento de tales hechos ya que oculta también la violencia que implica toda adaptación del individuo a la estructura de poder (García Canclini, 1982).

Es importante desde los falsos epistemes como se ha propagado los males de la psique en la formación del docente; “¿Por qué los males de la humanidad se han venido propagando en la educación? ¿Cómo llego la humanidad al desarrollo de su inhumanidad que soslaya tanto la tierra-patria? ¿Cómo se propagan los males de la psique en la educación?” (Rodríguez y Fortunato, 2021, p.1756). Sin duda, la psique tiene convergencia a esta inhumanidad de los males de las civilizaciones.

Acá vale la pena pensar en la crisis del sujeto docente, en su propia conformación. La noción de sujeto complejo opositora a las concepciones de la descomposición del sujeto, pues, interesan fundamentalmente los elementos que apuntan a la transformación del sujeto reduccionista en su conformación (Rodríguez, 2021b); en las necesidades que ciegan el accionar del ser humano que rompe en pedazos su constitución compleja: naturaleza-cuerpo-mente-alma-espíritu-Dios (Rodríguez, 2022a).

La ciencia al ocupar, en manos de los que dirigen los planes de la colonialidad global, el lugar de Dios y la filosofía separada de la ciencia y de la teología lleva entonces consigo al ser humano separado de su fuente de creación y alimento de su soplo de vida: el Espíritu Santo de Dios. En el que sin duda en ese instante constituimos la imagen y semejanza de Dios contada en el Génesis.

La crisis primera sin duda es: ¿Quién es el ser humano? “¿Cómo se puede dar un sentido a las acciones de cada día si se desconoce el fin último de ellas? ¿Cómo puede el hombre embarcarse en ninguna empresa que verdaderamente lo trascienda si ni siquiera sabe de dónde viene, a dónde va y qué es lo que ha venido a hacer en la tierra? En el fondo, toda la discusión, no solamente sobre las pruebas de la existencia de Dios, sino sobre Dios mismo, descansa sobre este presupuesto que se considera inconcuso y fundamental: Dios es la misteriosa clave que da sentido a la existencia tanto personal como histórica y cósmica del hombre, de la sociedad y del mundo. Sin Providencia, sin un Fin y sin Creación, el hombre no se sostiene, la sociedad se autodestruye y el cosmos se derrumba” (Panikkar, 2005, p.256).

¿Qué es el hombre? ¿Qué es la tierra? Panikkar que la Tierra es nuestro cuerpo externo, nuestro espacio vital, nuestro hogar y que, junto con lo humano y con lo divino, forma los tres elementos constitutivos de la realidad. De ahí que hable de relación cosmoteándrica: Tierra, hombre y divinidad.

En tal sentido, se ha creado un pensamiento abismal (Santos, 2007) entre el mal llamado conocimiento eurocéntrico, el legalizado y según le paradigma modernista-postmodernista-

colonial que se creyó rey el válido y el que no lo es; los saberes soterrados; así ha existido en la formación docente y el ejercicio de profesional la distinción entre los escolares y no escolares. Por ello, ha costado mucho ver la formación comunitaria como válida pues esta sigue colonizada impuesta como paliativos; en el fondo se dictaminan las comunidades como ineptas, las instituciones educativas como las legalizadas, legalizando lo otro.

De la colonialidad axiológica o ética en la formación docente, se “potencia el no ser, la no existencia, la des-ontologización humana. El ser humano se multiplica por 0 y desaparece, no tiene valor, no existe” (Ortiz, Arias y Pedrozo, 2018, p.35); por ello el docente está cargado de una inhumanidad y falta de responsabilidad ante el conocimiento que inyecta en las mentes de sus discentes, que no ejercen una protesta ante el conocer sino una sumisión al aprender; llenándose de competencias que van por encima del ejercicio humano; sino a la producción y complacencia del proyecto colonial.

Se encubren los saberes soterrados, los no convenientes “esos bloques de saberes históricos que estaban presentes y enmascarados dentro de los conjuntos funcionales y sistemáticos, y que la crítica pudo hacer reaparecer por medio, desde luego, de la erudición” (Foucault, 2000, p. 21). Debemos responder ante tal atentado a las civilizaciones. El docente debe propender más allá de lo instituido y legalizado del conocimiento y de cómo se debe enseñar.

En la formación docente ante la ética cruel caducada en su ser, la antropolítica y antropolítica entra en escena neutralizando el ejercicio antiético, la antropolítica surge una categoría en el devenir de la indagación, la antropolítica es “política del hombre en el devenir del mundo” (Morín, 1965, p.10). La antropolítica viene a significar un ser humano ético que acciona como sujeto en donde el docente emerge re-ligando con todo su ser humano, que no puede serlo sino cumple como ciudadano del mundo; es decir un individuo con obligaciones morales para con él, sus semejantes y la naturaleza, “es una ética que analiza el hecho de la violenta “negación del Otro” americano desde el horizonte de “lo Mismo”” (Dussel, 1994, p. 36).

De la colonialidad praxiológica en la formación docente que significa la promoción del “no hacer, el no estar, la dependencia, la no autonomía. Configura hábitos ajenos a su cultura, genera la invisibilización del hacer propio, de las prácticas personalógicas y la idiosincrasia, aniquila las costumbres y las prácticas identitarias” (Ortiz, Arias y Pedrozo, 2018, p.35). Nótese la pérdida de identidad autóctona del docente a favor de lo otro y peor aún en mayor grado de superioridad; así el estudiante se siente enajenado, vive y convive en un mundo que no es el de la escuela. Donde las realidades de estas instituciones son las de países, regiones que nunca ha conocido; de allí le imponen una formación para un mundo que no vive; enajenado de la historia, termina con ello desvalorizando la historia y práctica de su civilización y esta continua el eterno sucumbir a lo otro legalizado ha impuesto en la educación.

De la colonialidad cosmogónica en la formación docente, se educa en la perspectiva de la no interconexión, “dualismos, dicotomías, desconfiguración vital. Prefiere separar, pensamiento fragmentador, mecánico y dogmático. No ve la vida en su afluencia espontánea

ni como una configuración holística sino como un ente separado de todo lo demás” (Ortiz, Arias y Pedrozo, 2018, p.35). Esta es la formación reduccionista, atomizada, creada de topoi donde: blancos y negros no están relacionados; donde el hombre es superior a la mujer; donde las matemáticas de Occidente son las válidas; donde el Sur es el continente del patio trasero de la humanidad. Son tantas disminuciones; en tanto la del ser humano su alma y espíritu queda fuera de su educación; pues no se ve no se puede regularizar; pero esta esencialidad sigue el cuerpo y la acciones sin que nadie lo puede evitar. Se llevan las Biblias a las cárceles y se prohíben en las escuelas; se confunde religión con el legado de Jesucristo como salvador en la Tierra aun cuando se reconoce su presencia se impide su transcendencia.

En tanto la colonialidad lingüística en la formación docente, se “impone nociones y categorías eurocéntricas, importadas desde Occidente, que no reflejan la identidad latinoamericana y enmascaran el colonialismo y la colonialidad política y epistémica” (Ortiz, Arias y Pedrozo, 2018, p.35). Y así la responsabilidad del docente se ha conformado ajena a sus comunidades y continúa imponiendo las ajenas; estar fuera de sí el mismo de su propia valía.

Sin duda si recogemos estos diferentes enfoques de la colonialidad en la formación docente este emite una carencia de ecosofía, como arte de habitar en el planeta donde su conformación: social, ambiental y espiritual ha estado permeada de soslayaciones que ha propugnado en la educación colonial. Es de suponer que en los docentes en formación actualmente se debe dar un viraje a las pedagogías coloniales para pensar en una formación decolonial con pedagogías que enfrentan el monólogo de la razón moderno/occidental/colonial y el mito racista de la modernidad/colonialidad (Bautista, 2009).

Es así como, en la decolonialidad de las mentes, del poder y hacer se debe pensar fuera de las políticas estatutarias en las subversivas; si las que en medio de las dificultades rompen con los métodos obsoletos; con los caducados que ya han dejado su aporte; pero que vencieron en la historia sus aportaciones. Las pedagogías pensadas así no son externas a las realidades, “subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, como parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación, y de sus bregas —ante la negación de su humanidad— de ser y hacerse humano” (Walsh, 2013, p. 31)

Entonces montada en hombros de gigantes emitimos con Catherin Walsh que dichas *pedagogías decoloniales, son prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Walsh, 2017). Saltan el aula física y se van al aula mente-social-espíritu (Rodríguez, 2021b) para restituir el papel de las comunidades, la familia, la cultura cotidianidad en general para estar aprendiendo en todo lugar espacio y tiempo; con toda la constitución del ser humano: naturaleza-cuerpo-mente-alma-espíritu-Dios. Aula transcendencia que regresa ecosóficamente a la educación su razón de ser, *la Educación en la Ciudad* sostiene en que “la participación popular en la creación de la cultura y de la educación rompe con la tradición de que sólo la elite es competente y sabe cuáles son las necesidades e intereses de toda la sociedad” (Freire, 1995, p.19).

Por ello el aula mente-social-espíritu permea de la dialéctica comunitaria, pero también de una concientización-concienciación; que lleva de la conciencia de liberación de las soslayaciones, de la cultura, cotidianidad y por ser subjetiva aprender en todo momento con toda la constitución del ser es imperativo para regresar la valía a lo que el ser es como complejidad. Es decir, “la pedagogía o las pedagogías decoloniales serían ellas construidas y por construir: en escuelas, colegios, universidades, en el seno de las organizaciones, en los barrios, comunidades, movimientos y en la calle, entre otros lugares” (Walsh, 2014, p. 15).

Se trata de pedagogías decoloniales que por ejemplo en la formación del docente de matemática donde de reconozca la soslayación en la Educación Matemática, para poder ejercer la liberación decolonial que propende; esa liberación es un eje constitutivo para ejercer el poder de transitar el conocimiento de la matemática complejizado; “así ciencias, saberes soterrados: científicidad-cotidianidad-cultura no tienen preeminencia en el conocer; todos se complementan con las subjetividades en la vida de las personas, para hacerlos participe de su propia educación y liberación” (Rodríguez, 2020a, p.15); pedagogías que indisciplinan la disciplina matemática, acercando el contenido transdisciplinariedad a la transversalidad del aula mente-social-espíritu.

Sin duda la decolonialidad planetaria y complejidad provee la categoría por excelencia que develamos en las carencias del ser humano: la ecosofía; en lo social, ambiental y espiritual propendemos es una “filosofía unida a la tierra, una sensibilidad – razón cósmica, que sin aprioris absolutos, da cuenta de ella, de la vida que la habita y otras mediaciones. Una sabiduría, que se concreta, más que en una enciclopedia, en una ecopedía cultural” (Pupo, 2013, p.127). Para ello la formación docente debe ir a otros estadios de la complejidad de la vida; más allá de las disciplinas, al conocer la complejidad del ser humano y su profunda relacionalidad con el cosmos; desde vertientes que complejicen las disciplinas.

En ello debe considerar la intencionalidad de lo que está formado y los conocimientos-saberes que propugna trascender en su ejercicio docente; debe restituir el concepto complejo de educación en su accionar; “la educación constituye el medio por excelencia a través del cual se cultiva al hombre y se prepara para la vida” (Pupo, 2013, p.6). La educación de vida, para la vida, y su salvaguarda.

Atiende la formación docente decolonial planetaria compleja al hecho si duda de la crisis planetaria, esa ecosofía donde “se requiere una ecología que tome en cuenta la diversidad de la biosfera, de animales, vegetales, la atmósfera, cultura y sensibilidad” (Guattari, 2015, p.392). Por eso naturaleza y ser humano en toda su constitución no se separan y vuelven siempre a la intencionalidad de una vida plena, sana y feliz como la creación en el Génesis de mi Dios amado.

En lo que viene vamos a los momentos propositivos de la hermenéutica comprensiva, nos desprendemos de los autores.

Rizoma propositivo. Las inclusiones en la educación desde rupturas asignificantes para configurar la formación docente decolonial planetaria-compleja

Pedir a nuestros docentes, necesitar de nuestros docentes una formación decolonial planetaria compleja es realmente crear en sí mismos, en lo que somos como profesionales una ruptura asignificante que rompa con esa institución de docente ecléctico de la vida del ser humano; se trata de una *formación docente que restituya el concepto complejo de ser humano: naturaleza-cuerpo-mente-alma-espíritu - Dios*. Para ello, en primer lugar, el docente debe des-ligarse de lo que él es como ser humano, como persona que ocupa no una minúscula parte en la Tierra; sino una esencialidad que deja huellas con un sentir que lleva el dolor ajeno; por lo tanto, busca como ayudarlo en la compasión infinita por su situación de vida; que le lleva a empoderarse de cada dolor de sus discentes; pero también de cada oportunidad para sacar de ellos sus mejores esencialidades.

Es el docente amigo, el que la madre le confía su hijo pues sabe que en ese ser consigue mejores oportunidades de vida, de esperanza de las que ella misma les provee en sus vidas; inmiscuida en sus circunstancias y avatares. La espiritualidad ha llegado a la vida digna del docente para enseñarle a ver lo que es capaz de dar por sus discentes. ¿De dónde emerge dicho docente, en los que ahora se supone formado? Surge de avivar en sus vidas el deseo por dejar un legado, y tomar de sí el poder que Dios le ha dado para servir; vimos para servir a nuestro planeta; son mandatos de las Sagradas Escrituras.

Sin duda un docente tiene una formación decolonial planetaria compleja si el *re-liga ecosóficamente como urgencia transepistémica en la re-civilización de la humanidad*. Esta urgencia no es una mera reflexión de necesidades sino de la profundidad del docente. El docente urge des-ligar la idea de que la civilización de primera la importante y esencial de donde deviene todo es la Occidental, esto tiene que ver con des-ligar la incomprensión de las relaciones humanas; por ello busca des-ligar la superioridad supuesta que se ha instituido entre los seres humanos y que ha llevado a herradas acciones antihumanas; ello lo des-liga en la educación y lo concientiza en sus discentes; educando su humanidad por la Tierra. Educa en una Cristofanía que en estudios de Raimón Panikkar como hemos discernido es la manifestación de Jesucristo a la consciencia humana; provocando una experiencia real con nuestro salvador.

En ese re-ligar sin cesar el docente des-liga de su ser la ética caducada, va a una ética de la era planetaria que no cesa de mundializar la comprensión; si concientizar la Tierra como patria la formación converger las ciencias con las humanidades, lo cualitativo con lo cuantitativo y socio crítico; la vida con la transcendencia; rompiendo las fronteras de poder de las supuestas divisiones de las ciencias; que instituyen los topoi que han separado superficialmente el conocer del saber que deviene de la esencia de las civilizaciones que aportan sustancialmente a la formación del docente.

La conciencia ecosófica de la Cristofanía como esencia de humanidad, de Dios en nosotros en nuestra concepción compleja: naturaleza-cuerpo-mente-alma-espíritu-Dios, es urgente en la formación decolonial y compleja pues ha comprendido el profesional su concepción compleja, de sujeto anidado por aspectos inseparables de su creación; se ha comprendido en el desligaje de su escueta formación que la crisis de las civilizaciones ha creado seres acríticos, impedidos para conectar, inhumanos donde el desamor les lleva hasta clasificarse de no valiosos en su propia civilización. Seres competentes al sistema de turno; en los que su ceguera les impide defender con patriotismo sus propios países y permitir que se instauren mutaciones de instrumentos de soslayación a los que le son colaboradores en contra de su propio país, de la historia libertadora. En consonancia con la explotación y destrucción de sus propios recursos.

En cuanto a la formación docente que lleve a las configuraciones sobre el decolonialismo en el Sur de la Educación debemos persistir en sí mismo en la planetariedad; y en las consecuencias en la Tierra como Patria. Partir de lo local para aportar a lo global. Misiones de la decolonialidad planetaria que lleva en sí el accionar del docente. Por ellos nuestras cosmovisiones, saberes-conocimientos deber ser trascendidos por la praxis del docente y así mismo las comunidades deben volverse en comunidades de aprendizaje en aportes a los docentes y a la dura batalla; pero inevitable accionar a favor de la vida; los diferentes aportes que desde nuestras trincheras podemos hacer a la patria, a la vida en todo sentido. A desligar las prácticas inhumanas que nos minimizan como humanos cada vez más en todo sentido.

El sistema mundo transmoderno – decolonial planetario en la formación docente, la decolonialidad del poder en su educación es imperativa, de esa manera las ciencias mal denominada es enriquecida de las creaciones de otros aportes reconocidos como legales y superiores se desmitifican y se enriquecen del Sur; pero también las soslayadas de su mismo continente. Un peregrinar de las comunidades y un enaltecer de los pueblos; pues ir a la salvaguarda del patrimonio histórico es ir a la salvaguarda de su patrimonio cultural en la formación docente y que de allí trascienda.

Queremos significar el sentipensar en la formación docente como un aporte a las respuestas de la necesidad del desarrollo metacognitivo de alto nivel en la formación de empaparnos de esa necesidad de pensar con accionares verdaderamente humanos, y promover en la educación tales excelencias, es sin duda en sentipensar una categoría decolonial originalísima en la educación que incita a imbuirse más allá de la racionalidad, hacia los procesos emotivos. Una manera de resistirnos a los males que nos dejan fuera nuestro sentipensar, nuestra valía como humanos. Reconocer en un mundo soberbio que quiere ser Dios, en anatemas de la historia que pretenden ocupar esencias sólo reservadas en nuestro Padre amado, reconocer eso es irse contra el mundo; pero es eso o morir definitivamente. Dios es omnipresente, omnisciente, omnipotente; así no nos podemos esconder de Dios; busquemos la justicia de Dios. Omnisciencia porque todo lo sabe lee los pensamientos, todo pensamiento lo ato a la santidad de Dios; cuidado con eso.

Revendía y decolonialidad ante la hegemonía de la formación docente colonial es hora de despertar, es conveniente ante la mutación de los artefactos de colonialidad global. Revendía como subversión, al mismo tiempo la identificación con nuestra tierra patria, en tanto un pie en nuestra cultura y civilización y coadyuvar a defender las otras, ya no como ajenas sino como parte de nosotros mismos. Todo ello no significa una transculturización, significa la conciencia de que la formación docente decolonial y compleja conforma ante todo al ciudadano planetario que comprende su misión de salvaguarda del planeta, si la Tierra como única casa, único abrigo.

Docentes que indisciplinan las disciplinas en su conformación, insurgentes a la crisis de sus países; de las soslayaciones; recobrar nuestras luchas legendarias de amor por el ser humano, para ello alerta a apoyar instrumentos soslayadores disfrazados de decoloniales en el momento. Los debates decoloniales, no como promotores de golpes de estados sino profundamente educativos deben conseguir sus espacios dejando deudas politiqueras con los gobiernos soslayadores de turnos disfrazados de decoloniales. Nos consto mucho salir del colonialismo, que los invasores nos dejarán en libertad en nuestras propias tierras, fue mucha sangre derramada en muchas partes del planeta especialmente en el Sur; sabemos que se quedó la colonialidad en cada una de sus manifestaciones.

Es notorio que un verdadero ser humano que se digne de una conciencia liberadora planetaria no presta su voz, su nombre y legado para apoyar proyectos coloniales de la mano de nuestros propios hermanos, al contrario los devela en la lucha, en las investigaciones; esta como en laboratorio alerta a las mutaciones de soslayación para develarlas en todos los medios posibles y alertar a sus ciudadanos ese virus colonial que usa de escusa la decolonialidad para la supuesta liberación en los estados, en pos de perpetuar sus aniquilantes intencionalidades.

Un docente en formación investigativa a la luz de la decolonialidad planetaria y a la complejidad le lleva a estar alerta de la reforma de su pensamiento, un ser humano investigador propicia diatopías en las indagaciones de sus congéneres, de sus comunidades, de sus discentes y estaría empoderado de sus civilizaciones; libre en su albedrío; que significa siempre buscar el bien común, y la manera de como accionar. Se trata de acercamientos beneficiosos educadores, que siguen su naturaleza de creación; sin perjudicar las ciencias, las tecnologías; el avance de la civilización; por el contrario, propicias comuniones entre: Sur-Occidente; Sur-Norte; hombre -Mujer; blancos-negros; global-local; ser humano-naturaleza; comunidades-universidades; conocimientos-saberes; ciencias-saberes; científicos-comunidades; entre otros topoi que fueron convenientemente así separados.

Las investigaciones transmetódicas donde se salvaguarda al sujeto investigador y se rompe el caparazón de lo cualitativo, cuantitativos, socio crítico entiende ahora de una conjunción de estos que es compleja y que no se separa; y que esta conjunciona con los investigadores; por ello dese pensamientos des-ligados y re-ligados decolonialmente va pensando en los principios de la complejidad como esencias de sus indagaciones y deja el

ejercicio de poder de buscar verdades, para pensar en certezas como archipiélagos de certeza en un mar de incertidumbre.

Las críticas presentadas son dignas de realizarse por nuestro profundo convencimiento en la liberación del ser humano, máxima decolonial planetaria digna de la grandeza de Dios hecho tierra-patria, sólo así conseguiremos tener una conformación de un ciudadano planetario digno de la recivilización de la humanidad. Necesitamos reivindicar el amor por la humanidad, y dejar las trincheras particulares que no van al bien común; adquirir el arte de habitar en el planeta. Los investigadores decoloniales planetarios debemos incidir en nuestros países, en la educación debemos formar alianzas en las instituciones educativas y permear los docentes de la necesidad de reformar las mentes, esa reforma alcanzable en la liberación ontoepistemológica de conocer, en los que la tradicionalidad, las preeminencias y la desmitificación de lo nuestros nos ha hecho muchos daños, enajenados de nuestras civilizaciones.

Por ello, la identificación alerta a la exclusión y no a la promoción de los ejes de poder como adulación al sistema; en los que se venden artefactos supuestamente inclusivos que desvían la naturaleza de la vida de la creación. Debemos de estar alertas a ello; comprender que si aún las personas de color, mal llamados negros denigrantemente, si todavía hay luchas por las clases, todavía son denigrados, ¿Por qué creer que el estado acepta los homosexuales, y algunas otras manifestaciones y los protege o más bien los utiliza? O ¿es que el estado está promoviendo la destrucción de la familia? El desequilibrio de la vida humana y su estabilidad como grupo social. No es tema de la presente investigación; pero bien valdría la pena analizarlo. Las personas en indefensión, a mi manera de ver siguen siendo utilizadas en una agenda global que lleva la colonialidad global de destrucción de la vida; e usan otros grupos en indefensión para disimular su soslayación.

¿Qué ha pasado como esencias conformativas de la formación docente con la misma definición de lo que es ser humano? Son esencias a liberar en la formación docente decolonial compleja. Limitar la aberración de clasificación en tanto seres humanos de segunda clase en el aula sigue siendo motivo de exclusión y disminución de la valía, estos hechos deben ser atacados y subvertidos en primero lugar en la defensa de la vida. Con ello naturaleza-cuerpo-mente-alma-espíritu-Dios la concepción compleja del ser humano. ¿O seguiremos imponiendo que cuando se habla de Dios se habla de religión? ¿Seguiremos ignorando nuestra composición espiritual como esencia que no muere y que los grandes científicos ya han comprobado? ¿Llevaremos las Biblias a las cárceles como consuelo, a los hospitales como despedida de la vida y aceptación de Dios y las seguiremos negando y castigando su lectura y estudio en las escuelas? ¿Seguiremos impidiendo la cosmovisión de los saberes ancestrales en nuestra formación y la comunicación con la naturaleza una de las formas más maravillosas para conectarnos con nuestro creador?

Llevan respuestas estas interrogantes en caminos de la investigación en las líneas mencionadas. Las rupturas asignificantes son motivos de des-ligajes de las viejas prácticas

con la educación colonial. Vivimos buscando recetas, y muchos se preguntarán cual es la receta inicial; la vengo diciendo des-ligarnos de la colonialidad, de la minimización y de lo que venimos pregonando gritando en bocas nuestras lo del otro; cuando como ciudadanos planetarios debemos comenzar por la pertenencia, salvaguarda y difusión de nuestros saberes. ¿De qué depende hacerlo desde los primeros niveles educativos? Claro que necesitamos políticas educativas decoloniales planetaria; pero esta no basta con mentes colonizadas de los docentes.

Esta indagación tiene las resistencias de las indagaciones que anteceden las de las líneas de investigación; no tiene apartados; son rizomas enmarañados en un *complexus* que define al ser humano en su complejidad, primeramente. Las tensiones pedagógicas o los problemas que atraviesan al Sur Global son en esencia caracterizadas por el paradigma colonial global que insiste y persiste en colonizar su formación, la de los docentes que en esencia siguen pese a cambios sustantivos, continúan permeándose de las políticas disfrazadas de decoloniales.

Desviarse de los propósitos de la agenda global requiere en los docentes permanecer alerta a las mutaciones de dicha agenda. Cuando se propende en la educación desde los primeros niveles atacar las familias, a través de sus hijos, su constitución y la materia de género tantas veces impuestas nos hemos preguntado: ¿realmente a quien conviene temas tan distantes de la naturaleza de la vida, de los resultados de las ciencias, de la vida misma? Si nos han dividido en blancos y negros, europeos o no, ¿no creen que ahora nos dividen las políticas públicas cuando hablamos de homosexualidad o no? ¿Son verdaderamente acertadas dichas políticas que incitan a transformar el cuerpo en experimentos que dañan al ser humano? ¿Consideran al ser humano en toda su complejidad en las instituciones educativas tan macabras políticas que atentan contra la familia? El docente debe estar formado para no rechazar ser humano alguno, bajo ninguna condición; pero si rechazar acciones convenientes sólo a la agenda global; a sus planes de reducción de la población, a sus ejercicios de ensayos al cuerpo.

Y en el mismo sentido, ¿Estamos formados los docentes para incluir a todos los seres humanos, sin importar sus exclusiones en el mundo de la vida?, ¿Tenemos el corazón noble para creer que todos podemos aprender?, Si pensamos en ello seamos sinceros; nos quedamos en la técnica, en la posibilidad remota; atendemos más las competencias, comenzando por las propias. ¿Qué tanto puede un ser humano acosado, con hambre, perseguido por grupos extremistas en algunos países, que tanto podrán aprender?

Es allí donde la categoría ciudadanía planetaria en el docente se queda corta ante tan terribles males de la humanidad. El docente debe sobrepasar dicha realidad, pero no porque es el héroe nada más, que falta que hace que ante tan terribles cambios que atentan contra la vida aparezcan héroes. Si digo que es Jesucristo y que nuestra fe nos salva, ¿Cuántos de Ustedes apreciados lectores nos criticarían? Pero justificarían que en fase terminal alguien fuese con la Biblia a leer algunos versículos. ¿Quién atiende la esencia alma y espíritu de

nuestro ser? Pues es hora de romper contra tales cerraduras atomizadas del ser humano destinadas sólo a su cuerpo físico.

Hablo en nombre de la liberación de las mentes en todo sentido; hablo de liberar nuestros propios pensamientos hacia el emerge ecosófico de los docentes defensores nuestros países que esperan ser salvaguardado. El aprender que si se puede; pero también hablo de las luchas en las universidades por conseguir recursos para educar al más desprotegido que luego su sonrisa y acto de grado y superación es nuestro mejor premio. Les hablo, en mi sentipensar, acto que el transmétodo me permite fuera de los métodos tradicionales de investigar; les hablo que estos nos hicieron mucho daño en nuestra pasiva conformación y falta de patriotismo por nuestras bellas naciones, en las injusticias por nuestra bella Tierra, el cobijo.

En tiempos donde escasea la solidaridad, el amor, la valía humana, en tiempos mundiales de la globalidad de las riquezas en manos de unos pocos; teniendo un país aunque mutilado en muchas partes del Sur Global, aún con grandes riquezas nuestro re-ligar a formación decolonial planetaria nos puede llevar a ser ejemplos de vida, de salvaguarda al planeta entero; ese emerger es urgente, esa ecosofía que nos conforme fuera de nuestros propios egoísmos, a no pagar mal con mal como las Sagradas Escrituras nos dictaminan, olvidar la venganza y el ojo por ojo, a ser dignos docentes ejemplares delante de quienes nos vejaron: los colonizadores.

La decolonialidad planetaria-complejidad que nos incita ser mejores seres humanos; si porque debemos saber apreciados docentes, futuros docentes, que no se puede ser un buen docente con un corazón atiborrado de rencor, con países divididos, con los desprotegidos odiando a los que ganábamos más en trabajos honorables, luego de habernos conformados en universidades que tanto nos costó salir de la pobreza económica para emerger en las mentes con posiciones aunque coloniales más elevadas, como en Venezuela por ejemplo. Debemos emerger lo repito con el corazón lleno de amor por un accionar ejemplar en nuestra bella Venezuela, exigir y exigir, dar, conformar, comprender, deconstruir, amar, son acciones que no deben seguir escaseando en mi país. En un sálvese quien pueda, con argot del venezolano, en ese pensar nos ahogamos todos. Nadie salva desde el egoísmo, ni siquiera así mismo.

Conclusiones. Rizoma propositivo en apertura. La urgente formación docente decolonial planetaria compleja

Nuestro objetivo complejo de investigación las inclusiones en la educación desde rupturas asignificantes, para configurar la formación docente decolonial planetaria-compleja ha sido cumplido. Las aperturas asignificantes con las rupturas propiedades de los rizomas propenden el continuar indagaciones en las líneas tituladas: educación-transepistemologías transcomplejas; transepistemologías complejas y los transmetodos decoloniales planetarios complejos; Decolonialidad planetaria-complejidad en re-ligaje.

En la formación del docente, así como en la docencia en su ejercicio las propiedades de los rizomas son ejemplificaciones para seguir entramando, en la que las líneas de investigación son realmente mesetas en el conocer complejo, anidado con los saberes en las comunidades, donde conseguimos el centro menos contaminado, el menos colonizado para abrazar los conocimientos en visiones no definitivas, donde saberes-conocimientos, conocimientos-saberes son jamás decisivos, en su inacabamiento. La planetariedad ha dado complejización a la decolonialidad; pues esta no puede ser incidida sólo en una parte del sur-global como metáfora de todos los excluidos; aun cuando sabemos que comenzamos salvaguardando, engrandeciendo y aprehendiendo nuestras cosmovisiones.

Seguimos entramando en el decolonialidad planetaria como apodíctica de la complejidad y todo lo que con ello significa; esta vez en la formación docente hemos conseguido categorías en su conformación como: condición humana, des-ligaje y re-ligaje, ecosofía, reforma del pensamiento, antropolítica, antropoética que nos llevan a seguir investigado en este basto tema. Nos sabemos responsables y buscamos nuestros aportes en la recivilización de la humanidad en el que sin duda la Tierra es nuestra patria; ello nos induce a la responsabilidad que desde nuestras civilizaciones debemos propender en su transcendencia.

La constitución del ser humano: naturaleza-cuerpo-mente-álama-espíritu- Dios nos lleva a la búsqueda de una intuición cosmoteándrica que debemos atender. Sin esa constitución que nos desliga de la escueta naturaleza de lo que es ser humano es imposible comprender la Educación Decolonial Planetaria Compleja. Sabemos que no podemos dar un barrido a nuestra escueta educación; por ello se invita al des-ligaje de sus viejos vicios e ir a re-ligar esencias complejas de urgencias consideraciones en lo que la antropoética, ecosofía, antropolítica, condición humana, planetarización son primerísima en nuestra formación.

La diatopia y ecosofía, en las rupturas asignificantes conformar esencias complejas de la vida que, en la conciencia del sujeto docente, ciudadano planetario, pensándose a sí mismo como complejo toman esencia de voluntades provocadoras de solidaridad y responsabilidad vital ante su papel en el planeta, en la Tierra que es el mismo desolada, si desolada como su corazón lleno de dolor; si como la de sus mismos congéneres a los que pretende obviar en un sálvese quien pueda.

Esta magnífica complejización de un todo la Tierra misma con lo divino como rector en el espiritual como esencia de respiro de vidas nos redime ente los ojos de más necesidades más urgentes de la humanidad, son temas a conformarse en los re-ligajes que debe hacer el docente; si exigimos en demasía, pues es hora de considerar *la exquisita función del eros del docente*. ¿De qué voluntad estaríamos hechos entonces si el docente no puede des-ligarse de sus inhumanas formaciones? De la voluntad salvaguardadora de la vida en todo sentido, que realmente es un único sentido: la creación.

Pareciera que ante los ojos de los que entregan su voluntad al pecado: las acciones contra la creación; esto pareciera debilidad en el corazón del ser humano; por el contrario,

hay que estar lleno de valentía para hacer lo no normalizado, lo salvaguardador cuando la moda impuesta en la competencia inhumana en contra de sí mismo.

Antes de culminar quisiera decir que es perentorio seguir estudiando en la decolonialidad planetaria-complejidad los rizomas y sus propiedades que propenden rupturas asignificantes en todos los docentes, en el Sur Global. Como podemos ver, pese a los avances de las investigaciones decoloniales hemos investigado en una realidad cruda que nos abriga de esperanza y fe en el ser humano des-ligado del egoísmo y la falta de solidaridad. La decolonialidad planetaria conjuga los aportes como apodíctica de la complejidad en las pedagogías decoloniales planetaria con la transdisciplinariedad decolonial planetaria que sería motivo para seguir investigando en las líneas de investigación, la misión transmoderna del proyecto liberador, en tanta preeminencia del planeta es la salvación de la vida.

La educación en todo el planeta ha conjugado en promover y colaborar un mal: la inhumanidad del ser humano. Vivimos en una globalidad soslayantes en todo sentido, en el planeta entero; no permanezcan de espaldas a ello; debemos contar con los docentes, con ejercicios ejemplares, es imperativo. Con las tecnologías como grietas educativas de alto nivel, como una de sus grandes desventajas y soslayaciones.

La educación que propendemos no puede estar de espalda a las comunidades; pero no con consideraciones escuetas como visitas al panteón un domingo; no, es urgente devenir en el aula mente-social-espíritu que sigue dejando huellas junto al sentipensar en la educación. Para ello debemos buscar transdidácticas, más allá de las tradicionales que junto a estrategias complejas nos lleve a otros estadios de la complejización de la formación. Hacia allá nos dirigimos con ojo avizor al mar de incertidumbre que nos dan archipiélagos de certeza de lo que debemos hacer trascender. Atendiendo desde luego la ecología de la acción de nuestra praxis. Con Dios todo lo podemos, el reconocer nuestra dependencia en medio de nuestra autonomía, si nuestra dependencia espiritual que es rectora en la ecosofía nos alienta al logro de un planeta más humano.

Dedicatoria

Me despido con la palabra de Dios que alumbró en su profunda sabiduría, así en las construcciones en las líneas tituladas: *educación-transepistemologías transcomplejas; transepistemologías complejas y los transmetodos decoloniales planetarios complejos; Decolonialidad planetaria-complejidad en re-ligaje*. Nademos siempre en el mar de incertidumbre con la palabra de Dios que alumbró: como cristiana, en la ecosofía espiritual, la palabra de Dios que alumbró: "*Toda Escritura es inspirada de Dios y provechosa para enseñar, para censurar, para rectificar las cosas, para disciplinar en justicia*" (2 Timoteo 3:16). Gracias por dedicar su tiempo a la lectura que enriquece en todo momento, Dios es bueno.

Referencias

- Bautista, R. (2009). *Bolivia: Del Estado colonial al Estado Plurinacional*. Bolivia: La Paz.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Ediciones Pre-Texto, 2002.
- Dussel, E. (1994). *El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del "mito de la Modernidad"*. La Paz: Plural.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica de Argentina S. A.
- Freire, P. (1995). *La educación en la Ciudad*. México: Siglo XXI Editores.
- García Canclini, N. (1982). *Las culturas populares en el capitalismo*. Habana: Casa de las Américas.
- Guattari, F. (1996). *Caosmosis*. Buenos Aires: Manantial.
- Guattari, F. (2015). *¿Qué es la ecosofía?* Buenos Aires: Editorial Cactus.
- Miguez, M., Fernandez, I. y Silva, K. (2021). Methodologies others from the Decolonial Perspective. *New Trends in Qualitative Research*, 9, 364-371. <https://doi.org/10.36367/ntqr.9.2021.364-371>
- Morín, E. (1965). *Introduction à une politique de l'homme*. París: Seuil.
- Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morín, E. (2006). *El método VI. Ética*. Madrid: Cátedra Teorema.
- Ortiz Ocaña, A., Arias, M. y Pedrozo, Z. (2018). *Decolonialidad de la educación. Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial*. Santa Marta: Editorial Unimagdalena.
- Panikkar, R. (1998). *La plenitud del hombre una Cristofanía*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Panikkar, R. (1999). *La plenitud del hombre. Una Cristofanía*. Madrid: Siruela.
- Panikkar, R. (2005). *El silencio de Buddha. Una introducción al ateísmo religioso*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Panikkar, R. (2016). Colligitte Fragmenta. Por una integración de la realidad. En Panikkar, Raimón. 2016. *Obras completas VIII. Visión trinitaria y cosmoteándrica: Dios-Hombre-Cosmos* (pp. 237-363). Herder.
- Pupo, R. (2013). *Filosofía, educación, cultura, y pluralidad discursiva ensayística (Hacia una visión cultural y compleja del saber humano)*. México: Multiversidad Mundo Real "Edgar Morín".
- Restrepo, E. y Axel, R. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Universidad del Cauca-Universidad Javeriana.
- Rodríguez, M. E. (2019). Re-ligar como práctica emergente del pensamiento filosófico transmoderno. *ORINOCO Pensamiento y Praxis*, 11, 13-3. <http://doi.org/10.5281/zenodo.3709212>

- Rodríguez, M. E. (2020a). La hermenéutica comprensiva, ecosófica y diatópica: un transmétodo rizomático en la transmodernidad. *Revista Perspectivas Metodológicas*, 19, 1-15. <https://doi.org/10.18294/pm.2020.2829>
- Rodríguez, M. E. (2020b). Religar ecosóficamente como urgencia transepistémica en la re-civilización de la humanidad. *Revista Desenvolvimento Social*, 26(1), 169-188. <https://doi.org/10.46551/issn2179-6807v26n1p169-188>
- Rodríguez, M. E. (2021a). Los transmétodos: insurrección indisciplinar a los métodos de investigación. *Rev. Int. de Form.de Profesores (RIFP)*, 6, e021020, 1-19.
- Rodríguez, M. E. (2021b). La construcción del sujeto complejo en la Educación Matemática Decolonial Transcompleja. *RELACult - Revista Latino-Americana De Estudos Em Cultura E Sociedade*, 7(1), 1-20. <https://doi.org/10.23899/relacult.v7i1.2005>
- Rodríguez, M. E. (2022a). Somos naturaleza en la Tierra-patria: visiones decoloniales planetaria-complejas. *Educar Mais*, 6, 209 - 220. DOI: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.6.2022.2723>
- Rodríguez, M. E. (2022b). ¿Por qué Investigaciones Rizomáticas en Decolonialidad Planetaria y Complejidad? Rupturas Asignificantes. *Revista Visión Educativa IUNAES*, 16(34), 75-87, 2022. <http://doi.org/10.5281/zenodo.6595>
- Rodríguez, M. E. y Fortunato, I. (2021a). Harms of the psyche in education: Urgency in thinking re-connection. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 16, n. Extra 3, 1754-1773. <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v16i3.15195>
- Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Santos, B. (2007). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estudos CEBRAP*, 79, 71-94. <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>
- Santos, B. (2021). *Descolonizar la Universidad: el desafío de la justicia cognitiva global*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Sicerone, D. (2017). Rizoma, Epistemología Anarquista e Inmanencia en la filosofía de Deleuze y Guattari. *Revista de Filosofía*, 87(3), 83-94.
- Sociedades Bíblicas Unidas. (1960). *Santa Biblia*. Versión Reina-Valera.
- Velásquez, A. (2022). Torbellino transmitológico: se hace camino al andar. *Entretextos*, 16(30), 15-32. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6409490>
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Abya-Yala.
- Walsh, C. (2014). Interculturalidad Crítica y Pedagogía Decolonial: Apuestas (des)de el Insurgir, Re-existir y Re-vivir. En *Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, Patricia Melgarejo (comp). México: Universidad Pedagógica Nacional-CONACIT, editorial Plaza y Valdés.

Walsh, C. (2017). *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo II. Quito: Abya-Yala.



CAPÍTULO 8. INVESTIGACIÓN (AUTOBIOGRÁFICO) NARRATIVA, INCLUSIÓN Y DESCOLONIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS: ALGUNAS REFLEXIONES METODOLÓGICAS⁹

Juan Carlos Vásquez García
Universidad de Antioquia (UdeA), Colombia

⁹ Este texto es una reflexión teórico-práctica que se desprende del informe de investigación que se titula *¿Y si 1+1=3?: La literatura como alternativa metodológica y la pedagogía crítica como marco teórico y práctico en la formación de profesores y profesoras de inglés y francés en una universidad pública de Colombia. Resultado de un análisis documental con un enfoque biográfico-narrativo* de la Facultad de Educación-Universidad de Antioquia. Medellín-Colombia.

Introducción

Las narraciones, los relatos, las historias en forma de mito, fábula, novela, poema, canción o informe científico tienen una característica en común: el lenguaje. Él configura su forma y contenido que nacen del deseo que los individuos han utilizado para llenar de sentido el cosmos que habitan para la lograr la supervivencia¹⁰. La realidad no es más que producto de la comprensión e interpretación práctica y teórica del cosmos, el cual se aparece ante los individuos en forma de cosas, que en la interacción con ellas son investidas de sentido y de propósito para generar costumbres y establecer reglas de comportamiento (Dussel, 2018).

En la Antigua Grecia, los mitos eran los encargados de organizar a las personas para vivir en comunidad (Vallejo, 2021). El protagonismo de deidades y seres divinos ayudaban a explicar fenómenos naturales que sobrepasaban las capacidades cognitivas de los individuos. Graves (2011) nos comparte que sólo cuando los hombres observaron que el orden establecido por la lógica de los mitos ponía en peligro la vida de cientos de ellos en rituales de sacrificio cuyos cuerpos eran utilizados por mujeres para complacer y agradar a las diosas con el objetivo de traer lluvias y hacer prosperar los cultivos, los hombres se vieron obligados a modificar las prácticas oficiales para revertir la tendencia. Sólo en una situación tal pudo haber nacido el patriarcado y la filosofía como ciencia natural y del espíritu, para tratar de encontrar la verdad sobre la naturaleza de las cosas y del hombre.

La narrativa, en cualquiera de sus formas puede presentarse como producto de la experiencia individual y colectiva, donde el singular representa un colectivo, en la cual el cuestionamiento o afirmación de una experiencia indica la lucha por la liberación o la dominación de las cosas. En este contexto, la investigación narrativa se hace imprescindible para comprender cómo un individuo, como unidad o pluralidad de unidades, construye las representaciones sobre la realidad en que ha nacido y crecido. La narrativa es la oportunidad de hablar, contar, relatar. Se presenta como un medio que permite a las narradoras sentir para luego hablar, pensar para luego hablar, evaluar para luego hablar, hablar para describir, cuestionar, crear y afirmar. Aquí, el silencio es asentimiento, mientras que alzar la voz es puro disenso.

La investigación narrativa en ciencias sociales da voz a las participantes para contrarrestar las pretensiones de universalismo que las narrativas producto del paradigma positivista, únicas y paradójicamente irrepetibles, han impuesto en el mundo social y político (Quintero, 2018). Siguiendo a Arendt (citada en Quintero, 2018), una narrativa única y universal es un totalitarismo cognitivo que deshumaniza a unos cuantos seres para humanizar otros.

Quienes participen en la investigación narrativa empiezan un proceso de autodeterminación, en el cual la memoria personal y colectiva, la experiencia, la emoción y la

¹⁰ De acuerdo con Quintero (2018) y Dussel (2018), la investigación literaria y filosófica sobre las narrativas ha encontrado que los relatos han sido creados para dar sentido a la vida; por tanto, las realidades que comprendemos y concebimos como posibles son gracias al lenguaje.

razón son centrales para la comprensión y la interpretación. Toda narración, independiente de su género, es pedagógica y toda pedagogía hace uso de las narrativas para formar y educar. Al respecto, Walsh (2013) argumenta que ésta fue la gran contribución de Franz Fanon para sentar las bases para una *pedagogía decolonial*. Narrar-se como individuo-colectivo, debido a su descubrimiento de que sus experiencias coloniales de racismo y discriminación no eran suyas solamente sino compartidas por un colectivo similar en apariencia y origen, permitió comprender que en la lucha por la descolonización física y mental no basta con conocer *con* las personas las circunstancias de miseria y opresión que les aquejan, sino que debe complementarse con la exposición de cómo el sufrimiento es experimentado *desde* el punto de vista de quienes lo padecen. Dicho ejercicio no sólo pone en tensión la narrativa dominante sobre cualquier tema, sino que permite caminar en los zapatos de otras personas por unos cuantos minutos. Desde este punto de vista, la experiencia que se presentará a continuación recurrirá a la investigación narrativa como indagación pedagógica de relatos que sirvan para despertar y/o ampliar el interés por el mundo y como enfoque de investigación.

Este texto dará a conocer cómo una experiencia de investigación con enfoque autobiográfico narrativo sentó las bases para entender la labor pedagógica e investigativa de la enseñanza-aprendizaje del inglés no sólo como un medio para aprender *sobre* el mundo, sino también *desde* el mundo. Para ello, presentaré el marco teórico sobre decolonialidad que de la mano de la investigación narrativa han moldeado mi identidad como profesor de inglés, que en su afán por cumplir con el ideal de que «la educación y, en especial, aprender inglés sirven para progresar en la vida», ha decidido recurrir tanto a la crítica *sobre* como *desde* para intentar llenar de contenido sustancial una profesión que, desde su experiencia educativa primaria hasta la universitaria, ha dado preeminencia a contenidos formales de la lengua que más que enseñar a pensar para crear el mundo (Freire, 2017), enseñan a reproducir el *status quo*. Finalmente, se resalta la importancia de emplear y discutir narrativas sobre la colonialidad *desde* la experiencia de quienes la padecen, en la formación de docentes de inglés o de cualquier otra área del conocimiento para develar tramas y *modus operandi* del poder.

Sobre los estudios decoloniales

De acuerdo con Quijano (2006), Grosfoguel (2006) y Dussel (2018), la colonización del continente americano fue un proceso de conquista en el que el genocidio y el epistemicidio fueron las herramientas utilizadas para saquear y erigir dueños supremos de las tierras del *Abya Yala*¹¹. El genocidio fue un exterminio físico y cultural, además de lingüístico (Projet

¹¹ Walsh (2020) explica que este fue el nombre que en 1992 los pueblos originarios de todas las américas eligieron para llamar este territorio conquistado y saqueado. El propósito es no cargar más con el peso colonial que las políticas del olvido forzado traen consigo, ya que cambiar el nombre de los lugares es una estrategia de los colonizadores para borrar todo vestigio de pertenencia. De acuerdo con la autora, es un nombre no eurocéntrico, no antropocéntrico y no patriarcal. Yo también elijo llamar así, de aquí en adelante, mi territorio de origen.

Nacional de Letramentos, 2022), ya que quienes sobrevivieron fueron obligados/as a aprender las costumbres, y lenguas, de los que se impusieron. El epistemicidio fue la destrucción total o parcial de conocimientos ligada al asesinato de los/as pobladores/as originarios/as. No obstante, los esfuerzos de las comunidades sometidas, quienes empuñaban las armas eran quienes ejercían el control.

Esta supremacía armamentista también se manifestó en África a través de la caza de habitantes de tierras con características similares a las de Abya Yala¹². Debido a procesos de resistencia evidentes para los conquistadores llevados a cabo por las comunidades originarias, que se fortalecían por hablar una lengua común, los/as negros/as secuestradas de África fueron diseminadas, en grupos de hablantes de lenguas diferentes, a lo largo y ancho del territorio para evitar aglomeraciones y asociaciones rebeldes. La conquista europea del Abya Yala y África inauguró no sólo nuevos mecanismos de dominación y explotación humana y no humana, por medio de armas, tecnología y miedo, sino también por medio del racismo, ideología creada por los conquistadores para arraigar la sensación de supremacía de pieles blancas sobre pieles negras, pieles café y recursos naturales de las tierras conquistadas, y con él, de la supresión de lenguas nativas, lo cual ocasionó el fenómeno que Veronelli (Proyecto Nacional de Letramentos, 2022) bautizó como *colonialidad del lenguaje* que, con base en el racismo atribuyó superioridad lingüística y cognitiva a las lenguas habladas por los conquistadores en detrimento de las lenguas propias de las poblaciones colonizadas. Estas ideologías basadas en evidencias materiales, ampliamente conocidas, discutidas y aceptadas en Europa, producidas por unas culturas y otras, ocasionó también la emergencia de un fenómeno llamado *racismo epistémico*. Aquí se considera que los conocimientos producidos en los territorios en el pasado conquistados por Europa no cuentan con la rigurosidad, seriedad y estándares de universalidad necesarios para ser tomados en cuenta seriamente. Esta manifestación del racismo ha producido otro fenómeno al que Viveros (2018) se ha referido como *extraversión*. La autora declara que éste manifiesta la dependencia que aún se mantiene en los centros de producción de conocimiento por parte de las antiguas colonias europeas, ya que para poder ser escuchados/as, los/as autores/as se ven obligados a citar intelectuales europeos/as para poder dar cuenta de la rigurosidad de sus investigaciones y articulaciones teóricas.

La colonización no trajo consigo sólo la subyugación de cuerpos, sino también la conquista de las mentes y, con ellas, la subestimación y silenciamiento de productos cognitivos creados en las colonias o antiguas colonias, tales como literatura científica y de ficción, tecnologías, filosofías, entre otros. La descolonización, en este sentido, implica

¹² Dussel (1973) aclara que, aunque en África la esclavitud ya existía antes establecerse en Abya Yala después de 1492, fue sólo después de esta fecha que la esclavitud adquirió una connotación cruel, ya que ella se sustentó en el mito de que los cuerpos racializados no tenían alma, por lo tanto, no eran humanos y se podía disponer de ellos a capricho de los que sí lo eran. Grosfoguel (2013) explica y expande las razones teológicas y filosóficas que los colonizadores tuvieron para aceptar tal posición.

considerar estos tres procesos. De acuerdo con Fanon (2015) y wa Thiong'o (Louisiana Channel, 2015), el proceso de descolonización no estará nunca completo, si tanto la mente y, con ella, la lengua utilizada para pensar, como el cuerpo no están liberados de los rastros coloniales. Un ejemplo de esto puede ser el hecho de que las lenguas europeas, en antiguas colonias, sean consideradas más importantes que las lenguas propias de los pueblos originarios o, mucho peor aún, hacer creer a un hablante de una lengua ancestral que es mucho menos inteligente por hablar su lengua y no una lengua europea (wa Thiong'o, 2015). Estos rastros coloniales de comportamiento y concepción de la realidad han sido denominados como *colonialidad del ser, del saber y del poder* (Quijano, 2006). En contraste, los estudios que indagan acerca de cómo nos podemos liberar del yugo colonial mental ha sido bautizado como *decolonialidad*.

Al respecto, Mignolo (2007) describe que los estudios decoloniales surgieron como una respuesta propia de intelectuales del Abya Yala a las teorías críticas euro-norteamericanas que, basadas en los desarrollos teóricos de la Escuela de Frankfurt, se apoyaban en marcos conceptuales marxistas y neo-marxistas para develar y explicar las experiencias de dominación y explotación. En otras palabras, los estudios críticos euro-norteamericanos recurrían a la categoría de clase, lo que implicaba un determinismo economicista de la opresión para explicar el sufrimiento, la pobreza y la discriminación. No obstante, Quijano (2006), Grosfoguel (2013), Segato (2007), Mbembe (2016), Appiah (1993), Fanon (2015) y González (2018) han logrado demostrar a través de la sociología, la antropología, la historiografía y la filosofía, que la modernidad, producto de la conquista y saqueo del Abya Yala y África, dejó más que rastros evidentes en la explotación y dominación a través de los modos de producción. Estos rastros, hasta hace poco invisibles, son un malestar cuyos síntomas son la muerte, la discriminación, la violencia y la pobreza. El malestar es el racismo y, con él, el racismo epistémico. Su develamiento ha contribuido a investigar qué es, cómo se ejerce en los diferentes ámbitos de la sociedad y cuáles son sus consecuencias. Además, su denuncia también ha ayudado a desarrollar mecanismos para combatirlo; por ejemplo, en Brasil y Colombia se han implementado políticas públicas de acción afirmativa (Ocoró & da Silva, 2017; Lima & dos Santos, 2019) y se ha creado un sistema de cuotas para el ingreso de estudiantes de comunidades afro y ancestrales a la educación superior. No obstante, los esfuerzos de acción afirmativa y sistema de cuotas para garantizar la participación de estas comunidades históricamente subyugadas en los medios académicos nacionales, se hace evidente la ausencia de conocimiento producido por intelectuales negros/as, ancestrales y de otros grupos históricamente subyugados, humillados e invisibilizados, como son los pertenecientes a las comunidades LBGTIQ+ en los planes de estudio y currículos en la educación formal e informal.

El racismo es impulsado por la noción de que algunos seres humanos, y no humanos, debido a su color de piel o rasgos físicos valen más que otros (Grosfoguel, 2013). Éste se manifiesta en actitudes que menosprecian, devalúan y violentan los cuerpos, y las extensiones

cognitivas producto de su ingenio, que son reducidos a objetos: «hombres-objeto, hombres-mercancías y hombres-moneda de cambio» (Mbembe, 2016: 28). La condición de objeto denota incapacidad para significar el mundo y autodeterminarse. En este sentido, el *racismo epistémico* se refiere a todo conocimiento que por el sólo hecho de ser producido por seres no-blancos, no-heterosexuales, no-católicos, no-euro-norteamericanos, no vale la pena ser tenido en cuenta para comprender, explicar y transformar el mundo. Este conocimiento - racializado- recurre a articulaciones construidas en comunidad, con base en experiencias locales, territorios y cuerpos específicos para organizar sus dinámicas culturales y políticas, pero que debido a estrategias de neo-colonización impulsadas por el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y las empresas multinacionales: la publicidad, la industria cultural y del entretenimiento, la religión del mercado y la carrera armamentista (wa Thiong'o, 2017), entre otros, dichos conocimientos se ven minimizados e invisibilizados por su énfasis en el comunitarismo, la equidad, la igualdad, el perdón y el cuidado de la tierra (Rivera, 2020). Aquí las jerarquías se convierten en un asunto de saber compartir el poder o de mandar obedeciendo (Dussel, 2019; Walsh, 2007, 2013).

Los estudios decoloniales se convierten entonces en una lucha por el poder (Quijano, 2006; Castro-Gómez, 2020) y en un intento por recuperar la memoria (wa Thiong'o, 2015) para devolver la dignidad robada a los seres humanos que cargan en su cuerpo el estigma de la vergüenza y el despojo. La disputa por el poder no se da en términos de una lucha por la hegemonía, sino en términos de una contienda por la paridad. Por un lado, la colonialidad pinta las oportunidades que yacen al final del camino, para aquellos /as que se esfuerzan sin revelar que algunos/as cuentan con privilegios mientras otros/as deben empezar desde cero (Dubet, 2011). Por otro lado, la decolonialidad devela tanto los obstáculos que algunos individuos tienen hasta para empezar a caminar como las alternativas que hay presentes a lo largo de la ruta, que pueden ser tan válidas y beneficiosas como la validada por las instituciones hegemónicas. La colonialidad enseña una racionalidad. La decolonialidad enseña a deliberar con base en alternativas epistémicas.

Para ilustrar lo anterior, quisiera recurrir a una experiencia pedagógica. En un curso en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y cuyo tema era *La ciudad*, surgió alguna vez una discusión después de revisar la misión de la Facultad, la cual consistía en ayudar a progresar la sociedad de que son parte. Esta discusión se centraba en cómo ellos/as consideraban que cumplían con ella. Para ayudarles a pensar recurrí a la memoria. Les conté que, en los años 90, la ciudad estaba poblada de árboles frutales por doquier. Incluso en la avenida más famosa del municipio se podía divisar dichos árboles. No obstante, con el correr de los años, estos árboles frutales han sido reemplazados por pavimento u otros árboles no frutales. La ciudad ha entrado en pánico colectivo debido al alza de la delincuencia y asaltos. Llegamos a la conclusión de que las personas tienen hambre. Les aclaro que esto no excusa dichos actos, empero surge la duda de que si, tal vez, en lugar de militarizar las calles para crear una falsa sensación de seguridad, ¿no sería mejor contratar expertos biólogos, agricultores y pedagogos

que ejerzan la labor de enseñar a los/as hambrientos/as a cultivar huertos públicos y a cosechar los frutos de la tierra y los árboles para que no apeste y mueran por el mal uso que de ellos se puedan hacer? Claramente, lo público no es público y la administración «pública» responde a una lógica mercantil y a una directriz de seguridad armamentista que sólo beneficia a los fabricantes de armas, a los dueños de las cárceles y a los explotadores de los campesinos/as. Este ejemplo, siguiendo la lógica decolonial del lenguaje de Veronelli (Proyecto Nacional de Letramentos, 2022), el cual propone un diálogo de construcciones epistémicas, ilustra claramente el uso que se le puede dar a una lengua independientemente de su procedencia geográfica o historicidad para propiciar espacios de diálogo en los que las voces, desde sus lugares de enunciación, construcción del conocimiento y experiencia de la historia, puedan exponer su punto de vista contrastando lo expresado por las voces que dominan los espacios públicos.

Esta lucha por el poder a través de las imágenes que el lenguaje y el conocimiento ofrecen, cuya recompensa es el reconocimiento y la dignidad, se lleva a cabo en el campo de las representaciones (Saldarriaga, 2011), en el cual no sólo la educación se disputa el control de qué tipo de imágenes y lenguaje las personas aprenderán para dirigir su vida, sino que hay otros agentes presentes en el campo que lo hacen. Ellos son la publicidad, los medios de comunicación masiva, las películas, las series, las novelas, la prensa, las instituciones financieras, las multinacionales, entre otras. Quien logre controlar las representaciones, logra controlar el saber y, con él, las formas de ser y de ejercer el poder. A pesar de que las guerras independentistas de las colonias fueron exitosas, la independencia nacional sólo ha sido un trámite formal. Ya Fanon (2015) en los *Condenados de la Tierra* lo advertía cuando nos decía,

[...] esta búsqueda apasionada de una cultura nacional más allá de la etapa colonial se legitima por la preocupación que comparten los intelectuales colonizados de fijar distancias en relación con la cultura occidental en la que corren peligro de sumergirse. Porque comprenden que están a punto de perderse, de perderse para su pueblo, esos hombres, con rabia en el corazón y el cerebro enloquecido, se afanan por *restablecer el contacto con la savia más antigua, la más anticolonial de su pueblo*³ (p. 191).

Siguiendo al autor martinicano, los estudios decoloniales no se ocupan sólo de develar los rastros coloniales de opresión, dominación y explotación, para criticarlos, sino también de rastrear y recuperar la memoria, esa que fue y es aún aniquilada por la violencia colonial (Quijano, 2007). Aquí, la pedagogía juega un rol primordial por su labor fundamentalmente mediadora, ya que una pedagogía con orientación decolonial tiene la misión de demostrar la tensión entre los mundos que componen la realidad proponiendo contenidos canónicos y de origen periférico. Es menester aclarar que no se trata de revertir la tendencia imponiendo

¹³ La itálica es mía.

unos contenidos sobre otros. Esto es una característica colonial. Se trata de poner a conversar epistemologías y experiencias. Se trata de alcanzar una condición de universalidad, no de universalismo¹⁴ (Grosfoguel, 2007; Castro-Gómez, 2020). Se trata tanto de develar, por ejemplo, las estrategias utilizadas por los colonizadores europeos para acallar la revolución haitiana de independencia a principios de 1800 y sus razones para silenciarles, como también de mostrar las estrategias utilizadas por los negros esclavos de Haití y sus razones para organizarse y resistirse (Trouillot, 2017). La historia oficial, la eurocéntrica, dirá que los negros *eran* animales, sin alma ni razón. Las historias subalternas contarán su punto de vista describiendo las circunstancias, condiciones de vida y laborales que los llevó a rebelarse como acontece en la novela *Matigari*¹⁵ de Ngugi wa Thiong'o.

En la novela, escrita originalmente en *gikuyu*, lengua materna del escritor, y luego traducida al inglés, lengua colonial de su natal Kenia, y después a otras lenguas, Ngugi wa Thiong'o (1987) manifiesta, en primer lugar, su compromiso con el desarrollo de las lenguas vernáculas al escribir este relato en una lengua africana, que al momento de salir a la luz es hablada por más de 5 millones de personas (wa Thiong'o, 2017), con el propósito de iniciar una tradición literaria nacional escrita cuya base sean las experiencias, historias, tradiciones, conocimientos de los miembros que ocupan las clases más despreciadas de su nación, que, además, no hablan inglés. Estas bases sirven de plataforma para denunciar tanto los abusos coloniales y neocoloniales como para mostrar al mundo entero que las clases populares, conjunto de individuos conscientes de su condición de explotación y dominación, reconocen que deben unirse para trabajar en contra de quienes los oprimen. En segundo lugar, el literato keniano relata cómo en tiempos del gobierno colonial británico la población ancestral y campesina era despojada de sus territorios originarios para luego ser obligada a ejercer labores, sin remuneración o recompensa alguna, de construcción, sembrado y labrado de tierras, limpieza, entre otros oficios. Este sometimiento culminó en la revuelta *Mau Mau*, o *Ejército por la libertad y la tierra de Kenia*, que luchó por la dignidad de las comunidades ancestrales y campesinas despojadas de sus recursos naturales y, con ellos, de su autonomía lingüística, educativa y cultural, lo cual les inhibió para ejercer protagonismo en los planos nacional, continental y mundial. En general, tanto esta novela como la obra entera del autor kikuyu, ya sea escrita en su lengua nativa o traducida a otras lenguas, son una invitación a dialogar abiertamente con seres que habitan, desde una óptica eurocéntrica, lugares aparentemente plenos de incertidumbre, oscuridad y complejidad, ya que contar la historia propia, como individuo o como miembro de una comunidad, siempre se presentará al ojo desapercibido como una acción que se prestará para causar conflicto y, con ello, violencia. Sin embargo, explorar y/o dialogar con lo que se aparece como incierto o desconocido es lo que

¹⁴ El *universalismo* es un privilegio que impone un conocimiento local como el *único* verdadero. La *universalidad* es la expresión de la paridad que diversas epistemes alcanzan a nivel mundial.

¹⁵ Matigari pregunta a su opresor: <<Who built this house? Who cleared and tilled this land? [...] Who does the white-man-who-reaps-where-he-never-sowed think he is?>> (1987, p. 46).

realmente contribuye con la obtención de avances ontológicos que pueden llevar a la humanidad entera a alcanzar niveles de comprensión intra e intercultural significativas (Dussel, 2018).

En este sentido, los estudios decoloniales no sólo se presentan como una denuncia o crítica a las experiencias de opresión, dominación y explotación, sino que contribuyen con herramientas culturales de origen epistémico periférico y subordinado. Una pedagogía decolonial se encarga de crear el ambiente pertinente para presentar y discutir dichos contenidos. Apelar a la memoria sensorial y emocional de los/as aprendices por medio de narrativas decoloniales para despertar o ampliar su curiosidad epistémica, en mi experiencia, se presenta como un medio eficaz.

Sobre inclusión y decolonialidad

Apple (1997), Freire (2012) Giroux (2014) y Sousa (2014), permiten entrever que aquello que se excluye intencionalmente o no de los planes de estudio en cualquier nivel educativo o en cualquier ámbito científico es porque no existe; por lo tanto, los contenidos o prácticas que sí tienen cabida son exclusivos. Fuera de los núcleos aceptados los temas o son irrelevantes, innecesarios, nimios o simplemente *no son*. Claro está, las palabras y, con ellas, las imágenes, que se utilizan para significar o dar sentido al mundo u horizonte que se habita son válidas, porque son las que emplean quienes toman las decisiones sobre qué debe enseñarse, aprenderse o practicarse en un contexto educativo o científico determinado. En otros términos, las palabras admitidas y aprobadas, las que se deben enseñar y aprender, aluden a un proyecto de mundo que se acomoda al sentir y pensar de quienes dirigen. Las preocupaciones y modelos de pensamiento elaborados para resolverlas por parte de quienes reciben un modelo de educación exclusiva no cuentan. Como se puede observar, en el espacio educativo coexisten dos extremos ontológicos en una disputa constante por la afirmación. Lo que, al parecer, no se toma seriamente es el hecho de que toda afirmación ontológica implica una negación ontológica; es decir, para exista el *ser*, alguien o algo debe encarnar o ejemplificar su contrario, el *no ser*. A menos que se reflexione sobre qué dispositivos pueden establecer puentes de comunicación efectivos, la muerte y el resentimiento reinarán.

La inclusión pasa, entonces, por el reconocimiento y estudio de esta dicotomía con el interés de encontrar maneras de desarticular y transformar la forma en que ella actúa física, mental y emocionalmente en nuestra realidad cotidiana en los ámbitos epistémicos, intra e interpersonales (Ocampo, 2021). Desde una perspectiva decolonial, desde la cual no sólo se busca rastrear, identificar y someter a juicio los vestigios ontológicos, epistémicos y políticos dejados por las metrópolis coloniales en sus antiguas colonias, sino también indagar y escudriñar el legado ancestral procedente de las comunidades y organizaciones políticas antes de que sus territorios y sus gentes fueran sometidos a saqueos, exterminios y violencias físicas y simbólicas, para transformar la memoria en corporalidad y oralidad vivas (Rivera, 2018).

Uno de los ejemplos recientes más importantes de lo descrito anteriormente ha sido llevado a cabo por la pensadora boliviana Silvia Rivera Cusicanqui (2018) con el *Taller de historia oral andina*, el cual transgrede la forma de llevar a cabo investigación social haciendo de ésta un acto educativo y político, ya que tanto la palabra hablada como la emocionalidad son protagonistas y que, a la vez, sirven para imaginar modos de relacionamiento horizontales posibles al recordar episodios incrustados en historias, mitos y rituales legados de generación en generación como recursos que han contribuido a resistir los procesos de blanqueamiento, borrado lingüístico y homogenización cultural. La inclusión aquí va más allá de develar las formas de racismo y discriminación lingüística cultural o institucional que los miembros de comunidades ancestrales han experimentado para quedarse en la queja y el reclamo. Hay más. Las voces y los rostros participantes de este ejercicio han ido proponiendo, a medida que relatan el legado con que fueron investidos por sus ancestros, experiencias que pueden ayudar a entender el legado de la modernidad europea en Abya Yala [o América Ladina] para controvertirlo y proponer otras formas de concebir la existencia. La autora nos cuenta que,

En cuanto a los metales preciosos, Waman Puma señala que los andinos no entendían por qué los españoles querían oro y plata en cualquier mes del año, y tal extrañeza resultaba inconmensurable. [...] Wayna Qhapaq le pregunta “¿kay quritachu mikhunki?”, “¿este oro comes?” y él responde: “Este oro comemos”. Así fue como consideraron a los españoles como seres no humanos, porque querían oro y todo el tiempo querían oro y plata, objetos rituales que ellos destinaban a las *wak’as*¹⁶ sólo en momentos especiales del ciclo anual. Y esta mutua ininteligibilidad, basada en la palabra equívoca, muestra el colapso de la idea de lo humano, quizás el legado más duro de la colonización. (2018, p.64-65)

Con base en lo anterior, la autora propone que las dinámicas de mercado deberían enfocarse más en desprivatizar que en desmercantilizar. Ella reconoce que el mercado es clave para mantener una variedad amplia de productos que sirven para vivir bien, además de que él estimula la innovación y la creatividad; empero, la propiedad privada despoja a las personas en su conjunto de humanidad, además de servicios y objetos que pueden ayudar a una convivencia sana y amena. Ella crea la ilusión o fetiche de que las jerarquías, más que ser una invención social, son inherentes a la naturaleza humana. Ella naturaliza la imagen de que unos/as son más humanos/as que otros/as porque poseen más [objetos, cosas].

Se ha presentado, en mi caso, pues, como reto y necesidad urgentes fraguar maneras factibles y practicables de materializar la inclusión, como puente que permita la reconciliación de dos extremos aparentemente irreconciliables, desde una perspectiva decolonial como un elemento más allá de ser un recurso discursivo y retórico cuyo objetivo sea conmover las audiencias o como dispositivo teórico para persuadir y subvertir órdenes [jerárquicos] establecidos o heredados en y desde el lenguaje. A continuación, expongo las

¹⁶ Wak’a. Deidad del lugar, que mora en piedras antropomorfas o de formas peculiares. Cada una puede ayudar y proteger a la gente cuando se practica la reciprocidad con ellas (Rivera, 2018, p.169).

herramientas teórico-prácticas de que me he valido para hacer del acto educativo un acontecimiento inclusivo y decolonial, transgresor, disruptor, transformador.

Sobre una experiencia con la investigación narrativa

De acuerdo con Quintero (2018), la investigación narrativa surge como respuesta a la incapacidad de los marcos teóricos provistos por la filosofía moral racionalista para explicar por qué los individuos eligen hacer lo «malo» si apelar a su «buena voluntad» es suficiente para hacer lo «bueno». Los años de guerra¹⁷, especialmente la segunda guerra mundial, según Arendt (en Quintero, 2018) hicieron que todo el marco jurídico y moral de la época se estremeciera y recurriera a otros recursos para lograr comprender y explicar cómo los individuos construyen sus representaciones sobre la realidad. Los relatos, las historias de vida, las conversaciones (Gadamer, en Quintero, 2018), las entrevistas, las autobiografías de las víctimas, de quienes no pueden hablar surgieron como medios que ayudan a entender que las personas son sólo «buenas» o «malas» por voluntad propia. Los relatos y las narrativas ayudan no sólo a explicar motivos, circunstancias, ambientes, sino que también contribuyen a la configuración de una subjetividad ética, ya que el relato se lleva a cabo con un interlocutor, que lee o escucha.

Hasta aquí, la investigación surge como medio para rebasar la historia oficial, que provee sólo un marco teórico cuya pretensión es explicar la totalidad de la condición humana. Con ella, surgen cientos de historias *otras* cuyas perspectivas ayudan a comprender las experiencias *desde* la periferia. Un ejemplo de esto es la experiencia de Lélia González¹⁸ (2018), una filósofa afrobrasileña, que nos ilustra mejor cómo funciona la investigación con enfoque narrativo. González fue una paciente de psicoanálisis; en sus sesiones, en la cual ella podía narrar(se) sus experiencias, se dio cuenta del malestar que la hacía infeliz: como mujer afro no sólo sufría discriminación por su color de piel, sino también por su condición de mujer y clase. Esta revelación la llevó a hacer la distinción entre conciencia, puro malestar, y la memoria, puro silencio, vergüenza y miedo. Además, la motivó a recordar su experiencia individual y colectiva como mujer negra, para investigar, escribir y publicar sobre las contribuciones que las mujeres afro, en particular, y la comunidad afro, en general, han hecho al Abya Yala o *América Ladina*, como ella bautizará el continente para resaltar las

¹⁷ La autora apela a escenas de las guerras «mundiales» para explicar el origen de la investigación narrativa en las ciencias sociales y la pedagogía. Para esto se basa en los trabajos de Hannah Arendt, los cuales utiliza para describir cómo los horrores del holocausto y el totalitarismo nazi necesitaba de los relatos de las víctimas y victimarios para entender su dolor y lógica, y así intentar evitar su repetición. Esto muestra cuán eurocéntrico es el acercamiento a este método, ya que, en 1851, Sojourner Truth (1997) relató su experiencia en la que preguntaba *Ain't I a woman?* y relataba las atrocidades del racismo.

¹⁸ Con el psicoanálisis descubrió cómo funciona el inconsciente a nivel personal y nacional. Dicho conocimiento la llevó a analizar narrativas dominantes y a investigar narrativas locales para contrarrestarlas. Creó un curso sobre epistemología e historia afro del Brasil (Barreto, 2020).

estrategias utilizadas por afros y pobladores/as ancestrales para sobrevivir los embates coloniales y neocoloniales.

Adicionalmente, la investigación narrativa ha contribuido a develar que, aunque pareciera que vivimos en una época en la que el sujeto es quien tiene la voz, no debemos perder de vista que aquel sujeto es uno, universal y único (Arfuch, 2010), con un color de piel, una orientación sexual, una identidad de género, una religión y una clase específicas. Este sujeto hegemónico es quien tiene la voz y cuenta con todas las oportunidades para alcanzar un nivel de vida decente. Podríamos afirmar, entonces, que esta representación configura la conciencia y la inconformidad; el miedo y el reconocimiento de no encajar abren paso a la memoria.

Esta articulación de ideas me ha llevado a comprender que la narrativa no sólo puede ser un producto de investigación sino también un medio para enseñar, en donde las narrativas literarias cuestionan la «buena conciencia» y también contribuyen a restablecer lo que Fanon (2015) ha descrito como «el contacto con la savia más antigua, la más anticolonial [del] pueblo» (p. 191). La utilización de relatos que introduzca personajes que practiquen el uso de las palabras para describir sentimientos, significar memorias y tratar de darle sentido a sus experiencias cotidianas a nivel micro y/o macro se muestran como ejemplos posibles que invitan a confrontar los términos que el público utiliza para explicar las suyas propias. He aquí cómo las narrativas pueden erigirse como una excusa para desarrollar investigación pedagógica de carácter decolonial.

Con base en la experiencia de González (2018), he comprendido mi proceso de investigación con enfoque narrativo autobiográfico como una experiencia que partió de un malestar existencial -la conciencia-, para explorar la memoria, propia y colectiva, con el resultado de aplicar dicho modelo a la enseñanza del inglés en donde enseño aspectos formales de la lengua a la vez que comparto contenidos que intenten promover un uso intelectual de la misma. A continuación, relataré cómo mi investigación con un enfoque autobiográfico narrativo se convirtió en un producto de investigación, medio de enseñanza-aprendizaje y me ayudó a definir una identidad como profesor que piensa su labor y piensa el mundo en relación con ella. Para esto dividiré el relato en dos partes, *conciencia* y *memoria*. Esta última se dividirá en tres partes, la cuales aluden a la memoria de infancia; la institucional, como estudiante en formación; y la pedagógica como maestro. Siguiendo a Connelly & Clandinin (1995), los pasajes autobiográficos abordados no son cronológicos, sino que aluden a la importancia que han tenido en mi existencia.

Sobre la *conciencia* o el malestar de no encajar

Siempre hubo inconformidad sobre lo que hacía como profesor de inglés, sobre lo que me pedían y lo que realmente quería. Por un lado, en los lugares de trabajo me pedían enseñar inglés de la mano de libros escolares. El enfoque era comunicativo y los escenarios eran la cocina, el aeropuerto o el restaurante. La labor se reducía a garantizar que los/as

aprendices memorizaran fórmulas lingüísticas en «contextos comunicativos» para un uso «real» de la lengua. Además, primaba la imagen promovida por la publicidad en vallas o en televisión, de que aprender inglés se logra jugando, con risas y cero esfuerzos. Pero esto no es todo. La imagen sobre aprender inglés para mejorar las condiciones de vida, económicas y académicas, obviamente, era el discurso dominante entre estudiantes y maestros. Me preguntaba, ¿cómo mejora uno su vida con aprender inglés o con aprender en general? La respuesta era la posibilidad de aplicar a becas y programas de intercambio. No obstante, yo sabía inglés y nada maravilloso había ocurrido. Por dentro me sentía un desastre. Por otro lado, el naufragio al que siempre había sentido que necesitaba sobreponerme me había llevado a proyectarme enseñando inglés, pero por medio de contenidos que hicieran de mis clases un lugar de reflexión, cuestionamiento y creación. La formación que recibí como futuro profesor no me preparó para ello. Más tarde, encontraría que ni el mercado laboral ni la audiencia estaban preparados para esto.

Fue en el primer curso de maestría, en el cual abordamos un texto llamado *Educar es responder a la pregunta del otro*, escrito por Pedro Ortega (2010), donde se nos exhortaba a que, como docentes, nuestra mayor preocupación era ocuparnos del *otro*, el o la estudiante. No obstante, la sensación que surgió durante esta experiencia fue la de desazón, incertidumbre e impotencia: ¿cómo podría hacerme cargo de otro si no sé siquiera cómo hacerme cargo de mí mismo? Sin duda, era infeliz siendo profesor de inglés, porque, aunque alcancé un buen nivel lingüístico para usar la lengua y enseñarla, sólo sabía aspectos formales. En otras palabras, sabía pronunciar inglés muy bien, leerlo, escribirlo, escucharlo, pero me veía incapaz de sostener una conversación sobre literatura, filosofía e historia, no porque no pudiera, sino porque nunca fui preparado para ello. Los cursos de didáctica y métodos abordaban temas sobre teorías de enseñanza y aprendizaje que ni siquiera los/as docentes de los cursos aplicaban. Así, cuando intentaba llevar contenidos en forma de literatura, poesía, historia o filosofía, productos de mis lecturas privadas, los/as estudiantes se sorprendían porque en sus palabras, jamás un profesor de inglés había hecho algo así con tanta insistencia y regularidad, pues, los contenidos no son nuestro fuerte. Esto me hacía sentir extraño. Aunque intentaba llevar contenidos para pensar, sentía que estaba enseñando en inglés lo que ellos/as ya habían aprendido en español. No hacía nada nuevo.

Todo lo anterior, llevó a preguntarme por la formación de docentes, sobre si somos formados/as para ser técnicos, usando fórmulas y dinámicas mágicas, como me sentía, o si había alguna preocupación por la formación de docentes de inglés para que se pensarán como docentes a la vez que agentes culturales (Giroux, 1997) cuya labor puede contribuir a la mejora de vida de los/as aprendices en términos tanto económicos como espirituales¹⁹.

¹⁹ Me refiero a las *ciencias del espíritu* que se encargan de pensar al ser humano en relación con su naturaleza social, política y cultural.

La respuesta sobrevino un día. Si como docente mi punto de partida debe ser ocuparme de *otros*, para poderlo hacer bien, primero debía ocuparme de mí. Este acontecer me llevó a recordar las experiencias educativas en las que me había sentido acogido.

La *memoria* o el regocijo de recordar

Sólo una experiencia emergió de la oscuridad: la lectura de *El extranjero* de Albert Camus. Este libro, en su momento, salvó mi vida debido a que me acompañó en tiempos de soledad. Al igual que Meursault, no sentía como la mayoría. Él no lloró por la muerte de su madre. Yo no sentía atracción hacia las mujeres. Esta memoria me recordó que desde entonces había buscado personajes en la literatura que sintieran igual, para no sentirme solo y reivindicar mi existencia en medio de manifestaciones de homofobia y violencia hacia las orientaciones sexuales y de género no heteronormativas.

Lo relatado hasta aquí sirvió como trampolín para plantear el proyecto de investigación en el cual el objetivo general fue rastrear en «los documentos institucionales acerca de los posibles usos de la literatura como estrategia de la pedagogía crítica para despertar y/o desplegar el pensamiento reflexivo acerca de asuntos sociales como la discriminación, la violencia, la intolerancia, el irrespeto, la desigualdad, la inequidad, entre otros» (Vásquez, 2018; p. 34).

Sentirme reconocido y acogido por la literatura me llevó a investigar acerca de sus usos e influencia en la formación de personas. Igualmente, me enganchó con otro recuerdo, el de la pedagogía crítica, que tuvo poco que ver en mi formación, pero cuyo abordaje rápido y somero en un curso sobre cultura y diversidad cultural me la recordó debido a su insistencia de trabajar con la gente oprimida. ¡Recordé que había una corriente pedagógica que concibe la educación como una actividad que acoge al *otro*! Por estos dos motivos propuse elaborar una investigación documental (Galeano, 2004) en la cual indagaría acerca del rol de la literatura y la pedagogía crítica en la formación de docentes de inglés cuyo enfoque sería autobiográfico narrativo. Gracias a ellas, aprendí que el currículo es un dispositivo de poder (Giroux, 1997) que legitima imágenes, emociones, ideas, comportamientos. Igualmente, aprendí que la crítica sólo es posible cuando se presentan alternativas. Para mí, no era suficiente preguntar por mundos posibles sino imaginarlos, buscarlos y presentarlos. Esto es algo que tanto la literatura hace posible (Greene, 2005) como la filosofía (Dussel, 2018) y la historia (Trouillot, 2017; wa Thiong'o, 2015). La hegemonía y las fuerzas coloniales, para ser efectivas, lo primero que hacen es borrar la memoria imponiendo nombres a lugares que ya poseían uno o eliminando lenguas o productos culturales como canciones y libros (wa Thiong'o, 2015). Así, de la mano de la investigación con enfoque autobiográfico narrativo aprendí que ella no sólo es un medio para indagar por las comprensiones que las personas tienen sobre sucesos traumáticos, sino que también puede adquirir la forma de una investigación documental, cuyo propósito es desenterrar narrativas que relatan y conciben el mundo de otras maneras y que estas narrativas pueden ser utilizadas como medios de enseñanza-aprendizaje para hacer

contrapeso a las narrativas hegemónicas que pintan el mundo únicamente de colores monocromáticos.

Según Eagleton (2013), Greene (2005) y Rosenblatt (2002), la literatura con el abordaje de personajes en situaciones problemáticas en las que enfrentan dilemas de diversa índole que, para superarlos, deben razonar, cuyas reflexiones quedan plasmadas como parte importante del desenlace de la historia, lleva a sus lectores/as a identificarse con los héroes del relato, a ubicarse en los zapatos de los protagonistas, a condolerse con los sucesos acontecidos, lo cual incita a establecer un diálogo interno, por un lado, entre el/la lectora/a con el/la autor/a y las situaciones que presenta y una conversación interna que involucra el/la lector/a y las circunstancias que el/ella mismo/a ha vivido y, por otro lado, en un contexto escolar suscita debates intensos entre los participantes de la discusión de los conflictos tratados en la narrativa. Estas pláticas desarrollan y/o expanden la capacidad de considerar puntos de vista *otros*, provenientes de lugares ajenos al suyo propio, sobre el abordaje de una situación particular; en otras palabras, el potencial de escuchar la voz de *otros* para tomar decisiones prudentes²⁰, y la facultad de emplear diferentes estrategias para dar solución a problemas existenciales que sobrevengan a nivel personal o comunitario.

Memoria de la infancia

Cuando era niño siempre fui «raro», no sólo por ser afeminado sino también por manifestar mi desacuerdo con las jerarquías, por despreciar la forma en la que los adultos trataban a las mujeres, los infantes o lo femenino en general. Este malestar, al igual que a González (2018) me obligó, una vez aprendido, a averiguar de dónde venía, a indagar qué hay detrás de las jerarquías. En *El diablo en la cruz* Ngugi wa Thiong'o (2018) apunta lo siguiente sobre ellas,

[...] estoy absolutamente seguro de que las personas no pueden ser iguales, como si de dientes se tratara. La naturaleza humana ha rechazado la igualdad [...]. No hay más que mirar al paraíso de Dios. Dios se sienta en su trono. A su derecha se encuentra su único hijo. A su izquierda el Espíritu Santo. A sus pies se sientan los ángeles. A los pies de los ángeles se sientan los santos. A los pies de los santos se sientan todos los discípulos, y así sucesivamente, un rango por debajo del otro, hasta que llegamos a la clase de los creyentes, aquí en la tierra. [...] (p. 102).

El mismo autor, en *Reforzar los cimientos* nos recuerda acerca de la democracia precolonial lo siguiente,

Lo más llamativo [...] es la práctica de la autoorganización en todos los niveles de la sociedad. Incluso los jóvenes tenían sus propios concejos y, por tanto, se entrenaban en el liderazgo como parte de su vida cotidiana, al que contrasta llamativamente con las

²⁰ Juan Amós Comenio (2012) define la *prudencia* como una virtud que se encarga de discernir «las diferencias verdaderas de las cosas y su exacto valor» (p. 227)

prácticas de los Estados coloniales, que ven gente organizada como enemigos del Estado. (2017: 77-78)

Por supuesto, la época precolonial no era perfecta, pero contaba con narrativas y prácticas que, debido a procesos de resistencia a la violencia colonial, se han preservado para contrastar y debatir con el legado colonial de disparidad entre el discurso y su materialización.

Memoria institucional

Revisar la historia de la dependencia universitaria en la que me formé, el plan de estudios del programa que estudié y el Modelo Pedagógico que les orientaba, en el momento que realicé la indagación documental, me ayudó a comprender las razones de mi formación. Por un lado, encontré que mi dependencia fue fundada con el objetivo de ofrecer <<mejores>> oportunidades económicas y académicas a los/as aprendices. La influencia de los Estados Unidos en el sur del Abya Yala ha permitido establecer convenios con universidades extranjeras e instituciones internacionales que han generado grandes ingresos en la región. La ilusión de progresar al aprender inglés ha expuesto a los/as aprendices a imágenes que los libros escolares tienen sobre esta experiencia: éxito, fama, bienestar, redención y a contenidos lingüísticos enteramente formales que se aprenden en conversaciones sobre cómo comprar comida en el supermercado. Por otro lado, observar que la literatura y la pedagogía crítica son dejados a la idiosincrasia ecléctica de quienes enseñan en el programa en nombre de la libertad de cátedra, denota una falta de compromiso con la educación y la libertad²¹, que grita incoherencia con la misión de un <<compromiso con la excelencia académica, la producción de conocimiento, el respeto por la diversidad y el fortalecimiento de los valores sociales. Atendemos con sentido crítico y ético necesidades locales en el campo de las lenguas y las culturas.>> (Vásquez, 2018; p. 32) Me pregunto, ¿Cómo se formará el sentido crítico y la sensibilidad cultural para fortalecer valores sociales de los/as futuros/as docentes de lenguas cuando en los cursos de literatura se le apuesta a lectura para mejorar el nivel lingüístico y dónde sólo se encuentran autores clásicos de las lenguas europeas, pero donde no hay presencia de autores/as disidentes sexuales y de género, como Leslie Feinberg (2014), o afros, como Toni Morrison, Chinua Achebe o Aimé Césaire, o indígenas?

En *Desplazar el centro y Descolonizar la mente* Ngugi wa Thiong'o (2017, 2015) argumenta en contra de estas prácticas educativas que fomentan una distorsión de la realidad, ya que el lenguaje que ofrecen dichos textos enajena al público que los consume. El problema no es leerlos y abordarlos en clase; el problema es que el canon que se presenta es exclusivo, no inclusivo. El canon hegemónico ignora una masiva, amplia y diversa producción literaria

²¹ Con base en Freire (2012, 2014, 2015), Hegel (1999) y Vygotsky (1997) entiendo *libertad* como la capacidad de un individuo para identificar problemas, estudiarlos y resolverlos.

intelectual originada en las antiguas colonias. En su experiencia formativa, reminiscente de la mía propia, los pensadores de origen europeo protagonizaban la estructura curricular.

Sin duda, la representación sobre el sueño americano o europeo, o incluso sobre el progreso, se lo debemos al canon ampliamente impuesto (Torres, 2006; Apple, 1997). Leer *Americanah* de Chimamanda Ngozi Adichie (2013), por ejemplo, muestra la contracara y la experiencia de quienes eligen seguir y crear estos proyectos coloniales. En ella, Uju, la tía de Ifemelu, la protagonista de la novela, una médica profesional graduada de una de las mejores universidades de Nigeria se ve enfrentada a trabajar varios oficios para sobrevivir además de enfrentarse al *colorismo* americano, el cual se refiere a la discriminación por el color de piel, algo que en Nigeria no era objeto de controversia, y estudiar para pasar los exámenes que le permitirían practicar medicina en el país de acogida. El trabajo, y la falta de él, la raza, la adaptación a las nuevas normas y lógicas, la discriminación, entre otros temas, son los tratados en esta novela que se centra en analizar narrativamente cómo los personajes afrontan tales circunstancias.

Memoria pedagógica

He aprendido en la educación formal que, para encargarme del otro, debo tomar en cuenta su situación, su malestar, para involucrarlo en su proceso de formación y educativo.

El sujeto enajenado, el que Arfuch (2010) describe, se presenta de varias maneras: inconforme con su cabello, color de piel, acento, belleza, género. Relacionado con lo anterior, en 2019, llegué a un curso de inglés 6 en la Facultad de Comunicaciones. El programa del curso sólo pedía enseñar asuntos lingüísticos o socioculturales y comunicativos cuyos contenidos no-formales eran vagos. Decidí abordar autoras como Nawal El Saadawi (2011, 2018), Casey Plett (2014, 2015), Chimamanda Ngozi Adichie (2013) y Taye Selasi (2013, 2014). Para esto, indagué con las integrantes del grupo²² acerca del canon literario que en sus respectivos programas habían abordado. Para mi sorpresa, sólo habían leído autores hombres y mostraban una gran dificultad para recordar escritoras de cualquier nacionalidad u origen. Las autoras abordadas, la primera, una médica egipcia de un país árabe; la segunda, una mujer trans de Canadá y, las dos últimas, mujeres negras de Nigeria y Ghana, respectivamente, me ayudaron a plantear propuestas feministas en la literatura y el mundo cultural (Tabla 1).

Fue también impactante descubrir durante las discusiones y debates sobre los textos y videos, que en sus respectivos programas no habían tomado cursos sobre feminismo o literaturas *otras*. Los temas sobre pronunciación, gramática, sintaxis u ortografía fueron reducidos a un espacio mínimo, ya que la sustancia logró imponerse sobre la forma. Fue igualmente impactante escuchar a una estudiante afro relatar cómo el leer *Americanah* le había ayudado en gran medida a comprender por qué ella había aprendido a odiar su cabello.

²² Todas eran mujeres.

En la novela, la protagonista hace una búsqueda exhaustiva en revistas de moda y maquillaje sobre productos de belleza para mujeres negras y sólo encuentra una mujer negra y ningún producto de belleza para piel negra. La estudiante nos contó que desde pequeña su mamá había insistido en que debía aplicar productos para que luciera lacio y de otros colores, lo cual ocasionó que su cuero cabelludo se debilitara y produjera cabello débil. Ahora su cabello es débil y quebradizo. <<Nos enseñan a odiar nuestro cabello desde pequeñas>>, concluía la aprendiz.

Texto audio-visual o escrito	Contenido
<p>Channel 4 News. (2018, June 13). <i>Nawal El Saadawi on feminism, fiction and the illusion of democracy</i> [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=djMfFU7DIB8</p>	<p>La autora aborda aspectos personales de su vida para explicar sus razones para rebelarse contra el <i>status quo</i> que quiere naturalizar y normalizar relaciones dispares de poder para perpetuarse.</p>
<p>El Saadawi, N. (2011, August 11). <i>The Death of his Excellency, the Ex-minister</i>. Granta. https://granta.com/the-death-of-his-excellency-the-ex-minister/#comments</p>	<p>Es un cuento corto que ayuda a comprender cómo un hombre puede llegar a convertirse en un ser con ideales y comportamientos patriarcales.</p>
<p>Selasi, T. (2014, October). <i>Don't ask where I'm from, ask where I'm a local</i> [Video]. Ted Conferences. https://www.ted.com/talks/taiye_selasi_don_t_ask_where_i_m_from_ask_where_i_m_a_local#t-950957</p>	<p>La autora argumenta que el término <i>nación</i> es un concepto inventado hace apenas 100 años para producir privilegios; por lo tanto, propone pensar, cuando estemos en algún lugar, acerca de <i>los rituales, las relaciones y las restricciones</i> para entender que, realmente, somos de localidades, no naciones enteras.</p>
<p>Selasi, T. (2013). <i>African Literature Doesn't Exist</i> [Conference presentation]. Internationales Literaturfestival, Berlin. http://literaturfestival.com/medien-en/texte-en/opening-speeches/AfricanLiteratureDoesntExistFINAL.pdf</p>	<p>Aquí, la autora afirma que la literatura africana <i>no existe</i> para argumentar que es una categoría que genera e impone estereotipos, prejuicios y barreras sobre las experiencias y temas tratados.</p>
<p>Casey, P. (2014). <i>A safe girl to love</i>. New York: Topside Press</p>	<p>Una colección de cuentos cortos que describen la cotidianidad y, con ella, vicisitudes, temores e ilusiones de una mujer trans.</p>
<p>Plett, C. (2015, March 18). Rise of the Gender Novel. <i>The Walrus</i>. https://thewalrus.ca/rise-of-the-gender-novel/</p>	<p>La autora problematiza la categoría de <i>literatura trans</i> resaltando patrones que ha encontrado cuando ésta es escrita por gente heterosexual y cis-género.</p>
<p>Chimamanda, N. (2013). <i>Americanah</i>. New York:</p>	<p>Esta obra narra las experiencias de</p>

Random House, Inc.	una mujer nigeriana que al llegar a Estados Unidos descubre su identidad racial, su tipo de belleza y las dificultades para encontrar el éxito.
--------------------	---

Tabla 1. *Elaboración propia*

La investigación narrativa o el enfoque autobiográfico narrativo en la investigación y en la práctica pedagógica, como se pudo observar, no sólo cumplen el rol de indagar para comprender, sino también de indagar para proponer. Los textos en general, las narrativas en ellos se presentan como una experiencia o productos de experiencias, que aluden a quien lee, que acompañan, que aconsejan cuestionando y cuestionan para enseñar. No obstante, en una empresa educativa no sólo crítica sino también decolonial, que desea mostrar las herramientas cognitivas y culturales de las periferias conquistadas, oprimidas, dominadas y explotadas, se debe recurrir a narrativas que muestren la otra cara de la moneda de la dominación, no con el objetivo de devolver el mismo sufrimiento, sino de propiciar las condiciones para que una utopía *Chi'xi* (Rivera, 2020) tome lugar y haya finalmente una <<complementariedad de opuestos>> (p. 83). Para que esto suceda, se debe dar a conocer otras narrativas que cuenten experiencias *desde* otras localidades y cuerpos. En esto también consiste este tipo de investigación y *praxis* pedagógica. En esto debemos entrenarnos quienes queremos contribuir realmente a sentar las bases para que haya ambientes de paridad, igualdad y equidad económica, ecológica, epistémica y política.

Conclusiones

<<No hay cicatriz, por brutal que parezca,
que no encierre belleza.
Una historia puntual se cuenta en ella,
algún dolor.>>
(Bonnet, 2017: 56)

Los/as estudiosos/as de la decolonialidad han nombrado *herida colonial*, que aún no cierra, a toda experiencia de dominación, explotación, discriminación dirigida hacia cualquier ser humano y no-humano que las padezca. Un síntoma de ella es la injusticia o racismo epistémico, complementaria de la *colonialidad del lenguaje* (Proyecto Nacional de Letramentos, 2022), *del ser, saber y poder* (Quijano, 2006), que desemboca en una verticalidad comunicativa, en la cual los cuerpos blancos euro-norteamericanos heterosexuales se arrojan el derecho de aprobar o reprobar, por encima de otros cuerpos con características *diferentes*, esto es, no iguales a las suyas, qué tipo de recursos cognitivos valen la pena incluir en la educación para humanizar cada vez más el mundo. Esta huella imperial ha validado la univocidad y la unilateralidad como medios para alcanzar la paz, la certidumbre y el acuerdo. En consecuencia, las periferias, antiguas colonias o poblaciones de antiguos

colonizados, sólo conocen la muerte, el daño ambiental de sus ecosistemas y la discriminación social y epistémica en nombre del capitalismo impuesto desde los centros de poder, los antiguos y actuales colonizadores europeos y recientemente los Estados Unidos, cuyo proyecto es acumular consentimiento para generar ganancias infinitas a costa de la vida misma. Existen, empero, estudios antropológicos e históricos que argumentan que en las comunidades ancestrales del Abya Yala y en algunas culturas afro-diaspóricas, ninguna de estas manifestaciones del horror sucedía con frecuencia o por largos períodos de tiempo debido a sus cosmologías horizontales, que permitían limar asperezas con facilidad y éxito (Segato, 2007 & 2018; Appiah, 1993). La pluralidad de puntos de vista sometidos al escrutinio público amplio puede generar, como se teme, conflictos sociales, pero ellos, en realidad, en lugar de producir violencia exacerbada pueden convertirse en excusa para complejizar los temas dificultosos, lo cual se convierte en una invitación a aprender de lo que se aparece como desconocido, pero que no ha sido inexistente sino invisibilizado (Proyecto Nacional de Letramentos, 2022). Rita Segato (2007, 2018) cuenta cómo en sus investigaciones de campo se ha encontrado con escenarios en los cuales lo femenino sólo empezó a ser menospreciado con la irrupción de la influencia occidental por intermedio de leyes, sistemas educativos y medios de comunicación modelados según la idiosincrasia euro-norteamericana. Lo femenino, cuenta la antropóloga, jugaba un rol importante en la organización comunitaria, por ejemplo, gracias al *candomblé*, un código afrobrasileño con filosofía propia, que preserva la espiritualidad mística como resistencia para evitar confrontaciones políticas. Gracias a ello, las mujeres tenían autonomía política. No obstante, la expansión global homogeneizante ha revertido dichas tendencias debido, en parte, al carácter universalista de una, y a la resistencia a la universalidad de la otra. Lo anterior es un llamado, entonces, a explorar *otros* conocimientos creados *desde* diversos lugares y temporalidades para comprender mejor las causas y, con ellas, las consecuencias de los hechos humanos y no-humanos.

Debo enfatizar que la universalidad de la «savia más antigua» (Fanon, 2015: 191), y en la que insiste Castro-Gómez (2020), es condición necesaria para encontrar una complementariedad antagónica (Rivera, 2020). Aquí, la pedagogía decolonial en la enseñanza de lenguas juega un papel crucial debido al rol de mediación que juega y a la importancia que la sociedad le da al aprendizaje de ellas. En un contexto en el cual el aprendizaje de inglés es una necesidad impuesta (Usma, 2015), hacer uso de él para contribuir al proyecto de equidad y justicia epistémica y social que la decolonialidad se propone significa trabajar *desde* dentro de la bestia contra su privilegio. Oumarou (2019), cuenta cómo la ciencia occidental ha empezado a aceptar que necesita de conocimientos ancestrales para, en su caso, entender los cambios climáticos que en ciertos lugares de África la tecnología occidental prueba ser inútil. Enseñar esto, por ejemplo, en una Facultad de Ciencias Naturales y Exactas ayuda a dignificar la ciencia de los pueblos originarios y plantea asuntos éticos, del cuidado, en la investigación y desarrollo de tecnologías que se deben abordar si el propósito es formar profesionales comprometidos/as con su comunidad (Tuhiwai, 2016).

La investigación narrativa, en su forma de investigación documental, en la formación de futuros/as docentes de lenguas orientada por un paradigma decolonial invita a cooperar, no a imponer. Para que la cooperación y el diálogo sean una realidad es necesario que los conocimientos más antiguos, los precoloniales, sean traídos al escenario de la educación, formal e informal, para que la pedagogía medie con actividades educativas entre un canon y otro, entre una cosmología y otra, entre una epistemología y otra, entre unas narrativas y otras. Por esta razón, en una era en la que parece haber muchas respuestas, todas provenientes de una epistemología hegemónica eurocéntrica, se hace necesaria la investigación narrativa como método de formación de maestros/as, y de individuos en general, y como recurso pedagógico para presentar o introducir malestares, productos del neocolonialismo o colonialidad del saber, y así develar su historicidad y proponer otros conocimientos producto de epistemes históricamente subyugadas. Este esfuerzo no sucede sin peligros, contratiempos u obstáculos, pero para quienes hemos sido despojados/as de nuestra humanidad por nuestro color de piel, origen, orientación sexual, identidad de género o clase, y nos rehusamos a su continuidad, sabemos que es totalmente absurdo no intentar liberarse (Camus, 2018), porque lo bello de estar herido es que, a pesar del dolor, se puede soñar con e imaginar la cura, ya que tal y como nos ilustra Camus (2018), «[s]eguro que es falso decir que la vida es una perpetua elección. Pero es cierto que no se puede imaginar una vida privada de toda elección» (p. 20). Si bien la rebeldía se nos ha presentado históricamente como un acto censurable, porque ella es sinónimo de muerte, es gracias a ella que el mundo social y cultural ha podido avanzar hasta lograr darse cuenta que la norma no es la homogeneidad sino la *distinción*, la *diversidad*, la *diferencia*. Sin duda, la invitación es a oír (nos) para lograr incluir y hablar y dejar hablar para permitir ser incluidos.

En este sentido, por un lado, la investigación narrativa nos permite denunciar y crear(nos) mundos posibles (Bruner, 2002; Maxine, 2005), porque escuchando a *otros* logramos escucharnos y viceversa y, por otro lado, los estudios decoloniales nos ayudan a delatar las narrativas que nos dañan a la vez que nos provee marcos interpretativos y conceptuales que nos ayudan a sanar. Nuestro mundo, lleno de sentido por el lenguaje colonial que aprendemos desde nuestra infancia (Dussel, 2018) debe ser significado en el lenguaje y prácticas decoloniales con el fin de alcanzar equidad, igualdad, justicia y libertad, donde las oportunidades abundan por el amplio repertorio de opciones epistémicas generadas en cuantiosos centros geopolíticos y lingüísticos y no gracias a una estrategia de creación hegemónica del deseo (McLaren, 1994) o el miedo (Nussbaum, 2019), emociones que crean una falsa sensación de libertad. Allí, yacen hoy los retos de una práctica pedagógica y formación de docentes de lenguas decoloniales de la mano de la investigación narrativa.

En mi experiencia, lograr descubrir por medio de la investigación narrativa que mi deseo de encajar como hombre heterosexual y el miedo a morir por ello si revelaba mi secreto era un malestar que, más tarde, al encontrar que no era el único hombre, o mujer, que pasaba por lo mismo, me llevó a indagar de dónde venía dicha práctica discursiva lo que, al mismo

tiempo, me llevó a hallar que han existido culturas precoloniales que concebían la diversidad sexual y de género como la capacidad, habilidad o don de sentir y ver el mundo desde diferentes perspectivas. Era un talento divino, que sólo las deidades podían desempeñar (Feinberg, 2014). Las narrativas, por tanto, no recurren a los estándares de replicabilidad, propios del paradigma positivista, para alcanzar validez y confiabilidad, sino que ellas están basadas en criterios de claridad, verosimilitud y transferibilidad. De esta manera, los temas que decido abordar en mis clases deben reflejar problemas que mis estudiantes puedan analizar desde su propia historia y experiencias para presentar textos académicos y literarios que muestren otros mundos posibles, complementen críticas y contribuyan a articular soluciones complejas, pero no por ello irrealizables, que pinten otras imágenes.

Finalmente, es importante mencionar que vivir la investigación narrativa como indagación discursiva y documental, y como medio pedagógico ha contribuido a combatir la representación que me había hecho, o sido impuesta, de que los contenidos que un profesor de inglés enseña son únicamente lingüísticos, lo que hace de la profesión una labor más técnica que intelectual. Sin duda, hace falta más evidencia empírica que contribuya a establecer que la investigación narrativa biográfica o autobiográfica en la formación de docentes de inglés ejerce una influencia que mueve y desarticula los cimientos coloniales o hegemónicos que sobre el mundo, los seres que en él habitan, y la enseñanza de lenguas se han instaurado como referentes a seguir. Por lo pronto, espero que el relato presentado aquí sea un antecedente valioso en los esfuerzos desde Abya Yala para descolonizar la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Referencias

- Appiah, K. (1997). *In my Father's House. Africa in the Philosophy of Culture*. Oxford University Press, Inc.
- Apple, M. (1997). *Educación y poder*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Arfuch, L. (2010). Sujetos y narrativas. *Acta Sociológica*, 53, 19-41. <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2010.53.24297>
- Barreto, Raquel (2020). Amefricanity. The black feminism of Lélia Gonzalez. *Radical Philosophy*, p. 15-20. https://www.academia.edu/45524647/Americanity_The_black_feminism_of_L%C3%A9lia_Gonzalez
- Bonnet, P. (2017). *40 poemas*. Editorial Universidad de Antioquia
- Bruner, J. (2002). *La fábrica de las historias. Derecho, literatura y vida*. Fondo de cultura Económica de Argentina, S.A.
- Camus, A. (2018). *El hombre rebelde*. Alianza Editorial S.A.

- Castro-Gomez, S. (2020). ¿Qué hacer con los universalismos occidentales? Observaciones en torno al “giro decolonial” en José Romero (Comp.), *Pensar distinto, pensar de(s)colonial* (pp. 13–44). Fundación Editorial El perro y la rana.
- Comenio, J. (2012). *Didáctica Magna*. Ediciones Akal, S.A.
- Connelly, M. & Clandinin, J. (1995). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa, Remei Arnaus, Virginia Ferrer, Nuria Pérez de Lara, F. Michael Connelly, D. Jean Clandinin, Maxine Greene, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11–60). Editorial Laertes.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo XXI.
- Dussel, E. (1973). Décima segunda conferencia: la teología de la liberación: (estatuto epistemológico). En *Caminos de liberación latinoamericana II: teología de la liberación y ética* (pp. 165–194). Latinoamérica Libros. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20120131102820/7conf12.pdf>
- Dussel, E. (2018). *Filosofía de la Liberación*. Fondo de Cultura Económica.
- Eagleton, T. (2013). *El acontecimiento de la literatura*. Ediciones Península.
- Enrique Dussel. (2019, junio 13). La política de los pueblos originarios en América Latina- Dr. Enrique Dussel [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=bOKldLoajCM&t=1096s&ab_channel=EnriqueDussel
- Fanon, F. (2015). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.
- Feinberg, L. (2014). *Stone butch blues*. 20th Anniversary Author Edition. <https://lesliefeinberg.net/wp-content/uploads/2015/08/Stone-Butch-Blues-by-Leslie-Feinberg.pdf>
- Freire, Paulo (2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Freire, P. (2014). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo Veintiuno Editores Argentina S.A.
- Freire, Paulo (2015). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Freire, P. (2017). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI de España Editora, S.A.
- Galeano, M. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa*. La Carreta Editores.
- González, L. (2018). Racismo y sexismo en la cultura brasileña. En Bringel & B. & Brasil, A. (Eds.) *Antología del pensamiento crítico brasileño contemporáneo* (pp. 565–583). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvnp0k3f>
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Hurope, S.L.
- Giroux, H. (2014). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI editores, S.A.
- Graves, R. (2011). *Los mitos griegos*. Editorial GREDOS, S.A.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

- Grosfoguel, R. (2007). Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas en Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R., *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 63-78). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Grosfoguel, Ramón. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/ epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, n° 19, 31-58. DOI: <https://doi.org/10.25058/20112742.153>
- Hegel, G. W. F. (1999). *Principios de la filosofía del derecho o derecho natural y ciencia política*. Edhasa.
- Lima Nunes, G., & dos Santos, S. (2019). Sistema de cuotas, fraudes e híper-racismo en Brasil. *Revista Mexicana de Sociología*, 81(3). <http://dx.doi.org/10.22201/iis.01882503p.2019.3.57924>
- Louisiana Channel. (2015, octubre 13). *Ngũgĩ wa Thiong'o Interview: Memories of Who We Are* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=AYP9sJvDcYE&t=1s&ab_channel=LouisianaChannel
- Mbembe, A. (2016). *Crítica de la razón negra*. Ned Ediciones.
- McLaren, P. (1994). Formación escolar del cuerpo posmoderno: pedagogía crítica y política de encarnación en McLaren, P. *Pedagogía Crítica, resistencia cultural y la producción del deseo* (pp. 79-124). Argentina: Instituto de Estudios y Acción Social
- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto en Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R., *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25-46). Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Nussbaum, M. (2019). *La monarquía del miedo. Una mirada filosófica a la crisis política actual*. Barcelona: Planeta
- Ocampo González, A. (2021). Tensiones en la comprensión de la educación inclusiva: dilemas conceptuales y prácticos. *Comuni@cción: Revista De Investigación En Comunicación Y Desarrollo*, 12(2), 131-141. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.12.2.512>
- Ocoró, A., & Da Silva, N. (2019). Afrodescendientes y educación superior. Un análisis de las experiencias, alcances y desafíos de las acciones afirmativas en Colombia y Brasil. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 20(20), 131-154. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/22>
- Ortega, P. (2010). Educar es responder a la pregunta del otro. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, (37), 13-31. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/306>

- Oumarou, H. (2019, diciembre). *Indigenous knowledge meets science to take on climate change* [Video]. Conferencias TED. https://www.ted.com/talks/hindou_oumarou_ibrahim_indigenous_knowledge_meets_science_to_take_on_climate_change
- Projeto Nacional de Letramentos. (2022, agosto 29). *Language and decoloniality – Gabriela Veronelli* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=yKJ4DfT3QI8&ab_channel=ProjetoNacionaldeLetramentos
- Quijano, A. (2006). *Don Quijote y los molinos de viento en América Latina*. DEI, Departamento Ecuémico de Investigaciones (Ed.). http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Costa_Rica/dei/20120711013853/donquijote.pdf
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social en Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126). Siglo del Hombre Editores Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Quintero, M. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: Aportes para la investigación*. Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rivera, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón.
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. The Modern Language Association.
- Saldarriaga, J. (2011). Una experiencia pedagógica, formativa y editorial: la Revista Educación y Pedagogía. Entrevista al profesor Jesús Alberto Echeverri Sánchez, director. *Revista Educación Y Pedagogía*, 21(50), 13-29. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/9923>
- Segato, R. (2007). *La Nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad*. Prometeo Libros.
- Segato, R. (2018). *Contrapedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.
- Sousa, B. & Meneses, M. (2014). *Epistemologías del Sur. Perspectivas*. Ediciones AKAL, S.A.
- Torres, C. (2006). *Educación y neoliberalismo. Ensayos de oposición*. Editorial Popular
- Trouillot, M. (2017). *Silenciando el pasado. El poder y la producción de la Historia*. Editorial Comares, S.L.
- Truth, Sojourner (1997/1851). *Ain't I a Woman?* [consultado el 8 de Enero, 2022]. <http://www.fordham.edu/halsall/mod/sojtruth-woman.asp>
- Tuhiwai, Linda (2016). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. LOM Ediciones
- Usma, J. (2015). *From transnational language policy transfer to local appropriation. The case of the National Bilingual Program in Medellín, Colombia*. Deep University Press

- Vallejo, I. (2021). *El infinito en un junco. La invención de los libros en el mundo antiguo*. Ediciones Siruela, S.A.
- Vásquez, J. (2018). ¿Y si 1+1=3?: La literatura como alternativa metodológica y la pedagogía crítica como marco teórico y práctico en la formación de profesores y profesoras de inglés y francés en una universidad pública de Colombia. Resultado de un análisis documental con un enfoque biográfico-narrativo [*Tesis de maestría*, Universidad de Antioquia]. Biblos-e Archivo. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/11561>
- Viveros Vigoya, Mara (2018). De la “extraversión” a las epistemologías “nuestroamericanas”. Un descentramiento en clave feminista en Gómez, S., Moore, C. & Múnera, L (Eds.), *Los saberes múltiples y las ciencias sociales y políticas* (pp. 171-192). Universidad Nacional de Colombia.
- Vygotsky, L (1997). *La imaginación y el arte*. Akal.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial en Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R., *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 47-60). Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Walsh, C. (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos en Catherine Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, Tomo I. (pp. 23-68). Ediciones Abya Yala.
- Walsh, C. (2020). ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala en José Romero (Comp.), *Pensar distinto, pensar de(s)colonial* (pp. 139-178). Fundación Editorial El perro y la rana.
- Wa Thiong'o, N. (1987). *Matigari*. Heinemann Kenya, Ltda.
- Wa Thiong'o, N. (2015). *Descolonizar la mente. La política lingüística de la literatura africana*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Wa Thiong'o, N. (2017). *Reforzar los cimientos*. Debolsillo.
- Wa Thiong'o, N. (2018). *El diablo en la cruz*. Debolsillo.



CAPÍTULO 9. POR UNA PEDAGOGÍA “EMBARAZADA” DE SUREAMIENTO PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS (O EN QUÉ MEDIDA PAULO FREIRE PUEDE CONTRIBUIR PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN PANORAMA LINGÜÍSTICO-EDUCACIONAL MÁS INCLUSIVO)

Fernando Zolin-Vesz
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Brasil

Introducción

Para organizar este capítulo, recurro a dos fragmentos, retirados de las obras *Política e educação* y *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*, de Paulo

Freire, como ejemplares de la discusión aquí realizada a respecto de la contribución del autor para el SUREamiento de la enseñanza de lenguas.

Fragmento 1

Crianças e adultos se envolvem em processos educativos de alfabetização com palavras pertencentes à sua experiência existencial, palavras grávidas de mundo²³. (Freire, 2015, p. 35)

Fragmento 2

Me lembro como se fosse agora que estivesse lendo as duas ou três primeiras cartas que recebi, de como, condicionado pela ideologia autoritária, machista, reagi. É importante salientar que, estando nos fins de 1970 e começos de 1971, eu já havia vivido intensamente a experiência da luta política, já tinha cinco a seis anos de exílio, já havia lido um mundo de obras sérias, mas, ao ler as primeiras críticas que me chegavam, ainda me disse ou me repeti o ensinado em minha meninice: 'Ora, quando falo homem, a mulher necessariamente está incluída'. Em certo momento de minhas tentativas, puramente ideológicas, de justificar a mim mesmo, a linguagem machista que usava, percebi a mentira ou a ocultação da verdade que havia na afirmação: 'Quando falo homem, a mulher está incluída'. E por que os homens não se acham incluídos quando dizemos: 'As mulheres estão decididas a mudar o mundo'? Nenhum homem se acharia incluído no discurso de nenhum orador ou no texto de nenhum autor que escrevesse: 'As mulheres estão decididas a mudar o mundo'. Da mesma forma como se espantam (os homens) quando a um auditório quase totalmente feminino, com dois ou três homens apenas, digo: 'Todas vocês deveriam' etc. Para os homens presentes ou eu não conheço a sintaxe da língua portuguesa ou estou procurando 'brincar' com eles. O impossível é que se pensem incluídos no meu discurso. Como explicar, a não ser ideologicamente, a regra segunda a qual se há duzentas mulheres numa sala e só um homem devo dizer: "Eles todos são trabalhadores e dedicados"? Isto não é, na verdade, um problema gramatical, mas ideológico²⁴. (Freire, 2014, p. 92-93)

²³ Niños y adultos se involucran en procesos educativos de alfabetización con palabras pertenecientes a su experiencia existencial, palabras embarazadas del mundo (Traducción mía).

²⁴ Me acuerdo como si fuera ahora que estaba leyendo las dos o tres primeras cartas que recibí, de cómo reaccioné, condicionado por la ideología autoritaria, machista. Es importante resaltar que, estando en los fines de 1970 y principios de 1971, yo ya había vivido intensamente la experiencia de lucha política, ya tenía cinco a seis años de exilio, ya había leído un mundo de obras serias, pero, al leer las primeras críticas que me llegaban, todavía me dije o me repetí lo que me habían enseñado en mi niñez: 'Pues, cuando digo hombre, la mujer necesariamente está incluida'. En un cierto momento de mis tentativas, puramente ideológicas, de justificar a mí mismo, el lenguaje machista que usaba, percibí la mentira o la ocultación de la verdad que había en la afirmación: 'Cuando digo hombre, la mujer está incluida'. Y por qué los hombres no se sienten incluidos cuando decimos: 'Las mujeres están decididas a cambiar el mundo'? Ningún hombre se consideraría incluso en el discurso de ningún orador o en el texto de ningún autor que escribiera: 'Las mujeres están decididas a cambiar el mundo'. De la misma forma como se espantan (los hombres) cuando le digo a un auditorio casi totalmente

El punto que presento en este capítulo se relaciona, por lo tanto, a la siguiente indagación: ¿en qué medida un autor como Paulo Freire, y en particular, uno de los conceptos que considero más provocador para el área de los estudios lingüísticos – “palabras embarazadas del mundo”, podrían ayudar a redimensionar la investigación y, para más allá de esto, todo el debate sobre la enseñanza de lenguas, marcado preponderantemente por epistemologías eurocéntricas?

Para empezar la discusión, reconozco la existencia de inúmeras investigaciones en el campo de la lingüística y la lingüística aplicada brasileña que buscan comprender la relación entre lenguaje y estudios de género (exactamente como puede ser observado en el fragmento 2). Mi propósito no se vincula al apagamiento de todo este conjunto de estudios. Al contrario, involucra el acto de “atravesar fronteras epistemológicas” que, de acuerdo con Streck (2014) constituye una de las características del pensamiento de Paulo Freire. Como destaca el autor, “Paulo Freire é um pensador que não teme atravessar fronteiras epistemológicas para compreender o mundo e traduzir a sua prática²⁵” (Streck, 2014, p. 96).

En un último análisis, lo que propongo en este capítulo, por lo tanto, es una aproximación contundente con pedagogías/epistemologías con las cuales nos acostumbramos a “estar de espaldas”, sin embargo sin los movimientos excluyentes y separatistas que caracterizan la ciencia/pedagogía de tradición eurocéntrica²⁶, instigando así la construcción de una organización de la enseñanza de lenguas que podría establecer un diálogo a respecto del SUReamiento de la producción de conocimiento. Para eso, la inserción de conceptos abordados por la obra de Paulo Freire, a ejemplo de “palabras embarazadas del mundo” (fragmento 1), podría igualmente componer las discusiones a respecto de las pedagogías sobre la enseñanza de lenguas para más allá de la norma gramatical y de la “competencia comunicativa innata” del hablante nativo, para atravesar fronteras epistemológicas y mensurarlas por medio “[...] de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens²⁷” (Freire, 2014, p. 126).

femenino, con dos o tres hombres, apenas digo: ‘Todas ustedes deberían’ etc. Para los hombres presentes o yo no conozco la sintaxis de la lengua portuguesa o estoy intentando ‘jugar’ con ellos. Es imposible que se sientan incluidos en mi discurso. ¿Cómo explicar, excepto ideológicamente, la regla según la cual si hay doscientas mujeres en un aula y solo un hombre debo decir: “Ellos todos son trabajadores y dedicados”? Esto no es, la verdad, un problema gramatical sino ideológico (Traducción mía).

²⁵ Paulo Freire es un pensador que no teme atravesar fronteras epistemológicas para comprender el mundo y traducir su práctica (Traducción mía).

²⁶ Autores como Walsh (2010) utilizan el término “euro-eua-centrismo” (traducción mía) para referirse a los Estados Unidos también como un centro hegemónico de producción de conocimiento. Sin embargo, prefiero mantener el término eurocentrismo (y sus derivados) para entender que, mismo los Estados Unidos concentrando masivamente la producción de conocimiento en el mundo contemporáneo, la comprensión de lo que es válido como conocimiento y su producción aún es fundada bajo la tutela de lo que el eurocentrismo ha determinado como legítimo/verdadero.

²⁷ De un futuro a ser creado, construido, política, estética y éticamente, por nosotros, mujeres y hombres (Traducción mía)

Se trata, por tanto, de una acepción de inclusión que va más allá de lo que comúnmente se entiende por el concepto en la legislación y las políticas educativas (inclusión de alumnos con algún tipo de necesidad especial), sino desde una perspectiva más amplia, que implica cuestionar las relaciones epistémicas excluyentes producidas por una ciencia y una pedagogía heredadas del proceso de colonización al que fueron sometidos la mayoría de los países latinoamericanos. Así, lo que se cuestiona es el papel de la enseñanza de lenguas en la (re)producción (quizás frente a) todas y cada una de las formas de exclusión, comenzando por la concepción misma de la lengua (siempre modelada por los entresijos de la constitución del Estado-Nación) que aún prevalece al pensar en la ciencia del lenguaje y la(s) pedagogía(s) de la enseñanza de idiomas, como la principal noción binaria excluyente que aún embalsama todo este proceso: el infame cierto versus equivocado. Lo que se pretende con esta perspectiva de la enseñanza de lenguas implica, por tanto, la multiplicidad de formas de ser/estar en el mundo más allá de las homogeneizaciones, de formas singulares “naturalizadas” de concebir los escenarios lingüístico-sociales. Una inclusión que toca el núcleo del sistema que produce la exclusión (en sus más diversas formas). Por eso, Paulo Freire me parece un autor ejemplar para tal empeño, ya que su propuesta de “atravesar fronteras epistemológicas” no sólo elimina la autoridad exclusiva de los autores otorgada por la metrópoli en la producción de saberes entendidos como legítimos, sino confiere igual mérito a un autor latinoamericano, pero también permite que otros referentes teórico-conceptuales compartan igualmente el escenario lingüístico-educativo (todavía subyugado hoy por una ciencia y una pedagogía de base eurocéntrica).

De igual modo, es importante resaltar que no comprendo pedagogía en este capítulo como un conjunto de determinados métodos y metodologías educacionales que conducirían a la buena/eficiente enseñanza-aprendizaje (de lenguas), pero que camina para el cuestionamiento de la comprensión eurocéntrica de la pedagogía que considera el “no europeo” como “no ser”, o “um ‘não eu’ que necessita de ‘adestramento’ pedagógico”²⁸ (Saul & Silva, 2014, p. 2.068), acepción que ha alimentado abundantemente la óptica con la cual la educación ha sido entendida y, en particular, la enseñanza de lenguas. Tal concepción de pedagogía, considerada libre de valores, a-histórica y que proclama como único conocimiento válido aquel de base eurocéntrica, que clasifica, universaliza, excluye y mantiene determinados privilegios producidos como efecto del proceso considerado “científico”, ha sido constantemente debatida. Cox & Assis-Peterson (2001), por ejemplo, ya habían detectado un “estar de espaldas” para el saber producido en el Sur, en particular sobre lo que se refiere a la ascensión de la pedagogía crítica en la enseñanza del inglés en Brasil en los años 2000, para un “volverse de frente” relacionado al saber elaborado en el Norte. Como afirmaron las autoras, frente al reinado casi absoluto del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas, “ficamos com a sensação de que a pedagogia crítica, ironicamente, ainda não desembarcou na

²⁸ Un ‘no yo’ que necesita de ‘adestramento’ pedagógico (Traducción mía).

terra de Paulo Freire"²⁹ (Cox & Assis-Peterson, 2001, p. 21), una vez que el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas es desarrollado a partir de la competencia comunicativa, un concepto preponderantemente construido por medios de los meandros de una ciencia/pedagogía de base eurocéntrica.

Así, la pedagogía es concebida en este capítulo como la práctica sociocultural intencional y sujeta a intereses de acuerdo con determinados momentos socio-históricos. De ese modo, abarca la concepción de la neutralidad de la ciencia al constituirse menos generalizador y, por lo tanto, menos excluyente. Sin embargo, antes de detenerme sobre esa perspectiva, expando la discusión acerca de la construcción de una epistemología no canónica, la cual parece alinearse con el punto de vista dado a este capítulo, particularmente con la propuesta de SUREamiento de la producción de conocimiento. Para tanto, infrinjo intencionalmente algunas convenciones de la escrita académica, principalmente en lo se refiere a no explorar analíticamente los datos y presentar el marco teórico, orientador de mis consideraciones, en la mayoría de las veces, sin discusión formal previa. Esta elección posee relación con la perspectiva aquí explorada la cual indaga las amarras construidas por una ciencia, de tradición eurocéntrica, que se caracteriza como mantenedora de determinados privilegios excluyentes como efecto del proceso considerado "científico". A lo largo del capítulo, sin embargo, busco amarrar posibles hilos sueltos, así como busco tejer la urdimbre de esta discusión.

Metrópolis *versus* periferia y la construcción de una episteme (no) canónica

En tiempos en los cuales aflora profundo cuestionamiento de los modos tradicionales de investigación en las ciencias sociales y en las humanidades, en especial en la construcción de conocimiento en la asociación de los estudios lingüísticos (Moita Lopes, 2009), ese cuestionamiento ha desencadenado transformaciones epistemológicas, que, por su vez, han acarreado "uma crise dos padrões de conhecimento, crise dos modos e formas de construção dos saberes"³⁰ (Araujo, 2003, p. 17).

El autor también observa que la comprensión de esa crisis abarca la concepción de modernidad y sus modos de producir conocimiento. Como destaca el autor,

[...] podemos sintetizar a forma particular desse paradigma correspondente ao estágio que se inicia no Ocidente [leia-se Europa Ocidental] com o capitalismo industrial e prevalece, até quase os nossos dias, como a representação do mundo social que

²⁹ Tenemos la sensación de que la pedagogía crítica, irónicamente, todavía no ha desembarcado en la tierra de Paulo Freire (Traducción mía).

³⁰ "Una crisis de los patrones de conocimiento, crisis de los modos y formas de construcción de los saberes" (Traducción mía)

desponta com as luzes, com a burguesia e o operariado, com uma nova ciência³¹ (Araujo, 2003, p. 19-20).

En esa organización, tanto el concepto de metrópolis como el concepto de periferia contribuye para comprender los modos de producir conocimiento en la modernidad. Según Connell (2013), la metrópolis constituye el tipo de sociedad comprendida como adelantada, urbanizada e industrializada, concepción que se sustenta por la distinción con la periferia subdesarrollada, primitiva y atrasada. De acuerdo con la autora, la división social del trabajo ha posibilitado el surgimiento de artesanos especializados y, en sociedades urbanizadas, la concepción de como la orden social y sus relaciones deberían ser. La emergencia de tal concepción hizo surgir los presupuestos de la sociedad organizada y civilizada, traducida principalmente por los países de la Europa Occidental, en contraposición a la noción de naciones periféricas y primitivas que no poseían tal orden social, siquiera tal organización del trabajo. Así, la distinción entre la metrópolis y la periferia ha sido igualmente la diferenciación entre la producción de conocimiento teórico-científico, producido en la metrópolis por universidades, institutos, museos y sociedades científicas, y la periferia, que no detenía ese tipo de organización y apenas servía de base para la coleta de datos que serían, posteriormente, enviados a la metrópolis para ser debidamente observados y científicamente sistematizados.

Así, diversos teóricos e investigadores han buscado sus datos en lugares lejanos que se encontraban afuera del llamado mundo civilizado. Para Connell (2013), ese patrón ha sido más evidente en campos como la biología y la geología, y tiene Charles Darwin como exponente de ese tipo de procedimiento. Sin embargo, recuerda la autora, lo mismo ocurrió en el campo de la sociología, con datos recogidos por viajeros, misionarios, conquistadores y administradores coloniales, en las ansias de establecer bases de análisis para posterior sistematización dentro del patrón considerado científico por las instituciones de la metrópolis.

No obstante, esa herencia teórico-conceptual, en la cual nos aportamos hasta los días de hoy para atribuir sentidos a la vida social, ha demostrado su insuficiencia para explicar las múltiples complejidades del mundo contemporáneo. Eso ocurre, de acuerdo con Araujo (2003), debido a dos de sus características: (1) se trata de un proceso de jerarquización excluyente, fuertemente pautado por la rigidez de las fronteras, generalmente binarias, que no reconoce cualquier álter y reparte despóticamente todo lo que alcanza – por ejemplo, lo que es correcto/aceptable/adecuado en relación a las prácticas lingüísticas y lo que no es; y (2) se caracteriza por el historicismo, que comprende el mundo social como cierto ordenamiento diacrónico y, por lo tanto, supone una esencia del saber, un sentido no aparente que sería, así, desvelado.

³¹ Podemos sintetizar la forma particular de ese paradigma correspondiente al estadio que se inicia en el Occidente [o más específicamente Europa Occidental] con el capitalismo industrial y prevalece, hasta casi nuestros días, como la representación del mundo social que despunta con las luces, con la burguesía y la clase obrera, con una nueva ciencia (Traducción mía)

Al seguir una dirección diversa a esa vertiente, el autor propone considerar el termino episteme distintamente de un “quadro rígido de dogmas fundamentais, princípios lógicos de relação e modalidades operativas³²” (Araujo, 2003, p. 333). La perspectiva del autor apunta para la concepción de una episteme no canónica, cuya base es la concepción de la trama coyuntural. Cada saber, por lo tanto, no configura totalidad, pero se refiere a una alusión posible frente a las narrativas sobre determinado objeto, comprendido y abordado necesariamente como superficie. Así, no hay esencia a ser revelada, excepto aquello que es superficie: los sentidos no están dados previamente ni permanecen como universales. Así, la acepción de una episteme no canónica, conforme delineada por Araujo (2003), propone el cuestionamiento de la validez y de la universalidad del conocimiento de base eurocéntrica, el cual, conforme mencionado anteriormente, excluye y mantiene determinados privilegios producidos como efecto del proceso considerado “científico”. Pensar el SUReamiento de la producción de conocimiento camina en dirección diversa a esos movimientos excluyentes y separatistas que caracterizan la ciencia/pedagogía de tradición eurocéntrica. En vez de excluir y apartar, el SUReamiento propone la inclusión y la agregación. Discuto tal perspectiva en la próxima sección.

El SUReamiento en la producción de conocimiento

Las relaciones Norte y Sur en la producción de conocimiento no se refieren a una visión dualista, como si el norte y el sur fueran meramente una cuestión geográfica, pero a las relaciones de saber-poder que están ahí imbricadas, como herencia del proceso colonial impuesto por Europa a los más diversos rincones del planeta. En ese camino, como observan Santos & Meneses (2010), “o fim do colonialismo político, enquanto forma de dominação que envolve a negação da independência política de povos e/ou nações subjugadas, não significou o fim das relações sociais extremamente desiguais que ele tinha gerado³³” (p. 12), y se mantiene, en la contemporaneidad, en la forma de colonialidad de poder y de saber (Quijano, 2011). Así, el colonialismo también fue, según los autores, una dominación epistemológica, o sea, “uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados³⁴” (Santos & Meneses, 2010, p. 13). Para los autores, por lo tanto, “as epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre

³² Cuadro rígido de dogmas fundamentales, principios lógicos de relación y modalidades operativas (Traducción mía)

³³ El fin del colonialismo político, como forma de dominación que involucra la negación de la independencia política de pueblos y/o naciones subyugadas, no significó el fin de las relaciones sociales extremadamente desiguales que él había generado (Traducción mía)

³⁴ Una relación extremadamente desigual de saber-poder que ha conducido a la supresión de muchas formas de saber propias de los pueblos y/las naciones colonizadas (Traducción mía)

conhecimentos”³⁵ (Santos & Meneses, 2010, p. 13). El intuio de ese diálogo entre saberes, defendido por los autores, es la construcción de ecologías de saberes, de modo a desafiar la superioridad impuesta por el conocimiento científico del Norte en relación a otras formas de conocimiento que todavía sobrevivirían en el sur.

Es delante de ese encuadre que propongo, en este capítulo, agregar a esa discusión la obra de Paulo Freire, una vez que, conforme afirman Streck & Adams (2012), Boaventura de Sousa Santos pasó a utilizar la concepción de las relaciones Norte-Sur después de Paulo Freire. En su libro *Pedagogia da esperança*³⁶, Freire (2014) narra su incorporación al Servicio Social de la Industria (SESI) del estado de Pernambuco, Brasil, en la División de la Educación y Cultura, en el final de la década 1940, y observa que, en aquella época, su papel como educador de trabajadores urbanos y rurales partía de su mundo: “era como se minha palavra, meu tema, minha leitura do mundo, em si mesmas, tivesse o poder de ‘suleá-los”³⁷ (Freire, 2014, p. 33). Conforme nota explicativa de Ana Maria Araújo Freire, encontrada en Freire (2014), ese neologismo – “sulear” (“surear” en lengua española) – presenta el propósito de llamar la atención para la connotación del verbo “nortear” y sus derivaciones. Según la autora, Freire se inspira en el trabajo del físico Marcio D’Olme Campos para abordar las relaciones Norte-Sur: “Norte está em cima, na parte superior, assim Norte deixa escorrer o conhecimento que nós do hemisfério sul ‘engolimos’ sem conferir com o contexto local”³⁸ (Freire, 2014, p. 295). Por lo tanto, considerando las cuestiones de orientación espacial, se mantiene el NORTEamiento, o sea, con la mano derecha se apunta para el Leste, con la izquierda para el Oeste, a la frente el Norte y atrás el Sur. De acuerdo con la autora, el acto de “estar de espaldas” para el Sur sintetiza una forma de “regla práctica”, pasando por la producción de conocimiento, que da las espaldas para el saber producido en el Sur y se vuelve de frente, “de peito aberto, de boca gulosa e de cabeça oca como um vasilhame vazio para ser cheio por signos e símbolos de outro lugar”³⁹ (Freire, 2014, p. 297). En fin, el saber elaborado en el Norte, del punto más alto, superior.

Esa observación, abordada por Freire (2014), invita, de ese modo, al SUREamiento de las relaciones de producción de conocimiento. Surear, en ese sentido, significa desplazar la lógica de las relaciones de saber-poder, que privilegian los conocimientos producidos en el Norte e invisibilizan y excluyen los conocimientos producidos en el sur. Por otro lado, es necesario considerar también, como observa Rosa (2014), que “não podemos ignorar que muitos dos

³⁵ Las epistemologías del sur son el conjunto de intervenciones epistemológicas que denuncian esa supresión, valoran los saberes que resistirán con éxito e investigan las condiciones de un diálogo horizontal entre conocimientos (Traducción mía).

³⁶ Pedagogía de la esperanza (Traducción mía).

³⁷ Era como si mi palabra, mi tema, mi lectura del mundo, por ellas mismas, tuviera el poder de “surearlos” (Traducción mía).

³⁸ Norte está arriba, en la parte superior, así el Norte deja escurrir el conocimiento que nosotros del hemisferio sur ‘ingerimos’ sin conferir con el contexto local (Traducción mía).

³⁹ De pecho abierto, de boca gulosa y de cabeza hueca como un recipiente vacío para ser lleno por signos y símbolos de otro lugar (Traducción mía).

teóricos baseados no Sul estão de fato com seus pés não na terra onde escrevem, mas sim nas narrativas abstratas globais”⁴⁰ (Rosa, 2014, p. 45). Se trata de grupos que, como análogamente nos presenta el autor, pueden comparados a “plántulas de invernadero” (*potted plants in Greenhouses*), “cujo ambiente é tão puro e ideal quanto as narrativas sobre modernidade que recebemos e ensinamos em nossos cursos nas universidades do Sul”⁴¹ (Rosa, 2014, p. 45). Según el autor, esos grupos, en el afán por legibilidad internacional y local, buscan inserirse en las grandes y simplistas narrativas eurocéntricas de la ciencia, sin cuestionarlas epistemológicamente.

Por eso, el SUReamiento de la producción de conocimiento, conforme propuesto por Paulo Freire, requiere un constante acto de “atravesar fronteras epistemológicas”, el cual, de acuerdo con Streck (2014), constituye una de las características de la obra del autor.

[...] Sua obra maior, a *Pedagogia do oprimido*, é permeada das fontes clássicas do pensamento ocidental, como Hegel, Marx, Fromm, Husserl, Sartre e outros. É deles que Paulo Freire deriva elementos-chave para a estruturação de sua obra: a visão de história, de sociedade, de homem e mulher, de opressão e libertação. Mas há também referências de Che Guevara e Fidel Castro, de Lenin e Mao Tsé Tung, assim como há a presença do discurso de descolonização por meio das obras de Franz Fanon e Albert Memmi. Entre os autores brasileiros citados, estão nomes como Antônio Cândido Mendes, Álvaro Vieira Pinto e Ernani Maria Fiori⁴² (p. 96-97).

De esa manera, el SUReamiento de producción de conocimiento camina en dirección diversa al modelo de ciencia/pedagogía de base eurocéntrica, la cual, conforme mencionado anteriormente, se caracteriza genuinamente excluyente, una vez que invisibiliza cualquier otra forma de conocimiento que desafíe la superioridad impuesta por el conocimiento producido por el Norte y su sistematización dentro del patrón considerado científico por las instituciones de la metrópolis. Al contrario, el SUReamiento de la producción de conocimiento constituye un proyecto de inclusión, que agrega desde “fuentes clásicas del pensamiento occidental” hasta referencias que se encuentran afuera del eje de herencia teórico-conceptual considerada canónica (la entiendo como aquella que mantiene determinados privilegios producidos como efecto del proceso considerado “científico”, en que nos reportamos aún en los días de hoy para atribuir sentidos a la vida social), como puede ser

⁴⁰ No podemos ignorar que muchos de los teóricos basados en el sur están de hecho con sus pies no en la tierra donde escriben, sino en las narrativas abstractas globales (Traducción mía).

⁴¹ Cuyo ambiente es tan puro e ideal como las narrativas sobre modernidad que recibimos y enseñamos en nuestros cursos en las universidades del Sur (Traducción mía).

⁴² Su mayor obra, la *Pedagogía del oprimido*, es permeada de las fuentes clásicas del pensamiento occidental, como Hegel, Marx, Fromm, Husserl, Sartre y otros. Es de ellos que Paulo Freire deriva elementos-chave para la estructuración de su obra: la visión de historia, de sociedad, de hombre y de mujer, de opresión y liberación. Pero hay también referencias de Che Guevara y Fidel Castro, de Lenin y Mao Tsé Tung, así como hay la presencia del discurso de descolonización por medio de las obras de Franz Fanon e Albert Memmi. Entre los autores brasileños mencionados, están nombres como Antônio Cândido Mendes, Álvaro Vieira Pinto y Ernani Maria Fiori (Traducción mía).

observado en la citación arriba. Sin embargo, tal proceso excluyente todavía puede ser observado en el modo como la concepción de (enseñanza de) lengua es realizado, como describo en la sección siguiente sobre la invención del concepto de lengua.

La invención del concepto de lengua y su enseñanza

Primeramente, conviene resaltar que lenguas son tomadas en este capítulo como invenciones, es decir, tomadas como productos de discurso “no interior de um dispositivo com fins de gestão e controle de povos e de terras”⁴³ (Severo, 2016, p. 12). Ese proceso empezó a solidificarse en la Europa Occidental durante el siglo XVIII y recibió importante influencia del Romanticismo. Conforme observa Canagarajah (2013), los pensadores románticos creían que la lengua incorporaba el espíritu, los pensamientos y los valores de la comunidad a la cual estaba relacionada, además de defender que la lengua y la comunidad estaban enraizadas en un territorio determinado. Según el autor, por medio de esa demarcación entre lengua, comunidad y territorio, emergió la llamada tríade herderiana, difundida por el filósofo alemán Johannes Gottfried Herder y esencial para la consolidación de la acepción de que cada lengua debería ser entendida como un sistema autónomo, hermético y controlado por una gramática normativa.

De igual modo, para la tríade herderiana, la imprescindibilidad de la natividad contribuye para la glorificación del hablante nativo como superior en relación al hablante no nativo: los hablantes nativos de determinada comunidad constituyen los “verdaderos dueños” de la lengua, una vez que componen aquella comunidad y poseen “naturalmente” la identidad que es “intrínseca” a ese territorio, lo que les proporciona gozar autoridad sobre esa “lengua nativa” de modo intuitivo. Así, volviéndose nuevamente para Canagarajah (2013), si por un lado, en el interior de un dispositivo con fines de gestión y control de pueblos y tierras son dadas tanto legitimidad como autoridad al hablante nativo para definir como la lengua debe ser usada, por otro hay el presupuesto de que la habilidad de uso de las lenguas de otras comunidades no es intrínseco, volviendo los hablantes no nativos no competentes – en la definición tradicional de competencia, o sea, el conocimiento espontáneo e intuitivo del hablante nativo sobre los rasgos sociales, funcionales, afectivos y contextuales de la lengua, como destaca Figueredo (2011). Sin embargo, esa definición de hablante nativo parece revelar que cuida de la cuestión mucho más social que propiamente lingüística. La autora entiende que al proporcionar poder al hablante nativo para atestar sobre el uso de la lengua, “esse poder leva muitos a crer que a língua pertence a eles [aos falantes nativos] e está sendo ‘disponibilizada’ aos demais [aos falantes não nativos]”⁴⁴ (Figueredo, 2011, p. 71). Así, continúa la autora, se construye una dicotomía entre hablante nativo y no nativo, que contribuye para dividir los otros grupos de hablantes entre los que “poseen” y los que no “poseen” la lengua.

⁴³ En el interior de un dispositivo con fines de gestión de control de pueblos y tierras (Traducción mía).

⁴⁴ Ese poder lleva muchos a creer que la lengua pertenece a ellos [a los hablantes nativos] y está siendo ‘proporcionada’ a los demás [a los hablantes no nativos] (Traducción mía).

Del mismo modo, retomando la discusión emprendida por Cox & Assis-Peterson (2001), tal perspectiva constituye la base para el infame enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas, desarrollado a partir de la noción de “competencia comunicativa”, la cual puede ser definida como dominio de las reglas sociales del uso de la lengua (siguiendo la perspectiva de un hablante nativo idealizado), para aprender a funcionar “apropiadamente” en la lengua/cultura extranjera.

En esa organización, tal premisa sobre la autoridad del hablante nativo parece ser formateada como herencia de las concepciones de la homogeneidad difundidas por la constitución del Estado-Nación, expresadas por la máxima un territorio/una comunidad y una lengua común única compartida por esa comunidad. El surgimiento de la noción de Estado-Nación, por lo tanto, consiste en un elemento imprescindible para la comprensión del concepto de lengua. Bauman (2016) atribuye la concepción del Estado-Nación a la derrocada del llamado *ancien régime*, cuya característica principal era la descentralización de los poderes político y económico, los cuales se encontraban en las manos de los señores feudales, propietarios de las tierras. De acuerdo con el autor, el régimen habría entrado en proceso de falencia por fuerza de factores como el aumento de la transición poblacional debido al renacimiento comercial, además de las guerras, aumento de impuestos y diseminación de enfermedades. Tal escenario produjo un sentimiento de caos e incerteza en la sociedad.

De ese escenario de desesperanza y miedo, surgen las semillas que posibilitan la estructuración del Estado Moderno: el Estado-Nación propone “a substituição do caos e da incerteza por uma harmonia pré-desenhada e pela ordem planejada e controlada⁴⁵” (Bauman, 2016, p. 20). Debido a esa seguridad y a esa estabilidad, el Estado moderno ambicionaba interferir en todos los aspectos de la vida humana, a fin de monitorearla, registrarla, reglamentarla, administrarla y controlarla. En ese aspecto, destaca Bauman (2016), la *conditio sine qua non* del Estado-Nación presentaría dos principios fundamentales: (1) demarcar sus territorios y delimitar sus fronteras físicas, así que era necesario un gobierno que los resguardara; (2) homogeneizar los grupos sociales dentro de su territorio, ofreciendo seguridad a los individuos que formarían su población. De esa forma, nace la relación de pertenencia entre ciudadanos y territorio: el concepto de nación englobaría los ciudadanos pertenecientes a un mismo territorio y los definiría como “nacionales” en contraposición a los “no nacionales”. Así, despusa el concepto de nacionalidad, derivado de la pretensa construcción de comunidades homogéneas, sin interferencias exteriores, organizadas geopolíticamente y con fronteras geográficas definidas, la cual afirma la concepción de territorio vinculada a la noción de Estado-Nación. Se asegura, por consiguiente, la consolidación de las lenguas nacionales, “em cumplicidade com o Estado e com instituições

⁴⁵ La sustitución del caos y de la incerteza por una armonía pre-diseñada y por la orden planeada y controlada (Traducción mía).

que regulamentavam os usos e os abusos da língua”⁴⁶ (Mignolo, 2003, p. 345). Es bajo ese presupuesto, por lo tanto, que surgen tanto la definición de lengua nacional como la concepción de Estado-Nación: la figura de los “no nacionales” es presentada como amenaza a la estabilidad nacional, pues deteriora, corrompe y corroe la homogeneidad que se espera del Estado-Nación y de la lengua (nacional).

Como principal efecto de ese conjunto de concepciones, el concepto de lengua, vinculado a un territorio geográfico específico, pasa a ser definido por un conjunto de puntos y posiciones fijas, compuestos por correlaciones binarias entre esos puntos, a ejemplo de las conocidas bases duales de la gramática normativa – masculino-femenino, singular-plural, substantivo-verbo etc. (Deleuze & Guattari, 1997). Ese modo binario y excluyente con que concebimos las lenguas, basado en las profundidades de la tradición monolingüe eurocéntrica, nos auxilia, desde mi punto de vista, a comprender como la rigidez y la fijeza que el propio concepto de lengua adquiere, haciendo resonar como verdadero y, por lo tanto, como única concepción posible para definir el constructo lengua.

El concepto de lenguas, por su vez, se basó y sigue basándose fuertemente en esa concepción fija y excluyente de lengua, considerando que, conforme abordado anteriormente, se centra en la tradición eurocéntrica tanto de la noción de lengua como de pedagogía, la cual concibe el “no europeo” como “no ser”, o “um ‘não eu’ que necessita de ‘adestramento’ pedagógico”⁴⁷ (Saul & Silva, 2014, p. 2.068). Así, a la profesora y al profesor les toca “transmitir” a la alumna y al alumno los conocimientos (neutros y objetivos) en la forma de disciplinas. A la alumna y al alumno, “recibir” esos conocimientos pasivamente, o “tornar-se um depósito do educador”⁴⁸, es decir, “educa-se para arquivar o que se deposita”⁴⁹ (Freire, 2014, p. 49-50). Es la “consciencia bancaria de la educación”, en las palabras de Paulo Freire: la alumna y el alumno pasivamente se cosifican (Saul & Silva, 2014) con los conocimientos seleccionados. Ese proyecto pedagógico, por lo tanto, se encuentra en la “pedagogía de adquisición de lenguas”, terreno fértil para mantenerse envuelta por los grilletes de la tradición eurocéntrica de la educación, o sea, la enseñanza de una determinada lengua ocurre por medio de una sucesión de pasantías, debidamente delimitados y cuyos conocimientos se encuentran neutra y objetivamente muy bien analizados, clasificados, nombrados y descritos de acuerdo con ciertas reglas binarias para ser “trasmitidos/depositados” por la profesora y el profesor, y “recibidos” por la alumna y el alumno. La “consciencia bancaria de la educación” es ciertamente uno de los puntos que más carecen de debate en la organización de las pedagogías para la enseñanza de lenguas frente al reinado casi absoluto de metodologías/pedagogías de base eurocéntrica. En la secuencia, presente la perspectiva

⁴⁶ En complicidad con el Estado y con las instituciones que reglamentaban los usos y abusos de la lengua (Traducción mía).

⁴⁷ Un “no yo” que necesita de “adestramiento” pedagógico (Traducción mía).

⁴⁸ Tornar-se un depósito del educador (Traducción mía).

⁴⁹ Se educa para almacenar lo que se deposita (Traducción mía).

pautada en el SUReamiento de la enseñanza de lenguas, de modo que Paulo Freire es el principal autor para ese propósito.

Por una pedagogía “embarazada” de SUReamiento para la enseñanza de lenguas

Con el fin de comprender la propuesta presentada en este capítulo, retomo la indagación presentada todavía en la introducción: ¿en qué medida un autor como Paulo Freire y, en particular, uno de los conceptos que considero más relevante para organización de los estudios lingüísticos – “palabras embarazadas de mundo”, podrían ayudar a redimensionar todo el debate sobre la enseñanza de lenguas, marcado preponderantemente por epistemologías eurocéntricas? La respuesta a ese cuestionamiento parece ser la expresión que encabeza este texto: una pedagogía “embarazada” de SUReamiento. En un último análisis, propongo una aproximación más contundente con pedagogías con las cuales nos acostumbramos a “estar de espaldas”. Sin embargo, sin entenderlas como “adestramiento pedagógico”, o sea, sin vincularlas al movimiento excluyente que caracteriza la ciencia/pedagogía de tradición eurocéntrica, instigando la construcción de una organización de enseñanza de lenguas que establece diálogo con el SUReamiento en la producción de conocimiento. De ese modo, conceptos como “palabras embarazadas del mundo” podrían igualmente componer las discusiones a respecto de pedagogías sobre enseñanza de lenguas para además de la regla gramatical y de la “competencia comunicativa innata” del hablante nativo.

Tal comprensión involucra, conforme abordado anteriormente, un acto constante de “atravesar fronteras epistemológicas” que se encuentran bastante bien establecidas por aquella ciencia/pedagogía de tradición eurocéntrica. Esas fronteras epistemológicas son convenidas por la herencia teórico-conceptual considerada canónica, la cual mantiene determinados privilegios producidos como efecto del proceso considerado “científico” otorgados por las instituciones de la metrópolis, como universidades, institutos, museos y sociedades científicas. Son, por lo tanto, genuinamente excluyentes, una vez que clasifican, jerarquizan y universalizan determinados conocimientos y determinadas pedagogías como superiores – un ejemplo de ese proceso es el reinado del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas como un gesto de “volverse de frente” para el saber elaborado por la ciencia/pedagogía del Norte. El SUReamiento de la producción de conocimiento, al contrario, constituye un proyecto de inclusión, que agrega desde las consideradas “fuentes clásicas del pensamiento occidental” hasta las referencias que se encuentran fuera de este eje, de modo indistinto – de Hegel, Marx y Sartre hasta Che Guevara y Mao Tsé Tung (Streck, 2014).

Es aquí, por lo tanto, que considero el concepto de “palabras embarazadas del mundo” relevantes para la organización de los estudios lingüísticos y, en particular, para la enseñanza de lenguas. Inicialmente, porque, de acuerdo con el fragmento 1, se relacionan a la “experiencia existencial” de alumnos y alumnos en procesos educacionales.

Fragmento 1

Crianças e adultos se envolvem em processos educativos de alfabetização com palavras pertencentes à sua experiência existencial, *palavras grávidas de mundo*. [Énfasis agregado] (Freire, 2015, p. 35).

Desde mi punto de vista, tal perspectiva responde a la discusión acerca del repertorio lingüístico, en boga en los estudios en lingüística aplicada actualmente. El repertorio de lengua de una persona se constituye como “complexos biográficamente organizados de recursos em sintonia com os ritmos das vidas humanas reais”⁵⁰ (Assis-Peterson & Cox, 2013, p. 163). Los repertorios, por lo tanto, no se desarrollan de modo lineal, como si fueran una sucesión de pasantías (como comúnmente se piensa en la enseñanza de lenguas “extranjeras”, en particular), pero a partir de la “experiencia existencial” de cada persona. Por eso, examinarlos, ponerlos bajo el dominio de lo cierto y de lo errado, de lo adecuado o de lo inadecuado, de lo autorizado o no autorizado me parece no apenas reducir las lenguas a estructuras y códigos fijos considerados posibles o no posibles, pero principalmente a mantener y reproducir el movimiento excluyente de “estar de espaldas”, característico de la ciencia/pedagogía de tradición eurocéntrica, que ha contribuido decisivamente para definir los criterios de inclusión y de exclusión. El problema de esa forma de concebir la enseñanza de lenguas es la manutención de determinada manera de pensar que produce universales excluyentes, como si cada instancia de vida social tuviera que ser comprendida apenas bajo una perspectiva, de modo a descalificar y excluir todos los demás que pueden constituir nuestra mirada a la vida social. Eso contribuye para la formación de monólogos (Connel, 2013), o sea, habría determinadas formas únicas de ser/estar en el mundo de acuerdo con cada instancia de la vida social.

Asociada a toda esa discusión sobre repertorios lingüísticos, una pedagogía “embarazada” de SUReamiento para la enseñanza de lenguas permite todavía agregar la perspectiva del hablante no nativo, de modo a problematizar tanto la “competencia natural” atribuida al hablante nativo cuanto a la dicotomía entre los que “poseen” y los que “no poseen” la lengua, quitando el rotulo de “extranjera” conferido a la lengua considerada no contiguas a determinado territorio. Así, tal perspectiva convierte toda y cualquier persona en competente lingüísticamente. Sin embargo, de modo divergente del sentido monocéntrico de competencia, que contribuye para la segregación entre aquellos que “poseen” y aquellos que “no poseen” la lengua, como si el mundo social tuviera que ser comprendido apenas por una perspectiva – de aquellos que “poseen la lengua” –, de modo a descalificar y excluir todos los demás, que automáticamente “no la poseen”. Así, una pedagogía “embarazada” de SUReamiento para la enseñanza de lenguas propone la construcción de una clase pautada en la equidad entre las

⁵⁰ Complexos biográficamente organizados de recursos em sintonía con los ritmos de las vidas humanas reales (Traducción mía).

alumnas y los alumnos. En vez de la indubitable respuesta correcta monocéntrica, en vez de determinadas prácticas lingüísticas únicas, que deben ser enseñadas y aprendidas dogmáticamente, múltiples otras prácticas lingüísticas serían convocadas como fomento no apenas en diversidad lingüística de nuestras alumnas y alumnos, sino sobre la multiplicidad de las formas ser/estar en el mundo.

El concepto de “palabras embarazadas del mundo” me parece provocativo de igual modo para el acto de “atravesar fronteras epistemológicas” en la relación entre lenguaje y estudios de género, como puede ser observado a partir del fragmento 2.

Fragmento 2

Me lembro como se fosse agora que estivesse lendo as duas ou três primeiras cartas que recebi, de como, condicionado pela ideologia autoritária, machista, reagi. É importante salientar que, estando nos fins de 1970 e começos de 1971, eu já havia vivido intensamente a experiência da luta política, já tinha cinco a seis anos de exílio, já havia lido um mundo de obras sérias, mas, ao ler as primeiras críticas que me chegavam, ainda me disse ou me repeti o ensinado em minha meninice: “Ora, quando falo homem, a mulher necessariamente está incluída”. Em certo momento de minhas tentativas, puramente ideológicas, de justificar a mim mesmo, a linguagem machista que usava, percebi a mentira ou a ocultação da verdade que havia na afirmação: “Quando falo homem, a mulher está incluída”. *E por que os homens não se acham incluídos quando dizemos: “As mulheres estão decididas a mudar o mundo”?* Nenhum homem se acharia incluído no discurso de nenhum orador ou no texto de nenhum autor que escrevesse: “As mulheres estão decididas a mudar o mundo”. Da mesma forma como se espantam (os homens) quando a um auditório quase totalmente feminino, com dois ou três homens apenas, digo: “Todas vocês deveriam” etc. Para os homens presentes ou eu não conheço a sintaxe da língua portuguesa ou estou procurando “brincar” com eles. O impossível é que se pensem incluídos no meu discurso. Como explicar, a não ser ideologicamente, a regra segunda a qual se há duzentas mulheres numa sala e só um homem devo dizer: “Eles todos são trabalhadores e dedicados”? *Isto não é, na verdade, um problema gramatical, mas ideológico.* [Énfasis agregado] (Freire, 2014, p. 92-93)

Bajo mi perspectiva, el breve relato presentado por Paulo Freire parece no apenas caminar en la dirección de lo que los estudios sobre la relación entre lenguaje y estudios de género en el campo de lingüística y de la lingüística aplicada brasileña en los últimos años han presentado, pero principalmente posibilitar el gesto de “atravesar fronteras epistemológicas” en esa relación. La afirmación, que encierra el relato, de que no se trata de un problema gramatical, sino ideológico, cuando se reflexiona sobre la relación entre lenguaje y estudios de género, posee estrecha vinculación con tales estudios. Para Borba & Lopes (2018), los géneros masculino y femenino no están relacionados a cuestiones sociales, como es el caso, en lengua portuguesa de los sustantivos dotados de un “masculino genérico” para

referirse a la humanidad como un todo. Ese hecho es considerado como un “simples fenômeno linguístico e não como um produto de convenções sociais e políticas de sociedades patriarcais”⁵¹ (Borba & Lopes, 2018, p. 17).

Tal percepción posee estrecho vínculo con la invención del concepto de lengua. Conforme discutido anteriormente, el surgimiento de la noción de Estado-Nación consiste en un elemento imprescindible para la comprensión del concepto. De ese modo, sujeta a un territorio geográfico específico, la lengua pasa a ser definida por un conjunto de puntos y posiciones fijas, compuestas por correlaciones binarias entre esos puntos, a ejemplo de las conocidas bases duales y excluyentes de la gramática normativa, como masculino o femenino.

Sin embargo, como nos recuerda Butler (2003), una de las autoras omnipresentes en los estudios sobre lenguaje y estudios de género en el campo de la lingüística y de la lingüística aplicada brasileña, género es un constructo social relacionado a las prácticas lingüísticas que actúan como actos repetidos de resultados “consolidados” que constituyen la acepción de lo que es ser hombre y lo que es ser mujer. Al mismo tiempo, esa perspectiva levanta cuestionamientos en relación a los apagamientos y exclusiones que el ideal de femenino o masculino, reafirmado por el lenguaje, produce. La indagación de Paulo Freire en el fragmento arriba, “e por que os homens não se acham incluídos quando dizemos: ‘As mulheres estão decididas a mudar o mundo?’” (“¿y por qué los hombres no se sienten incluídos cuando decimos: ‘Las mujeres están decididas a cambiar el mundo?’”), me parece ejemplar para sintetizar tal apuntamiento. Efectivamente, no se trata apenas de un problema gramatical, sino ideológico. De igual modo, considero que la descripción del proceso por medio de los cuales las prácticas lingüísticas consolidan los roles de género, especialmente la acepción de lo que es ser hombre y de lo que es ser mujer mantiene estrecho vínculo con el concepto de “palabras embarazadas del mundo”. Es en ese punto que identifico la posibilidad del acto de “atravesar fronteras epistemológicas” en la relación entre lenguaje y los estudios de género, o sea, traer también Paulo Freire para el centro de esas discusiones, sin la pretensión de responder por la totalidad de su obra, sino utilizando conceptos y discusiones abordadas por el autor en la composición del SUReamiento de las relaciones de producción de conocimiento.

Es importante resaltar que el acto de “atravesar fronteras epistemológicas”, además de fomentar la multiplicidad de las formas de ser/estar en el mundo, conforme discutido anteriormente en relación a la aproximación entre los conceptos de “palabras embarazadas del mundo” y de repertorio lingüístico, también posibilita un constante repensar de epistemologías, en particular porque la insistencia con que nuestra episteme teórico-conceptual canónica, heredera de la producción de conocimiento establecida por la relación entre la metrópolis y la periferia, nos invita a “estar de espaldas” y permanecer comparados a “plántulas de invernadero” (Rosa, 2014), apenas reproduciendo conceptos y autores otorgados por las instituciones de la metrópolis, que los idealizan como universales, es recurrente.

⁵¹ Simple fenómeno lingüístico y no como un producto de convenciones sociales y políticas de sociedades patriarcales (Traducción mía)

Aunque no haya abordado la relación entre lenguaje y estudios de género bajo una perspectiva pedagógica, una vez que esta sección busca definir la propuesta de una pedagogía “embarazada” del mundo como encaminamiento para una posible respuesta a la indagación “sureadora” de este capítulo (en qué medida un autor como Paulo Freire podría redimensionar el debate sobre la enseñanza de lenguas, marcado preponderantemente por pedagogías eurocéntricas y por la rigidez y la fijeza del concepto de lengua), juzgo que tal discusión también es necesaria debido a los procesos de exclusión que las epistemologías producen, por medio de la clasificación, de la jerarquización y de la universalización de los conocimientos. Conforme presentado a lo largo de este capítulo, tanto la pedagogía como la ciencia de base eurocéntrica presentan como característica principal la producción de los procesos de exclusión.

Conclusiones

En este capítulo, he presentado la propuesta de una pedagogía “embarazada” de SUReamiento para la enseñanza de lenguas como posibilidad de cuestionamiento (quizá enfrentamiento) de procesos de exclusión social generados por una pedagogía/ciencia de base eurocéntrica. Para tal direccionamiento, utilicé el concepto freiriano de “palabras embarazadas del mundo” como relevante para la organización de los estudios lingüísticos, provocando principalmente la construcción de una organización de enseñanza de lenguas que establece diálogo con el SUReamiento en la producción de conocimiento. Así, el concepto “palabras embarazadas del mundo” podría componer las discusiones al respecto tanto de pedagogías sobre enseñanza de lenguas como, una vez que permite la destrucción del concepto de la pedagogía como “adestramiento pedagógico”, como de epistemologías, dato que cuestiona el llamado “estar de espaldas” para la producción de conocimientos que se encuentran fuera del eje clasificado como canónico, el cual mantiene determinados privilegios producidos como efecto del proceso considerado “científico” y evaluado por las instituciones de la metrópolis, vista como una productora legítima de conocimiento.

Tal posicionamiento, por lo tanto, proporciona un panorama lingüístico-educacional más inclusivo. Conforme presentado anteriormente, el SUReamiento de las relaciones de producción de conocimiento constituyen un proyecto de inclusión, que agrega desde las consideradas “fuentes del pensamiento occidental” hasta las referencias que se encuentran fuera de este eje, de modo indistinto – como afirma Streck (2104), la obra de Paulo Freire es permeada por el acto de “atravesar fronteras epistemológicas” que le permite ir desde Hegel, Marx y Sartre hasta Che Guevara y Mao Tsé Tung. Una pedagogía “embarazada” de SUReamiento para la enseñanza se caracteriza, de igual modo, por esa diversidad de pedagogías y epistemologías, pues posibilita la aproximación entre los conceptos de “palabras embarazadas del mundo” repertorio lingüístico y la relación entre lenguaje y estudios de género. Para finalizar, infrinjo intencionalmente las convenciones de la escrita académica, y traigo una vez más Paulo Freire.

[...] Me parece fundamental, neste exercício, deixar claro [...] que não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade⁵². (Freire, 2015, p. 43-44)

Referencias

- Araujo, F. G. B. (2003). *Saber sobre os homens, saber sobre as coisas*. história e tempo, geografia e espaço, ecologia e natureza. Rio de Janeiro: DP&A.
- Assis-Peterson, A. A. & Cox, M. I. P. (2013). Standard English & World English: entre o siso e o riso. *Calidoscópia*, v. 11, n. 2, p. 153-166.
- Bauman, Z. (2016). *Babel*. entre a incerteza e a esperança. Rio de Janeiro: Zahar.
- Borba, R. & Lopes, A. C. (2018). Escrituras de gênero e políticas de différance: imundície verbal e letramentos de intervenção no cotidiano escolar. *Linguagem & Ensino*, v. 21, p. 241-285.
- Butler, J. (2003). *Problemas de gênero*. feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice*. global Englishes and cosmopolitan relations. Londres: Routledge.
- Connell, R. Using Southern theory: decolonizing social thought, research and application. *Planning Theory*, v. 13, n. 2, p. 210-223, 2013.
- Cox, M. I. P. & Assis-Peterson, A. A. (2001). O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. *Linguagem & Ensino*, v. 4, n. 1, p. 11-36.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1997). *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*, vol. 2. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1ª ed., 2ª reimp.
- Figueredo, C. J. (2011). O falante nativo de inglês versus o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês. *Linguagem & Ensino*, v. 14, n. 1, p. 67-92.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 21ª ed. 333p.
- Freire, P. (2015). *Política e educação*. São Paulo: Paz e Terra, 2ª. ed.
- Mignolo, W. (2003). *Histórias locais/Projetos globais*: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: EdUFMG.
- Moita Lopes, L. P. (2009). Linguística aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. *Gragoatá*, n. 27, p. 33-50.
- Quijano, A. (2011). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Ed.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CICCUS, 2ª ed. p. 219-264.

⁵² Me parece fundamental, en este ejercicio, aclarar [...] que no puede existir una práctica descomprometida, apolítica. La directividad de la práctica educativa que la hace transbordar siempre de si misma y perseguir un cierto fin, un sueño, una utopía, no permite su neutralidad (Traducción mía).

- Rosa, M. C. (2014). Sociologias do Sul: ensaio bibliográfico sobre limites e perspectivas de um campo emergente. *Civitas*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 43-65.
- Santos, B. S. & Meneses, M. P. (2010). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina.
- Severo, C. G. (2016). A invenção colonial das línguas da América. *Alfa*, São Paulo, v. 60, n. 1, p. 11-28.
- Saul, A. M. & Silva, A. F. G. (2014). A matriz de pensamento de Paulo Freire: um crivo de denúncia-anúncio de concepções e práticas curriculares. *e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 2064-2080.
- Streck, D. R. & Adams, T. (2012). Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 243-257.
- Streck, D. R. (2014). Ecos de Angicos: temas freireanos e a pedagogia atual. *Pro-Posições*, Campinas, v. 25, n. 3, p. 83-101.
- Walsh, C. (2010). Estudios (inter)culturales en clave decolonial. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 12, p. 209-227.



CAPÍTULO 10. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE PROFESIONAL AL SERVICIO DE ESCUELAS INCLUSIVAS Y DIVERSAS. DESDE LA FORMACIÓN AL EJERCICIO PROFESIONAL CON OTROS

Carol Andrea Hewstone García
Universidad San Sebastián (USS), Sede Valdivia, Chile

Introducción

La inclusión en educación se debe manifestar en todas las acciones que se desarrollan dentro de un establecimiento, no como algo exclusivo de un contexto educativo, sino como algo tangible, que es parte de la cotidianidad y de la cultura de una escuela. Sin embargo, la

realidad nos muestra que hablar de inclusión o educación inclusiva es en sí mismo un desafío. Blanco (2021), afirma que “el concepto de inclusión o de educación inclusiva suele asociarse a los estudiantes con discapacidad o con necesidades educativas especiales, o a quienes viven en contextos de pobreza” (p.12), lo que se ve reflejado desde los lineamientos que establece la política pública hasta las prácticas pedagógicas y culturas escolares.

En la actualidad hay escuelas donde el esfuerzo se pone en el diagnóstico y atención de las Necesidades Educativas Especiales, porque de esta manera se resguardan los recursos económicos, mientras que otras instituciones miran la inclusión en directa relación con la necesidad de diversificar la enseñanza y favorecer el acceso al aprendizaje de todos. Las realidades son distintas dependiendo del contexto, país, leyes e incluso de la comprensión que los sujetos tienen sobre la inclusión educativa.

Un estudio realizado por Delgado et al. (2022), da cuenta que la educación inclusiva en América Latina se aborda en términos generales como la necesidad de atender a todos los estudiantes, “además debe ser analizada como una educación para poblaciones que por alguna condición se encuentran segregados del servicio educativo (Delgado, et al., 2022, p.28), en este grupo se podría considerar a los estudiantes que por razones económicas tienen altas probabilidades de desertar del sistema, por lo tanto requieren de apoyos específicos que aseguren su permanencia y trayectoria educativa.

Para Blanco (2021), se está avanzando paulatinamente al hablar de educación inclusiva “adoptando un enfoque más amplio concibiéndola como un medio para lograr un acceso equitativo a una educación de calidad, sin ningún tipo de discriminación” (p.12), sin embargo aún resultan insuficientes los avances en materia de inclusión educativa, porque sigue teniendo fuerza la mirada hacia la diversidad de manera fragmentada, como trozos aislados de una construcción social, y no como elementos vinculantes, presentes y que se conjugan indistintamente entre lo sociocultural, las diferencias de género, cognitivas, étnicas, económicas, etc.

Como plantea Ocampo (2021), “la inclusión es una teoría cuyo significado puede ser entendido en singulares direcciones” (p.472), no se circunscribe a la educación especial, como ha sido abordada por años, sino que debe ser mirada y entendida desde distintos focos, abarcando de esta manera problemáticas mucho más profundas y que están instaladas en educación desde siempre (Ocampo, 2021) realidades a veces ignoradas y en ocasiones no comprendidas

Más allá de las diferentes concepciones instaladas en la escuela y la sociedad, la inclusión debe ser una oportunidad que impacta positivamente a cada uno de los estamentos que conforman un espacio educativo, de esta manera es posible pensar que llega al aula con acciones concretas, que favorecen el aprendizaje de todos y todas. Sin embargo, para que la cultura inclusiva avance y permee las distintas capas del contexto educativo, es necesario avanzar progresivamente en instalar en los docentes en formación como en ejercicio, competencias que favorezcan el trabajo colaborativo, de tal manera de promover espacios de

reflexión y toma de decisiones como un grupo que trabaja para alcanzar una meta en común, y no desde las individualidades. De esta manera, el colectivo avanza en investigación situada, comparte experiencias para la mejora continua de las prácticas pedagógicas y aprende con otros y de otros, es decir, “aprender colaborativamente implica trabajar en conjunto para solucionar un problema o abordar una tarea” (Ministerio de Educación, 2019, s.p).

Desde esta perspectiva, el trabajo colaborativo se enmarca en la necesidad de conformar comunidades de aprendizaje profesional, un espacio sistemático y estructurado que permite abordar las necesidades y problemáticas que cada escuela debe enfrentar, conformando un “grupo con valores y normas compartidas, en donde existen relaciones de confianza, respeto y apoyo mutuo, y las decisiones se toman en conjunto” (Ministerio de Educación, 2019, s.p). Un estudio realizado el 2022, indica que los profesores en Chile muestran niveles similares de colaboración si se les compara con los países de la OCDE, sin embargo, estos datos son de baja frecuencia, lo que significaría que esta es una práctica profesional que aún está poco desarrollada (Castillo, et al. 2022).

Las comunidades de aprendizaje conformadas en educación para dar una respuesta educativa a la diversidad de estudiantes presentes en las aulas de clase, resultan ser una alternativa que desde el trabajo colaborativo favorece la reflexión pedagógica como un camino necesario para la revisión continua del repertorio profesional que cada uno despliega en las aulas de clase, no es sino a partir de la reflexión personal y con otros que se avanza en los cambios que se deben implementar en la escuela, tal como plantea Cassis (2011), “la práctica profesional reflexiva permite al docente la construcción de conocimientos a través de la solución de problemas que se encuentran en la práctica” (p.54). A partir de ese proceso dialógico y reflexivo que se construye y vive en comunidad es que se alcanzan soluciones innovadoras y la instalación de prácticas pedagógicas inclusivas que surgen a través del intercambio de experiencias entre docentes.

La brecha existente en educación en la actualidad en toda América Latina, nos plantea la urgencia de abordar las mejoras educativas desde la escuela, a través de acciones que permitan que los docentes trabajen colaborativamente construyendo redes de apoyo y aprendizaje continuo, espacios de diálogo para compartir y analizar cómo enseñan, cómo interactúan con sus estudiantes, y cómo alcanzar metas que rompen con la desesperanza aprendida en contextos vulnerables y desafiantes, entre tantos otros cuestionamientos propios del contexto educativo.

A través de espacios comunes de colaboración se hace cada vez más real la construcción de aulas inclusivas que permiten que todos tengan la posibilidad de acceder al aprendizaje y participar activamente de este. Así también las comunidades levantan problemáticas desde su realidad territorial y pueden dar una respuesta significativa y contextualizada a las necesidades emergentes y a los desafíos constantes que se enfrentan para hacer de la escuela un espacio inclusivo.

Sin embargo esta no es una tarea o responsabilidad exclusiva de los profesores en ejercicio, trabajar y levantar comunidades de aprendizaje profesional, requiere de aprender a transitar por este camino desde la formación inicial, es decir, es imperante que se desarrollen espacios formativos de colaboración desde la escuela hacia las Instituciones de Educación Superior y viceversa, a través de acciones que permitan al futuro docente observar, indagar, repensar, es decir investigar en comunidad para responder a los desafíos y problemáticas del entorno. Los pasos prácticos del futuro profesor, deben permitir la inserción en comunidades de aprendizaje profesional, y brindar espacios reales de trabajo colaborativo y reflexión pedagógica, que influyan positivamente en la construcción de un profesional competente que sustenta sus decisiones en una investigación reflexiva. Para Shön (1998) hay cuatro tipos de investigación reflexiva que "aumentan la capacidad de reflexión desde la acción del profesional" (p.270).

- (i) Análisis del Marco de Referencia: "Cuando un profesional se da cuenta de los marcos en los que se desenvuelve, también se da cuenta de la posibilidad de vías alternativas de encuadrar la realidad de su práctica. Toma nota de los valores y las normas a los que ha dado prioridad y de aquellos a los que le ha dado menos importancia, o de los cuales ha prescindido totalmente. La conciencia del marco de referencia tiende a introducir la conciencia de los dilemas" (p.271). Es decir, tener un marco referencial adecuado permite tanto al profesor en ejercicio como el profesor en formación tomar decisiones correctas y afrontar los dilemas.
- (ii) Investigación en la construcción del repertorio: Busca describir situaciones que tiene un sentido de familiaridad con lo ocurrido y de esta manera se buscan soluciones útiles para que el docente reflexione desde la acción (Shön, 1998), precisamente dentro de las comunidades de aprendizaje profesional el profesor en ejercicio puede compartir estos distintos escenarios y situaciones, para beneficiar desde la experiencia al profesor en formación y de esta manera construir en conjunto estrategias, soluciones y alternativas que surgen desde el intercambio de miradas, constructos y experiencias.
- (iii) Investigación sobre los métodos fundamentales de investigación y las teorías abarcadoras: Los profesionales competentes son capaces de construir descripciones concretas y temas con los que desarrollan interpretaciones particulares, que guían su reflexión en la acción, y son las que dan sentido a las nuevas situaciones (Cassis, 2011, p.57)

- (iv) Investigación sobre el proceso de reflexión desde la acción. Casis (2011), plantea que “para estudiar este proceso se puede: 1) observar a alguien que está haciendo una práctica, 2) fijar una tarea a ejecutar, 3) tratar de aprender cómo está pensando y actuando alguien cuando lleva a cabo una tarea y 4) ayudar al sujeto a pensar en su sistema, a través de una situación de fracaso” (p.57).

Entender e implementar estas prácticas de investigación reflexiva requiere de una apropiación paulatina y progresiva de ellas, que necesariamente deben comenzar a cuestionarse y adquirirse durante la formación inicial.

Por otro lado, aun cuando la formación de profesores, la reflexión pedagógica y el trabajo colaborativo han sido ampliamente estudiados, es necesario avanzar en experiencias entre las Instituciones de Educación Superior y los centros educativos, intencionadas y diseñadas de manera conjunta, Robles (2021) destaca que:

[...] La solución de problemas, el trabajo colaborativo y la lucha contra la individualidad, deben ser tenidos en cuenta para la necesaria transformación e integración de las instituciones educativas, así como el establecimiento de una vía de diálogo estructurado, académico y profesional permanente entre universidad y centros educativos (p. 36).

Justamente los procesos de práctica permiten intencionar registros y procesos sistemáticos de investigación sobre la implicancia y efectividad de conformar comunidades de aprendizaje, conformadas tanto por profesores en ejercicio como en formación, por un lado, resulta necesario conocer cómo durante la trayectoria formativa de un profesor se modela y profundiza en la reflexión pedagógica desde el contexto escolar y por otro, como la construcción dialógica de una CAP genera cambios efectivos para alcanzar la anhelada educación inclusiva.

Barreras formativas, políticas y estructurales para la conformación de Comunidades de Aprendizaje Profesional

La conformación de Comunidades de Aprendizaje Profesional no resulta de una experiencia azarosa, sino más bien una necesidad de difícil implementación, primero porque no está incorporado dentro de la formación inicial docente de manera transversal, sino que relacionado principalmente con el trabajo colaborativo impulsado desde Educación Especial desde donde se aborda de manera teórica y en pasos prácticos que no permiten tener una visión situada de la realidad y necesidades de la escuela, razón por la cual se aprende poco y de manera deficitaria a trabajar colaborativamente. El profesor en formación se expone a la posibilidad de incorporar prácticas erradas en torno al trabajo colaborativo, aún peor a no tener la experiencia previa de qué es y cómo se desarrolla una CAP, porque siguen siendo

espacios aislados en donde se aventuran pequeñas comunidades, pero que no tienen la plataforma o apoyo necesario para transferir a otros la experiencia adquirida, es decir, la formación inicial debe propiciar que entre el conocimiento teórico y las propuestas pedagógicas se produzca una necesaria relación entre el contexto y las tareas propias del docente (Muñoz, 2009), esto porque el aprendizaje no puede estar enfocado solo al conocimiento conceptual, sino que debe brindar la opción de incorporar desde la realidad experiencias que nutran la experiencia práctica, de esta manera el conocimiento sobre el currículo, la enseñanza o la evaluación sea puesto en relación con contextos, sujetos y actividades auténticas, no presentado, pues, como algo alejado, genérico y abstracto (Muñoz, 2009, p.12). Para Valliant (2007):

[...] Las prácticas de enseñanza son una excelente ocasión para aprender a enseñar, pero para que ese aprendizaje sea constructivo, personal, y no una mera repetición de lo observado, es necesario que los estudiantes sean capaces de analizar críticamente los modelos de enseñanza que observan. Para ello se impone que a los estudiantes practicantes se les enseñe a aprender y a comprender, a analizar y a reflexionar sobre la enseñanza (p.14).

Para ello es clave que la formación inicial brinde esa experiencia, y permita vivenciar y aprender con otros sobre cómo llevamos a cabo el trabajo colaborativo en el marco de las CAP, de lo contrario seguirá siendo un aprendizaje teórico conceptual sin conexión y arraigo en la realidad educativa.

En América Latina “son muchos los maestros y profesores que no reciben una formación inicial de calidad, no cuentan con apoyo para su inserción profesional y requieren acciones y programas de desarrollo profesional continuo” (Valliant, 2016, p.6), esta realidad solo deja de manifiesto la necesidad de aunar esfuerzos reales para una mejora en los planteamientos que hoy sustentan la formación inicial docente, ya que la práctica pedagógica no ha logrado tener un efecto positivo y real para el logro de aprendizajes significativos (Valliant, 2016).

Lo que nos lleva al segundo nudo crítico, aquel que se relaciona con el desarrollo profesional, entendido como, “el proceso de aprendizaje permanente para mejorar las estrategias y prácticas profesionales de los docentes” (Eirín, 2018, p.260). La situación actual no muestra que “es necesario repensar los programas de desarrollo profesional docente, ya que a menudo no hay correspondencia entre estos y las necesidades de los centros educativos” (Valliant, 2016, p.8). Por otro lado, sabemos que los esfuerzos de las comunidades educativas han estado puestos en abordar el trabajo colaborativo en el contexto de los Programas de Integración Escolar, favoreciendo la articulación entre co-docentes, es decir, “dos docentes actuando en conjunto” (Rosas y Palacios, 2021, p.3), para ello se requiere que ambos planifiquen en conjunto actividades donde comparten roles definidos y ambos son protagónicos (Rosas y Palacios, 2021). Aquello ha provocado que se destine tiempo y recursos para comprender cómo se aborda la planificación y enseñanza en conjunto, Rosas y Palacios (2021), al respecto indican que:

[...] Si bien las prácticas de co-docencia están presentes en el Decreto N° 170, no se entregan especificaciones para hacerla efectiva. Esto implica que cada establecimiento implemente la política de una forma particular. Los principales obstáculos que se dan en estas versiones particulares son el escaso liderazgo desde la dirección de las escuelas para el cumplimiento de horas de planificación conjunta y la falta de coordinación entre la UTP y la coordinación del PIE. Asimismo, encontramos casos en que las horas de planificación entre los profesores PIE y regulares no están consideradas dentro de las horas de planificación pagadas, lo que obviamente desincentiva su cumplimiento (p.9.).

Estas problemáticas influyen negativamente en la posibilidad de profundizar en prácticas pedagógicas colaborativas, tendientes a mejorar el hacer pedagógico con otros, lamentablemente los espacios destinados a la efectividad de estas propuestas dependen de la premura de los tiempos, la calidad de la gestión que recae en el directivo y en muchas ocasiones en el exceso de burocracia asociado a la tarea que por ejemplo cumplen los educadores diferenciales o asientes de la educación, que forman parte de los Programas de Integración Escolar. A esta realidad se suma que desde la política pública el trabajo se restringe a ciertos profesionales, quedado fuera docentes de otras disciplinas y expertis, limitando la posibilidad de formar CAP y de profundizar en las necesidades y problemáticas que comparten los profesionales involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como en las intervenciones psicoeducativas implementadas en las escuelas.

Korthagen, Loughran y Russell (2006) en Valliant (2016, p.9), realizaron una revisión de programas para el desarrollo profesional docente, las conclusiones destacan que las propuestas exitosas consideraron acciones como centrarse en “cómo aprender de la experiencia y cómo construir conocimiento profesional; cambiar el énfasis desde el currículo hacia los estudiantes; promover la investigación del docente en formación; trabajar con otros para romper el aislamiento característico de la enseñanza” (p.9), entre otros. Lo que demuestra que el aprendizaje continuo entre docentes se produce de mejor manera cuando se aborda desde la colaboración, incorporando también competencias investigativas una mirada centrada en el aprendizaje no en el currículo, es decir, este está al servicio de la construcción de nuevos y significativas reconstrucciones del saber.

Otra limitante para la conformación de las CAP, identificada en los contextos educativos, dice relación con los espacios y tiempos para su implementación, factores que no son sencillos de gestionar, aun cuando en el caso de Chile el Ministerio de Educación “recomienda coordinar tiempos no lectivos de los docentes para efectuar las sesiones y procurar que estas duren alrededor de 90 minutos, con una frecuencia mensual o cada tres semanas” (Ministerio de Educación, 2019, s.p). Lo cierto es que en muchas escuelas los espacios de trabajo en común no permiten avanzar en esta metodología, ya sea porque no se cuenta con horarios protegidos para ello, o porque el foco está puesto en analizar resultados, no procesos.

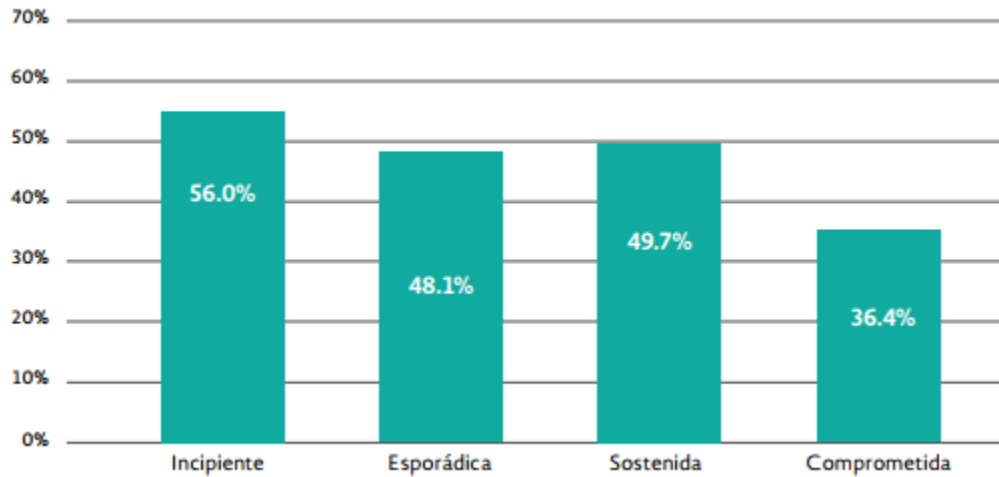
Piercey (2010) en Ávalos (2011), “duda de la posibilidad que las comunidades de práctica operen con todas las condiciones necesarias para el trabajo colaborativo, especialmente cuando se ven enfrentadas a limitaciones de tiempo producidas por las agendas centradas en

producción de resultados” (p. 250). El factor tiempo y espacio resultan ser obstáculos transversales (Cabezas, 2021), que están presentes en todas las CAP aun cuando estas alcanzan distintos niveles de funcionamiento. Un estudio realizado por Cabezas, et al. (2021), indica que “todos los establecimientos presentan obstáculos para desarrollarse como una CAP” (p.156), lo que evidencia la complejidad de un proceso que requiere de medidas que involucran a todos los actores de la institución educativa. Los obstáculos identificados con mayor frecuencia son la disponibilidad de tiempo, disposición al cambio, visión común y financiamiento, disposición de espacios, formación docente, clima laboral (Cabezas, et al., 2021).

A ello se suma el alto nivel de estrés de los docentes, quienes ven en estos espacios tiempo mal invertido, precisamente porque no evidencian avances o se pierden en la burocracia de procesos propios de la gestión institucional. Los aspectos de funcionamiento de una CAP resultan claves para avanzar en su instalación, algunas de esas condiciones deben garantizar espacios estructurales que faciliten el trabajo entre docentes, destacando que “deben proveerse recursos tales como materiales de trabajo, información, asesores externos u otros elementos requeridos, de modo que la comunidad educativa pueda “encontrarse” (Lieberman, 2000; Hord, 2004; Stoll et al., 2006; Stoll y Louis, 2007; Hord y Hirsch, 2008, en Krichesky y Murillo, 2011, p. 71), para desarrollar el aprendizaje colectivo. Otro factor estresor dice relación con “vivir en la contingencia, la burocracia, la falta de participación de los padres” (Cabezas, 2021, s.p), es decir, “la sensación de vivir con un miedo constante de enfrentar paralizaciones y/o tomas del establecimiento por parte de los estudiantes o personas externas a la escuela, suspender actividades y reajustar del año académico en un marco de emergencia social” (Cabezas, et al., 2021, p.156). “Se ha observado que la colaboración se relaciona con un aspecto importante del bienestar docente: el estrés” (Castillo et al. 2020, p.2). “En concreto, los docentes que se caracterizan por tener niveles mayores de colaboración experimentan menores niveles de estrés que sus pares, materializado en aspectos como la ansiedad y la depresión” (Muckenthaler et al., 2019), en (Castillo et al. 2020, p.2). Desde esta perspectiva el trabajo colaborativo es un aliciente y gatillador de espacios que permiten no solo un desarrollo profesional integral, sino que al favorecer el trabajo entre docentes este permite la visualización de distintas alternativas y estrategias para enfrentar las situaciones adversas o desafiantes propias de los procesos educativos.

En la Imagen N°1, se muestra el porcentaje de docentes que manifiestan bastante o mucho interés según tipo de colaboración, un estudio realizado el 2020, cuyo “propósito es caracterizar las prácticas de colaboración de los docentes chilenos, y explorar en qué medida la colaboración actúa como un factor protector frente al estrés” (Castillo et al. 2020, p.2).

Imagen N°1: Porcentaje de docentes que manifiesta bastante o mucho estrés según tipo de Colaboración.



Fuente: Castillo et al. (2020). ¿Cómo colaboran los docentes en Chile? El estrés como factor asociado. Centro UC.

En el se da cuenta que la colaboración incipiente es la más frecuente entre profesores, destacando que el 80% de los docentes participantes “nunca enseñó junto a un par en el aula” (Castillo et al. 2020, p.4), mientras que la colaboración esporádica se manifiesta principalmente con el “intercambio de materiales con colegas, discutir sobre el aprendizaje de estudiantes y trabajar con otros docentes de la escuela para asegurar estándares comunes de evaluación” (Castillo et al. 2020, p.4), sin embargo esta se da de manera ocasional, es decir, no se puede considerar como una práctica habitual ni sistemática que pudiese influir en la mejora de la práctica pedagógica.

Los datos presentados en el estudio muestran la necesidad de avanzar hacia un nivel de colaboración que evidencie compromiso por la mejora continua, algunas de esas prácticas podrían asociarse con la posibilidad de “enseñar como un equipo en clase, ser parte del desarrollo profesional colaborativo, participar de discusiones acerca del aprendizaje de estudiantes, intercambiar material didáctico con colegas y asegurar estándares comunes de evaluación” (Castillo et al. 2020, p.4), sin embargo también es necesario considerar la reflexión pedagógica como componente primordial para el trabajo colaborativo y la conformación de Comunidades de Aprendizaje Profesional.

Otra barrera puede darse en la comprensión de cómo organizar y estructurar una CAP, si bien cada escuela debe tener autonomía para decidir cómo implementarla, es necesario considerar que se requieren tanto de aspectos valorativos como de organización, claridad de la meta y una planificación intencionada. Para Krichesky y Murillo (2011), la CAP es:

[...] Una herramienta de reforma que se nutre de factores tan esenciales como el liderazgo distribuido, la cultura de trabajo colaborativa, el desarrollo profesional

basado en las necesidades de aprendizaje del alumnado, la indagación y la reflexión sobre la práctica y el trabajo sistemático con evidencia, entre otros (p. 66).

Aquello requiere de mirar este espacio como parte esencial del desarrollo profesional docente, de tal manera que se instala con la sistematicidad requerida, y bajo un adecuado plan de trabajo. Para ello resulta clave que cada comunidad educativa no solo organice espacios, tiempos e infraestructura adecuada, sino que también establezcan parámetros comunes sobre lo que entenderán como CAP, basados en la política pública o en referentes teóricos que permitan situarla en un lugar compartido y desde donde empiezan a avanzar progresivamente hacia prácticas más complejas y profundas. Es difícil plantear la posibilidad de trabajar colaborativamente en comunidad si las concepciones previas o experiencias que tenemos al respecto difieren sustancialmente o si los factores personales no se reconstruyen desde la valoración del otro como profesional válido y legítimo para trabajar, aprender y decidir colaborativamente.

Los problemas mencionados deben ser abordados en cada institución desde las fortalezas disponibles para abrir espacios de entendimiento, reflexión y diálogo, sobre todo comprender paulatinamente las oportunidades de aprendizaje y transformación que nos ofrecen las CAP, en especial en el marco de la educación inclusiva, cuyos desafíos parecieran aumentar conforme cambian los grupos de estudiantes, se avanza en tecnología, acceso y la sociedad se abre a nuevas culturas y tradiciones.

La comunidad de aprendizaje profesional (CAP) para la mejora de la práctica pedagógica inclusiva

La construcción de aulas inclusivas no depende de esfuerzos aislados, por el contrario, necesita del compromiso y de la creencia que es posible avanzar entre todos para generar espacios que sean transformadores, inclusivos y dinámicos. Para ello la conformación de Comunidades de Aprendizaje Profesional, resulta un espacio para avanzar progresivamente en los cambios que demanda la educación inclusiva, Dueñas (2010), destaca:

[...] La aceptación de la diversidad como elemento enriquecedor de la comunidad educativa, la participación de todos los alumnos en el currículum ordinario y en todas las actividades tanto escolares como extraescolares, la provisión a todos los estudiantes de iguales oportunidades para recibir servicios educativos efectivos, la atención diferencial y eficaz a la diversidad (p. 365).

La escuela inclusiva requiere por tanto de instalar una mirada integral del sujeto, que permite ir más allá de la contingencia que se vive en el aula, sino que instala procesos desafiantes, movilizadores respetando las trayectorias educativas, flexibilizando el currículum y favoreciendo el aprendizaje y acceso de todo el estudiantado, independiente de sus características, porque entiende que los cambios son graduales, los sujetos flexibles y las posibilidades de cambio se logran cuando los esfuerzos comunes se unen para responder a la

diversidad, sobre todo desde la riqueza de posibilidades que se abren para abordar un currículo en esencia flexible.

La CAP, como grupo organizado, tiene metas en común y un proyecto propio, para ello realiza un diagnóstico inicial que le permite determinar las debilidades y fortalezas con las que cuenta (Torres, 2001), “esto en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario” (Torres, 2001, s.p.). es el proceso diagnóstico que permite a la CAP planificar el trabajo, tomar decisiones iniciales y determinar la frecuencia de reuniones para responder a estas necesidades. Este diagnóstico debe construirse desde la mirada comprensiva y profunda que requiere la caracterización de los estudiantes, conocer por tanto sus necesidades de apoyo, ritmos de trabajo, estructuras familiares, dinámica, formas de respuesta, motivación, etc. Estos son algunos de los tantos aspectos sobre los cuales se construyen decisiones pedagógicas en colaboración y diálogo.

Una comunidad activa que pone en un primer momento al servicio del trabajo colaborativo sus habilidades de observación e indagación para planificar una respuesta educativa colaborativa y con sentido de realidad, de esta manera “la colaboración forma parte del “capital profesional” de los equipos pedagógicos (Hargreaves & Fullan, 2014) y se enmarca en un movimiento internacional hacia una mayor profesionalización del docente (Ball, 2003; Maroy & Dutercq, 2017), en (Castillo et al. 2020, p.2), un docente que mira su práctica y la de otros como capital de cambio, mejora y transformación.

Las experiencias sobre comunidades de aprendizaje entre docentes muestran que “apoyándose en sus conocimientos y experiencias previas, con la ayuda del conocimiento formal y en un entorno colaborativo que valora especialmente sus problemas y dificultades, los profesores son capaces de dar la mejor respuesta a los problemas cotidianos que enfrentan” (Eirín, 2018, p. 273). Esto es posible solo si se trabaja en espacios de diálogo, donde la valoración y aceptación del otro en su actuar profesional legitima la construcción social de decisiones sobre la base del respeto, escucha y entendimiento, elementos esenciales para trabajar colaborativamente.

El trabajo colaborativo se basa en la creencia que es posible avanzar con otros y aprender de otros, compartiendo para ello experiencias, miradas, creencias y puntos de vista diferentes, lo que enriquece el proceso y la búsqueda de soluciones.

Otros estudios muestran que en “el proceso de participación en una comunidad de práctica, el profesor o la profesora revisa los elementos usuales que son parte de su identidad profesional” (Ávalos, 2011, p. 250), la que ha sido construida a lo largo de su formación inicial y continua, lo que “requiere de un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica lo que lleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente” (Vaillant, 2007, p.3), es decir, el trabajo en comunidad permite la configuración y manifestación de la identidad docente, en este espacio colaborativo aquella se diferencia, se retroalimenta, se ajusta, cambia, enriqueciéndose de otros y de las decisiones individuales y colectivas, se nutre, alimenta y dinamiza. Para ello “la práctica de reflexión conjunta genera

identidad y permite construir una noción de cuerpo profesional. Para que esto ocurra, es necesario que la reflexión sobre los saberes y las prácticas docentes, sea sistemática y sostenida en el tiempo” (Vaillant, 2007, p.13).

La CAP debe plantearse como un espacio:

[...] De aprendizaje en los que importan al mismo tiempo los sistemas de creencias, los significados y las atribuciones de valor a las cosas que por ellos circulen y sean trabajados, y los modos de relación entre los miembros, los procedimientos y las capacidades operativas (Muñoz, 2009, p. 14).

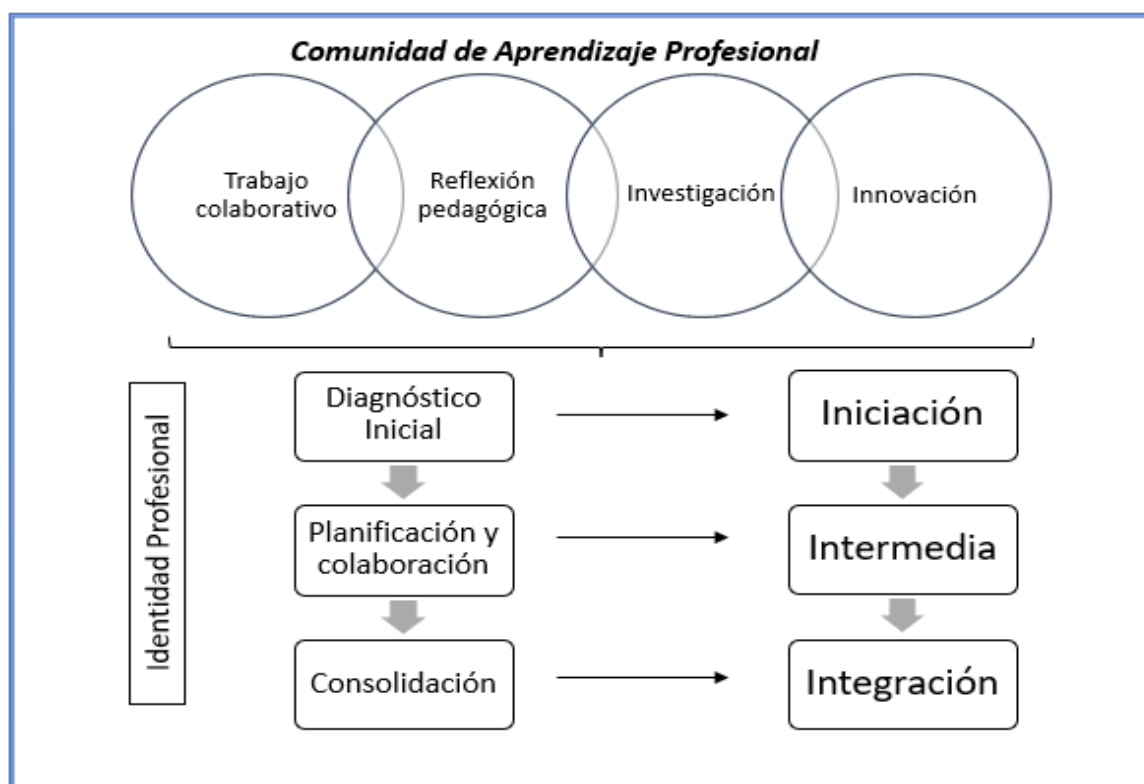
De esta manera se manifiesta como un todo dinámico, que recoge la experiencia, las creencias y visiones personales, para contraponerlas con la realidad contextual y de otros, desde ahí proponer visiones conjuntas, que permitan abordar entre todos responsablemente las oportunidades de cambio e innovación.

Para facilitar su avance y funcionamiento se sugieren distintos modelos, por ejemplo, el de Leclerc et al. (2012) en Cabezas et al. (2021), quien destaca que existen tres etapas o niveles de funcionamiento para las CAP, las cuales van a depender del nivel de involucramiento y acciones que se llevan a cabo.

Estas fases se manifiestan de distintas maneras, pero están vinculadas entre sí, una mirada en profundidad hacia sus características, objetivos y procesos permite evidenciar que para que se manifiesten no solo se requiere de la intención o implementación de una norma, es imprescindible que la CAP se sitúe bajo lineamientos claros que permitan su conceptualización y comprensión, junto con la claridad que el trabajo colaborativo en una CAP va de la mano de la reflexión pedagógica, cuya finalidad es avanzar en la mejora de la práctica docente instalado una mirada crítica, analítica y profunda de la responsabilidad profesional, junto a ello, es clave que los docentes desarrollen paulatinamente competencias investigativas, es decir que las decisiones y acuerdos que se alcancen se sustenten en la capacidad de indagación y análisis de la realidad educativa. Estos factores intervinientes en la CAP, permiten proyectar prácticas innovadoras, que responden a un proceso de crecimiento y maduración de la colaboración mutua y de la comprensión integral de las respuestas que se requieren en un momento y contexto determinado.

La relación de estos componentes se presentan en la imagen N°2, que presenta el avance progresivo de las fases de acuerdo al modelo de Leclerc et al. (2012) en cabezas et al. (2016), pero que se complementan con las competencias mencionadas para el funcionamiento de una CAP y la relación entre cada fase y las acciones o metas que se pueden plantear para su implementación, es decir el modelo no se ve de manera aislada, sino como una propuesta progresiva, que está determinada o influenciada por acciones concretas para favorecer el desarrollo de la Comunidad en el marco del trabajo colaborativo, la investigación, reflexión e innovación educativa.

Imagen N°2: Desarrollo de las Fases de una CAP para su avance progresivo.



Fuente: Elaboración propia, 2022⁵³.

La primera etapa o nivel se llama *Iniciación*, acá las “comunidades no cuentan con una visión compartida y se abruman cotidianamente por el desorden en sus prioridades” (Cabezas, et al., 2021 p.144)., esto influye en una cooperación que se caracteriza por ser limitada tanto en aspectos físicos como humanos, las decisiones no las toman los docentes, sino el equipo directivo (Cabezas, et al., 2021), es decir es una comunidad que sigue lineamientos establecidos, este nivel debiera estar asociado a los inicios o primeros pasos de una CAP, relacionada directamente con el proceso diagnóstico, de tal manera de levantar información del contexto, que les permita tomar decisiones, delimitar necesidades y planificar las acciones que deben llevar a cabo, compartir los datos y problemáticas identificadas con quienes lideran en esta etapa, sugerir acciones de mejora y metodología de trabajo.

En una siguiente fase, está la etapa *Intermedia*, en este momento la CAP ya tiene una visión clara, una meta que está definida y es compartida por todos los integrantes de la comunidad, se incentiva la colaboración entre docentes y paulatinamente se “observa el

⁵³ El esquema que aborda los componentes vinculantes de las Comunidades de Aprendizaje Profesional, se basa en la propuesta presentada en Hewstone, C. (2023). Ciclo de construcción inclusiva desde las Comunidades de Aprendizaje Profesional, en Ocampo, A., Vercelino, S. & Arcinenagas, M. (Ed.) *Estudios sobre Educación Inclusiva en Latinoamérica*, México: Ediciones GILEI/CELEI.

El esquema final se construye sobre la base de los elementos constitutivos de las CAP y las fases propuestas por Leclerc et al. (2012).

tránsito hacia un liderazgo distribuido, el uso ocasional de evidencia para tomar sus decisiones y capacidad de evaluar el efecto que tiene una intervención determinada sobre el progreso de los estudiantes” (Cabezas, et al., 2021, p.144).

Finalmente, la etapa de *Integración*, la CAP demuestra en el aula y en los resultados los avances alcanzados, “la colaboración es sólida, pues se apoya en las habilidades que los docentes han ido desarrollando, y es percibida como un medio para apoyar el aprendizaje de estudiantes y docentes” (Cabezas, et al., 2021, p.144), los equipos alcanzan un nivel de maduración y conocimiento que permite incorporar nuevas estrategias de reflexión pedagógica, alcanzado así niveles de empoderamiento positivos para alcanzar las metas propuestas en colaboración.

Considerando las fases propuestas por Leclerc et al. (2012), se presenta a continuación una serie de sugerencias que pueden orientar el trabajo de las CAP, para asegurar su implementación paulatina, la propuesta se presenta en la tabla N°1:

Tabla N°1: Propuesta de Fases y Desarrollo de una CAP.

Fase	Preguntas iniciales	Estrategia	Meta
Diagnóstico Inicial (Identificar necesidades comunes):			
Iniciación	¿Qué problemáticas debemos enfrentar? ¿Qué desafíos enfrentamos? ¿Cómo podemos afrontar colaborativamente estas necesidades? ¿Cuáles son las prioridades detectadas? ¿Cómo nos organizamos para avanzar?	Observar – indagar: La comunidad se conoce, reconoce sus necesidades comunes, plantea un punto de inicio para trabajar en conjunto, ¿qué haremos?, ¿cómo lo llevamos a cabo?, ¿cada cuánto tiempo es necesario hacer el seguimiento respectivo?	Levantar un diagnóstico de necesidades para desde ahí establecer las delimitaciones y prioridades. Se reconocen entre los docentes, se trabaja en la valoración del otro y se empiezan a establecer redes de confianza.
Planificación y colaboración:			
Intermedia	¿Qué responsabilidades compartimos? ¿Qué acciones vamos a implementar y cómo las monitoreamos? ¿Qué evaluación hacemos sobre nuestra práctica pedagógica? ¿Qué nuevas oportunidades visualizamos?	Planificar para avanzar colaborativamente: La comunidad distribuye y comparte roles, se responsabiliza en conjunto de las decisiones, logros y retrocesos. Comparten materiales Distribuyen roles. Comparten material y	Avanzar hacia el liderazgo distributivo. Integrar la investigación y la reflexión en la práctica pedagógica.

		<p>recursos. Reflexionan sobre la eficacia de las estrategias implementadas. Registran los avances y las decisiones acertadas, sugieren mejoras en los procesos de enseñanza y evaluación del aprendizaje.</p>	
		Consolidación	
Integración	<p>¿Cuánto hemos integrado en el aula el trabajo colaborativo? ¿Qué otros desafíos debemos abordar? ¿Cuánto hemos avanzado? ¿Cuánto de lo implementado ha sido efectivo y cuánto debemos modificar?</p>	<p>Consolidación colaborativa: Reflexiona sobre el proceso de aprendizaje (diario reflexivo). Implementan el amigo crítico como parte de la observación de clase. Comparten los resultados de la experiencia reflexiva, mejoras implementadas, logros, desafíos, dilemas. Articulan el currículum implementando proyectos que integran las asignaturas, revisan los avances, toman decisiones sobre cambios. Diseñan experiencias integradas de aprendizaje. Toman decisiones sobre cómo diversificar la enseñanza. Registran los avances y las decisiones acertadas, sugieren mejoras en los procesos de enseñanza y evaluación del aprendizaje</p>	<p>Se implementan nuevas estrategias que involucran la observación de clases entre pares, la reflexión pedagógica, amigo crítico, profundizando los procesos reflexivos. Se implementa la investigación-acción y se avanza en prácticas innovadoras.</p>

Fuente: Elaboración propia, 2022⁵⁴

⁵⁴ Propuesta toma como base los lineamientos de Leclerc, et al. (2012).

Es importante considerar que los avances e implementación de las estrategias deben dar respuesta a las necesidades de cada CAP de acuerdo a su realidad, considerando el contexto organización y progresos. La flexibilidad y capacidad de avanzar no linealmente sino entendiendo que en ocasiones los avances requieren pequeños retrocesos va a depender de los esfuerzos y capacidades de liderazgo, organización y colaboración profunda. La capacidad de mirar los progresos, reflexionar sobre las mejoras y oportunidades que se abren en un marco de acción que favorece la interdependencia positiva y la construcción dialógica de la realidad educativa desde un paradigma de colaboración.

Es indudable que los desafíos que surgen desde el paradigma inclusivo se enfrentan con mayor holgura cuando una Comunidad de Aprendizaje Profesional trabaja para alcanzar metas comunes, que se construyen en función de la necesidad de que todos los estudiantes se vean favorecidos con experiencias de aprendizaje funcionales, reales, significativas y contextualizadas, por ello la importancia de que las CAP sean un punto de encuentro y transformación de la práctica educativa y un camino hacia la inclusión educativa.

Conclusiones

Las brechas existentes en la actualidad en las escuelas de América Latina, no se solucionan solo con la inyección de recursos para las escuelas, es necesario que las políticas actuales reconozcan la diversidad territorial del sur global, las construcciones diversas en términos culturales, sociales, demográficas y políticas que influyen en el aula y que se transforman en barreras para los cambios al querer homogeneizar territorios diametralmente distintos y opuestos, en contra de resignificar las diferencias en favor de más y significativos aprendizajes para la diversidad del alumnado.

En este camino de cambio necesario una posible forma para entender las diferencias y dar respuestas reales a la necesidad de tener espacios inclusivos en educación es la conformación de Comunidades de Aprendizaje Profesional. Esta es una tarea que involucra a diversos actores del sistema educativo, quienes deben decidir, desde cómo se instala una CAP en la escuela, cómo se aseguran los espacios de trabajo el tiempo y la gestión para el cambio, es decir, cómo se materializan los acuerdos, reflexiones, e innovaciones que surgen de la construcción con otros.

Así también las instituciones de educación superior encargadas de la formación inicial y continua del profesorado deben ser puentes articulados con los espacios educativos, para favorecer los cambios que se requieren en la actualidad, incorporando dentro de la formación inicial prácticas de colaboración, diálogo, reflexión y sobre todo conexión con las comunidades, colaborando para que la inserción del futuro docente sea en espacios educativos que modelen, acompañen y permitan el aprendizaje de prácticas inclusivas, innovadoras y reflexivas, construidas por un grupo de profesionales de la educación que entienden los alcances de la labor docente más allá de las construcciones individuales.

Desde esta perspectiva es necesario avanzar hacia espacios de reflexión dentro de la escuela, que permitan que el profesorado en ejercicio y los docentes en proceso de formación establezcan nexos de colaboración y redes de aprendizaje continuo. Aquello es esencial para que las CAP se formulen y reformulen de acuerdo a las necesidades del contexto y el territorio, madurando paulatinamente y transformándose en los espacios de creación, cuestionamientos y respuestas que la escuela necesita.

Pero aquello no se visualiza como una alternativa cercana si no se trabaja para sistematizar experiencias exitosas, transferir prácticas colaborativas que surgen desde las CAP, es decir desarrollar en profundidad investigación sobre la incidencia de las Comunidades de Aprendizaje Profesional tanto en la formación inicial como en el desarrollo profesional docente. En la actualidad se sabe poco acerca de la relación entre las CAP y las prácticas inclusivas, priorizado estudios sobre prácticas exitosas o metodologías innovadoras, pero aun falta desarrollar procesos sistemáticos dentro de las comunidades educativas acerca del poder y alcance que tiene para el profesorado en ejercicio y en formación el aprendizaje con otros y la toma de decisiones desde espacios comunes de responsabilización profesional.

Referencias

- Ávalos, B. (2011). El liderazgo docente en comunidades de práctica. *Educar*, Vol. 47, No. 2, 237-252. <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130837003.pdf>
- Blanco, R. (2021). Inclusión educativa en América latina. Caminos recorridos y por recorrer. En Marchesi, A., Blanco, R., Hernández, L. (2021). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. (pp. 11 – 37). Madrid, España: OEI.
- Cabezas, V. (2021). *Comunidades de aprendizaje profesional en Chile: Nivel de desarrollo de sus dimensiones y fases de desarrollo*. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2021/01/FONIDE_Ver%C3%B3nica-Cabezas.pdf
- Cabezas, V., Gómez, C., Orrego, V., Medeiros M., Palacios P., Nogueira A., Suckel, M., y Peri, A. (2021). Comunidades de Aprendizaje Profesional Docente en Chile: Dimensiones y fases de desarrollo. *Estudios Pedagógicos XLVII*, No. 3, 141-165. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v47n3/0718-0705-estped-47-03-141.pdf>
- Castillo, C., Gelber, D., Contreras, J. y Escribano, R. (2022). ¿Cómo colaboran los docentes en Chile? El estrés como factor asociado. *Midevidencias* 25, 1-6.
- Cassis, A. (2011). Donald Shön: una práctica profesional reflexiva en la universidad. *Compás empresarial* Vol.3, No.5
- Dueñas, M. (2010). Educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* Vol. 21, No. 2, 358-366. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230785016.pdf>
- Delgado, K. E., Vivas, D. A., Carrión, C. B., y Reyes, B. D. C. (2022). Educación inclusiva en América Latina: Trayectorias de una educación segmentada. *Revista de Ciencias Sociales* (Ve), XVIII (Especial 5), 18-35.

- Eirín, R. (2018). Las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo profesional de docentes de Educación física. *Estudios pedagógicos XLIV*, No. 1, 259-278. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v44n1/0718-0705-estped-44-01-00259.pdf>
- Kricheky, G., Murillo, J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista RECIE*, Vol. 9, No 1, 66-83.
- Leclerc, M., Moreau, A., Dumouchel, C. y Sallafranque-St-Louis, F. (2012). Factors that promote progression in schools functioning as a professional learning community. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 7(7), 1-14. doi: <https://doi.org/10.22230/ijep.2012v7n7a417>
- Ministerio de Educación (2019). *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional en la escuela*. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo_marzo2019.pdf
- Ministerio de Educación (2019). *Comunidades de aprendizaje profesional. Serie de trabajo colaborativo para el desarrollo profesional*. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/04/trabajo-colaborativo_marzo2019-1.pdf
- Muñoz, E. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora Para La Educación Física y El Deporte*, No. 10, 7-31. <file:///C:/Users/carol/Downloads/Dialnet-ComunidadesDocentesDeAprendizajeFormacionDelProfes-3048583.pdf>
- Ocampo, A. (2021). Tensiones heurísticas de la educación inclusiva. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, Vol. 5, No. 18, pp.471- 483.
- Rosas, R., Palacios, R. (2021). La co-docencia efectiva como condición fundamental para el éxito de los programas de Integración Escolar (PIE). *Temas de la agenda pública* Vol. 16, No. 142, 1-11. Centro de Políticas Públicas UC.
- Robles Sastre, E. (2021). Reflexiones acerca de la formación de los docentes en ejercicio. *EduPsykhé*, Vol. 18, No. 2, 36-51.
- Shön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Ed. Paidós.
- Torres, M. (2001). Comunidad de aprendizaje repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. Documento presentado en el “*Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*”, Barcelona Forum 2004, Barcelona, 5-6 Octubre 2001. http://www.estudiosindigenas.cl/educacion/aprendizaje_vida_comunidad_aprendizaje_esp.pdf
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente. *I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*. http://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf
- Valliant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Política Educativa*, No. 60, 5-13. <https://www.rmm.cl/sites/default/files/usuarios/15581357/articulos/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-para-el-desarrollo-profesional-docente.pdf>



CAPÍTULO 11. EL LIDERAZGO DOCENTE UNIVERSITARIO EN TORNO A LA INCLUSIÓN EN CONTEXTOS ÁULICOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Carolina Pizarro Flores
María Angélica Sanhueza Álvarez
Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC), Chile

Introducción

Las instituciones de educación superior en su búsqueda constante por mejorar, han desestimado el liderazgo del docente en pro de la inclusión, donde lo esencial es dar cabida a la equidad y la justicia social en sus múltiples aristas, principalmente al interior del contexto áulico. Este tipo de liderazgo docente, considera la transversalización, la intersectorialidad y

la interseccionalidad desde el enfoque inclusivo, beneficiando así los modelos de aseguramiento de la calidad en instituciones de educación superior, dichos modelos tienen la intención de proporcionar a cada estudiante una entrega acorde a sus necesidades y sus características, ritmos y estilos, teniendo en cuenta sus motivaciones e intereses.

El desarrollo del liderazgo en la labor del docente universitario cumple un papel en la influencia en otros, provocando cambios en conductas, miradas y pensamientos, lo que muchas veces conlleva admiración y convicción, y a la vez, también puede proporcionar libertad y autonomía, ya que no es algo impuesto, en tanto las personas siguen a sus líderes porque los inspiran, porque tienen credibilidad y porque hay coherencia en sus propósitos. “El liderazgo ocurre entre personas; es decir, no es algo que una parte le haga a otra. Dado que el liderazgo atañe a las personas, necesariamente debe haber seguidores” (Rojas, 2020, s.p.). Por otro lado, es importante observar el rol del docente en conjunto con la práctica del liderazgo, desde la perspectiva inclusiva, específicamente en las aulas de educación superior, o contextos áulicos, ya que este término abarca las condiciones necesarias para generar interacciones positivas entre los actores que están en un aula, considerando los recursos y materiales para que los y las estudiantes adquieran los aprendizajes y a la vez participen.

Lograr contextos áulicos con docentes que posean un liderazgo que promueva la inclusión no es una tarea fácil de realizar y aplicar, ya que, no solo basta con considerar aspectos de infraestructura a la hora de educar en inclusión sino también, considerar los aspectos relativos a la accesibilidad cognitiva y participación.

Antecedentes y normativas vigentes en torno a la inclusión

Para comenzar esta contextualización, relevante recordar que la educación inclusiva se ha transformado en una temática importante en los acuerdos nacionales e internacionales, en función de los cuales cada país articula sus propias políticas en base a los distintos acuerdos internacionales que van emergiendo en las diversas instancias, tal como la Asamblea General N°70 de las Naciones Unidas. En esta asamblea, se desarrollaron diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en la agenda 2030, donde se especifica que se debe cumplir a cabalidad con el ODS N°4 el que permite “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2018). Paralelamente, existen otros objetivos que se proponen en la Declaración de Incheón, de la que se desprende la meta número 4.3, que 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 universitaria” (Educación 2030 y Declaración de Incheón al, 2015). Además, la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES, 2008) declara que la educación superior es un bien público social y un derecho humano universal. Chile no se ha mantenido ajeno a las políticas internacionales que resguardan la educación de todos y todas las personas chilenas, por tanto, es posible encontrar acciones legislativas que pretenden alinearse con las instancias anteriormente

mencionadas, en función de promover la equidad de oportunidades en el sistema de educación superior, logrando así la calidad en la enseñanza.

En la práctica se observa que las condiciones que se desprenden en las instituciones de educación superior chilenas dificultan el acceso, la permanencia y la promoción de algunos grupos tradicionalmente marginados por el sistema educativo nacional chileno. El proceso de admisión general al que suscriben la mayoría de las instituciones del nivel superior en Chile consiste en una prueba estandarizada de conocimientos, que se lleva a cabo de forma anual y es realizada por aquellos que buscan acceder a la educación superior. Si bien es cierto, esta prueba de transición universitaria (PDT) o prueba de acceso se ha modificado incorporando mejoras a lo largo de su trayectoria, sigue siendo aún segregadora para las personas en situación de discapacidad. En estos casos, depende de ellos y ellas como postulantes informar con anticipación los ajustes, adecuaciones y apoyos que ellos y ellas requieran, para que se resguarde la igualdad de oportunidades. Se debe considerar que estos ajustes que se solicitan por parte de los y las postulantes quedan sujetos a disponibilidad de recursos de tipo económico, humanos o técnicos. En este sentido, existe una primera instancia de selección, que podría considerarse poco inclusiva. Por otra parte, la permanencia y promoción de las y los estudiantes en la universidad, no sólo dependen de los resultados obtenidos, sino también de aspectos relacionados con lo socioafectivo, que no siempre es visibilizado en las aulas, y donde el rol del docente es crucial, más aún considerando los estándares de la profesión docente publicados en el año 2021 por el Ministerio de Educación chileno enfatizan en el fomento de los aprendizajes sociales y emocionales en los contextos educativos.

Según el sitio de internet del Ministerio de Educación chileno (MINEDUC), las universidades son responsables de entregar una respuesta al desafío de formar a personas para este nuevo mundo, por medio de la formación de profesionales y técnicos de nivel superior y la contribución al desarrollo científico y tecnológico del país. Por tanto, es necesario dar respuesta y revisar de qué manera se considera la formación de personas para este nuevo mundo, que se presenta globalizado e interconectado. Es posible dar cuenta de que en educación superior no se está cumpliendo esta idea, ocasionando que la mayoría de las universidades no se estén haciendo cargo y no se responsabilicen de brindar facilitadores y oportunidades en función de la diversidad de sus propios estudiantes. Por el contrario, mayoritariamente se han establecido barreras en sus procesos de acceso, aprendizaje y participación en etapa de formación, que ocasionalmente son provocadas de manera inconsciente y promueven procesos poco inclusivos.

En Chile, las normativas relacionadas con inclusión en educación superior son relativamente nuevas. Recién en el año 2008, Chile se suscribe a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, instrumento internacional de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, destinado a proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad. En el año 2010, entra en vigencia la Ley N°20.422, que establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión de las Personas con Discapacidad. Dicha

ley se basa en los principios de vida independiente, accesibilidad universal, diseño universal, intersectorialidad, participación y diálogo social. Esta fue la primera ley a nivel nacional en regular la atención a la diversidad en la educación superior. En el año 2018, y a través de la Ley N°21.091 de Educación Superior, se incorporó el principio de no discriminación arbitraria, para eliminar desventajas propias de las personas con alguna situación de discapacidad en su proceso de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, la ley N°20.609, establece más de quince categorías sospechosas de discriminación, las que incluyen discriminación ante identidad de género u orientación sexual, estableciendo medidas en contra de discriminaciones arbitrarias y disponiendo de un procedimiento judicial para restablecer el derecho cuando se cometa un acto de ese tipo. Cabe señalar que esta ley es promulgada en julio del 2012, siendo la primera intención de ampliar el rango de inclusión, que antes sólo consideraba las situaciones de discapacidad, y no aspectos como el género, la diversidad étnica y cultural, el nivel socioeconómico, entre otros.

Pese a lo anterior, es imperante contar con políticas y decretos que sustenten educar en la diversidad, y que los equipos de gestión se comprometan con la inclusión en contextos áulicos universitarios, comenzando con instaurar en sus políticas internas modelos de aseguramiento de la calidad que contribuyan como un marco referencial inclusivo que, oriente a todos los actores de una comunidad en el cumplimiento de exigencias que se deben considerar a la hora de educar en la diversidad. Existen varios autores que señalan que el modelo de gestión de calidad es una instancia que permite ir evaluando procesos específicamente en la calidad, y es donde las instituciones de educación superior deben agregar el indicador de la inclusión en todas sus esferas tal como se señala “la gestión sistemática y a procedimientos de evaluación que se adopten para asegurar el logro de una calidad específica, que permita a los grupos de interés tener confianza en la gestión de la calidad en los productos logrados. Los grupos de interés son individuos y conglomerados que tienen preocupación por los logros de una institución de educación superior o del sistema en general” (González & Espinoza, 2008).

Las instituciones de educación superior tienen grandes desafíos y oportunidades que deben apropiarse y adoptar para mejorar así sus procesos pedagógicos, los que a la vez impacten en los contextos áulicos considerando integralmente el liderazgo del docente universitario, sin dejar de lado el concepto de calidad. “La calidad de la educación superior es un concepto multidimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades; enseñanza y programas académicos, investigación y becas, dotación de personal, alumnos, infraestructura y entorno académico” (UNESCO, 2010, p.7). Las instituciones educativas universitarias tienen grandes oportunidades para la inclusión de prácticas que permitan la diversificación de la enseñanza, resolviendo tensiones entre las políticas y la práctica. Por tanto, es necesario que estas instituciones consideren en primera instancia, una transversalización del enfoque de derecho a nivel de gestión alojando políticas claras, precisas y acorde a las características de la diversidad de estudiantes.

Complementando lo anterior, el Índice de Inclusión, presentado por la Unesco y la OEI (Booth & Ainscow, 2002), que indica que “la inclusión es un compromiso con la mejora continua de la institución educativa, dando respuesta a las necesidades de cada persona, independientemente de su condición o circunstancia”. Se entiende entonces que una universidad inclusiva será comprendida como aquella que se hace cargo de la diversidad de los y las estudiantes, asegurando que el sistema entregue respuesta a las necesidades de todos y todas, eliminando toda forma de discriminación y atenuando las posibles barreras que pueden surgir. La no discriminación en el contexto educativo es entendida como la garantía de que toda persona pueda acceder a cualquier nivel educativo y reciba una educación con similares estándares de calidad, que no se establezcan o mantengan sistemas educativos o instituciones separados para personas o grupos y que no se inflija a determinadas personas o grupos un trato incompatible con la dignidad humana (Convención contra la Discriminación en Educación, UNESCO, 1960).

En este ámbito, es necesario que las instituciones de educación superior ofrezcan condiciones para la inclusión educativa, lo que corresponde a un gran desafío que necesita ser asumido y resuelto por estas casas de estudio y sus comunidades educativas. Existen políticas y aspectos relacionados con la admisión, la gestión, la promoción de los y las estudiantes universitarios, entre otros, que podrían estar dirigidos hacia una estadía que promueva la inclusión durante el período universitario.

Liderazgo y condiciones en instituciones de educación superior

Resulta relevante en el siglo XXI, analizar lo que ocurre en los contextos áulicos en torno a la inclusión educativa, y definir cuál es el rol y la influencia que los docentes de cada formación podrían tener en el abordaje de la diversidad, en el desarrollo de procesos adecuados de aprendizaje y participación, y en promover la inclusión entre estudiantes. Cumplir con contextos áulicos inclusivos requiere de una práctica de liderazgo de parte del docente, el que debe impactar positivamente a sus estudiantes preparándolos no solo para rendir una evaluación, sino también contribuir en entregarles herramientas para la vida en entornos comunitarios participativos. El liderazgo dirige las acciones a objetivos relevantes generando compromisos para que se materialicen los cambios, extendiendo el interés de sus seguidores, los que desarrollan conocimiento y aceptan los objetivos y la misión del grupo y cuando los seguidores son estimulados para mirar más allá de su propio interés a un interés general (Pérez, 2015).

Se reconoce la importancia del liderazgo en la educación, pues es necesario que una organización educacional sea dirigida por líderes que puedan influir sobre los demás, ya sean otros docentes y/o estudiantes. Dicho líder será quien oriente a otros hacia un objetivo en común, promoviendo la participación de todas y todos los involucrados en el proceso institucional. Por tanto, el docente universitario y su liderazgo en contextos áulicos debería ser un facilitador para incluir y no propiciar la creación de barreras, sobre todo hoy, en

tiempos posteriores a encierros producto de la pandemia. En estos días, se acentúa esta necesidad y se hace imperioso, por una parte, entregar respuestas a lo que exigen las comunidades universitarias y su diversidad, y, por otra parte, promover la sociedad del conocimiento como un medio inclusivo y no de exclusión. Todo esto, fomentando un rol docente como líder transformador de los contextos áulicos, siendo el liderazgo un concepto clave de las prácticas docentes en educación superior.

Es necesario señalar que existen diferencias en los modelos de liderazgo utilizados en educación en la actualidad. Es posible encontrar algunos ejemplos, como son el liderazgo instrumental, donde el líder explica a sus subordinados la forma de efectuar el trabajo, definiendo los procedimientos y las tareas sin opción a consultas; liderazgo participativo caracterizado por un líder que considera la opinión de los subordinados; y liderazgo colaborativo, donde el líder apoya a los suyos en los trabajos encomendados (Araneda-Guirriman, 2016). En la década de los 80, emergió una nueva mirada en torno al liderazgo que buscaba optimizar el desempeño de las organizaciones a partir del desarrollo de ciertas habilidades, actitudes y talentos de las personas que las dirigían. Una de estas nuevas ideas corresponde a los teóricos James McGregor Burns y Bernard Bass que, en 1978, proponen un modelo que aspiraba a transformar los principios de la administración y la gestión de las compañías, fue acogido y llamado Transformacional, en el que las características del líder se basan en la capacidad de influencia sobre sus seguidores. Quienes siguen a este líder, logran generar la admiración, tener la confianza, el respeto y la lealtad que los inspira. “El liderazgo transformacional es aquel que motiva a las personas a hacer más de lo que ellas mismas esperan y como consecuencia, se producen cambios en los grupos, las organizaciones y la sociedad” (Bass, 1985).

El liderazgo transformacional permite que los seguidores se transformen en líderes, que se produzcan cambios, más allá de lo imaginado, lo que conlleva a la modificación de esquemas y acciones que se han repetido por años. Por otra parte, este concepto coincide con la definición de liderazgo efectivo, que se configura como “uno de los elementos claves para el cumplimiento de los resultados dentro de las organizaciones académicas” (Majluf & Abarca, 2019, s.p.).

En Chile, se ha considerado el liderazgo como una herramienta útil en educación y su importancia se ve reflejada en las políticas públicas que orientan el quehacer de líderes educacionales. Según Araneda-Guirriman (2016), en un estudio desarrollado en las universidades del norte del Chile, “el estilo de liderazgo percibido por los académicos, respecto de sus directivos de las unidades académicas se relaciona con la calidad que éstas alcanzaron, siendo el liderazgo transformacional el que tenía un vínculo significativo y directo con la calidad de estas unidades, medido en los años promedio de acreditación de las carreras que la conforman” (s.p.).

Emociones y liderazgo

La emoción “se presenta en dos direcciones: hacia la conciencia de la experiencia emocional que le es única a esa persona, y que, por ello, revela el núcleo de superpersonalidad; y hacia la comprensión emocional que es el proceso intersubjetivo mediante el cual una persona se vincula con el campo de la experiencia emocional de otra persona. El logro de la conciencia y comprensión emocional requiere del desarrollo de las competencias de apertura, conocimiento, interpretación, vinculación, regulación, modulación y conexión, por medio de escucha de la experiencia emocional.” (Casassus, 2017, p. 124). En lo anteriormente señalado, se destaca el énfasis en el desarrollo de competencias emocionales, sobre todo en las y los docentes y en este liderazgo transformacional e inclusivo que se propone. Es fundamental que posean las herramientas para desarrollar estas competencias emocionales en sus prácticas, con el fin de presentar facilitadores y no barreras en los procesos de aprendizaje y participación de las y los estudiantes.

Lo anterior, se complementa con la mirada desde la socioafectividad, concepto que responde a “una relación de interdependencia entre los seres humanos que viven en comunidad. Tomando en cuenta que las instituciones educativas son los lugares donde los niños y jóvenes permanecen más tiempo y, ante la problemática de relaciones interpersonales que se presenta en ellas, la educación debe propender por el desarrollo multidimensional del ser humano” (Castillo, 2011, p.29). Los distintos estudios a nivel latinoamericano relevan la importancia de considerar la formación emocional no solo desde la arista de los y las estudiantes, sino desde el docente y de la propia carrera, ya que la consideración de las emociones mejora las interacciones en el aula enriqueciendo así la calidad de vida de las personas (Vivas García, 2003). No solo se han discutido y practicado los conceptos relacionados con las emociones, socio afectividad y aprendizaje emocional en estos últimos años, sino que, desde hace bastante tiempo, dichos conceptos han sido planteados como fundamentales en los procesos educativos, en particular desde que se acuña el término *habilidades blandas* también denominadas *softskills*, donde se entrelazan habilidades intra e interpersonales, las que permiten que surja la noción de inteligencia emocional planteada por Goleman (1995), donde todas confluyen. Esta y otras teorías han sido relacionadas en distintos ámbitos de la educación. La inteligencia emocional es fundamental en los procesos educativos de las y los estudiantes universitarios, donde el bienestar social y mental, se convierten en un facilitador que les permite comprender y participar en forma adecuada con su entorno y quienes los rodean.

Según el artículo *Análisis Exploratorio de las Percepciones sobre los Estilos de Liderazgo de los Directivos Universitarios en el Norte de Chile* (2018), muchos de los textos revisados relacionados con el liderazgo y la calidad de la educación, evidencian que “los líderes deberían crear un ambiente de aprendizaje social y emocional para generar los resultados académicos esperados (Jyoti y Bhau, 2016), impactando además sobre el desempeño

institucional (Wahab et al. 2016)". Al respecto, es importante señalar la importancia de los contextos áulicos y la forma de gestionar en ellos las experiencias socioemocionales, considerando que existe una relación recíproca entre emociones y aprendizaje, y que muchas veces las experiencias de éxito o fracaso que se vivencian en la universidad producen sensaciones en las y los estudiantes, que, de no ser trabajadas de manera adecuada, pueden llevarlos a situaciones de frustración, depresión, ansiedad, entre otras.

Al respecto, se propone la Teoría del Control-Valor que "pretende comprender el efecto de las emociones sobre el rendimiento y el entorno académico. Supone que existen emociones vinculadas a las actividades de logro y a los resultados de logro que median el aprendizaje. Estas emociones tienen el potencial de activar sensaciones de bienestar o malestar, generando el disfrute, frustración, aburrimiento, alegría, esperanza, orgullo, ansiedad, desesperanza, vergüenza e ira relacionados con el éxito o el fracaso" (Pekrum, 2006). Esta experiencia enfatiza en la importancia de la consideración de las emociones en los contextos áulicos universitarios, pues éstas "involucran el aspecto emocional sobre la adaptación y permanencia de los estudiantes a la vida universitaria y el desarrollo de las competencias generales y específicas que deban adquirir los futuros profesionales" (Barrios, Hernando y Gutiérrez, 2020, s.p.).

Cultura y liderazgo

Existen diversos autores que coinciden en que las variables de liderazgo y cultura organizacional, tienen una relación con el logro de la calidad institucional, en el sentido de que afectan la eficacia, productividad y eficiencia de éstas. Es por esto, que se reconoce que "poner en el centro de la atención factores como la administración del liderazgo y el manejo de la cultura organizacional, podrían ayudar a mejorar la gestión de las universidades" (Pedraja et.al., 2020). Considerando lo anterior, el liderazgo y la cultura se enfatizan como aspectos fundamentales en el objetivo de aportar a la calidad de la educación, ya que producto de un liderazgo adecuado, a la par del fomento y promoción de la excelencia, podría articular y encaminar las acciones de la institución que apunten hacia la misión.

A partir de lo anterior, es posible entender que tanto el liderazgo, la cultura y la inclusión se convierten en oportunidades para que las instituciones de educación superior, se preocupen de la calidad de la educación impartida, ya que al estar presente como un liderazgo que vincula la cultura y las emociones en el aula universitaria, podría convertirse en agente catalizador que guíe la inclusión educativa, y por ende los procesos de aseguramiento de la calidad.

Méndez (2009) indica que, "el modelo de liderazgo transformacional tiene éxito al cambiar la base motivacional del individuo sobre la que opera, buscando elevar el deseo de logros, superación y autorrealización de sus seguidores, promoviendo el desarrollo del grupo y las organizaciones" (s.p.). El liderazgo del docente, en este caso universitario, involucra que

se establezcan objetivos compartidos, promoviendo así una cultura de colaboración. Es aquí donde un liderazgo transformacional será importante para promover la inclusión en la diversidad de estudiantes que existe en una sala de clases y, a la vez, se convierte en el punto clave para generar cambios en la cultura universitaria, la que aún se encuentra en vías de aceptación de la diversidad. Esto se demuestra, por ejemplo, en la mayoría de las carreras universitarias que se imparten, donde sólo se acepta a un perfil de estudiantes, aquellos que rinden una evaluación de ingreso con un puntaje que cumpla con las exigencias establecidas para el acceso, limitándose con esto, entre otros aspectos, a convertirse en una instancia que esté abierta a la diferencia.

La gran tarea de transitar hacia un enfoque de inclusión

Considerando lo anteriormente expuesto, es imperativo que las instituciones de educación superior transiten desde un enfoque de cambio en la comprensión de la inclusión donde la praxis sea el centro. Para Ocampo (2016), “la inclusión, es un tema que, escapa en su comprensión, a lo puramente educativo. Más bien, debe ser concebida como una de las grandes problemáticas estructurales que afectan al desarrollo del sistema social, marcando efectos opresivos en la cristalización de prácticas socioeducativas, bajo una mediación constante sin retorno” (s.p.). Así como lo propone el autor, la inclusión no debe ser un concepto que se repita sin sentido, sino que es necesario vivir la inclusión, asegurando de esta manera que el liderazgo del docente en contextos universitarios se convierta en un liderazgo que tenga influencia, o bien transforme su entorno más cercano.

Luego de esta pandemia y del receso producto de la misma, el docente universitario actual evidencia en mayor medida la necesidad de ejercer este liderazgo transformacional y que además sea inclusivo dentro de las aulas, ya sean virtuales, híbridas o presenciales. La sociedad es cada vez más exigente, por tanto, se hace necesario que las y los docentes lleven a cabo sus prácticas pedagógicas desde una mirada que permita liderar y construir, tomando en cuenta lo que traen los y las estudiantes desde su capital cultural y con ello desde su diversidad, y convertirse así en un agente transformador de sus prácticas. Esto conlleva a la construcción de una nueva sociedad del conocimiento, basado en el compromiso y la actitud responsable del docente, quien conoce sus propias competencias, se actualiza en la información y propicia aprendizajes significativos en sus estudiantes. Es posible tomar en cuenta las diversas situaciones que cada grupo familiar afrontó durante la pandemia, lo que aporta a esta necesidad de optimizar los contextos áulicos en educación superior. Ante esto, González (2011) señala que

[...] la variada y cada vez más compleja demanda que la sociedad le plantea al ejercicio de las funciones docentes, hacen recomendable que el profesor disponga en su desempeño laboral de las competencias propias del liderazgo transformacional, que le permita propiciar aprendizajes significativos en sus alumnos, inducir el cambio y la innovación en las instituciones educativas y, sobre todo, promover grupos de

trabajo donde pueda conformarse una comunidad educativa, que posibilite la consistencia, la coherencia de las visiones, motivaciones y compromisos de sus integrantes (s.p.).

Una educación que no promueve la aceptación de las y los estudiantes como individuos en la dignidad de quien acepta y respeta a los demás, y en la responsabilidad de la libertad de su reflexión, difícilmente podrá aportar a la construcción de una sociedad justa. “La actitud positiva que produce cambios empáticos, es contagiosa y el contagio de las emociones positivas es un importante factor social de transformación” (Castellanos, 2021 p. 74). Pese a lo anterior, “en nuestro país, la realidad de pregrado del maestro continúa poniendo énfasis en la educación cognitiva del alumno, orientada al logro del conocimiento, dejando la educación emocional a la iniciativa del profesor. Por tanto, cada maestro forma a sus alumnos en lo afectivo como lo formaron a él... ¿Cuántos maestros en Chile fueron adecuadamente educados emocionalmente en casa?” (Céspedes, 2009, p.142).

Un docente es un líder que puede influir de forma positiva en el desempeño académico y personal de sus estudiantes, acompañándolos en prácticas basadas en la motivación y el respeto, con lo que se promueven estas conductas al momento en que participen socialmente de forma autónoma y responsable. Un recurso efectivo para promover lo anterior, es el lenguaje positivo, que según Castellanos (2021)

[...] el lenguaje positivo va instalando firmemente otra visión sobre nosotros mismos y sobre nuestra toma de decisiones vitales porque nos invita a ver el aspecto favorable de las cosas, de la vida. Propicia un optimismo lingüístico inteligente, útil, práctico y beneficioso. Se trata de poner inteligencia en nuestro lenguaje, lo que significa entender y apreciar las palabras, una a una usarlas de manera inteligente, efectiva y beneficiosa, para mejorar la comunicación la relación con uno mismo y con los demás, la toma de decisiones y la calidad de las estrategias vitales (p.49).

A través de lo expresado anteriormente, es posible observar lo que ocurre en los contextos áulicos, que surgen como espacios de conocimiento compartido, y entender en ellos la relevancia de la educación de los sentimientos y de la educación lingüística. Promover la educación en las emociones y la oportunidad de aprender a reconocer y regular los estados de ánimo podrían convertirse en una forma de pensar positivamente, cuidar las relaciones sociales, manejar el stress, incertidumbre y las dificultades. Para esto es necesario considerar modificaciones en metodologías y proyectos educativos centrados en lo cognitivo, y que ignoran el papel de la emocionalidad en las construcciones de aprendizaje de los estudiantes universitarios, sin embargo, la experiencia escolar no siempre acompaña esta propuesta, pues “en el modelo educativo actual, desde la educación escolar, 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, p.18).

Al hablar de educación inclusiva se habla de un cambio social, donde es necesario realizar transformaciones al modelo educativo existente que, de paso a la atención a la diversidad, no solamente en el discurso. En esa praxis, el foco se encuentra en lo que ocurre en las aulas, surgen algunos aspectos que podrían cuestionarse al momento de empoderar a este docente universitario que pretende ser inclusivo y que, a la vez, éste logre el liderazgo deseado y con ello la atención a la diversidad de sus estudiantes en los procesos de aprendizaje y participación.

Como problemática surge la visualización del universo de diversidad que existe en contextos áulicos universitarios, entendida por el MINEDUC (2010) como “la consecuencia de su origen social y cultural, y de sus características individuales en cuanto a su historia personal y educativa, capacidades, intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje. Esta multiplicidad de factores hace que no haya dos estudiantes idénticos” (s.p.). Entonces, es necesario contar con las condiciones para la atención a la diversidad, las que deben ser salvaguardadas por la interseccionalidad para la inclusión. Según (Berserzio, 2020) la interseccionalidad es una perspectiva teórico-metodológica que surge para dar cuenta del cruce o imbricación de las interrelaciones que están a la base de las desigualdades. En términos de inclusión, podría convertirse en un aporte significativo, pues “permite entender las causas profundas de la desigualdad y sus intersecciones, y por ello arroja claves para intervenir sobre la realidad de un modo políticamente complejo e integral” (Pombo, 2015, s.p.). Con esta medida, se espera que categorías como el aislamiento, la exclusión y la segregación, y su interrelación, no logren crear espacios para la injusticia y la desigualdad social en ámbitos de permanencia y promoción de las y los estudiantes.

Otra problemática que es posible detectar, es el desconocimiento de las y los docentes ante la implementación de procesos inclusivos en el aula. Al respecto, Pérez y Romo (2015) señalan “la necesidad de que se forme a los docentes en estrategias de enseñanza aprendizaje donde también se realice las adaptaciones curriculares de acuerdo a las diferentes necesidades que se encuentren en los salones áulicos”. Cabe preguntarse si es posible generar estas acciones en un aula universitaria, donde se supone podrían llevarse a cabo este tipo de adaptaciones mayormente en aulas de carreras humanistas o relacionadas con educación. Por ende, tanto en información y sensibilización ante la temática de educación inclusiva, y los apoyos en el uso de dispositivos y tecnologías que impulsen al desarrollo efectivo del proceso de enseñanza y aprendizaje, serán cruciales al momento de proponer al docente el abordaje a la diversidad en el aula.

La Educación Superior requiere con urgencia una nueva mirada hacia contextos y praxis muchos más inclusivos, que no solo atiendan a un grupo reducido de la sociedad, sino que incluya a todos y todas, sin necesidad de que una persona deba pasar por el camino de la segregación. Por ende, contar con los apoyos en cuanto a la información y la sensibilización respecto a la inclusión, y los soportes en el uso de dispositivos y tecnologías que impulsen al desarrollo efectivo del proceso de enseñanza y aprendizaje, podrían promover una educación

de calidad que responda a la diversidad de estudiantes que hoy en día se encuentran presenten en el aula, lo que se traduce en resignificar y validar los recursos desde el contexto de la diversificación, donde se estructuren y diseñen situaciones de aprendizaje variadas y flexibles, que respondan a la calidad de lo entregado, considerando las características, los ritmos, los estilos y la propia diversidad del ser humano en su esencia y contexto. “Entendemos la diversidad como la consecuencia de modos distintos de construir significados que dan lugar a una visión de mundo diversa en algunos o en muchos sentidos, no mejor o peor sino sólo diferente, que se constituye en el lenguaje según el modo de convivencia propio de cada cultura” (Ibáñez, 2004, s.p.). La diversidad se convierte entonces en una posibilidad de ser libres y responsables con ello. El abordaje de la diversidad considera el respeto, no sólo ante estilos y ritmos de aprendizaje, sino también en términos de convivencia, aceptación y equidad en las oportunidades, lo que será fundamental en el profesional que se encuentra en periodo de formación y su posterior encuentro con el mundo laboral.

Ante lo planteado respecto a los apoyos, surge como aspecto fundamental la resignificación de éstos. Katarina Tomasevski, relatora especial sobre el derecho a la educación entre los años 1998 y 2004 ante la antigua Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, difundió un texto que fomenta la comprensión y esquematiza la detección de las barreras en relación al derecho de la educación, planteando un modelo que aborda las dimensiones que debe considerar el Derecho a la Educación denominado de las 4-A. Estas dimensiones son: 1) Asequibilidad o disponibilidad (availability), 2) accesibilidad, 3) aceptabilidad y 4) adaptabilidad (Tomasevski, 2001). Estos aspectos podrían ser considerados como propósitos siendo medibles, observables y cuantificables al momento de evaluar las prácticas pedagógicas de calidad en los contextos áulicos universitarios logrando así una equidad en la educación universitaria sobre todo en el contexto áulico.

El liderazgo del docente universitario debe transitar hacia una mirada bajo los cimientos de la inclusión educativa y para la justicia social en educación superior, actualmente es posible evidenciar que las desigualdades están en la mesa de cada una de las familias, no solo chilenas sino de otras regiones de América Latina también, donde día a día la brecha cada vez es más ancha sobre todo en los accesos a la educación en contextos universitarios, para ello es necesario apropiarse de la justicia social, la cual es entendida como “...no puede estar basada en la idea de tratar a todos de la misma manera. La justicia, particularmente la justicia social, debe perder el velo que cubre sus ojos y que le impide ver a quien se dirige y tratarlo de manera más adecuada a su situación” (Tedesco, 2014, p.30). El docente en contextos de universidad no solo debe enseñar los contenidos que están en sus respectivos programas sino también considerar sus propias evaluaciones de acuerdo a las destrezas y habilidades de cada uno de sus estudiantes, para que ellos y ellas puedan contar con herramientas para desenvolverse en la vida diaria de la mejor manera posible y es aquí el gran problema que los y las docentes consideran, cómo lograr una educación en equidad donde la sociedad es cada vez más competitiva e individualista, esto se logra considerando la

justicia social desde el ámbito educativo, logrando que todos los y las estudiantes tengan las mismas posibilidades de aprendizaje y oportunidades “todos tenemos las mismas posibilidades de progresar en la vida y, por lo tanto, todos somos fundamentalmente iguales” (Cuenca, 2011, p.85).

Es fundamental que el docente con este liderazgo transformacional inclusivo pueda impactar en el contexto áulico para lograr la movilidad social que todos y todas esperan desde que nacen. La justicia social no se logra solo tratando de incorporarla en las políticas educativas sino haciéndola consciente en el actuar individual y colectivo, llevándola a cabo en la cotidianidad, una vez que se asimile y aplique en la vida personal, será posible llevar a cabo la justicia social en ámbitos educativos con mayor sinceridad, con mayor fortaleza e ímpetu.

En este sentido, las instituciones educativas universitarias tienen grandes desafíos en la inclusión de personas divergentes, ya que ofrecer condiciones para la inclusión educativa y resolver las tensiones entre las políticas que subyacen en cada institución con la propia práctica es un gran desafío que necesita ser asumido y resuelto. Uno de ellos es considerar como primera instancia una transversalización del enfoque de derecho a nivel de gestión universitaria, donde se aloje una política clara, precisa y acorde a las características de los y las estudiantes con discapacidad. Al querer aplicar la transversalización desde el enfoque de derechos humanos, reclama que este sea mirado como una herramienta en la cual la equidad sea un elemento que debe estar presente de manera coherente, integral y transversal en la política universitaria de cada institución, la cual converja en metas y objetivos alcanzables, que propicie el goce de los derechos humanos, a partir de la planificación, organización, mejora y evaluación de los procesos de cada institución (COPREDEH, 2016). De esta forma, el abordar la transversalización del enfoque de derechos humanos en relación a las personas en situación de discapacidad (PeSD), proporciona la posibilidad de atender las especificidades que este grupo tiene en cuanto al reconocimiento de sus derechos (Parada, 2021).

Otro desafío es visualizar las condiciones para la inclusión de las personas en situación de discapacidad en contextos universitarios, las cuales deben estar resguardadas por la interseccionalidad para la inclusión, cuidando de no segregarnos, excluirlas, aislarlas, entre otras formas de discriminación. Es sabido que dichas categorías se relacionan e interrelacionan con el mundo exterior creando múltiples espacios de injusticia social y desigualdades sociales en ámbitos de permanencia y la promoción.

No es suficiente considerar en los contextos de educación superior la comprensión y la praxis desde el enfoque de la transversalización y la interseccionalidad para la equidad, sino se adiciona la intersectorialidad para brindar una atención educativa basada en derechos, fortaleciendo los aprendizajes de todas las personas en situación de discapacidad (PeSD). Se hace imperante develar las problemáticas que subyacen a la hora de educar en la diversidad en las aulas de educación superior, considerando acciones trasversales que involucren el bienestar de todos y todas considerando el modelo de calidad de vida (FLACSO, 2015).

Por tanto, hablar de transversalización del enfoque de derecho, interseccionalidad para la inclusión y la intersectorialidad para una atención educativa basada en derecho en contextos universitarios, permite ampliar la mirada de lo que se conoce por inclusión, otorgando equidad y derribando el binomio de la equidad e igualdad, ya que este último anula las oportunidades de los y las estudiantes en situación de discapacidad, quienes han sido segregados de algún modo en sus instituciones. Bajo la mirada de procesos de gestión que apuntan a la mejora de la calidad nos encontramos con Ball (1997), Birnbaum (2000), Lindsay (1992) y Van Vught (1994) quienes indican lo importante de contar con políticas de aseguramiento de la calidad que no solo se refieran a la gestión propia de los procesos, sino que, incluyan en sus procesos conceptos que sean entendidos por todos y todas, generando confianza. Esto llevará a un sistema general de resguardo para ofrecer condiciones y oportunidades reales de inclusión en contextos de educación superior, disminuyendo las tensiones entre la política y la práctica brindando condiciones para la inclusión de estudiantes, con especial énfasis en PeSD.

Desde esta arista, los docentes universitarios, desde su rol en las cátedras que dictan, se convierten, una vez más, en agentes de transformación y ejercen un rol importante en el logro y materialización de la inclusión. Estos docentes como líderes serán capaces de fomentar, crear y promover una cultura colaborativa y basada en la aceptación. Tienen la capacidad de convertir paradigmas antiguos tradicionales, basados en la competencia entre estudiantes, “La competencia se gana cuando el otro fracasa frente a uno, y se constituye cuando el que eso ocurra es culturalmente deseable. En el ámbito biológico humano ese fenómeno no se da. La historia evolutiva de los seres vivos no involucra competencia” (Maturana, 1990, p.37). Según el autor, la competencia se construye culturalmente cuando se obtiene más que otro, siendo fundamental como modo de relacionarse entre persona por sobre la colaboración.

La pedagogía de la solidaridad como eje fundamental

Es complejo imaginar y re-imaginar una pedagogía que no solo potencie el pensamiento crítico y reflexivo, sino que evoque una pedagogía en lo humano, en la construcción de relaciones humanizadoras y constructivas, permitiendo así una interacción más allá de lo verbal, sino considerando el sentir de cada uno y una y de los que componen el sistema educativo universitario. La sociedad está en constante movimiento sobre todo lo referido a las relaciones humanas, donde debe primar el respeto y la comprensión por el otro. “Estos movimientos y cambios complejos y contradictorios están vinculados en un complejo nudo causal con mayor contacto entre pueblos dispares, a veces en conflicto y otras veces en interacción colaborativa; vivimos en un mundo de encuentros intensificados con diferencia”. (Gaztambide, 2012, p.42). La pedagogía de la solidaridad tiene como propósito posicionar el dinamismo que caracteriza a la diferencia como eje central del proceso curricular y como una orientación al mundo, las ideas, las comunidades y los procesos políticos.

La crisis mundial sanitaria trajo consigo aspectos negativos y positivos a considerar al interior de los contextos áulicos, un buen liderazgo de parte del docente, del tipo transformacional e inclusivo, que trabaja bajo los cimientos de la inclusión, otorga realce a la pedagogía de la solidaridad y la participación ya que sin ellas no se puede lograr aprendizajes significativos y profundos en los y las estudiantes. La comunidad profesional de aprendizaje debe incluir un acompañamiento a través de una cultura de la convivencia participativa que enfatice en lo pedagógico, así se forja una comunidad que trabaja por objetivos comunes practicando la solidaridad y para ello el liderazgo del docente transformacional inclusivo es primordial para guiar estos procesos.

“Al centro de esta pedagogía de la solidaridad están los encuentros con la diferencia, y, al fin y al cabo, todos los encuentros son encuentros con la diferencia. Estos encuentros se manifiestan y forman a través de prácticas culturales basadas en relaciones humanas definidas por el dinamismo, aun cuando son definidas o limitadas por arreglos y estructuras sociales existentes” (Gaztambide, 2017). Vinculando estas ideas al liderazgo transformacional inclusivo del docente, fundamentan la convicción de que es posible aportar a los cambios pro-inclusión desde contextos áulicos universitarios, convirtiéndose en una posibilidad real si esta labor docente se desarrolla en forma sistemática y considera la diversidad existente en el aula, en un clima de respeto y colaboración, que pueda abrir las puertas a una transformación social inclusiva.

Conclusiones

El sistema educativo nacional chileno propicia que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión, ya que es deber del Estado propender y asegurar a todas las personas tengan una educación inclusiva de calidad y que ninguno de los actores sea discriminado, para ello Chile cuenta con la Ley 20.845/16 y ley N°20.609/12.

El mensaje que plantean estas leyes, propone una misión importante desde el rol del liderazgo transformacional inclusivo que podría ejercer un docente desde un contexto áulico universitarios, y con ello lograr que la inclusión con todas sus vicisitudes sea considerada e implementada en las salas de clases no como una obligación, sino como un sentido común que permita que los procesos de aprendizaje, acceso y participación de sus estudiantes se desarrollen de forma libre y respetuosa. Esto podría tener sentido con la entrega de herramientas a las y los estudiantes, para que ellos las implementen en este nuevo mundo al cual hace referencia el MINEDUC, el que es globalizado, conectado, con dificultades y fortalezas. Con ello, los universitarios y universitarias a través de la formación que escojan, tendrán la posibilidad de poder participar y decidir en forma respetuosa y colaborativa, tomando conciencia de la existencia de otros y otras y sus diversas realidades, pues

egresarán de un contexto que promocionó la diversidad y le permitió vivenciarla a partir del liderazgo transformacional inclusivo de un o una docente en la sala de clases.

Según Freire (1965) la educación es un acto de amor, de coraje, de práctica de la libertad, dirigida hacia la realidad. Pese a que esta frase fue escrita hace más de 50 años, es imposible no alejarla de la necesidad existente en la educación hoy, sobre todo en las aulas universitarias, donde los decretos relacionados con la inclusión y sus temáticas relacionadas responden a un campo incipiente que está en vías de construcción y más alejado aún de la implementación, o mejor dicho de la toma de conciencia de la inclusión, concepto muy utilizado, pero poco comprendido y asimilado a nivel social en nuestro país.

Al considerar lo desarrollado en los párrafos anteriores, queda pendiente la tarea hoy para las y los docentes en aulas universitarias, que responde principalmente a ejercer ese liderazgo que entrega la formación y llevarlo a un liderazgo del tipo transformacional e inclusivo, el que permitirá establecer un vínculo con los y las estudiantes, basado en el respeto y la colaboración, y que lleve a estos estudiantes a expresarse libremente considerando los conocimientos de cada programa de asignatura. Además de promover el aprendizaje significativo y profundo, este docente líder no sólo será parte de la entrega de contenidos de una asignatura, sino que abordará los aspectos socioemocionales durante su clase. El uso de lenguaje será la clave para llegar a ellos, la escucha activa, y la promoción de escucharse y opinar crítica y constructivamente también se convierten en una manera de incluir.

Aspectos como las normativas vigentes actuales en relación a la inclusión, la consideración de las emociones y con ello del lenguaje, la cultura, la justicia social, la pedagogía de la solidaridad y muchos otros conceptos considerados en este capítulo, se transforman en herramientas para que las y los docentes puedan promover este liderazgo, transformacional e inclusivo en los contextos áulicos universitarios, y con ello aportar a una sociedad más justa y equitativa. “Las instituciones educativas no están separadas de la sociedad. Son elementos centrales de esa sociedad: como lugares de trabajo, como sitios de la formación de la identidad, como lugares que hacen legítimo el conocimiento y la cultura particulares, como ámbitos de movilización y aprendizaje de tácticas, y mucho más” (Apple, 2018, p.250). Por tanto, este liderazgo transformacional e inclusivo que se propone en el docente universitario, debe visualizarse como una herramienta para lograr una transformación en los procesos de participación y aprendizaje, a partir de los atributos propios de cada docente y las experiencias y herramientas que posee cada uno en su formación. Los docentes, como formadores en las aulas universitarias, tienen la posibilidad de empoderarse y brindar los espacios de reflexión respecto a la inclusión y el progreso educativo actual a través del liderazgo transformacional inclusivo.

Estos docentes, por ende, pueden transformar barreras en facilitadores dentro de la comunidad universitaria en que participan, centrando la mirada en otorgar clases inclusivas y de calidad y oportunidades para la diversidad de sus estudiantes, fomentando con ello el

aprendizaje y participación de cada uno. “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, p.97).

Referencias

- Ainscow, M. & Booth, T. (2002). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO. Recuperado de: http://www.daemcopiapo.cl/Biblioteca/Archivos/INDICE_INCLUSION.pdf
- Apple, M. (2018). *¿Puede la educación cambiar la sociedad?* Chile: Edit. LOM.
- Araneda-Guirriman, C., Neumann-González, N., Pedraja-Rejas, L., & Rodríguez-Ponce, E. (2016). Análisis Exploratorio de las Percepciones sobre los Estilos de Liderazgo de los Directivos Universitarios en el Norte de Chile. *Formación universitaria*, 9(6), 139-152. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000600013>
- Barrios Tao, Hernando, & Gutiérrez de Piñeres Botero, Carolina. (2020). Neurociencias, emociones y educación superior: una revisión descriptiva. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 363-382. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100363>
- Bass, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: The Free Press.
- Casassus, J. (2017). *Una introducción a la educación emocional*. RELAPAE, <https://core.ac.uk/download/pdf/228483806.pdf>
- Castellanos, L. (2016). *La ciencia del lenguaje positivo. Cómo nos cambian las palabras que elegimos*. España: Editorial Booket. Primera edición.
- Castillo Hernández, M. (2011). La socioafectividad en la educación desde la complejidad. *Educación y Humanismo*, 13(21), 129-14. Recuperado de: <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2267>
- Céspedes, A. (2008). *Educar las emociones, educar para la vida*. Chile: Edit. Vergara. Tercera edición.
- Cuenca, R. (2011). *Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad*. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social. 1(1), 79-93.
- Dávila, X. & Maturana, H. (2021). *La revolución reflexiva. Una invitación a crear un futuro de colaboración*. Chile: Edit. Paidós. Quinta edición.
- Del Río, A. (2017). *El derecho a la educación desde el enfoque para los derechos humanos como el anclaje para las políticas públicas*. Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis, Potosí. Recuperado de: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2377.pdf>
- Freire, P. (1965). *La educación como práctica de la libertad*. Recuperado de https://asslliab.noblogs.org/files/2013/09/freire_educaci%C3%B3n_como_pr%C3%A1ctica_libertad.pdf_-1.pdf

- Gaztambide Fernández, R. (2017). CURRÍCULUM. Currículum y el reto de la diferencia. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, (8), 21-32. <https://doi.org/10.25074/07195532.8.454>
- González, L., & Espinoza, Ó. (2008). Calidad en la educación superior: concepto y modelos. *Calidad en la Educación*, (28), 248-276. doi:<https://doi.org/10.31619/caledu.n28.210>
- González González, O. (2008). *Liderazgo transformacional en el docente universitario*. Maracaibo, Venezuela. Universidad del Zulia. Multiciencias, 8(1), 38-47.
- Ibáñez-Salgado, N., Díaz-Arce, T., Druker-Ibáñez, S., & Rodríguez-Olea, M. S. (2012). La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 19(59), 215-240.
- Ley 20.422. *Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión de las Personas con Discapacidad*. Servicio Nacional de Discapacidad. 10 de febrero del 2010. Recuperado de: <file:///C:/Users/56989/Downloads/Manual%20de%20la%20Ley%2020.422.pdf>
- Ley 20.609. *Ley antidiscriminación*. Secretaría General de Gobierno. 24 de julio del 2012. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1042092>
- Ley 21.091 en Educación Superior. Ministerio de Educación. 29 de mayo del 2018. https://www.cnachile.cl/Documentos%20de%20Paginas/LEY-21091_29-MAY-2018.pdf
- González, O., González, O., Ríos, G., & León, J. (2013). Características del liderazgo transformacional presentes en un grupo de docentes universitario. *Telos*, 15(3), 355-371.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Chile: Edit Paidos.
- Mendoza Torres, M. R., & Ortiz Riaga, C. (2006). El Liderazgo Transformacional, Dimensiones e Impacto en la Cultura Organizacional y Eficacia de las Empresas. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, XIV(1), 118-134.
- Mineduc. (2010). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas Inclusivas*. Santiago, Chile
- Ocampo, A. (2016). *Aproximaciones y descripciones generales sobre la formación del objeto de la educación inclusiva*.
- ONU. (2008). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcccconvs.pdf>
- ONU. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Chile. Publicación de las Naciones Unidas. Recuperado de: https://www.agci.cl/images/centro_documentacion/AGENDA_2030_y_los_ODS.pdf
- Pedraja-Rejas, Liliana M., Marchioni-Choque, Ítalo A., Espinoza-Marchant, Constanza J., & Muñoz-Fritis, Camila P. (2020). Liderazgo y cultura organizacional como factores de influencia en la calidad universitaria: un análisis conceptual. *Formación universitaria*, 13(5), 3-14. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000500003>

- Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). Introduction to emotions in education. In Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (eds.). *International Handbook of Emotions in Education*. 11-20.
- Pérez, G. y Romo, G. (2015) Liderazgo transformacional en los docentes universitarios desde la perspectiva estudiantil. Un estudio de caso. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 10(1), 203-218. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5329118>
- Pombo, M. (2019) Las perspectivas interseccionales como herramientas para el análisis y la implementación de políticas sociales. *Revista Plaza Pública*. 12(22).
- Rojas, Ó., Vivas, A., Mota, K. & Quiñónez, J. (2020). El liderazgo transformacional desde la perspectiva de la pedagogía humanista. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 28(1), pp. 237-262.
- Tedesco, J. (2014). *Educación en la sociedad el conocimiento*. México: FCE
- Tomasevski, K. (2001). *Human Right Obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable (Primer No. 3)*. Estocolmo. Recuperado de: https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18061/44_Tomasevski_Primer%203.pdf?sequence=1
- CRES. (2008). *Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. IESALC. Recuperado en: <https://www.uv.mx/cuo/files/2014/06/CRES-2008.pdf>
- UNESCO. (2010). *Compendio de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior*. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/compendio.htm>.
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Recuperado en: https://www.se.gob.hn/media/files/articles/Marco_de_Accin_Educacin_2030_version_espanol.pdf
- Vivas García, M. (2003). *La educación emocional: conceptos fundamentales*. Revista Universitaria de investigación. 4(2), 1-22.



CAPÍTULO 12. EL VIAJE DEL LOGOCENTRISMO Y EL PRESUPUESTO METAFÍSICO DE LA EXCLUSIÓN, UN ENFOQUE CRÍTICO PARA REPENSAR LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN

Ricardo Pérez Valdés

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), Chile

Inclusión y decolonización

La expansión colonizadora ha constituido el gesto fundamental de la Modernidad, a saber, imponer una forma determinada de concebir un acceso a lo real. La razón como

herramienta totalizadora implica la sustracción de la realidad a una elaboración cognitiva que formaliza, significa y da sentido a las cosas del mundo. En este ámbito, la Modernidad promueve valores inspirados en el uso de la razón del individuo propiamente tal, así como de los miembros que se proyectan en el espacio público. Lo moderno, en este contexto, representa el levantamiento de valores universales denominados humanistas, que conciben un supuesto esencial de lo humano que lo define y determina, creando categorías de legitimidad, a través de las expresiones culturales, sociales y políticas. El ser humano moderno se proyecta como ciudadano, es decir, describe a quien encarna los valores de una sociedad en particular y es capaz de conservar, promover o bien, transformar los marcos normativos en función de los desplazamientos epocales, vivenciales y de representatividad propias de cada expresión comunitaria. La formación del ciudadano/a es la promoción de un sujeto político que participa de las dinámicas de intercambio social. Así, el gesto universalizador en el marco moderno constituye un ejercicio político, pues no sólo fundamenta el levantamiento del mundo desde la razón, sino que es el mismo individuo racional quien proyecta un modelo de mundo como un espacio en común. Así, “lo común” corresponde al rasgo preferente del ejercicio político de la modernidad, lo que constituye la generación de un circuito de entendimiento común que favorece la construcción de un imaginario social-global.

En este sentido, la empresa colonizadora, a través de su imposición hegemónica y su movimiento de industrialización incesante, forja un modelo unitario para el reconocimiento de un mundo común. Éste modelo corresponde a una visión eurocentrista que se posiciona a través de las “colonizaciones”, propendiendo forjar un rasgo normalizador para acceder (nombrar, conocer, proyectar) al mundo. Lo colonial, al constituir un movimiento global o totalizador, da paso de una teopolítica a una egopolítica (Romero, 2018, p. 28) como la marca de un proceso racionalizador del mundo y que genera formas de exclusión sistemática y cuyo movimiento va despojando o bien, replegando, códigos, valores, expresiones o formas de vida identitarias, propias de cada territorio. Así, la egopolítica deviene en una construcción de mundo racional, científico, legal y acorde con la dimensión estatal que confiere a los individuos modalidades de determinación o delimitación en sus propios procesos de desarrollo vital y social.

El bucle modernidad/colonialidad responde a un ejercicio de exclusión puesto que resta de sus características particulares a los individuos y la relación con sus territorios a los que se impone, desarrollando una comprensión política que trasunta en un modelo de vida y, en una forma de proyección social que se resiste a la diferencia. De ahí que el movimiento moderno forja un individualismo universalista (Garcés, 2015, p. 24), pues proyecta para el desarrollo del individuo una comprensión universal del mundo y que se posiciona como la manera oficial de reconocimiento de la realidad.

En este contexto, el sistema que ha sido el motor de la edificación colonizadora del mundo en su expresión universalizadora, es la educación. La educación aparece como el gran

escenario, constante, sistemático y continuo de universalización del conocimiento disciplinar, moral y relacional de los individuos. Así, el proceso educativo es, precisamente, la garantía para formar ciudadanos/as con ciertas características, capaces de representar y transformar el mundo, adecuándolo a sus propias necesidades y atendiendo a un marco de interrelación mayor. De este modo, la escuela pública moderna levanta la promoción de sujetos universales, autónomos y libres, cuya exigencia es devenir en un individuo adulto capaz de construir su propio mundo en conjunto con sus pares. Es por ello que, la tensión entre pensar un mundo y enseñarlo, es clave para irrumpir en los dispositivos instalados del modelo colonial de enseñanza y lograr, de esta manera, resignificar prácticas y saberes instituidos, procurando rescatar aquellos elementos identitarios (territorios, lenguas, formas de vida, entre otros) que se han difuminado a partir de prácticas y/o saberes oficiales ejercidos en el espacio social como modalidades de normalización.

De modo similar, la relación entre inclusión y decolonialidad es estrecha pues, para pensar la inclusión es necesario advertir los ejercicios hegemónicos de la cultura y los efectos que ha generado en los diversos territorios y en sus formas de comprensión de lo real. Así, decolonizar el pensamiento exige reconocer los supuestos que allí operan, buscando advertir qué elementos subyacen en la conformación del denominado “sentido común” y permitir, de este modo, disponer de una apertura de espacio críticos para pensar y/o repensar lo que confiere a la “inclusión”. En esta línea, la inclusión corresponde, por tanto, al ejercicio político de, por una parte, exponer los supuestos hegemónicos que dan vida al discurso oficial normalizador, y por otra, es la manera de promover un enfoque hacia los sujetos que han sido marginadas y marginados durante las diferentes épocas, procesos históricos, culturales, sociales y/o políticos, cuyas consecuencias operan en el escenario actual de las sociedades y culturas “colonizadas”.

En esta orden de cosas, lo que exige la inclusión, es la emergencia de un nuevo enfoque de reconociendo individual, social y político que permita la reconfiguración en la proyección de un mundo por-venir. Por tanto, considerar la inclusión atendiendo a las tensiones que concentra, debe exigir compromisos por parte de quienes participen con acciones con foco en una educación inclusiva y orientado sus prácticas, hacia aquellas y aquellos sujetos restados del canon oficial, lo que implica exponer una demanda política en relación con la promoción de justicia social para la construcción social inclusiva, las formas de relación vital entre pares y el entorno, los adecuados emplazamientos, el desarrollo institucional y los procesos activos de participación ciudadana.

Así, y en relación con estas consideraciones descritas, el escrito que se desarrolla tiene por novedad dar cuenta, genealógicamente, de una revisión documental de antecedentes literarios y filosóficos en relación con el correlato de los criterios de verdad que subyacen al pensamiento metafísico de la tradición occidental y que permiten reconocer el viaje que realiza el pensamiento *logocéntrico* como forma de comprensión unitaria y total de la realidad para la proyección de la cultura occidental de la modernidad hasta nuestro días. Con esto, se

podrán generar aportaciones teóricas en torno al reconocimiento de una ideología hegemónica en permanente expansión y permitir, a su vez, exponer un abordaje crítico de las nociones de exclusión, inclusión, pensamiento, modernidad, colonialidad, entre otras, para abrir espacios de reflexión sobre temas relevantes para los estudios latinoamericanos en educación inclusiva tales como diferencia, alteridad, otredad, decolonialidad, deconstrucción, disidencias, género, identidad, feminismos, interculturalidad, diversidad, pensamiento, política, educación, etc., que son incidentes al momento de pensar o repensar la inclusión, los procesos de enseñanza asociados y la proyección de justicia social en la conformación de la comunidad política.

Pensar, educar, excluir

Cuando pensamos en la educación, nos orientamos a través de varios elementos que le son de suyo, a saber, la natalidad y el proyecto social. La primera, tiene relación con quienes llegan al mundo (Arendt, 2018, p. 228) y deben ser institucionalizados a través del leguaje y de prácticas anátomo-políticas (Foucault, 2002, p. 125) que hagan posible la construcción de un ser humano investido por una cierta modalidad hegemónica en torno a la comprensión de lo real y, en la misma medida, por una impronta socio-cultural que le confiera el reconocimiento de valores, códigos o normativas comunes para el propio individuo y sus pares.

En este contexto, la posibilidad de educar-se está dada por los criterios de verdad que, culturalmente, modelan y significan al “pensamiento”. Así, pensar remite a la consideración de un supuesto o idea trascendental que valida la existencia de un conocimiento verdadero u oficial y que permita garantizar el acceso a lo real. A través de esto, se logra la generación de procesos de enseñanza que se traducen en aprendizajes orientados con los requerimientos propios de una determinada comunidad política. De este modo, pensar es la manera de erigir una realidad cognoscible en función de significados de reconocimiento común, principalmente a través del habla. Aprendemos del mundo a través de la voz de los que han llegado antes al mundo. Incluso, antes del nacimiento, recibimos información del mundo a través de la voz, reconocemos en la voz, la proximidad de un espacio de resguardo, que se traduce, dependiendo de los procesos de desarrollo, en certezas que van generando la captación de un mundo determinado. Nacemos, crecemos en un mundo en que, desde nuestro entorno más cercano, se nos expresa una forma de concebir lo real. Así, no es extraño que asumamos como algo “natural” que, al momento de ingresar al sistema escolar, sea un adulto, investido como profesora o profesor, quien nos ofrezca conocimientos a través de la palabra. Aquí la presencia del adulto y su voz, configuran la garantía del proceso, al menos, para la mayoría de quienes acuden al sistema de enseñanza-aprendizaje.

Es importante remarcar que, el sistema de escolarización ofrece una “transmisión” de conocimientos oficiales que devienen a su vez, en una comprensión política del mundo, puesto que permite dar cuenta que el mundo, no sólo es una construcción cognitiva (subjetiva, individual), sino que es un espacio de comprensión común (intersubjetiva, ética, emocional) a

saber, un espacio relacional. Así, al educarnos, recibimos información vinculada a contenidos disciplinares que permiten elaborar una comprensión formal y delimitada de lo real a través de regiones de conocimientos específicos; no obstante, recibimos, además, disposiciones anímicas y corporales en relación con cánones normativos que perfilan nuestros pensamientos, deseos, roles, acciones, formas de convivencia, entre otras, en función de un espacio de interacción más amplio. Así, la educación se extiende como la plataforma de construcción de adultas/os-ciudadanas/os necesarias/os para la conservación del proyecto social.

Pues bien, la relación entre pensamiento, educación y mundo son estrechas y necesarias. El pensamiento se rige por estructuras de universalización a través del lenguaje, dotando de sentido y significación la realidad que aparece ante sí. Esto trae consigo, la posibilidad de hacer emerger la imagen de un mundo con sentido para el individuo y con sentido para la comunidad de quienes comparten un espacio lingüístico común. La educación, por tanto, es aquella plataforma de adquisición de saberes y formas de disciplinamiento social que permiten comprender, habitar, relacionar y proyectar una idea de mundo.

De este modo, abordar la educación y los procesos de enseñanza implicados nos disponen en la encrucijada en torno a qué significa pensar y qué supone la elaboración misma en el acto de pensar. Al respecto, podemos indicar que, el acto de pensar remite al menos, a dos consideraciones fundamentales: a) la presuposición de un criterio de verdad metafísica o trascendental que permite ofrecer una garantía de validez y sentido a los juicios que se emiten respecto de lo real, configurando, de este modo, la posibilidad de representar una idea (individual y común) de mundo; b) disponer de un canon lingüístico hegemónico que permita disponer, de manera natural, la comprensión a partir de categorías conceptuales de representación. Por su parte, la consideración a) remite a una comprensión metafísica de la realidad, esto es, la presuposición de existencia de un origen verdadero (indemostrable en principio) de las cosas de lo real, pero que, permite explicar la disposición y concatenación natural de los fenómenos del mundo. Esto da cuenta de la presencia de un núcleo o centro, cerrado en sí mismo, que justifica la existencia verdadera de todo lo demás. En esta línea, el movimiento metafísico corresponde a un movimiento racional, que promueve la búsqueda de explicaciones verdaderas del sentido de las cosas y que corresponde a la comprensión de una estructura cosmológica, natural, coherente, ordenada, que dona una garantía de justificación de las cosas de lo real. La consideración b) nos remite a una genealogía del pensamiento, a saber, el *lógos*. La palabra griega *lógos* hace referencia a una razón universal o bien una base original del mundo. En general posee varias traducciones dependiendo de las tradiciones de pensamiento, entre ellas, razón, pensamiento, intelecto, dios, lenguaje. Como quiera que sea, cuando hacemos referencia al *lógos*, estamos en contacto con el fundamento de la tradición metafísica de la presencia, pues el *lógos* es la comprensión del ser/presencia como base totalizadora del sentido de las cosas del mundo mediante un habla original. El filósofo Jacques Derrida denomina a esto, *logofonocentrismo* (2008, p. 7), para dar cuenta del

privilegio del habla por sobre la escritura y la relación íntima de la metafísica occidental que, desde la filosofía de Platón, pone de relieve la necesidad de conjugar ser y presencia para promover un conocimiento verdadero u oficial.

Pues bien, la metafísica forma una estructura de jerarquías y confiere una arquitectura natural, unitaria y universal de las cosas del mundo y que es cerrada en sí misma, es decir, remite a una interioridad de sentido que se resiste a elementos que puedan interferir en su funcionamiento. Este punto resulta relevante, pues el pensamiento metafísico ordena, funda, promueve un criterio de verdad, y en su movimiento, debe marginar aquellos elementos o modalidades de comprensión que no ajustan a su propio sistema. Es por esto que, la metafísica es un sistema de pensamiento unitario y verdadero que se fundamenta en un principio original de sentido trascendental mediante el *lógos* y que, como se ha hecho mención, podemos rastrearla en la tradición de pensamiento griego clásico, cuyo devenir ha atravesado la cultura de Occidente, y ha situado, en su desplazamiento histórico, a la Modernidad como un punto de inflexión en la expansión de este sistema de comprensión de lo real. El “viaje” de la comprensión metafísica del mundo y los valores que prescribe, tiene su expresión más radical a partir de los viajes expansionistas desde Europa hacia otros territorios, nuevos para el conocimiento eurocéntrico. Es por ello que, el asentamiento de la modernidad y la visión de una condición de lo humano que funda una idea trascendental de lo humano, es decir, qué es lo humano como tal, y qué incidencia tiene para el pensamiento social y político de la comunidad hasta nuestros días, lo que va a constituir una clave para reconocer el impacto de una forma de conocimiento hegemónico que se impone por sobre otros modelos y/o imaginarios de mundo. Con esto, el movimiento moderno, a través de su impronta de tecnificación, universalización y/o totalización del conocimiento de la empresa colonial, ha atravesado la comprensión del mundo hasta la actualidad y, por supuesto, ha intervenido las formas de acceso al saber mediante la industrialización del mundo, cuyo eje primordial, radica en la educación y en el despliegue de la propia institución escolar.

La revisión genealógica del *lógos*, y el impacto en la consolidación de un modelo explicativo de lo real, va a constituir la marca de un proceso de hegemonización en la configuración de mundo a partir de un entendimiento universal y común. En este ámbito, reconocer cómo se ha desarrollado el pensamiento de la tradición metafísica de occidente constituye una condición de posibilidad de rastrear y tensionar los supuestos de verdad con los que “aceptamos” o “asumimos” la validez en la comprensión y nominación de la realidad. Es por ello que el tópico del viaje, nos expone las implicancias y novedades en la trayectoria del pensamiento occidental y su impacto en la producción de conocimiento verdadero y en la comprensión de un imaginario de mundo común, que rechaza aquello que es diferente, confiriendo un ejercicio de exclusión, desde el acto mismo de pensar.

El viaje de Ulises y el canto de las sirenas

La universalización del saber responde a la comprensión de un orden trascendental de las cosas del mundo. Esta manera de comprensión representa el viaje de una forma de dominio, es decir, una modalidad ideológica que se impone como la una forma de concebir lo real y darle significado común al mundo. Es por ello, comentaremos algunos gestos del movimiento metafísico en la antigüedad del pensamiento occidental indicando las implicancias que están conectadas a sus trayectorias.

En la obra “La Odisea”, de Homero, nos encontramos con el viaje que realiza Ulises en su intención por regresar a su patria, Ítaca. Ulises y su tripulación atraviesan los mares en su embarcación, y en su travesía debe confrontar una diversidad de seres (no-humanos) que ponen en riesgo, no solo su vida o los fines de su travesía, sino que los valores que los marineros representan. Ulises debe luchar, debe resistir, debe llegar a puerto, donde lo espera su patria, su lengua común, su fiel esposa, su hijo y un pueblo al que gobernar. Sin embargo, los seres que lo acechan representan toda una tradición mitológica, entre estos, cíclopes, ninfas, sirenas, y por supuesto, dioses y diosas que gobiernan los destinos de los seres humanos y que encarnan un régimen cosmológico que, implícitamente, Ulises supera, a través de un sólo principio de suficiencia, la razón.

Tomando uno de estos eventos del tortuoso viaje de Ulises de regreso a Ítaca y, siguiendo una lectura que hace el pensador contemporáneo Maurice Blanchot del viaje de Ulises, denominado “El canto de las sirenas”, abordaremos algunas de las implicancias que encarnan estos hermosos seres marinos. El canto que pronuncian las sirenas, responde a una espacio mágico, misterioso, extra-ordinario, incierto, en que la comprensión humana es arrastrada por una expresión “in-humana”, pues se le torna ajeno, lejano o extraño al escrutinio de la razón. Las sirenas, a través de su canto, encantan, fascinan, atraen. Su movimiento coral hace que los navegantes pierdan el sentido mismo de la navegación, y pongan en peligro los fines del viaje mismo. El canto dis-trae, pues despliega elementos que hacen permeable la planificación y la finalidad del viaje. Distraerse, es entregarse a la muerte, pues disuade la estructura racional que está implicada en los objetivos trazados con antelación. Las sirenas fascinan, es decir, hacen desviar al pensamiento de sus propios límites. Varios marineros que acompañaban a Ulises, desaparecieron, atrapados por ese canto extra-ordinario, sumergidos por la cautivante fascinación que los arrastraba hacia ese canto bello, mágico, indescifrable, misterioso. Al respecto Blanchot comenta:

[...] ¿Acaso los hombres apasionados por su propio canto habrían perecido, entonces, por desesperación? Por una desesperación muy próxima a la fascinación. Habría algo maravilloso en ese canto real, canto común, secreto, canto simple y cotidiano, que de pronto tenían que reconocer, cantando irrealmente por poderes extraños y, es preciso decirlo, imaginarios, canto del abismo que, una vez oído, abría en cada palabra un abismo e invitaba poderosamente a desaparecer en éste (Blanchot, 2005, p. 23).

Pero ¿qué hace que el canto enigmático y maravilloso de las Sirenas, no haga otra cosa que arrastrar a los marinos a la muerte, a la desaparición? De alguna manera, los marinos son atraídos por la fascinación de estos seres no-humanos, fascinación por lo desconocido, por ese canto porvenir y transhumano que se presenta desde la misma ausencia que las constituye. En relación con el espacio que abre el canto de las Sirenas, Foucault lo expone de este modo:

[...] Las sirenas son la forma inasequible y prohibida de la voz atrayente. Ellas no son más que canto simple estela plateada sobre el mar, cresta de la ola, gruta abierta en los acantilados, playa de blancura inmaculada, ¿qué otra cosa pueden ser, en su ser mismo, sino la pura llamada, el grato vacío de la escucha, de la atención, de la invitación al descanso? Su canto es todo lo contrario a un himno: ninguna presencia brilla en sus palabras inmortales; sólo la promesa de un canto futuro recorre su melodía. Y seducen no tanto por lo que dejan oír, cuanto por lo que brilla en la lejanía de sus palabras, el porvenir de lo que están diciendo. Su fascinación no nace de su canto actual, sino de lo que promete que será ese canto (Foucault, 2008, p. 56).

Ausencia que, por lo demás, hace del canto de las sirenas un horizonte inaprehensible, una frontera que se aleja ante el deseo de poseerlo. Su canto es canto del afuera, es el canto de otro tiempo, de lo imaginario, de la metamorfosis (Blanchot, 2005). En este sentido, la fascinación implica un costo fatal: el de ser atraídos, sin saber cómo, ni cuándo, ni por qué, hacia un espacio difuso, en que se pronuncia el vacío, lo ausente, la muerte. Sin embargo, Ulises vence a las sirenas desde la técnica, (Blanchot, 2005, p. 25) movido por una voz garante de la verdad y que instituye el saber, pues apela la necesidad de su presencia en la ciudad. Llegar a tierra, como se ha indicado, implicará gobernar, regir, determinar; expresa el triunfo de la verdad (jerarquía, razón, realidad, presencia) por sobre la ficción (falsedad, peligro, incertidumbre, ausencia) que representan los seres inhumanos. Ulises, de este modo, triunfa, porque sobrevive, hace de su presencia y de su palabra la forma encarnada en que la razón y política se realizan.

Sin embargo, ¿qué nos enseñan, a su vez, las sirenas? ¿Qué nos muestra su canto de fascinación? Las sirenas nos abren a la diferencia, esa alteridad misteriosa que el pensamiento de la razón no logra contener, ese espacio que el pensamiento no tiene acceso y que lo obliga a replegarse sobre sus límites. Es por ello que, Ulises, debe rechazarlas, excluirlas, debe realizar un corte entre la naturaleza racional de sus actos y fines, y la naturaleza ambigua de los seres que lo asechan. Las sirenas mediante su canto, expresan una diferencia radical, la presencia ambivalente de lo inefable, lo otro, lo extraño. Así, la alteridad no permite gobernar, pues gobernar implica “pensar”, “comprender”, “entender” desde una validez que se impone como valor común. La realidad que funda la razón, es una realidad verdadera, cotidiana, familiar, que es comprensible, y que es delimitada por un lenguaje, también común. El canto es una lengua extraña de la que es preciso alejar-se, que es necesario, excluir-se. El triunfo de Ulises, es también el triunfo de la exclusión a través de la razón.

El *lógos* y las enseñanzas de Platón

Genealógicamente, abordar elementos de la tradición metafísica de occidente implica reconocer la construcción de un modelo de pensamiento racional, hegemónico, unitario, verdadero, fundacional. Es por ello que revisaremos algunas decisiones en la filosofía de Platón, que dan cuenta de la validez metafísica en relación con el conocimiento verdadero.

En el capítulo II de *La República*, resulta emblemático el pasaje en que Platón expulsa a los poetas de la Polis que representa la ciudad política de la Grecia ateniense. La expulsión se enmarca en que para Platón los poetas representan un mal, pues, el carácter imitativo (605 a) de su voz resulta perjudicial, pues genera un profundo impacto pedagógico en los habitantes, preferentemente en los más jóvenes, ya que los que son menores de edad no pueden distinguir entre lo que es una alegoría de aquello que no lo es (378 d). Los poetas, mediante sus recursos ponen de relieve las formas la educación mitológica propia de las narraciones de Homero y Hesíodo (377 d) y que, según Platón, deben abandonarse ya que no tiene relación con la verdad. Así, los poetas utilizan el lenguaje para ficcionar la realidad y en ello, no buscan lo verdadero, sino que encubren la realidad mediante la palabra y se vinculan con el espacio emotivo de los oyentes, desplazando los límites entre ficción y verdad, demarcando la tensión y el distanciamiento entre la palabra de la filosófica y la palabra poética. Al respecto Nussbaum indica:

[...] Platón, describiendo la “antigua querrela” entre los poetas y los filósofos, lo vio con claridad: los poetas épicos y trágicos cautivan al público presentando héroes que no son autosuficientes, y que por lo tanto sufren profundamente cuando los ataca la calamidad (Nussbaum, 1997, p. 85).

De este modo, el “saber”, “arte” o “disposición” de los poetas no permite explicar o justificar la realidad de manera verosímil. La expulsión de los poetas representa, un giro en la trama y que modifica la comprensión de la naturaleza humana (Nussbaum, 1997, p 86) mediante el levantamiento de un pensamiento verdadero, válido, eficaz para conocer, para enseñar y para reconocerse políticamente como miembro de la comunidad, a saber, la Polis.

En la misma línea, y avanzando unos capítulos en la obra: “*La República*”, abordaremos el reconocido pasaje de la “alegoría de la caverna” en el capítulo VII. Platón hace un ejercicio mental en el que sitúa un escenario que resulta estremecedor. Dispone de un grupo de seres humanos atados de pies, manos y cuello al interior de una caverna, cuya mirada sólo se orienta hacia un muro. Ninguno de ellos puede voltear su cabeza, pudiendo visualizar sólo las sombras de los objetos externos que son proyectados por el efecto de la luz exterior proveniente de la entrada de la caverna. Las imágenes/sombras proyectadas son los que los seres humanos “conocen”, constituyen lo que ellos podrían denominar, realidad. Sin embargo, Platón realiza un ejercicio mental en el que indica, retóricamente, qué sucedería si se diera el caso que uno de los hombres se liberara de las cadenas (515 c). Bajo ese condicional, Platón

busca dar cuenta de las diferencias entre el conocimiento verdadero y el conocimiento sensible o inmediato, entre lo que consideramos realidad y la existencia de una realidad superior. La filosofía de Platón, a través de esta alegoría busca representar las diferencias entre el conocimiento aparente, parcial, mutable, imperfecto y un conocimiento verdadero, perfecto, inmutable. Con esto, Platón comprende que el conocimiento humano es sólo aparente. Esta alegoría permite dar cuenta de la distancia que tenemos los seres humanos respecto de la verdadera realidad, lo que nos enseña Platón, es que los seres humanos no podemos voltear nunca la cabeza (Blanchot, 2015, p. 36). Así, los seres humanos estaríamos condenados a vivir ajenos a la verdad, al menos, mientras estemos vivos.

Así, en términos generales, para Platón, la superación de esta anomalía de los seres humanos puede ser reencauzada a partir del diálogo, es decir, un espacio lingüístico de intercambio presencial de “hablas”, que permiten en su encuentro des-cubrir a la verdad. Este supuesto es muy relevante, pues determina que el acceso al conocimiento verdadero se juega a través del habla y de la presencia de los interlocutores. Por eso, los diálogos platónicos, son discursos orales, cuyo personaje central es Sócrates (hombre, blanco, griego), el filósofo que nunca escribe, sólo se pronuncia oralmente ante sus interlocutores y/o entre sus amigos y con visitas a la verdad.

Ahora bien, considerando el diálogo Fedón de Platón, en la que se relata el juicio ateniense a Sócrates, en función del tema del alma, evidenciamos que se describe una temporalidad particular, a saber, el período de espera de su muerte y la apertura a la comprensión de un espacio verdadero. Este tránsito lo hace con tranquilidad, no exento de sentimientos de temor por la situación y por su condición de sentenciado, sin embargo, ejerce una espera con aplomo y convicción, dialogando con sus amigos y con la certeza que su muerte implica un bien. La obra aludida, no resulta baladí. Él se reúne con sus amigos, con ellos comparte el diálogo que representa una comunidad masculina de hablantes. De hecho, la esposa de Sócrates, Jantipa, lo visita, y lo reprocha por pasar los últimos momentos de su vida hablando con sus amigos. En el diálogo, Fedón le comenta a Equécrates lo siguiente:

[...] “Al entrar, en efecto, encontramos a Sócrates recién desencadenado, y a Jantipa – a quien ya conoces– que llevaba en los brazos a su hijito y estaba sentada a su lado. Conque, en cuanto nos vio Jantipa, se puso a gritar, como acostumbran a hacer las mujeres:

- ¡Ay, Sócrates, por última vez te hablarán tus amigos y tú a ellos!

Al punto Sócrates, dirigiendo una mirada a Critón le dijo:

-Critón, que alguien se la lleve a casa” (p.60 a)

Así, el gesto socrático de pedir que aparten a su mujer por actuar emocionalmente, es también un gesto de excluirla por considerarla ajena al *lógos*, pues ella no forma parte de la comunidad de hablantes o amantes del saber a través de la palabra, no hace comunidad de

manera propia en función del *lógos*, más bien, su arrebató es considerado perjudicial para “preparar” la proximidad con la muerte.

Para Sócrates la muerte es un paso a lo verdadero, es la posibilidad que el alma abandone la “cárcel del cuerpo” (62 b) y así, pueda acceder, finalmente, al conocimiento mismo. El diálogo, en tanto que habla de lo verdadero, corresponde a un medio natural para acompañar y educar, durante la vida hacia una “buena muerte”, es decir, Sócrates representa la actitud filosófica por excelencia, descubrir lo verdadero a través del intercambio de la palabra oral y, a través de ello, prepararse para la muerte.

En este contexto, reconocemos que en Platón existe la búsqueda de un pensamiento verdadero que es preciso resguardar de toda aquella forma de comprensión impropia (emociones, sentimientos, creencias, entre otras). Así, la enseñanza filosófica para la vida buena de los seres humanos correspondería a un pro-curar aproximarse a la verdad durante la vida, mediante el habla, particularmente “escuchando” el *lógos* que comprende aquella habla original que funda la verdad del acto mismo de conocer. De esta manera, la filosofía de Platón, a través de Sócrates, inaugura una forma hegemónica de comprensión que será clave para el porvenir de la cultura Occidental, a saber, seguir la voz autora de lo real, que permite pensar, coherente, unitaria y verdaderamente un mundo y educar a los seres humanos respecto de ello. Así, Platón expresa, en su filosofía, una pedagogía, pues reviste una forma de acceso para la comprensión racional del individuo y a su vez, del mundo.

El nacimiento del logofonocentrismo

El *lógos*, se comprende como un “habla original” que permite acceder a lo real y en ello, dar cuenta de un sentido trascendental de las cosas que son. El *lógos* se posiciona como el presupuesto metafísico para el pensamiento de la tradición con vista a la construcción de una realidad verdadera. El *lógos* provee al habla un sentido natural que permite dar vida a las cosas que son para el pensamiento, es un habla primera, jerárquica, que separa lo verdadero de lo ficcional.

Al respecto, en el diálogo Fedro de Platón, es posible rastrear el surgimiento de esta prioridad ontológica del habla. En el diálogo, Fedro, seducido por el discurso de Lisias, transcribe su oratoria a través de los signos de la escritura. Las palabras pronunciadas por Lisias, son copiadas por Fedro través de la palabra escrita. Fedro quiere recordar, memorizar ese discurso, no quiere olvidar esa voz. Fedro con el escrito bajo el brazo cruza los muros de la Polis, y en su camino se encuentra con Sócrates. Así comienza el diálogo:

[...] Sócrates: Mi querido Fedro, ¿A dónde te diriges ahora y de dónde vienes? Fedro: De con Lisias, Sócrates, el de Céfalo, y me voy fuera de las murallas, a dar una vuelta. Porque me he entretenido allí mucho tiempo, sentado desde temprano. Persuadido, además, por Acúmeno, compañero tuyo y mío, voy a dar un paseo por los caminos, ya que, afirma, es más descansado que andar por los lugares públicos (227 a).

Fedro, queriendo pasar el discurso de Lisias como propio, es descubierto por Sócrates, quien lo interpela, preguntado por el papel que ocultaba en su brazo. Sócrates entiende que Fedro no quiere conocer por sí mismo, sino que se ve atraído por este “extraño saber”. La escritura es rechazada por Sócrates, no representa ningún saber pues no encarna un conocimiento natural, más bien representa una ficción, un pseudo-saber, la copia de un verdadero saber. Para esto Sócrates, para remarcar esta diferencia, particularmente del habla respecto de la escritura, relata el mito de Thamus y Theuh en 274 c. Recogemos en extenso, la traducción utilizada por J. Derrida:

[...] Sócrates: ¡Pues bien!, he oído hablar que vivió junto a Neucratis, en Egipto, una de las antiguas divinidades de allá, aquella cuyo emblema sagrado es el ave que allí llaman, como sabes, el ibis, y que el nombre del dios era Zeus (Theuth). Fue él, pues, primero que descubrió la ciencia del número con el cálculo, la geometría y la astronomía, y también el trictrac y los dados y, entérate, los caracteres de la escritura (grammata). Y, por otra parte, en aquella época, reinaba en todo Egipto Zamus (Thamus), cuya residencia era esa ciudad del país alto que los griegos llamaban Tebas de Egipto, y cuyo dios es llamado por ellos Ammón. Zeus habiendo ido a verle, le mostró sus artes: «¡Es preciso, le dije, comunicarlas a los demás egipcios!». Pero el otro le preguntó cuál podía ser la utilidad de cada una de ellas, y, según sus explicaciones, según que las consideraba buenas o malas, pronunciaba ora una reprobación, ora un elogio. Numerosas fueron pues las reflexiones que acerca de cada arte, se dice que Zamus hizo a Zeus en uno y otro sentido: ¡No acabaríamos nunca de detallarlas! Pero, llegado el momento de tratar de los caracteres de la escritura: «He aquí, oh rey, dijo Zeus, un conocimiento (to macema) que tendrá como efecto hacer a los egipcios más instruidos y más capaces de acordarse (sofôterus kai mnemonikôterus): la memoria, así como la instrucción han hallado su remedio (fármacon). Y el rey replicó...» etc. (Derrida, 2007, p. 110).

La escritura presentada y ofrendada a *Thamus* le es indiferente, no lo congracia, no le atribuye valor sino desprecio. El Dios-habla-rey que no sabe escribir, pero su incapacidad no hace más que afirmar la soberanía de su independencia (Derrida, 2007, p. 112), en tanto que, presencia absoluta, que no le falta nada para ser. Es por ello que para el dios la escritura no representa ningún valor, pues favorece a la *hypómnesis* (memoria muerta) y no a la *mnésis* que representa la memoria viva, cuyo interior dota de sentido a todo lo demás (De Peretti, 1989, p. 42). Igualmente, el rey *Thamus* advierte la nocividad y el peligro de la escritura (275 b), por ello la rechaza distanciándose de aquella “seducción novedosa”, cuya negatividad o peligrosidad radica diferir respecto del orden natural y jerárquico *lógos*.

Ahora bien, este veneno, es reconocido por *Thamus* como un elemento que lo puede invadir, suplir, desgastar, desestabilizar, invertir, es decir, la escritura por su concepción ambigua, podría desplazar la interioridad del sentido fuera de los límites del pensamiento, tal como lo realiza Fedro al llevar la escritura fuera de los límites de la ciudad. Es por ello que el *fármacon* para Derrida, permite poner en evidencia la presencia de una pluralidad del sentido:

[...] No solamente es beneficioso, no es inofensivo, pues, causa dolor en su accionar, es un padecimiento resignado, un convalecer y todo lo que ello conlleva, y es, a su vez, en el mismo movimiento, en su límite, -artificial-, lo que lo hace perjudicial, porque va en contra de la vida natural del habla, que no es otra que la vida del logos; su artificio es enemigo, es antagónico a la regularidad, a la “normalidad” de lo natural del sentido. El fármakon multiplica lo negativo, clausura la esencia de la presencia (Derrida, 2007, p. 148).

El dios-padre-sol, de modo análogo en el que Sócrates interpela a Fedro, advierte que el *fármakon* no es un inocente obsequio, pues puede generar una ruptura en la soberanía del dios-padre-sol, y a su vez, dar silencio-ausencia, al habla-siempre-presente, a su voz, al *lógos*. Es por estas consideraciones que el *logocentrismo* al forjar su fundamento en el *lógos*, permite que se establezca una relación natural entre habla y sentido, y entre habla y pensamiento, puesto que permite la presencia de una memoria viva, de una autoridad de privilegio absoluto, de un padre omnipresente que le acompaña. El habla constituye lo eminentemente natural en la relación significado-significante (Derrida, 2007, p.164) puesto que representa la esencia misma del *lógos*-padre. En función de esto, Derrida señala:

[...] A diferencia de la escritura, el logos vivo es vivo por tener un padre vivo (en tanto que el huérfano se encuentra medio muerto), un padre que está presente, en pie junto a él, tras él, en él, sosteniéndole con su rectitud, asistiéndole personalmente y en su propio nombre (Derrida, 2007, p.114).

La escritura es entonces huérfana; su padre: muerto, ausente, sin voz, sin habla, mudo, en silencio. Y, sin embargo, la escritura acoge en su interior-ambiguo un suplemento que podría: “quedarse”, y reemplazar, desplazar o suplantar la presencia del dios-rey. De alguna manera el dios ve que la escritura puede despojarlo de su lugar (poder, jerarquía, decisión). Ahora bien, podemos preguntarnos por qué el dios del mito relatado en el Fedro, advierte que la escritura podría desplazarlo, o interrogando de otra manera, por qué un dios podría temerle a un regalo como éste, qué relación podría existir en el carácter sagrado del dios y lo profano del *fármakon*.

En relación con estas consideraciones, podemos abordar cómo la filosofía de Platón nos ayuda a comprender el porvenir del pensamiento de occidente, pues permite reconocer un sistema de “corte” o de diferenciación ontológica en relación con el criterio de verdad de las cosas que son y cómo podemos tener acceso a ellas. Así, el *logofonocentrismo*, en su afán por justificar verdaderamente lo que es, ofrece a su vez, un sistema de exclusión que se expande por Europa y que alcanza otros territorios para entonces desconocidos hacia finales del siglo XV a través de los viajes expansionistas. El privilegio del habla, en su sentido de autosuficiencia racional, resulta una clave para la progresión occidental y para comprensión del correlato esencial entre pensamiento y realidad. *Lógos*, dios, razón, conciencia, van a tejer la red de significaciones verdaderas para el levantamiento de lo real, y constituirán en sus pliegues, la formación del imaginario de un mundo cognoscible para el individuo y para la

comunidad. Así, estas consideraciones en torno al pensamiento, son parte del proceso de hegemónico del pensar para la tradición de occidente y se encuentran en directa relación con la educación como el gran sistema de enseñanzas y aprendizajes en la formación de individuos competentes y aptos para la construcción social.

El viaje de la exclusión

La herencia del *logofonocentrismo* para la denominada cultura occidental, resulta clave para la comprensión de un mundo con características de universalización. Los viajes de Colón, abren la puerta al “afuera”, a una otredad ajena, extraña y que, en cierto sentido, resulta, incomprensible; es por ello la necesidad de reducir la otredad a un campo único de comprensión. Así, la visión eurocéntrica se instala, se impone, colonialmente, como una forma de verdad, que se traduce en una comprensión hegemónica de la realidad. El mal llamado “descubrimiento de América” es la historia de una forma de comprensión que se impone, cultural, filosófica, política, étnica, religiosa y/o lingüísticamente. Así, la hegemonía de la razón se posiciona como un universalismo etnocentrista, que “consiste en el hecho de elevar, indebidamente, a la categoría de universales los valores de la sociedad a la que yo pertenezco” (Todorov, 2007, p. 23). De modo similar, el movimiento universalizador que trae consigo la expansión del mundo europeo y que se materializa con el levantamiento de la modernidad, ofrece un giro en la forma de pensar el territorio, sus relaciones y los individuos que copan el espacio social.

El movimiento universalista responde a caracterización del “espíritu clásico”, en su afán de totalizar las formas de comprensión de mundo a un único sistema de pensamiento. Es por ello, que los viajes desde Europa hacia otros territorios invistieron de un “comienzo” para la comprensión de una historia universal.

De esta manera, para la “cultura occidental”, pensar constituye la certeza, dominio y afirmación de nuestra propia existencia con características de universalidad, pues implica la captación de sí mismo, y a su vez, de un mundo común. Así, por ejemplo, en su célebre sentencia, «Cogito ergo sum» René Descartes reconoce en el pensamiento un principio inaugural de constatación de la propia existencia. El «Yo», tomando conciencia de sí mismo, puede afirmarse como pensamiento, y dar certeza de su condición en el mundo. Pensamiento que se erige como, duda, reflexión, crítica, voluntad, conciencia, razón, discurso. La afirmación cartesiana, confiere al pensamiento la potencialidad de dar vida al sí mismo o yo, y lo expone al modo de un desdoblamiento lingüístico de la conciencia que se afirma: ‘Pienso, luego soy/existo’, permite dar al ‘yo’ no sólo un lugar en el mundo, sino que también hacer posible explicación organizada y coherente de lo real a través de una conciencia que la afirma nombrándola, pronunciándola. En este contexto, la aseveración del idealismo cartesiano se puede inscribir como parte de un momento de la metafísica occidental que, desde Platón, o más adelante, Kant o Hegel, por ejemplo, reconocen en el pensamiento (*lógos*, razón) la estructura fundamental del sentido de comprensión en tanto discurso de la verdad o discurso

filosófico, de todas las cosas que conforman lo real. Ahora bien, si desde el punto de vista del idealismo, el pensamiento o discurso organizado del sentido de las cosas, responde a una estructura fundamental que “da vida” a las cosas, ya que podemos significarlas otorgándoles existencia y valor a través del lenguaje.

De este modo, el pensamiento se configura como la unidad e interioridad del sentido de todas las cosas o modo de comprensión de lo real, es la posibilidad de la existencia del mundo, sus objetos y relaciones. En otros términos, sin pensamiento no habría mundo que ser pensado, cancelando su existencia, significación o valoración. Además, no habría un “yo” para-el-mundo o en-el-mundo, por lo que, estaríamos condenados a desplazarnos en una exterioridad que impediría cualquier tipo de reconocimiento con algo llamado “mundo”. La ausencia de pensamiento restaría o cancelaría el ser de las cosas mismas o nos dispondría ante la imposibilidad de establecer algo así como ‘las cosas mismas’, sino que, más bien, estaríamos expuestos a la ausencia de toda posibilidad de establecer una continuidad en el pensamiento. De este modo, es posible indicar que:

[...] Descartes trae consigo el paso de la teo-política del conocimiento, en la que la realidad es aprehendida desde las interpretaciones de los textos bíblicos, realizadas por exegetas autorizados, a una ego-política del conocimiento como existencia de un yo abstracto que produce enunciados abstractos y universales sobre el mundo (Romero, 2018, p. 30)

Así, la trayectoria de Europa a través de la empresa expansionista atraviesa radicalmente las “otras” formas de entendimiento de lo real, e impone una forma de pensar como válida para el levantamiento del mundo. Resulta interesante cómo a partir del viaje de Colón, deviene una política a través de la mirada, que reduce a través de la observación, lectura o percepción, las prácticas o formas de habitar el espacio como extrañas, bárbaras, no civilizadas, entre otras. Es por esto, que las personas que se encontraban en tierra fueron descritas como individuos que no poseen una cultura bajo los códigos o criterios normativos universalistas. Son más bien “seres” o “gentes” que observan como ajenos a esta visión totalizadora de mundo y que erige una definición de humanidad. Al respecto, Romero (2018) narra un revelador pasaje:

[...] ¿Quiénes son esos “seres” que habitan más allá (fuera) del mundo?, ¿de dónde salieron? Para Cristóbal Colón esto fue aclarado rápidamente, luego de unas horas en tierra firme; cuando regresa a su camarote escribe en su diario: “... estos son gentes sin religión”. Una afirmación que cambia los términos de la conversación por completo (Romero, 2018, p. 16)

De esta manera, si para Ulises los seres que confrontaba constituían seres no humanos, para Colón, los “seres”, que los percibe como similares, pues los caracteriza de “gentes”, incorpora en su descripción que no tienen religión. Esto es relevante, pues la religión representa una forma de creencia universalista y fundacional a través del reconocimiento de

un dios único y verdadero. Siguiendo esta línea, podemos indicar que, “tener religión” responde a una forma de comprensión del mundo que permite el levantamiento de una ontología de lo humano y, por tanto, una comprensión teológica de reconocimiento entre humanos. Así, los seres que tiene religión pueden fundar una política, pues tiene la condición de promover un canon gnoseológico y teológico. Por el contrario, aquellos “seres” o “gentes sin religión” quedan fuera del sistema de comprensión de eurocéntrico que se impone, disponiendo de distintos dispositivos de acción-exclusión para masificar dicha empresa.

En este sentido, la relación entre modernidad y colonialidad es estrecha, pues la narración moderna ofrece la novedad de un mundo vinculado al ejercicio de la razón, pero su vez, dispone de la necesidad de legitimar, a cualquier costo, este nuevo mundo. En torno a esto, Mignolo indica:

[...] La retórica de la modernidad (salvación, novedad, progreso, desarrollo), puesto que la modernidad es un discurso que interpreta el devenir histórico en beneficio de los propios narradores de ese relato, surgió junto con la lógica de la colonialidad: la destrucción en nombre de la salvación del nuevo orden, sea el cristiano del siglo xvi o el del desarrollo de finales del siglo xx e inicios del xxi (...) La colonialidad es constitutiva de la modernidad; sin colonialidad no hay –no puede haber– modernidad (Mignolo, 2015, p. 34)

La Modernidad representa un suceso radical, pues da el punto de inicio de un proceso fundamental para la comprensión del individuo y el levantamiento de las sociedades entendidas como un proyecto común. En este ámbito, lo moderno no sólo responde a una época, sino que es una forma de comprensión epistémica de los fenómenos y de sus interacciones a partir del fundamento de la razón.

Así, es posible señalar que la apertura que generan los viajes expansionistas, expresan el gesto colonial que da cuenta de cómo la ideología eurocéntrica se posiciona como el modelo de un mundo con características de totalidad, en donde lo Mismo debe rechazar lo Otro o bien, convertir esa alteridad en una expresión de lo Mismo. A su vez, el asentamiento de la modernidad algunos siglos más tarde, permite reconocer el desplazamiento de un modelo teológico, por un modelo racio-técnico del mundo que hereda la tradición colonizadora y promulga a través de los ideales de la Ilustración, el levantamiento de un “nuevo ser humano”, capaz de ser hijo/a de sí mismo/a (Garcés, 2018, p. 25) autónomo, libre y educado capaz de construir una comunidad de iguales.

El *logocentrismo*, como disposición fundacional, es aquí la clave para el advenimiento del mundo, es en cierto modo, el nuevo dios con el que se construye y afirma la realidad. Así, la modernidad, es una manera de abandonar las ligazones religiosas y/o creencias, y dar paso a la autonomía y libertad en el ámbito cognitivo, deliberativo y emocional. La exigencia moderna, es abandonar el estado de pupilo (Kant, 1992, p.25), dejar atrás el infante (in-fans) que etimológicamente hace referencia “al que no habla” o al que “no tiene la capacidad de hablar en público” para así, devenir en adultos, autónomos y libres. La incidencia no es menor,

el adulto que se entiende como un ser completo, es a su vez, ciudadano, responsable de la conservación o disolución de la sociedad.

La voz del viajero europeo se impone como forma de dominio que delimita la concepción de lo humano y que se impone a través de la ley, de la civilización, de la religión, y por supuesto, con el ejercicio de la violencia, a través de la sistematicidad de un proceso inacabado hasta en nuestra actualidad. En torno a esto, Romero indica:

[...] Así, desde finales del siglo xv hasta nuestro siglo xxi el planeta ha sido testigo del despliegue de estrategias de humanización promovidas por la impronta moral de quienes han tenido el poder de definición sobre lo humano. Se cuentan, entre dichas estrategias, la evangelización-cristianización, la civilización-modernización, el desarrollismo y la democratización (Romero, 2018, p. 16).

La modernidad-colonialidad es la herencia de un proceso “culturizador” en la que, la educación ha jugado un rol fundamental, a saber, constituirse, industrializadamente, como la plataforma socializadora por excelencia, por la que los individuos reconocemos saberes oficiales que permiten la producción de un imaginario de mundo común. Sin embargo, este devenir conlleva, el detrimento contra quienes habitaban un territorio de una manera no hegemónica. Es por ello que,

[...] Si aceptamos que la modernidad es un proyecto occidental, entonces asumamos la responsabilidad de la colonialidad (la cara oculta y constitutiva de la modernidad): los crímenes y la violencia justificados en nombre de la modernidad. En otras palabras, la colonialidad es una de las más trágicas «consecuencias de la modernidad» (Mignolo, 2015, p. 37),

El gesto colonizador, por tanto, no es otro que la imposición de una cultura por sobre otra, en la que un pensamiento ejerce su dominio. La exigencia colonizadora es de suyo un ejercicio de exclusión pues, para universalizar debe generar un movimiento en que lo diverso es reducido a una unidad de sentido. Así, mediante estos desplazamientos que caracterizan al pensamiento de occidente, se reconoce la manera cómo hemos aprendido a conocer (pensar, leer, narrar, educar, proyectar) el mundo, constituyendo la forma pedagógica por excelencia, a saber, captar lo real en categorías lingüísticas universalizantes. Aprendemos a conocer el mundo de “cierta manera” y, aprendemos también a cancelar otras formas de pensar. Eso lo aprendemos, de los pares, de las instituciones, del intercambio social. Aprendemos a pensar, aprendemos a excluir.

Para cerrar, recordar el pasaje final de “La crisis de la educación” (1959) de Arendt, en el que indica que:

[...] La educación es el lugar en que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir su responsabilidad y, por la misma razón, salvarlo de esa ruina que, de no ser por este renovarse, de no ser por la llegada de lo nuevo y lo joven, sería

inevitable. Y la educación también está donde decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no expulsarles de nuestro mundo y dejarles a merced de sus propios recursos, para no arrebatarles su oportunidad de emprender algo nuevo, algo que no hemos previsto, sino prepararles con antelación para la tarea de renovar un mundo común (Arendt, 1996, p. 208).

Considerando sus palabras y, revisando nuestro mundo complejo y precarizado en muchos ámbitos del quehacer social, parece una oportunidad, desde la acción educativa de las y los profesionales de la educación y la búsqueda de la justicia social, erosionar, de manera permanente, los atavíos colonizadores, con la finalidad de promover una aproximación a otras formas de vida, marginadas/os, olvidadas/os, mediante el reconocimiento y producción de imaginarios de mundo que permitan atender a una mirada plural, diversa y respetuosa en la confección social para el porvenir de la comunidad.

Conclusiones

Lo que hemos desarrollado ha tenido por objetivo visualizar la instauración de un patrón universalizador para la comprensión del pensamiento occidental a partir del *lógos*, que corresponde a la base o fundamento para el advenimiento verdadero de lo real y que deviene en el correlato pedagógico y colonizador de occidente como presupuesto de la exclusión. Para esto, se ha dispuesto de un abordaje de elementos literarios del mundo antiguo griego a partir del análisis del viaje de Ulises y “canto de las sirenas” y un recorrido por pasajes de la filosofía de Platón para advertir cómo se posiciona el pensamiento racional del *logós* para el devenir del conocimiento racional y el asentamiento de un discurso moderno en cuanto, verdad, unidad y sentido trascendental para la expresión un mundo. El viaje del *lógos* que incide en la configuración del mundo moderno luego de los viajes expansionistas dota de elementos colonizadores a todos aquellos territorios ajenos, en principio, a la concepción de Europa de un mundo universal. A partir de esto, se visualiza cómo incide la concepción del pensamiento metafísico en el levantamiento de la modernidad en cuya configuración individual y social crea una imagen de mundo dotada de sentido desde la racionalidad como su fundamento. La razón ejerce un influjo de exclusión, es decir, margina todo aquello que se resiste a una determinada forma de dominio. Con esto, se logra reconocer cómo la tracción de pensamiento en occidente traspasa fronteras y reduce la diferencia a un régimen de lo mismo, de lo común, de lo familiar. Así el mundo occidental refleja un modelo de dominio que se resiste a la inclusión, pues totaliza el sentido y con ello las prácticas y formas de relación entre los individuos que conforman el reparto social. Es por ello que, el abordaje del escrito propuesto, permite realizar un movimiento que hace posible la elaboración de elementos para repensar la inclusión desde una genealogía del pensamiento metafísico occidental o *logofonocentrismo*, según lo indica Derrida, exponiendo los supuestos que implica y el impacto en el resto del mundo.

En este ámbito podemos advertir cómo abordar la inclusión requiere tensionar la manera en que concebimos el acto mismo de pensar y qué implicancias tiene para su expresión. Si pensar es, también una forma de excluir, pues reducimos la multiplicidad de la realidad a categorías delimitadas en formas de comprensión universal, entonces, se hace necesario erosionar o desgastar el sistema metafísico de reducir el ser a la presencia. En este sentido, los movimientos decoloniales favorecen la resignificación de la naturaleza de los valores adquiridos y empleados en una comunidad con la finalidad de respetar y promover la diferencia y las singulares formas de expresión, relación, identificación o interpretación de las y los sujetos que comparten un mundo bajo cánones de interacción más generales. De este modo, la apertura a la alteridad invita a explorar nuevas formas de conocimiento para pensar y repensar el discurso oficial y con ello, desinstalar los supuestos de exclusión implícitos en las formas hegemónicas que atraviesan el pensar. Quizás el paso hacia “otro pensar” u “otros pensares” constituya un nuevo viaje que será preciso realizar para navegar en los aprendizajes del desconocimiento en el que nos dispone incesantemente la inclusión.

Bibliografía

- Arendt, A (2018). *Entre el pasado y el futuro*. Partido de la revolución democrática.
<https://www.prd.org.mx/libros/documentos/libros/Pasado-Futuro-Hannah.pdf>
- Blanchot, M. (2005) *El libro por venir*. Trotta.
- De Perreti, C (1989). *Jacques Derrida: Texto y deconstrucción*. Anthropos.
- Derrida, J. (2008) *De la gramatología*. Siglo XXI.
- Derrida, J. (2007) *La diseminación*. Fundamentos.
- Foucault, M. (2007) *El pensamiento del afuera*. Pretextos.
- Foucault, M. (2002) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Garcés M. (2014). *Un mundo en común*. Bellaterra.
- Kant, I. (1992) *¿Qué es la Ilustración?* FCE.
- Mignolo, W. (2015) *Habitar la frontera: sentir y pensar la descolonialidad* (Antología, 1999-2014). CIDOB.
https://www.cidob.org/es/publicaciones/serie_de_publicacion/interrogar_la_actualidad/habitar_la_frontera_sentir_y_pensar_la_descolonialidad_antologia_1999_2014
- Nussbaum, M. *Justicia Poética. La imaginación literaria y la vida pública*. Andrés Bello.
https://etica.uazuay.edu.ec/sites/etica.uazuay.edu.ec/files/public/2021-09/Nussbaum%20-%20Justicia%20Poetica_0.pdf
- Platón. (2011) *Diálogos I*. Editorial Gredos.
- Platón. (2011) *Diálogos II*. Editorial Gredos.
- Romero, J. (2018) *La invención de la exclusión. Individuo, desarrollo e inclusión*. Fundación editorial el perro y la rana.
http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20191105041732/la_invencion_de_la_exclusion.pdf

Todorov, T. (2007) *Nosotros y los otros*. Editorial Siglo XXI.



CAPÍTULO 13. APOLOGÍA DE LA INCLUSIÓN. RELACIÓN ENTRE LOS DERECHOS Y LAS INDIFERENCIAS EN EDUCACIÓN

Juan Bello Domínguez

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ciudad de México Centro, México

Introducción. Problematizar la apología de los modelos de atención educativa para la Inclusión

En las últimas décadas, algunos sectores excluidos, marginados y sin reconocimiento institucional lograron interlocución con los organismos multilaterales y con los Estados

nacionales; se establecieron vínculos de estos actores emergentes en el posicionamiento sociopolítico de organización y de lucha con relación a los derechos humanos sobre la diversidad cultural y la ciudadanía (UNESCO 1990, 1994, 1997, 2000 y 2015).

Nuestro análisis de la educación inclusiva tiene como puntos de referencia conceptual los movimientos sociales, cuyas demandas económicas, culturales y sociales son producto de la crisis sociocultural de los estados nacionales. A estos, sumaron movimientos emergentes de resistencia y lucha por el respeto de las diferencias culturales, demandas que encontraron interlocución y espacio en el seno de los organismos internacionales, obligados a reelaborar una legislación que reconoce sus demandas.

En la presencia y la visibilidad de grupos de la sociedad civil se observan posturas distintas entre las que sobredimensiona la normatividad internacional del contexto educativo: una, señala que su cumplimiento resolverá los problemas; otra, la escéptica, sin dejar de valorar la importancia de la legislación y las políticas que de ésta se han derivado; y la última, que destaca las vicisitudes y la falta de voluntad política para llevarlas a la práctica y generar una tendencia hacia la gobernabilidad democrática a través de la apertura de espacios para la participación y la toma de decisiones en las que se involucren los actores emergentes y la sociedad en general. En la proyección y la discusión de estas tensiones y contradicciones, destacan momentos coyunturales en la educación inclusiva.

Destacamos el carácter protagónico de los actores y movimientos sociales de estos proyectos político, social, económico y cultural que inicialmente emergieron en torno a las demandas económicas, a las que se sumaron otras relacionadas con la diversidad cultural y lograron gestar nuevos espacios de participación social, desde una mirada diferente a la del ámbito institucional y de apertura a procesos democráticos (Dietz y Mateos 2011).

Un desafío analítico importante en este capítulo es nombrar y significar los movimientos sociales relacionados con la educación en distintos momentos y diferentes políticas institucionales que referían su *atención* con *modelos de atención* siempre *legitimados* con los derechos humanos, las políticas de justicia social y la implementación de reformas e instituciones para trabajar el binomio exclusión – inclusión.

Destacar el interés de los gobiernos latinoamericanos para *exaltar múltiples cualidades* históricas de *nuestros antepasados*, impuso una mirada para *revalorar o apreciar* a aquellos grupos con esa herencia y a los que expresaban o registraban alguna otra característica que requería ser *atendida, solucionada, reparada o corregida* (discapacidad, etnia, lengua, edad, sexo, etc.), con el énfasis puesto en lo visible para colocar en primer plano su composición en la diversidad cultural y *explicar* el carácter agudo que toman aquí las desigualdades y las diferencias (Walsh, 2014).

Es importante mencionar la visión impulsada por estas políticas sustentadas en el paradigma de la desigualdad en una perspectiva individual en procesos de exclusión, que su

origen en la condición desigual y diferente de individuos y amplios sectores sociales quedan *fuera*. La complejidad de la asociación entre desigualdad y exclusión nos lleva a plantear las siguientes interrogantes: ¿Qué significa estar excluido/incluido? ¿Cómo se piensa la inclusión en la vida cotidiana? ¿Es posible una inclusión sin tensiones, rechazos y resistencias? ¿Cuáles son las experiencias de inclusión? ¿Qué políticas necesitan los desiguales, los pobres?

El concepto exclusión, implica identificar quiénes son los excluidos y explorar los factores económicos, políticos, sociales y culturales de esa condición en contextos diversos culturalmente. El seguimiento del concepto en las últimas décadas está referido en los estudios sobre la exclusión social: a) la identifica como consecuencia de la reorganización capitalista o capitalismo de acumulación flexible que expulsa amplios sectores de la población (García, 2007), (De Sousa, 2005) y b) en términos de una visión sustentada en la desigualdad y la diferencia, frente a la igualdad ciudadana en el marco de los derechos universales (CEPAL, 2008, UNESCO, 2004, UNICEF, 2004).

Estas elaboraciones analíticas homogeneizan dentro de cada grupo lo que no es homogéneo y suponen una frontera que separa dos sectores de la sociedad por pertenecer o no (De Souza, 2005), desde adentro se delimita el espacio y defiende el acceso; afuera, la frontera es un concepto permeable que genera la expectativa no sólo de estar próximo, sino de llegar a estar dentro.

El principio político organizador de la sociedad al homogeneizar ejerce una función estabilizadora, pero no reconoce la emergencia de nuevas identidades y de otras formas de participación y representación social (De Souza, 2009). En contraparte, lo cultural conlleva a la construcción de una esfera diferenciada de la vida social, esto es, cada grupo social manifiesta su particularidad al interior de la sociedad y esta distinción, segmenta a la sociedad y excluye la diversidad sociocultural.

En este contexto, la igualdad ciudadana tiene como fondo la exclusión y es el punto de origen de los movimientos que representan a los excluidos (homosexuales, feministas, ecologistas, indígenas, afrodescendientes, personas con discapacidad, etc.) que luchan por el reconocimiento de las diferencias socioculturales.

En las últimas décadas, los grupos excluidos se posicionaron en el escenario social y en la agenda política para hacer escuchar sus voces y establecer interlocución con los Estados y organismos multilaterales para la negociación de los acuerdos y convenciones aprobados en los últimos años. En los países latinoamericanos cobraron fuerza movimientos con características distintas, debido a la complejidad de los contextos nacionales.

Derecho a la Educación. De la indiferencia a la Diferencia

Las sociedades por definición tienen una conformación culturalmente diversa, constituidas en su heterogeneidad, la tensión como factor que deriva en confrontaciones y

contradicciones socio culturales y consecuencia también, de un principio organizador social que tiene como base la desigualdad.

Hemos visto en las últimas décadas el incremento de los temas relacionados con el carácter multicultural de las sociedades hasta ahora consideradas *monoculturales*. La heterogeneidad estructural de las sociedades y el movimiento al interior de los diferentes grupos sociales o sectores de éstas es diferenciada y se inició un recorrido conceptual y contextual para mirarlo cómo se encuentra en constante tensión y ajuste, ante la posibilidad de cambio o conservación (Foucault, 200; Levinas, 2001a y 2001b) En esta lógica, los diferentes grupos desarrollan al interior una concepción sociocultural, la cuál, se conforma por elementos que le permiten su organización con base en una normatividad y valores que los individuos adaptan a sus esquemas a partir de los cuales perciben la realidad. Estos esquemas tienen que ver con el pasado, con la praxis del presente y las expectativas que se tienen acerca del futuro.

Postular estas características en el contexto socio histórico de los diferentes grupos sociales, lo relacionamos con el surgimiento y definición de las distintas identidades, lo que nos obligó a replantear no pocos aspectos que configuran nuestra vida social y cultural desde la multidisciplina. La diversidad y su *atención* era concebida en las últimas décadas en el contexto escolar y áulico, desde diversas disciplinas trascendiendo el ámbito meramente psicopedagógico.

El estudio de la diversidad y su relación con las concepciones de mayorías y minorías propiciaría un acercamiento multidisciplinar para *buscar e impulsar un modelo de atención* a este fenómeno (Appadurai, 2007).

Identificarse con categorías reconocidas en el ámbito del discurso institucionalizado y oficial, promovería el acceso e ingreso a distintas formas y concepciones para homogenizar el *nuevo* debate sociocultural entre las *minorías y mayorías*. Aunque persistía el viejo modelo para la atención de las *minorías*, el contexto social se modificaba rápidamente en el contexto internacional y nacional por la lucha por sus derechos sociales, culturales y humanos.

Discursos esencialistas promovidos desde el marco institucional de los organismos multilaterales y nacionales, se acercaban a la *atención* de las diferencias (capacidad/discapacidad, lenguas, etnias, sexualidad, etc), con el propósito de *integrarlos y acercarlos* a las identidades y concepciones homogéneas del grupo etnocéntricamente dominante y alejándose de los principios básicos que decían predicar: la diversidad (UNESCO, 1997).

Ante el paradigma de la *atención* a la diversidad y la integración que decía *confrontar* los reclamos de discriminación, se orientarían distintas luchas por el respeto a la religión, la discapacidad, la etnia, la lengua, etc. Fue amplia la extensión de las diferentes manifestaciones contra la discriminación que los gobiernos y organismos multilaterales

pretendieron atender desde la institucionalización con la integración social, cultural y educativa.

En este contexto, la educación como instrumento históricamente fundamental para la *modernización y pilar de la justicia social*, mantuvo una orientación hacia la enseñanza y la formación profesional *apegada* al principio de la integración y aspectos esenciales para el proyecto de modernizador; así como, para el ideario nacional, la valoración de la educación pública y gratuita.

La construcción del modelo integrador en una sola y única visión producto de un orden jerarquizado y hegemónico, seleccionaría un repertorio específico de elementos para generar un orden social y un esquema homogéneo para elaborar mecanismos y concepciones para su continuidad.

Es importante reconocer el papel que al interior del discurso integrador, se le asigna a la cultura y la educación en el fomento de las políticas tendientes a lograr el desarrollo de la justicia, con relación a la formación de ciudadanos. El proceso de modernización educativa ha sido el elemento difusor y trajo consigo transformaciones en las formas y aspectos de la vida escolar, una *creciente integración* reconfiguró la estructura escolar y los ámbitos áulicos.

Los procesos educativos y culturales se convirtieron en procesos de acercamiento-distanciamiento en tanto las tensiones que aparecían como irreconciliables en paralelo a un proceso de diferenciación y exclusión que la propia escuela propiciaba en el marco de sus contradicciones internas. La integración educativa resultó ser un proceso acelerado y difusor que impactaría la vida cotidiana, práctica, cultura, socialización y comunicación de las escuelas y las relaciones en todos los ámbitos.

La organización de las escuelas y aulas se volvió compleja, sus estructuras cobraron permeabilidad en el contexto de la integración. La última década es un parteaguas para las políticas sociales y culturales de la integración, al respecto de la alineación de los criterios internacionales para definir: desarrollo humano, educación y cultura.

Los cambios que trajo consigo la concepción sobre la integración y su estrecha relación con el concepto de Desarrollo Humano tuvo implicaciones en todos los ámbitos de la sociedad, como en la redefinición de sus relaciones y expectativas, esto se documenta en el primer informe sobre el desarrollo humano, que puso de manifiesto su importancia:

Es muy importante destacar el concepto de desarrollo humano como base para el diseño de las políticas sociales de tercera generación que se insertan en el marco de los derechos sociales, en la perspectiva de mejorar la vida de las personas. La alineación del desarrollo humano con la política educativa se encuentra en la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos* de Jomtien, Tailandia, (UNESCO, 1990) la noción de educación se vincula con la de desarrollo humano, y pone especial énfasis en las Necesidades Básicas de Aprendizaje.

La *atención a la diversidad* tomaría un aliado fundamental en el paradigma de la integración educativa y *ampliaría las oportunidades* para la formación de las capacidades humanas en sus dos aspectos que considera el desarrollo humano: mejorar el estado de los conocimientos y las destrezas, así como, el uso que se hace de ellos para el acceso al bienestar social generado por el desarrollo y los mecanismos de distribución del ingreso. La contribución social de la escuela consistiría en ofrecer las *oportunidades* para que: el individuo accediera al dominio de competencias para el aprendizaje y a sostener una oferta educativa homogénea y cada sociedad o individuo la adecue a las condiciones de vida y requerimientos de conocimientos y saberes para dominar su entorno.

La política educativa y su paradigma de la integración tuvo una orientación hacia la expansión de la cobertura, con el propósito de universalizar la educación básica, en donde el sistema educativo exhibía un crecimiento en la educación básica, ejerciendo presión hacia los siguientes niveles educativos debido a la demanda por su expansión y el ingreso irrestricto como factor de movilidad social.

En América Latina, en el marco de la transformación productiva para el crecimiento con equidad, plantearía la necesidad de asociar la calidad y la eficiencia en el uso de los recursos con la educación y el financiamiento. La educación, la integración y los *modelos de atención* se concibieron como un servicio que debería ser eficiente y eficaz, al destacar su papel para contribuir a la eficiencia, eficacia, productividad y solvencia de la formación de recursos humanos y las inversiones en educación. Se ocultarían sus dimensiones en la racionalización de los servicios educativos como un ejercicio limitado y excluyente impulsada en torno al modelo económico neoliberal correspondiente a la economía de la educación.

El proyecto histórico social impulsado en Latinoamérica fundamentó su actuar a partir de normas y leyes sustentadas en la integración del otro y la lucha contra la discriminación. Construyó pensamientos lineales como elementos indisolubles para legitimarse desde una visión unilateral. La confrontación e interacción con otras experiencias y presencias impusieron una disputa con su *deber ser*, hecho que llevó a pensar como una imposibilidad arribar al diálogo con las diferencias, reduciendo al otro que es *diferente* --a su pensar--, a partir de las etiquetas que le confirió la sociedad y la escuela (Dietz y Mateos 2011).

La sociedad y la escuela se mostraban como un escenario policromático y complejo ante la presencia de la diversidad cultural y educativa, las cuales, sería *atendidas* en su heterogeneidad a partir de las perspectivas y visiones de la integración. La labor del proceso de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque integrador, pudo emerger desde una lucha entre las demandas por la no discriminación y la concepción asistencialista de los Estados nacionales, con la finalidad de arribar a protocolos educativos integradores que retomaban la negociación entendida como una comunicación entre docentes, alumnos, contextos e intereses.

Las escuelas y la sociedad Latinoamericana constituirían siempre contextos desafiantes para la diversidad y su *atención*. Sus integrantes heterogéneos en su composición cultural, étnica, lingüística, de género y de capacidad, así como, su práctica con correspondientes perspectivas culturales y religiosas, de niños y personas con alguna discapacidad, o que provienen de familias con graves problemas sociales y económicos, sería una realidad que acontece en los centros escolares y sociedades de América Latina.

La educación en el marco de su proceso histórico en América Latina promovió diferentes modelos y enfoques pedagógicos con la intención de *subsanan, corregir y transformar* el *deber aprender* y el *deber ser* en contextos para homogeneizar acciones, prácticas e identidades individuales y colectivas. La atención educativa de los alumnos se inició conforme a sus déficits y limitaciones hasta llegar a ser *corregidos*.

Las propuestas educativas, pedagógicas y curriculares, buscaron respuestas o soluciones ante las demandas sociales, pero los escenarios y la multiplicidad de factores en conjunto con la realidad social, cultural y escolar, generaron evidencias de una inmersión permanente en la profundidad de la violencia estructural y simbólica del marco homogéneo, que considera las diferencias como barreras para el aprendizaje y la participación. A estas desigualdades cognitivas, físicas, culturales y sociales, la sociedad les correspondió en gran medida una etiqueta asignada a los *diferentes*.

El discurso institucional exigía de la integración, el ejercicio y la participación que diera respuesta a las expectativas sociales y de los sistemas educativos. La integración en la cultura y la educación se convirtieron en propósito y base social del desarrollo gubernamental y escolar, como la realización de la existencia del ser humano en forma integral; como una posibilidad, no sólo de *construir* el desarrollo, sino la vida misma en todas sus dimensiones.

Era importante llamar la atención sobre la diversidad, porque significaba el recurso discursivo en el proceso de democratización de las sociedades latinoamericanas, porque promovía el reemplazo de los procesos de homogeneidad insertados históricamente en sus modelos educativos. La tensión que provocó el encuentro entre las tendencias de la diversidad-homogeneidad, no se superaría, sin generar cambios –por lo menos discursivos-- en torno a los procesos sociales, culturales y educativos.

El planteamiento de una sociedad y su sistema educativo que no excluyera conllevaba cambios en su institucionalización. Estos cambios incluirían las reformas a los principios constitucionales, supuestos, principios, creencias y valores, transformados por la acción educativa, los lenguajes utilizados, así como, las normas no escritas. Educar en la diversidad y para ésta, implicaba una visión alternativa frente a las demandas contra la exclusión y discriminación, esto, supondría, la exigencia para construir una óptica integradora que se

encaminara hacia la *revaloración, atención y apreciación*, de las culturas silenciadas, *valorando otras formas* de conocer y de vivir y permitir que se *integren*.

Múltiples planteamientos acordados en el marco educativo global surgieron como respuesta a las necesidades de la sociedad, que se presentaron en la organización de un nuevo Contrato Social. Se expondrían la discriminación étnica, lingüística, sexual, de género, discapacidad etc., con vistas a impulsar su erradicación por parte de las instituciones para *satisfacer* las necesidades básicas de aprendizaje de distintos grupos desasistidos, hecho que representó un hito importante en el diálogo internacional sobre el lugar que ocupa la educación en la política de integración y desarrollo humano. (UNESCO 1990, 1994, 1997, 2000 y 2015)

No obstante, con el planteamiento de un progreso educativo, se intentó transitar en la lógica a una sociedad plural y moderna, misma que innova su propuesta educativa bajo el modelo de la visión inclusiva, que enfatizaba acoger a los grupos vulnerables y brindar apoyo a partir del aprendizaje. Superar el rechazo de una sociedad hacia las personas que presentaban alguna característica que les estigmatizaba, fue el propósito de la base normativa de los organismos multilaterales, para *erradicar* elementos que coartan el desarrollo integral de estas personas.

No se trataba únicamente de insertar, incorporar e integrar a estas personas en los procesos escolares llamados regulares, sino también, atender los criterios de hacer más con menos recursos. En el marco de la atención a los diferentes, los sistemas educativos fueron orientados a diversos grupos sociales con características lingüísticas, étnicas, físicas o con alguna discapacidad.

La prevalencia al rechazo manifiesto de una sociedad estigmatizada hacia las personas diferentes por su característica física o lingüística, fue elemento que coartó e inhibió el potencial de desarrollo integral de estas personas, situación que suscitó una disociación pedagógica y educativa, la cuál, generó un severo distanciamiento de las relaciones de socialización y convivencia socio-cognitiva, cultural y afectiva que brindara su integración al contexto escolar regular y promoviera con ello, su sentido de pertenencia al sistema escolar.

La decisión de inclusión educativa *abrió un camino visible y prometedor* para reconocer la existencia de diversas personas con características culturales, físicas e intelectuales diferentes. La importancia y el impacto que tuvo desde el momento que se erigió como una bandera para *aceptar e integrar* a los alumnos con los apoyos curriculares, organizativos y materiales necesarios de cambio y transformación en la educación, fue vivida y presentada como una propuesta innovadora y crucial en el ambiente escolar.

El debate en la conceptualización de enfoques y propuestas de los modelos para reorganizar el subsistema educativo invitaba a ir de un modelo terapéutico al tránsito hacia el modelo de la inclusión educativa, que se situaba en el discurso socio pedagógico con la

idea de promover una educación sin exclusiones, en un ambiente de igualdad curricular, social y cultural para todos los alumnos. Ante este planteamiento, se pretendió suscitar iniciativas de corte sociocultural, asumiendo con ello, que la integración educativa contribuyera a generar las condiciones necesarias para arribar a una sociedad.

Replantear la *atención para la diversidad* y no solo en la diversidad exigía en la inclusión por parte de los sistemas educativos, un compromiso en la transformación social con un trabajo sistemático y la planeación de proyectos escolares centrados en los individuos, sin considerar a todos los niños y niñas, sin seccionar espacios, experiencias, personas, saberes y emociones, sino a partir de una mirada del sujeto, que le permitiera ponerse en el lugar de la integración a la par de los demás, para valorar su identidad individual.

Dar respuesta educativa a la discriminación de la población inmersa en el contexto social y escolar para tener principios de igualdad y equidad e iniciar un camino para niños dentro del sistema educativo que integra, significaba para la institucionalidad del modelo de atención de la integración, un gran desafío no solo educativo, sino social, cultural y familiar. Como fundamento se asumió que las sociedades tienen una conformación culturalmente heterogénea, constituidas en tensiones históricas, con factores latentes que derivan en la discriminación y la exclusión, ésta última, consecuencia también, de un principio organizador social que tiene como base la desigualdad.

Se consideró que la heterogeneidad estructural de las sociedades trascendía hasta los contextos escolares con una gran variedad de culturas y contextos diversos en todas y cada una de sus manifestaciones que coexistían; esto se traduciría en un reto en la implementación de la política educativa integradora que garantizara una educación para todos.

Los grupos marginados y vulnerables: los excluidos, aunque físicamente estuvieran integrados a un espacio escolar, vieron limitado el acceso a la participación en el desarrollo curricular de las actividades socio-pedagógicas de la escuela a la que decía (el discurso institucionalizado) pertenecer. La presencia de la violencia y discriminación en las escuelas integradoras era representada de diversas formas, por lo que creímos pertinente preguntarnos:

¿Qué sucedía con aquellos grupos vulnerables que sufrieron de violencia escolar por parte de sus compañeros de escuela, por hablar un idioma diferente? ¿Cómo era la práctica docente con aquellos niños discriminados por su discapacidad motora, visual, auditiva o intelectual?

Desde la crítica a la perspectiva reduccionista, refiere que era evidente un énfasis exagerado en la figura del otro, de tal forma que se concibió como “[...] un sujeto maléfico que aterroriza, para depositar allí el origen y las explicaciones de todos los conflictos”. (Skliar,

2008, p. 84) Por ello, “[...] este sujeto es el resultado de un conjunto complejo de operaciones políticas, lingüísticas, educativas y culturales” (Skliar, 2008, p. 84).

Ante estas prácticas de exclusión se mantuvo

[...] una necesidad de “matar” (simbólica y metafóricamente) al otro. Ahora el otro ya no es, sólo, el otro del mal o el mal del otro, sino una invención [...] de nosotros mismos y de la necesidad de definir mejor aquello que nuestro “yo” contiene. [...] El otro es otro que nosotros no queremos ser, que odiamos y maltratamos, que separamos y aislamos, que profanamos y ultrajamos, pero que utilizamos para hacer de nuestra identidad algo más confiable, más estable, más seguro; es otro que tiende a producir una sensación de alivio ante su sola invocación (y también ante su sola desaparición); es un juego –más que doloroso– de presencias y de ausencias (Skliar, 2008, p. 86).

El problema de educar bajo el *modelo de atención inclusiva* fue uno de los obstáculos que impidió trazar una mirada educativa para la constitución integral de las personas con distintas miradas que enriquecieran la presencia de lo diverso. La contrariedad consistió en que los niños fueron sujetos a permanecer bajo una mirada paralizada que segregó y descalificó sus nombres e identidades. No obstante, al ser cuestionada la concepción de Integración Educativa por diversas organizaciones y comunidades, orilló a que fuera motivo de atención para reestructurar y replantear el propósito educativo que se tenía en ese momento debido a la diferenciación en sus prácticas, culturas y políticas que olvidaron buscar el bien común y la educación basada en contextos no restrictivos.

Surgirían en el contexto educativo nacional e internacional voces a favor de una educación igualitaria en oportunidades que proclaman una educación equitativa, independientemente de las condiciones físicas y cognitivas. Esto obedecería no solo a motivos humanitarios, sino a realidades sociales, culturales y educativas. Históricamente se congregaron en foros nacionales e internacionales organismos para convenir propuestas educativas con la finalidad de incluir a las personas con discapacidad a espacios escolares donde los niños *diferentes* que en algún momento fueron resquebrajados en su participación fuesen parte de la sociedad para aprender juntos en espacios regulares.

Ante las disposiciones y planteamientos mencionados, fue importante analizar la pertinencia y eficacia de una *Educación para todos*, aunque la propuesta se enfocó a satisfacer necesidades básicas y se llevaron a cabo acciones dirigidas a concretizarlas, fue importante fortalecer los esfuerzos y propósitos para empezar a transformar la integración educativa y la llamada educación especial. La decisión de inclusión abrió discursivamente un camino visible y prometedor para fortificar la cualidad de empezar a reconocer que existe una diversidad educativa, en esta lógica, la importancia y el impacto que tuvo desde el momento que se erigió como una bandera de cambio llevó a la transformación en la educación que incluyó a los alumnos dentro de las escuelas y aulas regulares.

Conclusiones. (Re)Significar la educación inclusiva e intercultural

Los nuevos planteamientos curriculares impulsados en la última década impulsarían concepciones educativas que se alejaron del viejo esquema de la integración educativa, seriamente cuestionado por organizaciones académicas y de la sociedad civil. Abandonar la discursividad y retórica de la integración para constituirse y edificarse a partir de un entramado cualitativo, donde la diversidad fuera el eje rector en el proceso de enseñanza y aprendizaje, aunado al reconocimiento y respeto por las diferencias. Sin embargo, la *atención a la diversidad* seguiría en el eje de las acciones institucionales, sociales, pedagógicas y educativas.

Las comunidades educativas que desarrollaran su capacidad de asumir nuevos riesgos y de resolver creativamente los problemas surgidos de estas innovaciones con condiciones favorables para el aprendizaje de sus integrantes al generar un ambiente de convivencia basado en valores de respeto y cooperación sociocultural (Skliar, 2008). Sólo un cambio en este nivel posibilitaría una educación que contribuyera a expandir la igualdad de derechos: una escuela para todos. Por ello, su sustento fue impulsar el desarrollo de protocolos y prácticas interculturales e inclusivas que dieran pauta a la prevención y manejo de la violencia escolar y prácticas excluyentes y discriminatorias.

Impulsar modelos de atención en el marco del nuevo siglo representó el reto de dar respuesta a un fenómeno tan complejo como la diversidad, cuando en el aula prevalecían diferencias de identidades, capacidades y pensamientos. Articular la actuación didáctica con la conformación del ser desde las prácticas sociales, docentes y socio familiares a partir de la gestión y administración de la diversidad con base a escenarios llamados inclusivos e interculturales que tuvieran el propósito de visibilizar la presencia de los grupos vulnerables.

Conocer, atender, revalorar y apreciar las diferencias lingüísticas, étnicas, sexuales, de género y por discapacidad, como modelo de atención en ambientes y prácticas escolares y áulicas, para saber dónde, cómo y a partir de qué se construirían y se movilizarían las interacciones sociales, culturales y educativas con los otros, bajo la dinámica de escuela-comunidad; autoridades escolares-profesores; profesor-profesor; profesor-alumno y alumnos-alumnos, en interacciones con el desarrollo social y entre las personas que conforman la diversidad.

Vital, identificar las condiciones y las prácticas de discriminación, exclusión y marginación hacia los grupos vulnerables; no como una identificación que pretendiera responsabilizar a quienes discriminan, sino, con una visión que reorientase y resignificará las diferencias a partir de prácticas inclusivas e interculturales.

Ir más allá de las etiquetas que han violentado y continúan haciéndolo al juzgar y limitar a los grupos vulnerables cuando son percibidos como amenazas y problemas sociales y

educativos, ideas que no permitían establecer nuevas visiones ante lo diverso. Transitar por una pedagogía que se adaptase a los intereses y experiencias de los educandos para forjar seres humanos libres de pensamiento y respetuosos de la importancia que existe cuando están presentes las diferencias.

¿Cómo abandonar el discurso integrador y generar escenarios de prácticas dialógicas basadas en principios éticos? No se podía pensar en la transformación de las escuelas para que fueran inclusivas e interculturales, si antes, los docentes no estaban dispuestos a resignificar y reivindicar su práctica educativa a partir del ejercicio analítico y dialógico que implicaba sensibilizarse ante la presencia del otro.

Construir miradas dirigidas al cambio, donde las diferencias fuesen un trayecto que los conllevara a atreverse a descubrir incluso sus propios potenciales para confrontar lo aprendido, desaprender y volver a aprender. La inclusión y la interculturalidad a partir de bases firmes y metas en común para traspasar los esencialismos, pragmatismos, *apoyos especiales*, estrategias inmediatistas, currículos convencionales y paralelos.

Nunca será suficiente *decretar el reconocimiento a la diversidad y tolerar las diferencias*, sino, cómo generar prácticas dialógicas a partir de principios éticos en la convivencia para enriquecer aprendizajes; de no hacerlo así, las prácticas excluyentes y discriminatorias, continuarían violentando la conformación del ser diferente.

Las sociedades, comunidades, escuelas, docentes, padres de familia y alumnos tendrán que asumir y adoptar un nuevo posicionamiento inclusivo e intercultural, para arribar a una visión basada en la pedagogía de la convivencia y considerar al alumno como un ser integral y *no fragmentado y especial*.

La interculturalidad y la inclusión intenta alejarse del reduccionismo histórico y conceptual del pensamiento etnocéntrico e integrador, poner de manifiesto los factores lingüísticos, étnicos, sexuales, de género, religiosos y capacidades, para considerar a la diversidad no como un *problema*, sino como una gama de *riquezas* que exacerbaban las diferencias, impulsar la relación social, cultural y educativa de los niños y niñas a partir de la negociación, la comunicación y el entendimiento, donde el diálogo se presentaba con sus referentes diferentes para resignificarlos.

La invisibilidad vivida por los alumnos en el desarrollo de experiencias curriculares, sociales y emocionales, con base al modelo de atención clínico e integrador, quedaría en el pasado (postula el modelo inclusivo e intercultural), si existiera un atrevimiento docente para dialogar con el otro, de tal manera que, en el desarrollo de esta interacción, prevalezcan la condición de reciprocidad que implique respetar, valorar y aprovechar la singularidad para gestionar los procesos del Ser (Skliar, 2008).

La sociedad y las escuelas siempre se caracterizaron como espacios de contacto y confrontación de identidades y/o en procesos de acercamiento-distanciamiento de los sujetos sociales que parecen *irreconciliables*. En el contexto histórico de la sociedad y de las instituciones educativas, los testimonios refieren la búsqueda de la homogenización como una forma de inclusión legal, pero no legitimada, ya que, a partir del desconocimiento de las formas diversas de expresión social, cultural, lingüística, de género o física, se ejerce la exclusión formal y, por tanto, violenta.

Hablar de inclusión en una sociedad que en su cotidianidad excluye, nos remite nuevamente al compromiso impuesto a la escuela, de *legitimar* y *defender* en un marco de desigualdades y violencia. El discurso sobre la democracia planteada en términos formales en las instituciones no será suficiente. No basta el *reconocimiento* formal para fortalecer y consolidar la inclusión escolar, la convivencia, la educación para la paz, o contra la violencia.

Los grupos sociales excluidos, marginados y expulsados del sistema sociocultural, lucharon históricamente por encontrar espacios en torno a su diversidad educativa y cultural, permanecer, manifestarse, ser escuchados y acceder al diálogo, que les permitieran definirse, movilizarse, afirmar su cultura y su identidad. El reconocimiento de las diferencias y su coexistencia en el ámbito escolar, mostraron históricamente que no son suficientes para transformar las condiciones de desigualdad que prevalecen en ella, porque hay matices que gestan y provocan mayores contradicciones y violencia. Es cierto que el proceso de reconocimiento de los *diferentes* manifestó avances sociales, culturales y educativos y contribuyó a que emergiera la necesidad del diálogo entre éstos. Sin embargo, es necesario reconstruir los vínculos y las relaciones en la escuela, ante la complejidad de las formas de hacer educación o el contacto entre imaginarios, más allá de las oposiciones.

Para construir el diálogo y la convivencialidad en la escuela, no es suficiente señalar la oposición o acercamiento entre las diferencias a partir de *marcos para la convivencia, escuelas aprendiendo a convivir, un manual para construir la paz en el aula o un manual para la atención de los servicios de educación especial*, ni centrar la atención entre los otros. Recuperar los espacios de negociación y mediación social, cultural y educativa y tener en cuenta que todos los ámbitos de éstos serán proyectos de alteridad. Con el diálogo, la negociación y la convivencia en el entorno de las tensiones escolares, se incrementarán los intercambios que dinamizan los procesos educativos y culturales, la construcción de identidades y los procesos interculturales.

La conformación y organización de las escuelas es compleja y tensa: sus estructuras se volatilizan, las diferencias se exacerban y sólo se entiende por sus procesos, dinámicas, productos, posiciones o lenguajes expresados en las actividades cotidianas del ámbito áulico, escolar y social. Existen consideraciones en torno a las características de inequidad y exclusión que privan en el modelo educativo, volviendo los ojos hacia sus costos y alcances.

No será posible seguir pensando a la educación solo como una totalidad homogénea y normativa, debido al ritmo y desarrollo diferentes de las acciones sociales. No basta con la formulación de reglamentos basados en el respeto mutuo y la libertad cultural; se hace necesario el ejercicio de la libertad cultural y educativa en el plano pedagógico, para la construcción del diálogo y la convivencia.

El momento histórico exige el ejercicio y la participación democrática, que den respuesta a las expectativas de la diversidad de los grupos diferentes y culturas que forman parte de la sociedad. En este sentido, la cultura y la educación se convirtieron en propósito y base del paradigma de la inclusión y la interculturalidad, como la realización de la existencia del ser humano en forma integral, como la posibilidad de que la cultura pueda enriquecerse y desarrollarse como fuente de progreso y creatividad; como una posibilidad, no sólo de construir el desarrollo, sino la vida misma en todas sus dimensiones, sin embargo, al seguir proponiendo modelos de atención, seguirían atrapados en el intento de *revalorar, apreciar y atender la diversidad*.

La tensión que provoca el encuentro alternativo entre la diversidad, no se supera sin generar cambios importantes en torno a los procesos pedagógicos, educativos, culturales y sociales. Las sociedades constituidas a partir de la diversidad plantearon siempre el papel importante en el debate sobre las políticas educativas y sobre el destino de las instituciones en su base reglamentaria. La estructuración de las demandas educativas como alternativas posibles y su nivel de crecimiento en torno a la organización, permitirá a los colectivos escolares y a sus actores, insertarse en los escenarios del diálogo, negociación, acuerdos y convivencia. La organización educativa de las sociedades y su complejidad y se entiende por sus procesos, dinámicas, productos, posiciones, lenguaje o sistemas de comunicación, no solo por sus reglamentos.

Referencias

- Appadurai, A. (2007). *El rechazo de las minorías. Ensayo sobre la geografía de la furia*. Barcelona: TusQuets Editores.
- CEPAL, (2008), *Panorama Social de América Latina*, Santiago de Chile: ONU/CEPAL
- De Sousa, B. (Coord.) (2005), *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*, Bogotá: Ed. Trotta
- De Sousa, B. (2009) *Una epistemología del Sur*. México: Ed. CLACSO/Siglo XXI
- Dietz, G. y Selene Mateos. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Ed. SEP-CGEIB.
- Foucault, M. (2000). *Los Anormales. Curso en el Collège de France (1974-1975)*. Argentina: FCE.

- García Canclini, N., (2007) "Las nuevas desigualdades y su futuro" en DÍAZ de Rivera, María Eugenia, "Introducción" en *Identidades, globalización e inequidad. Ponencias magistrales de la Cátedra Alain Touraine*. México: Ed. Universidad Iberoamericana Puebla/Instituto Tecnológico de estudios Superiores de Occidente/Universidad Iberoamericana León
- Levinas, E. (2001a). *La huella del otro*, México: Taurus. 1ª Reimpresión.
- Levinas, E. (2001b) *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otros*. Valencia, España: Ed. Pre-Textos.
- Skliar, Carlos (2008) *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, Tailandia*. 5 a 9 de marzo. México: UNESCO/Correo de la UNESCO
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca*, Salamanca, España. México: UNESCO/Correo de la UNESCO
- UNESCO, (1997) *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*. Madrid: Ediciones UNESCO/SM
- UNESCO (2000) *Foro Mundial sobre educación. Dakar, Senegal del 26 al 28 de abril de 2000 Informe Final*. Francia: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf> (Consulta 30 septiembre 2021)
- UNESCO, (2015) *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción*. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/educacion-2030-declaracion-de-incheon-y-marco-de-accion> (Consulta 11 de octubre 2021)
- UNESCO, (2004), *Temario abierto sobre educación inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas Educativas*, Santiago de Chile: OREALC/UNESCO
- UNESCO. (1997) *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*. México: UNESCO/Correo de la UNESCO
- UNICEF, (2004), *Igualdad con dignidad: hacia nuevas formas de actuación con la niñez indígena en América Latina*, UNICEF, Washington D. C.
- Walsh, C. (2014). *Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala*. Buenos Aires: Ed. Entramados-Educación y Sociedad.



CAPÍTULO 14. LA EPISTEME MODERNA COMO PRODUCTORA DE LA VERDAD OFICIAL ALREDEDOR DEL AUTISMO EN COLOMBIA⁵⁵

Marlon Cortés
Universidad de Antioquia (UdeA), Colombia

⁵⁵ Este artículo es fruto de la estancia cursada en el marco del Programa de Investigación Postdoctoral sobre Teoría crítica y Perspectivas político-metodológicas sobre Educación Inclusiva transformadora en el Sur Global, impartido por el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) de Chile, cohorte 2022-2023.

Introducción

Esta investigación tiene como antecedente un proyecto interinstitucional entre la Universidad de Antioquia, la Universidad Pontificia Bolivariana, y la Corporación Ser Especial. Su título: *Vicisitudes en el encuentro entre estudiantes con TEA (Trastorno del espectro del autismo) y sus universidades*. En dicho proyecto se hicieron visibles las voces de personas implicadas en dicho encuentro; es decir: estudiantes autistas, profesores, directivos universitarios, y padres de familia. En el centro de la investigación estuvieron los estudiantes autistas que nos contaron las vicisitudes por las que pasaron o estaban pasando en su encuentro con la universidad.

De ese proyecto subrayamos un punto que se repitió en casi todas las personas no autistas que participaron en la investigación: nadie está preparado para vincularse con personas autistas. Lo decían de varias formas: “yo nunca había tenido en mi clase a un estudiante autista”, “nunca nos han dado capacitación sobre la manera de enseñarles a estas personas”, “los autistas siempre lo están retando a uno porque uno no sabe con qué van a salir”, etc. Es claro el vacío de saber que hay alrededor de los modos como podemos vincularnos con las personas autistas. Y este vacío de saber está también en las instituciones educativas en cualquier nivel, pero, dado el tema de la investigación a la que se alude, centrémonos en pensar dicho vacío en el ámbito de la Educación Superior. Lo podemos sintetizar así: las instituciones de Educación Superior saben poco sobre las maneras en las cuales pueden alojar a las personas autistas en sus dispositivos pedagógicos.

Por este hallazgo es que comienza a construirse un macro proyecto titulado: *Autistas en la universidad. Una apuesta por la educación inclusiva*. Pero entonces, el primer eslabón para construir dicho proyecto es el marco teórico. Y en el centro de dicho marco, la pregunta fundamental: *¿de qué concepción de autismo podemos partir para la construcción de este proyecto pedagógico?*

Para responder a esa pregunta se comienza con los documentos existentes. ¿Cuáles hay? Hay uno titulado: *Protocolo clínico para el diagnóstico, tratamiento y ruta de atención integral de niños y niñas con trastornos del espectro autista*. Fue publicado en 2015, producido por el Ministerio de Salud de Colombia. Participaron en su construcción los siguientes expertos temáticos: José William Cornejo⁵⁶, María Helena Sampedro⁵⁷, Blanca Doris Rodríguez Clavijo⁵⁸ y Piedad Jaramillo^{59,60}.

⁵⁶ Neurólogo y neuropediatra. Magíster en Epidemiología.

⁵⁷ Psicóloga, Especialista en Niños con énfasis en Psicología Clínica Cognitivo- conductual y Neuropsicología Infantil.

⁵⁸ Neuropediatra, Miembro de la Asociación Colombiana de Neurología Infantil.

⁵⁹ Médica General. Madre de un niño autista.

⁶⁰ Alguien podría decir que en el nivel de la Educación Superior existe otro documento titulado: *Lineamientos. Política de Educación Superior Inclusiva*. Pero allí no se hace alusión directa al autismo. Lo más cercano es que se refiere a la población con discapacidad. Ese documento no aporta nada para el objetivo general de esta

De entrada, son varios los problemas que aparecen cuando la perspectiva desde la que se hace el análisis es *decolonial*, y, por lo tanto, *crítica*:

- Que su propósito sea construir un protocolo entra en tensión con la posición de muchos autistas adultos que plantean lo difícil que resulta pensar en la posibilidad de que exista una técnica “para todos los autistas” con la cual los profesionales (de la salud) se puedan conducir.
- El asunto del diagnóstico presenta también varias tensiones:
 - Primera: que en el DSM⁶¹ sea una verdad que el autismo es un trastorno, y, por lo tanto, algo por fuera de los estándares de normalidad. La palabra *trastorno* es asumida como enfermedad, o por lo menos, anormalidad. Y esto conllevaría a la posibilidad de cura. Contrario a esto, los autistas adultos plantean más bien que el asunto del autismo tiene relación con una *identidad*, con todo lo que conlleva esta palabra en el discurso de los derechos de las minorías.
 - Segunda: el hecho de que el diagnóstico desde la perspectiva cognitivo conductual sea una técnica usando sólo la mirada del médico como herramienta. Esta segunda tensión con respecto al diagnóstico aparece fundamentalmente porque muchos autistas adultos no se reconocen en eso que se dice en el Manual Diagnóstico. De fondo, lo que aparece aquí es el lugar de la voz del autista en el diagnóstico, al punto de que algunos de ellos plantean la posibilidad del autodiagnóstico. No deja de ser una paradoja, pero es un elemento que aparece en las comunidades de autistas adultos.

Objetivo

Analizar decolonialmente el marco teórico que tiene el *Protocolo*, para proponer el germen de una episteme autista que ubica en el centro el lugar de enunciación de los mismos autistas.

Metodología

Es una investigación de *corte cualitativo*, cuyo método es el *análisis de discurso con un enfoque crítico (decolonial)*. El documento que se constituye como la muestra a analizar en la investigación tiene como nombre: *Protocolo clínico para el diagnóstico, tratamiento y ruta de atención integral de niños y niñas con trastorno del espectro autista*.

investigación. Muy seguramente en otro momento del macroproyecto podremos hacer alguna alusión a dicho documento.

⁶¹ Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Psiquiátrica Americana.

En el ámbito de la oficialidad en Colombia, no hay otro documento⁶² que hable sobre la concepción que se tiene sobre el autismo. Lo que más se puede acercar a esto que buscamos son los documentos que se producen alrededor de la educación inclusiva para personas con discapacidad⁶³, pero en ellos no aparece nada que explícitamente sea para los estudiantes en el espectro autista.

¿Es necesario que haya documentos oficiales alrededor de cada una de las poblaciones a las que se refieren cuando piensan la educación inclusiva? Tal vez no. De hecho, la educación inclusiva no solo hace referencia a poblaciones específicas. La oficialidad en Colombia tiene esa perspectiva, y por eso es necesario hacer la siguiente reflexión:

En casi todas las universidades existen programas en los cuales se trabaja por la inclusión. A los sordos, se les asigna intérpretes para que puedan entender lo que dice el profesor; a los ciegos se les convierten los textos en audio para que ellos puedan acceder a la información; y, para las personas con problemas de movilidad, se hacen rampas y ascensores. En ese modelo de inclusión se utiliza una herramienta que es capaz de eliminar la barrera que se tiene para acceder a la educación. Las herramientas serían, por ejemplo, los intérpretes para los sordos, los audios para los ciegos, y los ascensores para quienes tienen problemas de movilidad. Con los autistas hay un asunto que dificulta cualquier esfuerzo inclusivo; el siguiente: el punto de la diferencia con los neurotípicos no es estándar. Es decir, las personas que tienen problemas de movilidad tienen el punto en común en que, a casi todas, les ayuda el ascensor. Lo mismo pasa con las personas sordas: todas necesitan un intérprete. O con las personas que tienen problemas de visión: hay tecnologías que les ayuda a eliminar las barreras para acceder a la información. Con el autismo, en tanto que su particularidad está en la dimensión subjetiva del lenguaje, y, por lo tanto, la comunicación y el vínculo con los otros, entonces, no es posible inventarse *una herramienta* con la cual se elimine dicha barrera para que ellos accedan a la educación. Para alguno, el problema será la espacialidad de la institución educativa; para otro, la literalidad le complica la posibilidad de comprender ciertos textos; para otro, el ruido no lo deja permanecer mucho tiempo en la universidad; etc. Es por esto, que los documentos que hablan sobre educación inclusiva para personas en situación de discapacidad, no se refieren al autismo, y es difícil tomar elementos de esos textos para aplicarlos a esta condición. Por lo tanto, no son documentos a ser analizados en esta investigación.

¿En qué consiste el *análisis documental* en esta investigación?

Para responder a esta pregunta, Galeano (2018) dice lo siguiente:

“La estrategia de investigación documental implica un esfuerzo por identificar un patrón subyacente tras una serie de apariencias tales que se considere que cada apariencia se refiere al patrón subyacente” (p.139).

⁶² Ya sea en el ámbito educativo o de salud.

⁶³ Como por ejemplo *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva*.

La lectura cuidadosa del texto elegido como materia prima de la investigación producirá lo que la autora llama *el patrón subyacente*. Pero dicho patrón, evidentemente, no es un resultado objetivo. No todo investigador al momento de leer el *protocolo* en cuestión podrá construir el mismo patrón que se construyó en este artículo. La razón de esta no objetividad es, precisamente, por el hecho de que la investigación cualitativa cuenta con el sujeto que investiga y con sus apuestas teóricas. Por ello al momento de nominar el método utilizado no era suficiente con decir que es un *análisis documental*. Es un *análisis documental*, pero teniendo en la base un marco teórico *decolonial (crítico)*. Si un positivista analiza el *protocolo*, el resultado no puede ser el mismo, pues es precisamente el positivismo la base filosófica de ese documento. Por lo tanto, el *patrón subyacente* tal vez sería la reivindicación de que el DSM enuncia la verdad sobre el autismo, sosteniendo de ese modo una suerte de esencialización en la cual solo desde la evidencia científica se puede enunciar alguna verdad sobre cualquier cosa, en este caso, sobre el autismo.

¿Qué es lo decolonial (crítico)?

Quijano (1992) dice lo siguiente:

“La liberación de las relaciones interculturales de la prisión de la colonialidad, entraña también la libertad de todas las gentes, de optar individual o colectivamente en tales relaciones; una libertad de opción entre las diversas orientaciones culturales. Y, sobre todo, la libertad para producir, criticar y cambiar e intercambiar cultura y sociedad. Es parte, en fin, del proceso de liberación social de todo poder organizado como desigualdad, como discriminación, como explotación, como dominación” (p. 20).

En la cita, lo decolonial tiene que ver con la liberación de las gentes (individual y colectivamente) de la prisión de la desigualdad vivida como discriminación, explotación y dominación. Por lo tanto, el análisis del *protocolo* se hace con una sensibilidad especial por identificar la *colonialidad* que subyace al texto. De ahí que terminada la investigación es posible nominar el patrón subyacente en el texto, que hicimos coincidir con el título del artículo; es decir: la episteme moderna es productora de la verdad oficial alrededor del autismo en Colombia. Lo que sigue en el texto es la demostración de la existencia de dicho *patrón subyacente* en el *protocolo*.

Discusiones

Son varios los puntos en los cuales este artículo abre discusiones epistémicas importantes:

La episteme moderna no es *la* verdad.

En este punto recae toda la perspectiva crítica del artículo, y tiene que ver con la percepción, tanto de la gente del común como de los académicos, de asumir como verdad lo que la ciencia moderna construye como saber. De hecho, concretamente en el autismo,

cuando alguien comienza a hablar sobre el tema, su punto de partida lo ubica en el DSM, en el afán *moderno* de asumir que los conceptos enunciados por dicho documento son la verdad sobre las cosas. Y no es que el DSM sea falso. No. El DSM está construido con una episteme específica que Foucault nombra como *episteme moderna*. Pero, lo que estoy presentando en este texto, es que dicha episteme no es la única. En este artículo comenzaremos a darle consistencia a lo que llamaremos una *episteme autista*.

Episteme contando con humanos.

Cuando se abre la posibilidad de la existencia de otras epistemes, el objetivo no es proponer un relativismo en el cual cualquier cosa es una episteme. Se abre esta posibilidad con una apuesta política específica que tiene que ver con la evidencia de que es posible construir saber sobre los humanos, contando con los humanos. Técnicamente, esta discusión la podríamos formular con la siguiente pregunta: ¿el testimonio propio de un autista puede considerarse como un saber alrededor del autismo? Es una pregunta que la episteme moderna borra de tajo, y en esta investigación se abre como una apuesta política.

Resumiendo, este apartado que llamamos *discusiones*, lo que este artículo presenta como propuesta final tiene que ver con el reconocimiento del autista como sujeto de la enunciación en la producción de saber sobre el autismo.

¿Qué es una episteme?

El ser humano en toda su historia ha construido saberes con relación a sí mismo y al mundo que lo rodea en una suerte de *nominación del mundo*. Pensar la *episteme* es pensar que la relación entre las palabras (como herramienta de nominación) y las cosas no es natural. Foucault (1968), en su prefacio al libro “Las palabras y las cosas”, cita a Borges en “El idioma analítico de John Wilkins”; dice:

[...] En cierta enciclopedia china está escrito que «los animales se dividen en: pertenecientes al emperador, embalsamados, amaestrados, lechones, sirenas, fabulosos, perros sueltos, incluidos en esta clasificación, los que se agitan como locos, los innumerables, los dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello, etc. Los que acaban de romper el jarrón, y los que de lejos parecen moscas» (p. 7).

Lo que subraya Foucault con esta taxonomía es el encanto que le produce un nuevo sistema de pensamiento, que tiene, es evidente, otros puntos de referencia, distintos a los utilizados por la biología que usa el discurso científico, y que clasifica a los animales según ciertos puntos de referencia: su forma de nacer, su esqueleto, su alimentación, su hábitat, su comportamiento.

Una *episteme*, entonces, es una postura con principios y normas a partir de las cuales se construyen las relaciones entre las palabras y las cosas. En el ejemplo que Foucault nos

refiere, a propósito del señor John Wilkins, podemos identificar una *episteme* distinta a la que subyace en el discurso de la ciencia. El orden en el cual se clasifican los animales es radicalmente distinto al saber de la biología. Una *episteme*, entonces, habla de las apuestas *epistémicas* del científico que construye el saber, en su articulación con la realidad.

Es por esto que *La episteme* la entenderemos como el andamiaje conceptual de una época en particular, a partir del cual, ciertos asuntos en relación al saber se subrayan y se les da consistencia, y otros, simplemente estarán absolutamente invisibilizados. Para Foucault sólo hay 3 epistemes. No me interesa desarrollarlas. Me interesa una, la *episteme moderna*, porque es la que más se relaciona con el autismo, pero finalizando el artículo haré referencia a que existen epistemes en plural, que no tienen por qué ubicarse una en comunicación con la otra. Es decir, las epistemes no mutan en la vía del progreso. De hecho, la noción de progreso es un asunto que para Foucault se ubica en la episteme moderna, que es donde está el discurso científico, que es el que produce la verdad oficial alrededor del autismo en Colombia. Cada episteme tiene su coherencia interna, pero, lo más importante para comprender es que hay epistemes, así, en plural.

La episteme moderna en el protocolo

Para desarrollar este punto, parafrasearé un relato escrito por Salazar (2019) alrededor de la historia cultural de las enfermedades psiquiátricas: En 1850, época aún esclavista en los Estados Unidos, la Asociación Médica de Louisiana, planteó un cuadro psiquiátrico llamado drapetomanía, (runaway slave síndrome... síndrome del esclavo fugitivo) cuyo síntoma fundamental se presentaba en las personas de raza negra y consistía en un deseo irracional de huir de las plantaciones, y ser libres. Dicha enfermedad se curaba con el castigo hasta conseguir la sumisión necesaria por parte del enfermo. Un segundo cuadro clínico (Valencia, 2021) era la *dysaesthesia aethiopica*, que consistía en la poca motivación que tenían los esclavos para hacer producir las plantaciones de sus amos. Los esclavos con esta enfermedad parecían medio dormidos todo el tiempo, sin deseos de trabajar en las fincas. A esto se le añadía el hecho de que eran propensos a hacer daño a las propiedades del amo y a hacer disturbios con sus capataces. Otro de sus síntomas era la insensibilidad en la piel, por lo que sugería el honorable doctor “hacer que el paciente se lave con agua tibia y jabón; luego untarlo con aceite, y hacer penetrar en la piel con golpes propinados con una cinta ancha de cuero; luego es necesario poner al paciente a realizar algún tipo de trabajo pesado bajo el sol”... “Debido a los movimientos descuidados de los individuos afectados por la enfermedad, son propensos a hacer mucho daño, lo que parece intencionado, pero se debe principalmente a la estupidez mental y a la insensibilidad de los nervios inducida por la enfermedad” (Valencia, 2021).

Hasta ahí dos pequeños relatos históricos alrededor de la enfermedad psiquiátrica. ¿Qué nos enseñan estos relatos? Nos enseñan que lo que la ciencia nombra en cualquier

momento histórico como verdad es una interpretación que se produce en medio de un contexto histórico específico, en medio de una episteme específica. Diagnosticar la *drapetomanía* a partir de ciertos signos que mostraban los esclavos, no es posible sino en ese momento histórico del esclavismo estadounidense. Ningún lector podrá decir que la *drapetomanía* hace parte de la naturaleza de los esclavos, ni de ningún sujeto. El contexto histórico y cultural del momento es el que permite aceptar como verdad lo que la Asociación Médica de Louisiana planteaba en 1850. En este punto debo lanzar de nuevo una advertencia: no es propósito de este artículo plantear si lo dicho por dicha Asociación es falso o verdadero. Lo que importa es subrayar la relación directa entre la verdad y la *episteme* en medio de la cual se construye.

Con este contexto dado por ese momento en específico de la psicopatología norteamericana, pensemos el caso de lo que en algún momento se llamó *Síndrome de Asperger*. Hay dos libros que ayudan a pensar este asunto:

De Herwig Czech (2019), *Hans Asperger, autismo y tercer Reich. En busca de la verdad histórica*. Y de Edith Sheffer (2020), *Los niños de Asperger. El exterminio nazi detrás del reconocido pediatra*.

Con esos dos títulos ya advertirán que el contexto en el que se produce lo que hasta hace poco oficialmente se llamaba *el síndrome de Asperger*, es la psiquiatría infantil nazi. Y esto significa que detrás de este diagnóstico hay todo un proyecto político e ideológico que incluye un programa de eutanasia infantil, de esterilización infantil, y una apuesta pedagógica y terapéutica que dieron en llamar *Servicio pedagógico curativo*. En síntesis, el contexto de lo que aún de manera informal se llama síndrome de Asperger, es la higiene racial nazi.

Citemos al doctor Hans Asperger:

[...] En la nueva Alemania, nosotros, los médicos, hemos asumido una profusión de nuevas responsabilidades además de las antiguas. A nuestra labor de ayudar al paciente individual, se le ha añadido el gran deber de promover la salud del *Volk*, que es mucho más que el bienestar de los individuos. No es preciso que me explaye contando el enorme esfuerzo que se está llevando a cabo con nuestro trabajo positivo y exigente. Pero todos sabemos que también tenemos que llevar a cabo medidas restrictivas. Del mismo modo que el médico a menudo tiene que hacer dolorosas incisiones durante el tratamiento de los individuos, también debemos efectuar incisiones en el cuerpo nacional con un gran sentido de responsabilidad: debemos asegurarnos de que a los enfermos que transmitirán sus enfermedades a generaciones posteriores, en detrimento del individuo y del *Volk*, se les impida propagar su material hereditario enfermo (Czech, 2019, p. 70).

Es claro que el tribunal ideológico desde el cual el doctor Asperger hace sus investigaciones es la ideología nazi. Múltiples documentos citados en los dos libros que referencio, así lo demuestran. Añadamos otra cita:

[...] Es muy importante señalar el gran error que sería suponer que el apoyo terapéutico a los niños “anormales” no tenía cabida dentro del Estado nazi, debido a su empecinamiento por exterminar a los individuos mentalmente discapacitados. A causa de la creciente carencia de mano de obra, rehabilitar a cuantos trabajadores potenciales fuera posible terminó siendo un imperativo político y militar, también para aquellos que se consideraban de inferior calidad hereditaria (Czech, 2019, p.74).

De las dos citas podemos extraer varios elementos:

- Su trabajo investigativo y terapéutico es parte de un proyecto político en el cual el Volk (el pueblo) es más importante que las individualidades.
- Su trabajo investigativo y terapéutico es eugenésico, lo que a veces incluye la misma eutanasia.
- Su trabajo investigativo y terapéutico también tiene como propósito rehabilitar a estos enfermos para que se conviertan en mano de obra a favor de la Nación.
- Su trabajo investigativo y terapéutico concibe el síndrome de Asperger como una enfermedad que hay que curar, o, por lo menos, evitar que se reproduzca.

Tengo la impresión de que la ideología nazi es un rasgo extremo de la episteme moderna. Pues es en esta episteme donde se establece el binomio *naturaleza/cultura*; y entonces, a nombre del progreso, el humano ha de manipular, conquistar y dominar lo que de la naturaleza se descontrola y/o enferma. Por ello nombrar el síndrome de Asperger y todo el espectro autista como una enfermedad, hace parte de dicha episteme, que es la que de manera hegemónica se impone, no sólo en el ámbito de los científicos, sino en el de lo que se podría llamar *el sentido común de la gente*. Cuando alguien del común ve a un niño con sus estereotipias, fácilmente dice: ¡es un enfermito!

El doctor Asperger tiene historiadores, psicólogos, psiquiatras, neurólogos y médicos que defienden su labor investigativa y terapéutica. El método de intervención ABA⁶⁴ (que es el que se propone en el *protocolo* en cuestión como único método eficaz para el trabajo terapéutico), tiene su fundamento teórico en la psicología conductual trabajada por Skinner. Y su eficacia se fundamenta en reforzar las conductas deseables con premios, y en desaparecer las indeseables con castigos. En este artículo solo menciono el espíritu de este método ABA, pero es toda una práctica que se sostiene en la actualidad, y que en el protocolo de atención colombiano encuentra su justificación diciendo: “En los últimos 20 años, se reporta un

⁶⁴ Son las siglas en inglés de *Applied Behavior Analysis* (Análisis aplicado a la conducta), que es el método oficial de cómo intervenir a los niños y niñas autistas en Colombia.

crecimiento importante de evidencia de intervención comportamental intensiva temprana a través de ABA en el progreso del desarrollo y rendimiento intelectual de los niños con autismo” (Ministerio de Salud, 2015, p.14).

Es la *episteme moderna* el punto de conexión entre el ABA y la psiquiatría infantil alemana. En estas dos apuestas terapéuticas se parte de que la verdad sobre el autismo la construyen un conjunto de expertos que observan e investigan con la lógica propia del discurso de la ciencia; es decir, reduciendo la vida humana a un objeto por ser conocido, y asumiendo que las conductas que se salen de los estándares de la cuadrícula cartesiana deben ser eliminadas.

Y al llegar a este punto en el que menciono lo de eliminar lo que se sale de lo estándar, lo enfermo, está bien hacer una reflexión tocando un punto muy denso. Comienzo con un dato de la evidencia científica de Robles (2007). Dice:

[...] Durante el período 1980-2005 se diagnosticó el síndrome de Down, cada año, con menos frecuencia. (...) La proporción de recién nacidos con este síndrome descendió hasta valores cercanos a 11 por 10.000 a finales de los años 90 en comparación con el 16,5 por 10.000 nacidos en 1988. En el año 2000 alcanzó la cifra de 8,79 por 10.000 nacimientos y en el 2005 sigue disminuyendo a 7,40 por 10.000 (p. 68)

Buscando datos más recientes (2021), la cifra es 5 por 10.000⁶⁵.

Y después de dar estos datos, Robles (2007) sigue diciendo:

[...] Un factor que condiciona la incidencia del síndrome de Down es la tasa de abortos inducidos tras la confirmación de un diagnóstico prenatal. Según los datos recogidos por FEISD⁶⁶ (2002) alrededor de un tercio de los embarazos en los que el feto presenta anomalías cromosómicas no llegan a término (p.69).

¿Por qué hablo de Síndrome de Down viendo que el tema de este artículo es el autismo?

Por lo siguiente:

Si finalmente se descubre el gen causante del autismo (o los genes causantes del autismo), ¿se seguirá el mismo camino que se siguió en España con el síndrome de Down? ¿Cuál camino? El camino en el que cuando se detecta lo que llaman una anomalía cromosómica, se abre la puerta al aborto legal. Es este camino el que han tomado varios países del mundo, y por ello la disminución de nacimientos de niños con el síndrome de Down.

El asunto es que a esta situación hay que agregarle un punto: los autistas adultos se están asociando para luchar por sus derechos. Es lo que se ve en las redes sociales. Ellos plantean un temor, pues leen las investigaciones genéticas como una amenaza a su

⁶⁵ Datos disponibles en la siguiente dirección: <https://www.sindromedown.net/noticia/en-ningun-lugar-del-mundo-ha-habido-un-descenso-de-la-natalidad-de-las-personas-con-sindrome-de-down-tan-grande-como-en-espana/> . Fecha de consulta: 31 de mayo de 2023.

⁶⁶ Plan de Acción para las Personas con Síndrome de Down en España 2002-2006

comunidad, en tanto que para la mayoría de ellos el autismo no es una enfermedad; de hecho, eligieron una fecha para celebrar el día del orgullo autista, que es el 18 de junio. Y esto indica algo muy claro y novedoso con respecto a la *episteme moderna*. en el asunto del autismo, lo que se juega es una identidad, y no una enfermedad.

Cuando ya no se está tan atrapado en la *episteme moderna* y abre la mente para pensar que, desde otras miradas, eso que llaman autismo no es un asunto patológico, sino, o una posición subjetiva en la vida, o, una insondable decisión, o, por lo menos, una condición neurológica distinta, entonces, el vínculo que se construye con ellos no estará más en el binarismo sujeto-objeto, que es donde se ubican quienes están atrapados en la *episteme moderna*, sino en la horizontalidad sujeto-sujeto. Hace pocos meses, la presidenta de la Asociación de Autistas de Colombia (AUTISCOL), me invitó a construir una jornada de capacitación profesional alrededor del autismo en adultos. Hombro a hombro montamos la jornada, desde la búsqueda del auditorio, hasta los profesionales que nos iban a acompañar, y los temas que debíamos tratar. Y en la discusión hubo un tema álgido sobre el que no hubo consenso: el autodiagnóstico. Se me explotó la cabeza a mí que vivo en la *episteme moderna*. ¿Autodiagnóstico? ¿El diagnóstico no es un asunto de neurólogos, médicos y psicólogos de las Entidades Prestadoras del Servicio de Salud? Pues sí. Desde la oficialidad, es así. Y la oficialidad actual, ya lo sabemos, se desprende de la *episteme moderna*. Pero entonces, ¿por qué abrir la posibilidad del autodiagnóstico? Porque, sigue siendo mi hipótesis, ellos están construyendo una nueva *episteme*, desde los bordes, desde las afueras de los discursos oficiales. Una *episteme* en la cual nadie de afuera del sujeto les va a dar su identidad. Una *episteme* sin la oficialidad que los mira como enfermos, que los quiere curar, y que, al parecer, los quiere desaparecer con métodos oficiales. ¿Cuál método oficial? Desde la investigación científica, encontrar la anomalía cromosómica durante el embarazo, para luego no permitir su nacimiento. Eso es eugenesia, y la aceptamos porque se hace con ayuda de la medicina oficial.

¿Qué apuesta educativa hay en el protocolo?

TEACCH (las siglas por su nombre en inglés *Training and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*). *Su traducción: "Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas Asociados de Comunicación"*.

¿Cómo definen teacch?

En principio pensemos que el surgimiento de esta *enseñanza estructurada* se da apostando a que el autismo no es un *trastorno emocional*, sino un *trastorno del desarrollo*. Abandonar la primera perspectiva es abandonar el asunto psíquico que, desde su perspectiva, implica hipotetizar que el autismo es causado por asuntos vinculares con el padre y la madre. Con ese punto no hay problema; hasta el psicoanálisis estaría de acuerdo con ello. De hecho,

Lacan (2002) tiene su aforismo clásico: “el gran secreto del psicoanálisis es que no es una psicogénesis” (p.17). Bien. La *enseñanza estructurada* le apuesta a que el autismo es un asunto del desarrollo neurológico, y entonces tiene que ver más bien con la particularidad con la cual los autistas procesan la información de lo que les rodea. Y entonces se piensan asuntos como:

¿Qué espacialidad les es favorable a los estudiantes autistas? “Que el aula sea interesante, clara, y accesible”. (Mesibov, 2010, p. 14)

¿Cómo debe ser la estructuración del horario? “Predecible y claro”. (Mesibov, 2010, p.16)

¿Qué clase de trabajo se les debe proponer?

“Los sistemas de trabajo individuales comunican cuatro tipos de información a los alumnos:

- Qué trabajo se supone que tienen que hacer.
- Cuánto trabajo deben hacer.
- Cómo saben que están avanzando y cuándo han terminado.
- Qué sucederá una vez finalizado el trabajo” (Mesibov, 2010, p. 18).

¿Cómo privilegiar la información visual que se le presenta al estudiante tanto en libros como en la espacialidad del salón? “Claridad visual. Organización visual. Instrucciones visuales” (Mesibov, 2010, p. 20).

En principio, lo que hace esta *enseñanza estructurada* es comprender el modelo cognitivo de aprendizaje de los autistas, para poder hacer una oferta “acorde a sus necesidades”. Analicemos esta expresión desde una perspectiva crítica: Tengo la hipótesis de que el individualismo que marca esta época hace pensar que el ideal de todo proceso pedagógico es el uno a uno completado con el sintagma “acorde a sus necesidades”. Esto, en nuestro contexto neoliberal es un sintagma muy cercano a “satisfacer las necesidades de los clientes”. La vía comercial de la reflexión no va a ser parte de este artículo. ¿Cuál es el punto importante y pertinente para este artículo?

El punto epistémico. Es decir que nos seguimos preguntando: ¿cómo se construye la verdad alrededor del sujeto autista?

Cuando Eric Schopler, cofundador y primer Director de TEACCH, usa la expresión “acorde a sus necesidades” no podemos caer en la ingenuidad epistémica de creer que quien determina las *necesidades* de los sujetos autistas es el discurso científico.

De hecho, ¿qué es una necesidad?

Desde el siglo XX, es Abraham Maslow (2016) quien clasifica jerárquicamente las necesidades humanas. Todos conocemos esta pirámide que propone el autor como resultado de su investigación, y que le comenzó a dar consistencia a lo que hoy se podría llamar “psicología humanista”. Para él, la condición humana podría pensarse del siguiente modo:

“1. Cada uno de nosotros posee una naturaleza interna de base esencialmente biológica, que es hasta cierto punto “natural”, intrínseca, innata y, en un cierto sentido, inmutable o, por lo menos, inmutante.

2. La naturaleza interna de cada persona es en parte privativa suya y en parte común a la especie.

3. Es posible estudiar científicamente esta naturaleza interna y descubrir cómo es (no *inventar*, sino *descubrir*)” (p.26).

Y entonces se evidencia algo: para Maslow las necesidades de todos los humanos son naturales y por ello se pueden estudiar científicamente, haciendo de ellas un objeto cognoscible. De ahí que su verdad se descubre por medio de la investigación. Esta noción de *necesidad* nada tiene de cercano a lo que, por ejemplo, el psicoanálisis conceptualiza con esta misma palabra, y que pone a orbitar en medio de la demanda y el deseo. Esta contraposición en relación con la concepción de necesidad nos hace tener claro que cuando TEACCH habla de necesidades, dicha noción no hace referencia a la esencia de la condición humana (aunque es lo que ellos pretenden), sino que es un concepto construido en medio de la *episteme moderna* que, precisamente, pretende capturar lo que son las cosas en esencia.

El énfasis nuestro no está en decir cuál de las dos posturas es verdadera. El énfasis, en tanto investigador interesado sobre los modos en que los seres humanos construimos nuestras verdades, está en identificar que hay *epistemes*, y que usar una u otra tiene sus consecuencias éticas y políticas. Una de las *epistemes* es la moderna, y a partir de ella la verdad alrededor del autismo se construye en los consultorios de los neurólogos, los psiquiatras, los médicos y los investigadores en genética. ¿Qué tienen en común estos personajes? Tienen como posición epistémica el binarismo sujeto-objeto, con la particularidad de que al momento de estudiar al ser humano optan por ubicarlo como un objeto observable, y no como un sujeto de la enunciación con la capacidad de decir algo de su verdad.

¿Qué fuente bibliográfica usa el protocolo para definir lo que es el autismo?

El DSM-V. Y lo describen fundamentalmente desde el déficit, así:

El autista tiene deficiencias persistentes en la comunicación social; deficiencia en la reciprocidad socioemocional; deficiencias en el desarrollo; patrones de comportamiento restringidos y repetitivos; insistencia en la monotonía; excesiva flexibilidad; intereses restringidos y rígidos que son anormales; puede tener discapacidad intelectual; etc. (p.31).

Toda esta descripción es un asunto matemático. Es un ejercicio investigativo que identifica “lo normal”, y entonces lo que se sale de ahí se clasifica como patológico. No nos vamos a quedar pensando alrededor de qué es lo normal y qué es lo patológico. Cuando traigo el DSM a este artículo es para poner en el centro de la reflexión el hecho de que, desconociendo las otras *epistemes*, cada que un profesional va a hablar sobre autismo, casi que, en tono de libro sagrado, cita el DSM, creando la ilusión de que el saber del discurso

científico es sobre el que se pueden construir otros saberes alrededor del autismo. Sí. Es una ilusión creer que el discurso científico es el único poseedor de la verdad. No estoy diciendo que este discurso sea falso. Estoy diciendo que hay otros modos y perspectivas (otras epistemes) con las que se produce un saber alrededor del autismo. Creer en el DSM como única fuente, a mi juicio, es un obstáculo para construir un saber complejo sobre el autismo. De hecho, voy más lejos. Voy al punto de la nominación inicial: autismo. Y entonces lanzo la pregunta: ¿cómo llegaron a nominar “autismo” eso que vieron en los niños? ¿en qué situaciones estuvieron presentes para nominar como “autismo” eso que presenciaron y que en ese momento no tenía nombre? ¿en qué contexto académico de la construcción del saber psiquiátrico se encuentran cada uno de los pioneros de esa entidad que llaman autismo?⁶⁷

La episteme autista

En las investigaciones que he hecho sobre eso que llaman autismo (unas universitarias y otras no) me encuentro, por ejemplo, con esta situación: niños, jóvenes y adultos autistas que construyen vínculos con otros sujetos, y que odian la soledad que viven cuando la sociedad entera los expulsa de las instituciones en las que quieren estar. Si Kanner viera a los autistas que veo yo, que van a una entrevista con un decano de una universidad para entrar a la universidad, y se matriculan, y ganan las materias, y hacen trabajos en grupo, y pasean con sus amigos, y tienen pareja, queda difícil sostener esa idea según la cual intentan definir al autista por una condición de soledad, o un automatismo mecánico en la manera como se asume el mundo.

Higashida (2014) es un joven autista que escribió un libro titulado “La razón por la que salto”. Al respecto, dice:

[...]Ah, no te preocupes por él”; prefiere estar solo”. ¿Cuántas veces he oído eso? Yo no creo que ningún ser humano desee realmente estar a solas, no puede ser. En el caso de los autistas, lo que nos pone nerviosos es el causar problemas a los demás, incluso haceros enfadar. Por eso nos cuesta estar con otras personas. Y por eso a menudo acabamos solos.

Lo cierto es que nos encantaría estar con otras personas. Pero como las cosas nunca nos salen bien, acabamos acostumbrándonos a estar solos, sin darnos cuenta siquiera de que ocurre. Cada vez que oigo que alguien comenta lo mucho que me gusta estar solo, me siento desesperadamente apartado. Es como si me estuvieran dando la espalda a propósito (p. 55).

⁶⁷ Un paréntesis desde la *episteme feminista*: quienes no están cerca del tema del autismo, por cultura general, fácilmente pueden identificar a Leo Kanner y a Hans Asperger como los precursores iniciales de esa entidad llamada autismo. La historia patriarcal suele olvidar a Grunya Efimovna Sukareva (psiquiatra rusa, de origen judío) que, incluso antes que Kanner, hizo la primera descripción detallada del autismo en 1925. El asunto es que sólo hasta 1966 se tradujo su texto al inglés.) Título del artículo: *Sukhareva GE. Schizoid personality disorders of childhood. In8. Questions of pedology and child psychoneurology Vol 2, Moscow, 1925; 157-87.*

Y entonces con este testimonio llegamos a un punto álgido de nuestra reflexión; el siguiente: el discurso de la ciencia (que es el que produce el *protocolo* en cuestión), está enmarcado en la *episteme moderna* y mantiene como bandera primordial el sintagma “evidencia científica”.

¿Cuál es su apuesta epistémica?

Es el discurso científico que ubica en el centro de su investigación el propósito de controlar las conductas de los individuos autistas que causan conflictos con el entorno. Y esto es así porque el paradigma científico privilegia la mirada en su función de panóptico. Lo que se ve de las personas son las conductas, y entonces hay que medirlas para diagnosticar y controlar. No olvidemos que en la *episteme moderna* la matemática va a tener un lugar preponderante desde Descartes con la invención del plano cartesiano. Y entonces, la terapia que se construye a partir de esta episteme, que es el ABA, termina siendo la aplicación de las investigaciones realizadas por Skinner. Premios para reforzar y aumentar las conductas deseables, y castigos para desaparecer (disminuir) las conductas indeseables. Es un asunto, definitivamente, matemático: si tiene estereotipias 5 veces al día, entonces cada que presente una, por ejemplo, se le da un objeto para que juegue con él; y si lo acepta (renunciando a la estereotipia), entonces se le da un refuerzo positivo, es decir, una palabra amorosa, un abrazo, o una golosina.

¿Qué queda por fuera del campo de visión del científico de la conducta y del terapeuta que sigue los mismos principios?

El autista como sujeto de la enunciación. Queda por fuera Naoki Higashida. Pensemos en lo siguiente:

¿Quién construyó el protocolo?

Dos neuropediatras, una psicóloga clínica cognitivo comportamental, y una médica general (mamá de un niño autista).

Es clara la apuesta epistémica en relación con el autismo: el saber se construye en la articulación entre las investigaciones neurológicas, las genéticas y las investigaciones de la conducta humana. Los primeros hacen exámenes del cerebro, los segundos estudian la genética, y los terceros se centran en observar y modificar (por la vía del refuerzo) las conductas que ellos etiquetan como *anormales*.

Volvamos a hacer la pregunta: ¿qué queda por fuera del campo de visión del científico de la conducta y del terapeuta que sigue los mismos principios?

El autista como sujeto de la enunciación. Queda por fuera la voz de Naoki Higashida, que, está bien decir, es un autista que no habla. Dejan por fuera a los autistas con su voz, con su autodeterminación, sus decisiones, sus modos singulares de estar en el mundo, y su derecho de estar en él. Uno puede aprender de autismo leyendo a estos científicos y terapeutas del comportamiento, pero debe estar advertido de que ese saber construido está en el campo de una *episteme* que para pensar lo humano privilegia el saber de la biología. Y entonces

privilegian la investigación científica con el cerebro y los genes. Se preguntan: ¿el autismo tiene una causa biológica? ¿el cerebro de los autistas es igual al cerebro de los neurotípicos? ¿existe el gen autista? Pero a Naoki Higashida no se le pregunta nada.

Alguien podrá decir: ¿y es que al enfermo de cáncer hay que preguntarle su testimonio para decidir el tratamiento a seguir? Y entonces llegamos a otro punto importante:

Construir un saber alrededor del autista como sujeto de la enunciación no significa negar la existencia de que, paralelamente, hay un organismo que funciona bajo las leyes que el ser humano ha construido alrededor de la naturaleza humana (la biología). El asunto es que reconocer la existencia del organismo biológico no significa aceptar que todo en el ser humano opera con leyes biológicas. No todo lo humano es biológico. No todo lo humano se puede ver en un escáner. No todo lo humano se puede detectar en un examen genético. Y esto significa que hay asuntos de la subjetividad humana que no enraízan su causa en lo biológico.

Lo que me parece el principal hallazgo de esta investigación es llegar a la comprensión de que existe una *episteme* distinta de comprender la vida del ser humano en general, y del sujeto autista en particular. Y esto diferente no niega lo orgánico, lo biológico, pero reconoce que no hay un panbiologismo para pensar el comportamiento humano. Está bien decir al margen que, en el caso particular del autismo, no se ha encontrado ningún elemento que de manera contundente hable de que la causa del autismo esté enraizada en la biología del cuerpo. Es lo que dice Iván Ruiz (2020) cuando traduce a Francois Ansermet, en su libro *Autismo: a cada uno su genoma*. Allí el autor dice:

[...] Estos diversos estudios sobre el autismo ponen de relieve resultados que apuntan a diferentes regiones del genoma: para uno, el mejor gen candidato - es decir, susceptible de estar implicado en la causalidad del autismo- sería una región del cromosoma 5 (la región 5p15). Para otro, se trataría de la región 20p12 del cromosoma 20. Estudios genéticos anteriores habían propuesto otras regiones cromosómicas candidatas y, particularmente, las regiones 2q21-33, 3q25-27 (...). Así pues, las anomalías incriminadas no se repiten de un estudio a otro, y todavía hoy no ha sido posible identificar claramente genes responsables de uno o varios aspectos de la enfermedad" (p.148).

Y, la verdad sea dicha, desde nuestra perspectiva, no importa si los científicos finalmente se ponen de acuerdo en decir que encontraron la causa genética del autismo. Lo que esta investigación plantea es la evidencia de que es posible pensar el autismo desde una perspectiva *no-moderna*, es decir, decolonial, dándole el estatuto de saber a las voces de los testimonios de los autistas.

Conclusiones

Responderé dos preguntas en este apartado:

- ¿Qué consecuencias trae el hecho de que la *episteme moderna* sea productora de la verdad oficial alrededor del autismo en Colombia?
 - Lo que plantea el *protocolo* alrededor del diagnóstico, tratamiento y ruta de atención para los niños y niñas es, evidentemente, una apuesta positivista que esencializa el diagnóstico a partir de lo que describe el DSM 5 como “trastorno del espectro del autismo”. Aquí, la relación entre las palabras y las cosas es clara: la palabra nombra la verdad de la cosa. Lo que se salga de este paradigma positivo es mirado con desconfianza y duda.
 - Plantear que dicho protocolo es una ruta, ubica ese documento en el paso uno al momento de tener una cierta alerta en relación con la posibilidad de que el niño o la niña esté en el espectro autista. Estar en ese lugar (paso uno) borra toda posibilidad de tener caminos singulares, incluso por fuera del sistema de Salud que ofrece el Estado Colombiano.
 - La *episteme moderna* silencia a los sujetos que están siendo diagnosticados para saber si están en el espectro autista o no. Los profesionales responsables del diagnóstico no escuchan al paciente; lo observan y le preguntan a la familia por lo que ellos observan. El sujeto no existe; el niño y la niña son objetos de diagnóstico, pero silenciados para emitir su postura.
 - La *episteme moderna* asume el autismo como un trastorno; es decir, como algo anormal. En lo que estamos llamando *episteme autista* el binario normal-anormal no opera. El autismo es una identidad de la cual está bien sentirse orgulloso.
- ¿A qué me refiero cuando planteo la posibilidad de construir un saber sobre el autismo desde una perspectiva decolonial?
 - Comenzar este artículo con la pregunta ¿cómo el ser humano construye sus verdades? Esto ya, de entrada, es una posición crítica que no da por sentado que cualquiera que va a hablar de autismo, tenga que partir del DSM5, y de todos los artículos científicos de universidades prestigiosas que publican en Revistas indexadas. Lo decolonial aquí, entonces, comienza con lo epistemológico, es decir, preguntando sobre los modos en que las palabras se constituyen como verdades. ¿Las verdades se reciben? ¿Se construyen? ¿Son estandarizadas? ¿Singulares? Son preguntas con sello decolonial.
 - Un segundo punto de partida de este artículo es lo que llamé *oficialidad* en Colombia con respecto al autismo. Lo que hago todo el tiempo en este artículo es poner en el ojo del huracán dicho saber oficial expresado en el

mencionado *protocolo*, reconociendo que (aunque esta sea la pretensión de la *episteme moderna*), no es posible hacer coincidir las palabras y las cosas. No hay palabra que sea *idéntica* a la cosa que nombra. Y, ante la ausencia de dicha identidad, se abre la puerta a la posibilidad de nuevas epistemes que usen palabras distintas para nombrar la cosa, es decir, el universo.

- En el análisis de los discursos coloniales, es importante identificar las prácticas de poder que allí funcionan. Lo planteé con las enfermedades de los esclavos en Estados Unidos, pero también en el autismo. Hay prácticas de poder que sustentan el saber del discurso científico, y hay saberes que sustentan las prácticas de poder. El *protocolo* es una muestra de la confluencia entre saberes y poderes.
- Los saberes coloniales funcionan para ejercer un poder sobre los subalternos. Es lo que hicieron de manera evidente con la eugenesia con respecto a los niños con síndrome de Down. Es lo que la comunidad autista no quiere que pase con ellos.
- En la apuesta decolonial el centro está puesto en la voz de los mismos autistas y lo que ellos mismos están consiguiendo de manera individual y colectiva. A esto es a lo que podemos llamar el germen de una *episteme autista*.

Referencias

- American Psychological Association (APA), (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5*. Disponible en: <https://dsm.psychiatryonline.org/doi/book/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Czech, H. (2019), *Hans Asperger, autismo y tercer Reich. En busca de la verdad histórica*, Barcelona, NED Ediciones.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*, Buenos Aires, Tusquets.
- Foucault, M. (1968), *Las palabras y las cosas*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Galeano, M.E. (2018), *Estrategias de investigación cualitativa. El giro en la mirada*, Medellín, Fondo Editorial Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Higashida, N. (2014), *La razón por la que salto*, Buenos Aires, Roca Editorial.
- Lacan, J. (2002) *El Seminario 3: Las psicosis*, Buenos Aires, Paidós.
- Maslow, A. (1987), *Motivación y personalidad*, Madrid, Ediciones Díaz de Santos.
- Mesibov, G (2010), *El acceso al currículo por alumnos con trastornos del Espectro del Autismo: uso del programa TEACCH para favorecer la inclusión*, Ávila, Ediciones Ávila.
- Ministerio de Salud (2015), *Protocolo clínico para el diagnóstico, tratamiento y ruta de atención integral de niños y niñas con trastornos del espectro autista*, Santafé de Bogotá.

- Salazar, Fátima (3 de julio de 2019), De cerca nadie es normal, *El blog de orgullo loco Madrid*.
<https://orgullolocomadrid.wordpress.com/2019/07/03/de-cerca-nadie-es-normal/>
- Quijano, A. (1992), *Colonialidad y modernidad/razionalidad*.
- Robles, M. (2007), Incidencia y prevalencia del Síndrome de Down, *Revista Síndrome de Down*,
<https://www.centrodocumentaciondown.com/uploads/documentos/8c5a4e1f2d5dadb75faae537c9d7b6db45925017.pdf>
- Ruiz, I. (2020), *Evidencia científica y autismo*, Barcelona, RBA Libros.
- Sheffer, E. (2019), *Los niños de Asperger. El exterminio nazi detrás del reconocido pediatra*, Ciudad de México, Planeta.
- Valencia, L (2021), Psicopatología norteamericana del siglo XIX: la Drapetomanía y la Americanitis, en: *Revista Topia*, disponible en:
<https://www.topia.com.ar/articulos/psicopatologia-norteamericana-del-siglo-xix-drapetomania-y-americanitis#:~:text=El%20nombre%20proven%C3%ADa%20del%20griego,por%20escapar%20de%20su%20amo>



CAPÍTULO 15. LA ESCUELA INCLUSIVA COMO OPORTUNIDAD PARA EL ENRIQUECIMIENTO DEL PSIQUISMO

María Victoria Rego
Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina

Introducción. Complejidades de la inclusión y configuración de un campo de investigación desde la Psicopedagogía Clínica

El todo es igual a la suma de las partes
sólo cuando las partes se desconocen entre sí.

Almudena Grandes, "El corazón helado" (2007).

Abordar la *inclusión educativa* como problema investigativo implica aproximarnos necesariamente a lo que Edgar Morin (2000) llama *un objeto de estudio complejo*. Y no solamente por lo difícil o arduo que este quehacer pueda representar para un investigador, sino por su misma esencia, su tesitura, sus engranajes, que lo convierten en un tema de indagación múltiple, en un nudo problemático que necesariamente requiere de perspectivas disciplinares diversas, abocadas a las distintas aristas a las que la inclusión convoca a pensar y discutir.

Entre éstas, resulta imprescindible destacar la perspectiva de derechos, sin duda responsable de valiosas conquistas sociales de integración y ampliación de la matrícula escolar hacia vastos campos de la población otrora excluidos del sistema educativo.⁶⁸ Sin embargo, varios autores (De la Vega, 2008; Najmanovich 2020) señalan la insuficiencia y la fragilidad de este enfoque cuando se agota en la pregunta por las *presencias*, y relativiza la inquietud por las *existencias* (Skliar, 2010)⁶⁹, o bien cuando el *estar juntos* en la escuela adquiere una dimensión de ficción o ideal que rápidamente se quebranta frente a la resistencia que opone cualquier homogeneización uniformadora que intente dejar de lado las *particularidades históricas, afectivas y simbólicas que acompañan la trayectoria educativa de cada quien*.

En este escenario, la escuela representa un tiempo y espacio privilegiados para el encuentro con los otros, en el que esta intersubjetividad que la caracteriza y define, es a su vez causa y efecto de su conflictividad radical, como núcleo dinámico de diversidades y potencialidades. Es el lugar en que se concreta un pacto social de intercambio a partir de lo común compartido, pero a la vez, un espacio en que no demoran en ponerse en tensión las diferencias individuales (Ocampo González, 2018), o más bien, donde *las singularidades* encuentran una oportunidad única para su expresión y despliegue.

⁶⁸ Sólo por nombrar dos ejemplos paradigmáticos de esto en Argentina, cabe mencionar la extensión de obligatoriedad de la escuela secundaria desde el año 2006 y la implementación de la Asignación Universal por Hijo (AUH) en 2009, la cual otorga una protección social y económica a familias de escasos recursos, desempleadas o con condiciones laborales precarias, para que puedan sostener la escolaridad de sus hijos hasta los 18 años de edad. Para mediados de 2015, esta medida abarcaba a 3,5 millones de niños, niñas y adolescentes de nuestro país.

Fuente consultada:
<https://web.archive.org/web/20130724050615/http://www.anses.gob.ar/destacados/asignacion-universal-por-hijo-1>

⁶⁹ Skliar, Carlos (2010). Conferencia "Estar juntos", portal "Aprender Entre Ríos", disponible en https://www.youtube.com/results?search_query=estar+juntos+skliar

Escena en el jardín de infantes

La maestra elige un libro y se dispone a comenzar la lectura. Inmediatamente busca atraer la atención de todos con una canción que aquiete el movimiento previo. La aventura comienza. Ella canta “apoyo la cola en el piso, me pongo petiso, petiso...”. Pero Pedro y Facu no se sientan. Uno deambula disperso, parece no comprender lo que está sucediendo en el aula. El otro también deambula, aunque, escuchando con atención, interrumpe: “¿en serio? ¿un elefante que vive en una ciudad?”. Camila se para y dice que ya conoce la historia y que entonces va a jugar a otra cosa. Lola pide ver las imágenes porque dice que, si no, no se puede imaginar nada. Al terminar el cuento, todos tendrán un nuevo desafío: dibujar el personaje que más les gustó.

La aventura pedagógica comienza siempre con una propuesta común a todos, basada en contenidos anteriormente establecidos, que el docente vehiculiza en un proyecto o secuencia didáctica. Es el adulto quien propone una actividad compartida (lecturas, canciones, letras, números) y a partir de ese momento, junto a la maestra y sus semejantes, cada niño desplegará *modalidades de aprendizaje diferentes*, que van a particularizar su experiencia escolar. Habrá niños desatentos, desatentos pero atentos, niños más retraídos, otros más extrovertidos, niños que solicitan una relación exclusiva en una tarea que es con otros, niños creativos e imaginativos. Diversidades del acontecer en la escuela. Sólo que, en algunos, estos modos favorecerán la apertura a las novedades que la maestra presenta, el intercambio con los compañeros se volverá fuente de nuevos descubrimientos, mientras que, en otros, sus modalidades más pobres o fallidas dificultarán el aprendizaje, así como el intercambio con sus semejantes.

Poder disfrutar de una propuesta de aprendizaje, convertir esa tarea común en una verdadera aventura subjetiva de hallazgos, sorpresas, novedades, requiere contar con *recursos simbólicos suficientes* que garanticen, por ejemplo, poder poner freno a ciertos impulsos, estar quieto y atender. También, de la posibilidad de abrirse a sentidos desconocidos, imaginarse personajes, conflictos, situaciones. Y por supuesto, de la ductilidad para volver esas experiencias transmisibles y compartibles con los otros. En ausencia de estas posibilidades, la escuela puede volverse un espacio de sufrimiento psíquico significativo, cada vez que estos modos fallidos o precarios de intercambio con el mundo *preponderan y se rigidizan*, dificultando oportunidades de apertura y complejización. En este sentido, los *problemas de aprendizaje* configuran muchas veces situaciones que, extendidas en el tiempo, se vuelven la antesala de repitencias, de sobreedad, de cambios de institución educativa. Derroteros que van delineando desde la niñez y la adolescencia circuitos de exclusión social difíciles de revertir con posterioridad.

La *Psicopedagogía Clínica* es una disciplina dedicada a la investigación, teorización y asistencia de los problemas de aprendizaje de niños y adolescentes en edad escolar. Desde un marco teórico afín al Psicoanálisis Contemporáneo (Aulagnier, Green, Winnicott, Castoriadis,

entre otros) parte del análisis de la *producción simbólica de un sujeto* –sus modos de narrar, leer, dibujar o escribir– para encontrar allí marcas indiciarias de fracturas singulares que posibilitan establecer hipótesis de significación clínica entre las características que toman estas modalidades y las posibles restricciones psíquicas que las sostienen.

Por esta razón, la interpretación de las problemáticas de aprendizaje no se reduce a su presentación fenomenológica (desatención, hiperactividad, entre otros) ni tampoco focaliza en diagnósticos preestablecidos y homogeneizantes que recortan un área del aprendizaje escolar (discalculia, dislexia, disgrafia por ejemplo), sino que se propone realzar los quiebres en la producción simbólica de un sujeto como punto de partida para una lectura dinámica y compleja de los *procesos de simbolización*, procesos en donde intervienen *aspectos históricos y afectivos* que singularizan los recursos que un sujeto pone en marcha cuando construye sentidos en su experiencia con el mundo.

Los modos en que un niño aprende (o sus dificultades para concretar satisfactoriamente este tipo de experiencias) dan cuenta, en cada sujeto, y de un modo absolutamente único y singular, de *aspectos histórico subjetivos que han ido moldeando, a lo largo de distintas situaciones vitales, formas prevalentes de circulación del afecto, que se expresan luego en las características que adquieren sus producciones y aprendizajes.*

En este sentido, nos diferenciamos del concepto de *fracaso escolar*, que hace hincapié en las dificultades para atravesar exitosamente las exigencias académicas preestablecidas por el sistema educativo, y circunscribimos nuestro análisis a *las restricciones en los procesos de simbolización* que se manifiestan como problemáticas de aprendizaje y encuentran en la escuela un lugar de expresión y manifestación relevantes.

El espacio escolar condensa vicisitudes históricas y desafíos actuales para un sujeto, en donde la oferta de nuevos objetos y saberes se entrelaza a sus antecedentes subjetivos, en un entorno compartido donde *lo común conmueve la singularidad de cada quien*, con sus riquezas y sus dificultades. Es a partir de una praxis conjunta, de *un hacer algo junto a otros*, donde estas diferencias emergen, particularizando las formas de acceso al saber y a los objetos de conocimiento.

Ahora bien: ¿de qué manera se interpretan en la escuela estas disrupciones subjetivas en torno a lo común? ¿con qué supuestos se significan estas expresiones y cómo se interviene con ellas? ¿cómo se incorporan las diferencias intersubjetivas en un encuadre que es, por definición, grupal y compartido? Y, sobre todo: ¿de qué modo el encuentro con los otros podría constituirse en una experiencia de transformación singular?

Algunos de estos interrogantes han ido inaugurando nuevos terrenos de indagación para la Psicopedagogía Clínica, definida de esta manera como una *disciplina de frontera* (Grunin y Schlemenson, 2013) en la que fundamentos conceptuales del Psicoanálisis Contemporáneo orientan preguntas y permiten tender puentes hacia la inclusión educativa desde la inquietud por las restricciones psíquicas y subjetivas que dificultan seriamente las modalidades de intercambio de un sujeto con sus semejantes, con el aprendizaje y con los objetos sociales

existentes en el espacio escolar al cual concurre diariamente. Desde este diálogo de saberes una pregunta insoslayable se vuelve a su vez recursiva: *¿qué es y qué implica incluir a la subjetividad en la escuela?* pero además *¿qué papel cumple la escuela en los procesos de constitución subjetiva de niños, niñas y adolescentes?*

De los universales psíquicos y sus particularidades subjetivas

Para ir aproximando algunas respuestas tentativas y provisorias a este horizonte nuevo que nos abre la problemática de la inclusión, partiremos de un esquema conceptual preciso y necesario acerca de los modos en que se constituye el psiquismo, la actividad representativa y sus potencialidades de despliegue y transformación.

Sabemos que, a diferencia de la mayoría de las especies superiores, el cachorro humano (Bleichmar, 1997) nace en un estado de prematuración biológica e indefensión psíquica que lo hacen absolutamente dependiente del cuidado de los otros. Pero no sólo en sus aspectos autoconservativos (hambre, sed, higiene, abrigo) sino también en sus requerimientos afectivos, libidinales, que precisan de otro sujeto—es decir, de un adulto en ejercicio de las funciones parentales de sostén— que interprete y brinde sentido a estas necesidades. Es decir, de otro que oferte *significación* a demandas que desde el principio son masivas, corporales, desorganizadas, caóticas (y que por eso se manifiestan en gritos, llantos, movimientos). Piera Aulagnier (1977) llamaba *violencia primaria* a esta función estructurante y primordial a través de la cual el psiquismo del adulto hace de *prótesis* al incipiente aparato psíquico de un pequeño desde sus inicios. Y le llama *violencia* para realzar su sentido de asimetría, de imposición y de desigualdad de condiciones, en donde se hace sumamente necesario que el adulto *se represente para sí las necesidades de ese niño y actúe en consecuencia*. De este modo, sonreír, calmar, arrullar, serán actos a través de los cuales el adulto comienza a aliviar tensiones mientras brinda improntas afectivas y simbólicas, a partir de las cuales empiezan a establecerse las primeras experiencias de ligazón entre el embate pulsional de los orígenes y sus posibles destinos de mediación y representación. Cuando esta conexión afectiva se establece adecuadamente, el pequeño *infans*⁷⁰ va pudiendo recurrir a sus propias representaciones psíquicas para tolerar la ausencia, para esperar satisfacciones ya no tan inmediatas ni instantáneas.

André Green (2013) profundiza estas ideas con la noción de *función encuadrante*, con la que precisa la matriz fundamental que requiere el aparato psíquico para contener la dinámica pulsional y transformarla en destinos de mayor sofisticación representacional. Esta noción realza por su parte la compleja dimensión recursiva que se establece entre *aspectos intersubjetivos e intrapsíquicos*, ya que muestra cómo las relaciones con otros imprimen

⁷⁰ Término con el que Piera Aulagnier (1977) designa al aparato psíquico en vías de constitución para diferenciarlo del *sujeto*, en quien los diferentes procesos psíquicos se encuentran ya conformados.

marcas estructurantes que determinan a su vez la calidad de recursos simbólicos y afectivos que un sujeto desplegará en su intercambio con la realidad.

La organización del psiquismo en los primeros tiempos atraviesa *diferentes momentos constitutivos*, y avanza siempre en dirección progrediente en la medida en que van configurándose *distintos procesos psíquicos y formas de representación diversos* que Piera Aulagnier (1977) denomina respectivamente proceso *originario* (con el *pictograma* como su modo de representación característico), proceso *primario* (en donde se inaugura la *fantasía* como forma de representación propia de este momento) y el proceso *secundario* (en donde las *palabras, ideas, enunciados* toman lugar como los hitos de mayor sofisticación simbólica).

Estos procesos son considerados conceptualmente como formas de comprender e interpretar la realidad acorde a la modalidad de organización de la actividad psíquica, y son cognoscibles y se vuelven observables en las producciones simbólicas de un sujeto. Aparecen de manera *sucesiva y progresiva*, en tanto diferentes situaciones de *conflicto* vuelven insuficientes los recursos simbólicos previos y hacen necesario desplegar formas novedosas de tramitación psíquica. Así es como la tensión pulsional de los inicios adquiere *formas pictogramáticas* que van delineando zonas erógenas de placer y displacer en el proceso *originario* que no distinguen aún entre el adentro y el afuera, entre el propio cuerpo y el espacio exterior o los otros. Son justamente estas cuestiones las que despliegan el proceso *primario*, que encuentra en la *fantasía* los primeros modos de elaboración de ausencias, separaciones, postergaciones. Momento característico del objeto transicional (Winnicott, 1971), de cantos, cuentos y juegos que vehiculizan dramáticas, ansiedades y placeres en formas de expresión imaginativas que también son donadas por los adultos como posibilidades de tramitación y enriquecimiento psíquico. El proceso *secundario* representa el acceso al *lenguaje* y las *representaciones de palabra* como los ordenadores de mayor complejidad psíquica, junto con las categorías lógicas (temporalidad, espacialidad, causalidad) que dan al pensamiento recursos inéditos de organización, estabilidad y sentido, lo que también va a basarse en relaciones de sostén en las que esté presente la donación de ciertas legalidades y ordenamientos.

Este esquema conceptual permite situar tiempos lógicos de estructuración psíquica a lo largo de los primeros momentos de la vida, pero lo cierto es que estos procesos –si bien graduales, sucesivos y progredientes– *coexisten en una combinatoria dinámica, compleja y heterogénea*, brindando al psiquismo diversidad de modos de representación que no existen nunca en estado puro sino que siempre se presentan articulados y entramados en producciones psíquicas que se enriquecen por esa misma coexistencia.

André Green (1996) reflexiona sobre este entramado dinámico y heterogéneo con el concepto de *procesos terciarios*⁷¹, con el cual designa esta imposibilidad de pensar a los

⁷¹ Procesos que no se corresponden con un lugar en la tópica psíquica, sino que representan una relación, un entrelazamiento dinámico.

procesos psíquicos de forma disociada y destaca por el contrario, el necesario entrelazamiento de legalidades representativas diversas en los procesos de simbolización.

Desde la Psicopedagogía Clínica, tomamos esta noción para pensar las *diferentes modalidades representativas presentes en el proceso de aprendizaje de un niño*, donde el intercambio activo con los objetos del mundo para crear novedades y conocimientos, va a requerir tanto de la curiosidad, de la búsqueda (esto es, de movimientos deseantes hacia lo incierto y desconocido) como de recursos inventivos y creativos habilitados por la imaginación (comandada por la fantasía y el *proceso primario*) y por último, de ordenadores lógicos del pensamiento que otorguen posibilidades narrativas, transmisibles y compartibles (es decir, del *proceso secundario* y los códigos sociales compartidos).

A partir de esto pensamos que es la *heterogeneidad representativa* la que posibilita el dinamismo y la riqueza necesarios a las producciones simbólicas de un niño, y son estas características propias las que van a plasmarse en los modos de resolución y participación de las tareas escolares. Cada sujeto impregnará sus dibujos, sus escritos, sus relatos, de estas formas que cada tanto muestran sus preponderancias y estilos singulares: niños que inventan historias fantaseadas muy floridas de personajes y situaciones pero que trastabillan en sus posibilidades narrativas temporales, otros que en su intento de resguardar la prolijidad y completar una tarea, borran y tachan una y otra vez, sin poder desplegar allí elementos de mayor creatividad, o a quienes el lábil manejo de sus impulsos empobrece sus posibilidades de concentración.

Vamos a considerar que estas variadas situaciones se vuelven un *problema de aprendizaje* cuando estas modalidades se *rigidizan*, se prolongan sin modificaciones a lo largo de la trayectoria escolar, y en las producciones simbólicas de estos sujetos se observan indicadores que se reiteran o se vuelven preponderantes, dando cuenta de *la falta de una heterogeneidad representativa suficiente*. Estas dificultades denotan la pobreza de plasticidad y combinatoria entre procesos psíquicos, lo que también habitualmente se acompaña de aspectos de *desinvertimiento psíquico significativos* (Aulagnier, 1977) donde es el deseo de entrelazamiento afectivo con los objetos del mundo lo que se encuentra severamente comprometido, lo cual suele manifestarse en cierto desinterés o falta e curiosidad.

Poder reflexionar teóricamente acerca de estas problemáticas exige partir de un esquema conceptual con el que podamos pensar *un modelo de constitución psíquica exógeno, gradual, progresivo*, y con el que también podamos pesquisar las formas particulares de atravesar esos distintos momentos constitutivos en la historia de cada sujeto, la organización de sus procesos de simbolización y los modos en que éste concreta sus producciones simbólicas, ya que la *constitución subjetiva* es siempre singular, porque intervienen en ella aspectos históricos, epocales e intersubjetivos distintivos.

Situarnos desde la *complejidad* (Morin, 1999) nos permite a la vez pensar al psiquismo como un sistema abierto, dinámico, en intercambio permanente con el afuera, los otros, el mundo, y *posible de transformaciones diversas*. En este sentido, la clínica psicopedagógica

interviene allí donde la actividad representativa se detiene y rigidiza, y diseña estrategias terapéuticas específicas para agilizar y dinamizar los procesos de simbolización a partir del trabajo elaborativo con las conflictivas histórico subjetivas.

Desde esta perspectiva nos preguntamos: ¿es la clínica el único espacio posible para intervenir en las restricciones de los procesos de simbolización de un sujeto? ¿de qué manera puede la escuela -cuando se piensa *común e inclusiva*- acompañar los procesos de constitución subjetiva de niños y adolescentes? ¿en qué situaciones una relación pedagógica posibilita experiencias y acontecimientos subjetivantes y enriquecedores para el psiquismo de cada uno de sus alumnos en el espacio escolar?⁷²

Del contrato narcisista hacia el proyecto identificador

Mucho antes de la llegada de un sujeto al mundo, podríamos plantear que opera un orden social que lo preexiste y espera, con una serie de derechos, condiciones y obligaciones que constituyen una suerte de pacto implícito, un acuerdo tácito planteado desde los inicios entre la familia y el conjunto social, al que Piera Aulagnier (1977) definió con el término de *contrato narcisista*. Se trata de un apuntalamiento social que delimitará las fronteras entre lo deseado y lo posible, entre lo permitido y lo prohibido, definiendo, por ejemplo, ciertas pautas de crianza en una cultura determinada, o los modos en que un sujeto podrá ser nombrado por los otros.

No obstante, lo cierto es que, si bien este apuntalamiento de la cultura y del conjunto de la sociedad están presentes desde siempre, ningún hito pareciera ser más visible, más pregnante y emocionante, que el inicio -cada vez más precoz, por cierto- de la escolaridad. Es que el ingreso al campo social se concretiza en el inicio de la vida escolar y es allí, en el pasaje por las instituciones, en donde el atravesamiento de la alteridad y el encuentro con los otros - es decir, con las *diferencias históricas y subjetivas*- dan cuenta de la otra parte del contrato: ya no solamente de sus deberes y obligaciones, sino de sus ganancias y garantías.

El término reúne ambas partes. Es *social*, porque crea lazo comunitario y pertenencia en *las voces del conjunto*⁷³ pero es también y sin duda alguna *narcisista* porque solamente a partir de este lazo cada quien puede ampliar, complejizar y transformar sus referencias simbólicas e identitarias de origen. Piera Aulagnier (1977) incluso sostiene que es este acuerdo entre el sujeto y el conjunto el que permite acotar los límites del *veredicto parental*, poner en cuestión la exclusividad y certeza de los referentes primarios, y extender estas posibilidades hacia la organización de un *proyecto identificador autónomo*. Proyecto que conjuga lo histórico y lo actual en una relación de complementariedad dialógica,

⁷² Estas preguntas se inspiran en el proyecto de investigación posdoctoral de la Mag. Débora Grunberg (2020): *“Procesos de subjetivación en el espacio escolar: una propuesta de trabajo reflexivo estable con docentes en la escuela común”*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

⁷³ Con esta frase se refiere Piera Aulagnier a las referencias simbólicas e identitarias compartidas por los integrantes de un mismo conjunto social.

autoconstrucción del yo por el yo,⁷⁴ donde aspectos identitarios que son parte del *lenguaje fundamental*, es decir, de las proyecciones íntimas y familiares, se entranan junto a las novedades y posibilidades que inaugura el encuentro con los otros en la escena social.

Desde este punto de vista, podríamos entonces subrayar que una *escuela común inclusiva* es aquella que no solamente aloja con equidad y respeto las diferencias, sino la que hace de ellas su causa y su efecto. La que espera y estimula la disrupción de alteridades y sostiene esta *tensión* como la materia prima indispensable para la transformación subjetiva de cada uno de sus integrantes, promoviendo investimentos novedosos y apertura a otros modos de circulación del afecto e intercambio con el mundo, de mayor plasticidad y heterogeneidad (Schlemenson 2014, Rego 2015).

En este sentido, los aspectos *inclusivos* de una institución se juegan en la posibilidad de garantizar el encuentro con la diversidad de pareceres, con las discrepancias y la falta de consensos. *La escuela inclusiva funda sus bases en la singularidad de los antecedentes histórico libidinales de cada quien y en el conflicto que estas diferencias engendran*. Lo cual implica no solamente prescindir de la homogeneidad como punto de partida sino también desidealizarla como punto de llegada. Pedagógica y psíquicamente, se trataría de sostener la incomodidad, la sorpresa, lo inesperado, como gesto anticipatorio de aquello nuevo que está por venir.

Una propuesta transformadora para la inclusión de la subjetividad en la escuela

Toda propuesta que busque transformar la escuela hacia condiciones de mayor equidad e inclusión sin duda contempla la pregunta acerca de *cómo organizar una sesión de aprendizaje que albergue la multiplicidad de diferencias* (Ocampo González, 2018). Si volvemos a la escena del jardín de infantes presentada al inicio, queda claro que es en torno a una praxis compartida, a una tarea en común y en relación a un objeto social compartido, que *la aventura pedagógica comienza*. Aventura que no tendrá por objeto solamente a los alumnos, sino que involucra al docente como guía de la travesía, en un camino hacia el aprendizaje que no es lineal, ni mucho menos único, sino absolutamente diverso y por eso, singular. En este sentido, coincidimos con Aldo Ocampo (2018) cuando afirma que, en la formación de los educadores para una escuela de características inclusivas, *“un desafío consiste en acompañar a los futuros maestros en la identificación de las condiciones que participan en la producción de un aprendizaje real, es decir, cómo evaluar un aprendizaje efectivo. En suma, cuáles son las condiciones que ocurren cuando alguien aprende algo bien”*.⁷⁵

Desde la Psicopedagogía Clínica podríamos agregar que, un aprendizaje es “efectivo” cuando se vuelve *significativo*, es decir, cuando un sujeto se apropia activamente de la oferta

⁷⁴ Así describe Piera Aulagnier los aspectos de autonomía y creación subjetiva del proyecto identificadorio.

⁷⁵ Ocampo González, A. (2018): *“La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias”*, Santiago de Chile, CELEI. Pág. 21.

cultural y simbólica compartida en tanto proceso capaz de otorgarle sentido a su propia experiencia (Alvarez y otros, 2018). Desde una perspectiva dinámica y subjetiva, esto no supone meramente incorporar conocimientos de manera pasiva, ni adquirir un código ni un método. Poder aprender implicará siempre poder crear, inventar e imaginar nuevas formas de lo pensable (Castoriadis, 1975). Entonces, “aprender algo bien” tendrá que ver con la posibilidad lúdica, creativa, transicional, de incorporar novedades en intercambio con el mundo y los otros, en la medida que ese proceso incluya además aspectos subjetivos, singulares y afectivos que se entramen y transformen ese legado de objetos instituidos.

Toda comunidad de aprendizaje se organiza a partir de un *encuadre* (Green, 2013), de una matriz que ofrece posibilidades de despliegue y transformación de los procesos de pensamiento y simbolización en un ambiente de afecto y resguardo del que *el docente es la figura central*. Representante del acervo simbólico compartido, el docente posee una transferencia previa mediatizada por la cultura (Schlemenson, 2014) que lo legitima como transmisor de legalidades consensuadas en el espacio extrafamiliar, donde se vuelve eje para la oferta de contenidos y regulación de los intercambios intersubjetivos (fig. 1).

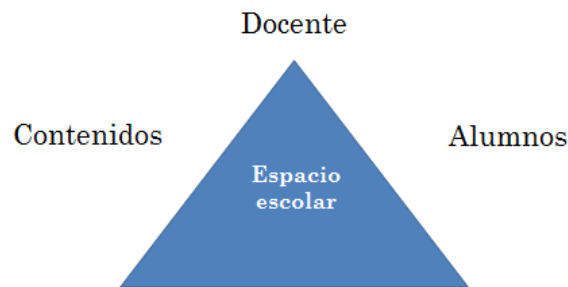


Fig. 1 – Función encuadrante del docente en el espacio escolar

La aventura comienza cada vez que éste aproxima a los alumnos un contenido, actividad o tarea, a partir de la cual cada niño desplegará *formas de circulación del afecto distintas*, en base a sus propios antecedentes y experiencias previas. En el encuadre escolar, *la experiencia con lo común realza las diferencias histórico libidinales* y es a partir de ellas que el docente interviene con su propio proceso de pensamiento estableciendo hipótesis acerca de los modos en que cada uno de sus alumnos se relaciona con el conocimiento: ¿es placentero? ¿produce novedades? ¿qué detiene sus posibilidades de compartir y aprender? ¿qué requiere para producir con mayor plasticidad? ¿en qué ocasiones sus posibilidades se restringen?

El docente parte del *conflicto* como eje para la complejización del psiquismo (Green, 1996) y sostiene las dificultades como oportunidades de transformación. ¿Qué hacer cuando no

todos prestan atención a un cuento? ¿Cuándo no todos permanecen callados ni sentados? Y quien sí lo hace, ¿aprende?

En este encuadre, la diversidad de modalidades, incluso el disenso y la confrontación de pareceres, se vuelven una ocasión enriquecedora para el psiquismo cada vez que el docente selecciona algo de esto que sucede en la escena grupal para intervenir sobre el proceso singular de aprendizaje de cada quien. Así, a partir de lo que emerge en la intersubjetividad, el docente selecciona, legitima, señala. Pivoteando permanentemente entre lo grupal y lo individual, alejando y aproximando estas perspectivas a la manera de un *zoom* (Najmanovich, 2020), arma estrategias desde sus propias hipótesis en relación a trayectos singulares y divergentes que se manifiestan en el encuentro con los semejantes. Allí, el docente no completa ni compensa (no espera a que todos se sienten y escuchan). *No resuelve*. Sostiene la tensión y echa mano a herramientas pedagógicas creativas que promuevan la plasticidad, la invención y las búsquedas novedosas, para dinamizar otros modos de circulación del afecto alrededor de los objetos.

¿Cómo hacer para que Camila no se aparte y resguarde en su omnipotencia narcisista? ¿Quizás contando el cuento que “ella ya sabe” a todos? ¿Por qué razón Pedro y Facu no pueden quedarse quietos para disfrutar de la lectura? ¿Son los mismos procesos los que tienen lugar en aquel que deambula algo confundido que aquel que pareciera requerir del movimiento para prestar atención? ¿Cómo intervenir con cada uno de ellos para generar condiciones de mayor plasticidad y placer en sus aprendizajes?

En la escuela inclusiva, preguntas como éstas sostienen permanentemente la tensión necesaria para transformaciones posibles. El docente parte de la restricción, de los modos coagulados, de enquistamientos históricos que la escuela actualiza y visibiliza para dinamizar otra calidad de intercambio con el mundo y los otros, que se sostienen en encuentros novedosos de apertura y complejización.

Conclusiones

Finalizaremos esta presentación destacando el interés inicial de compartir producciones conceptuales específicas desde el campo de la Psicopedagogía Clínica, que habiliten transferencias novedosas al terreno de la inclusión en las instituciones educativas a partir del realce de una posible y necesaria dimensión subjetiva de la enseñanza.

Desde nuestro posicionamiento epistemológico complejo y los desarrollos actuales del Psicoanálisis Contemporáneo desde los cuales ordenamos nuestras inquietudes conceptuales, plantearemos que *las escuelas inclusivas constituyen una oportunidad para el enriquecimiento del psiquismo* cuando:

- Promueven el *conflicto* como dinamizador de los procesos de simbolización (abandonan las soluciones y estimulan los problemas)

- Abonan una praxis que prioriza al *sujeto alumno* por sobre los contenidos curriculares (con una definición dinámica y subjetiva del aprender)
- Ponen en cuestión a la inclusión como intento de resolución de dificultades y pugnan por sostener *tensiones potentes* como condición para el aprendizaje significativo (prefiriendo los procesos a los resultados)
- Promueven una enseñanza sensible, comprometida, implicada, que no contempla solamente aspectos intelectuales ni cognitivos sino *afectivos, históricos y epocales* (que hagan de las diferencias, diversidades).

En fin, una escuela que haga posible gestar una educación potenciadora para todos, partiendo de las presencias, para enriquecer existencias.

Referencias

- Álvarez, P. y otros (2018). *Imaginando (en) la escuela. Experiencias de producción simbólica con niños y adolescentes*. Buenos Aires, Ed. Entreideas.
- Aulagnier, P. (1977). *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Bs. As., Amorrortu Ed.
- Bleichmar, S. (1997). *Clínica psicoanalítica y neogénesis*. Bs. As., Amorrortu Ed.
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona, Tusquets Ed.
- De la vega, E. (2008). *Las trampas de la escuela integradora. La intervención posible*. Bs. As., Noveduc.
- Green, A. (1996). *La metapsicología revisitada*. Bs. As., Eudeba.
- Green, A. (2013). *Pensar el Psicoanálisis*. Bs. As., Amorrortu Ed.
- Grunin, J. y Schlemenson, S. (2013). *Psicopedagogía Clínica. Propuestas para un modelo teórico e investigativo*. Bs.As., Eudeba.
- Kaes, R. (1995). *El grupo y el sujeto del grupo. Elementos para una teoría psicoanalítica del grupo*. Bs. As. Amorrortu Ed.
- Morin, E. (1999) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
- Najmanovich, D. (2019). *Complejidades del saber*. Bs. As., Noveduc.
- Najmanovich, D. (2020). "Ni adentro ni afuera de las cajas: de la inclusión a la convivencialidad", en SZYBER y UNTOIGLICH (comps.): *Las promesas incumplidas de la inclusión. Prácticas desobedientes*. Bs.As., Noveduc.
- Ocampo González, A. (2018). *La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias*. Santiago de Chile, Ediciones CELEI.
- Ranciere, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Bs. As., Libros del Zorzal.

- Rego, M. V. (2015) *Transformaciones en niños con problemas de aprendizaje*. Buenos Aires. Editorial Entreideas.
- Rego, M.V. (2020) "La escuela en tiempos de pandemia (un paréntesis para repensar la subjetividad en las instituciones educativas)", en *Memorias del XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología y XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Bs. As., Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires (en prensa).
- Schlemenson, S. (2014) *Modalidades de aprendizaje. El afecto en la clínica psicopedagógica y el espacio escolar*. Buenos Aires: Mandioca Ediciones.
- Skliar, C. (2013). "Hospitalidad alteridad", en *Cuadernos de Políticas Culturales*, Programa de Políticas Culturales Patricio Lóizaga de la Universidad Tres de Febrero, Buenos Aires, Eduntref.
- Winnicott, D. (1971). *Realidad y juego*. España, Ed. Gedisa.



CAPÍTULO 16. ECOLOGÍA DEL APRENDIZAJE PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL EN TERRITORIOS RURALES: PROPUESTA PARA TRABAJAR EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

Carol Hewstone García
Natalia Asenjo
Universidad San Sebastian (USS), Sede Valdivia, Chile

Introducción

Durante los años 2020 y 2021 la educación debió enfrentar cambios significativos producto de la crisis sanitaria, en ese sentido fue necesario implementar una serie de medidas sugeridas por el Ministerio de Educación para dar continuidad al proceso de enseñanza aprendizaje de todas y todos. El plan de aprendizaje remoto consistió en una serie de acciones que contemplan el uso de la plataforma aprendo en línea, que contribuye con “recursos educativos alineado al currículum escolar” (Ministerio de Educación, 2020, p. 4), entre estos se pueden encontrar textos escolares, material pedagógico para que los estudiantes profundicen en los contenidos, orientaciones para los docentes y equipos directivos, entre otros (Ministerio de Educación, 2020). Por otro lado, se implementó el programa TV Educa Chile, lo que permitió transmitir “cápsulas de contenido pedagógico con la participación de profesores y transmitido con lenguaje de señas” (Ministerio de Educación, 2020, p.10).

En el caso de establecimientos escolares que no contaban con acceso a internet se estableció el “plan de trabajo mensual físico” (Ministerio de educación 2020, p. 4) y en el caso de las escuelas rurales este plan permitió que los niños, niñas y jóvenes recibieron cada 15 días material impreso con los contenidos y actividades que debían realizar en el hogar. De acuerdo con el balance realizado por el Ministerio de Educación (2020, p.10) “el material pedagógico físico Aprendo en Casa benefició a más de 420.000 estudiantes, pertenecientes a 4.000 escuelas”.

En esta misma línea se implementó Aprendo FM, iniciativa dirigida a estudiantes de 7° básico a 4° medio para apoyar los aprendizajes a través de clases radiales. Este sistema permitió emitir programas radiales alineados al currículum, “difundidos entre noviembre y diciembre a través de 110 radios regionales a lo largo de Chile. Los contenidos abordaron lenguaje, ciencias, matemática, historia y bienestar (educación física y orientación)” (Ministerio de Educación, 2020, p.18).

Para evaluar los aprendizajes alcanzados, se implementó la prueba DIA, cuya finalidad era orientar a los equipos directivos, docentes y quienes forman parte de los equipos de apoyo, en la toma de decisiones sobre el proceso de planificación y apoyo necesarios para enfrentar el próximo periodo académico (Agencia de Calidad de la Educación, 2021, pár.2). En este sentido, la Agencia de Calidad de la Educación (2021, sección resultados según dependencia administrativa, párr. 1), informa que “los estudiantes de establecimientos particulares pagados que participaron en el diagnóstico obtuvieron mejores resultados académicos que los estudiantes de establecimientos públicos y subvencionados. Sin embargo, a partir de 6to básico en todas las dependencias los resultados son insuficientes”. En el mismo informe se menciona, además, que “los resultados nacionales no son satisfactorios en ningún nivel, siendo muy preocupantes a partir de 6° básico. También se observan brechas de rendimiento en Lectura y Matemática, entre los estudiantes de alta y baja vulnerabilidad de

los cursos mayores”. (Agencia de Calidad de la Educación, 2021, sección conclusiones preliminares, párr. 4).

La escuela rural puede ser considerado un contexto vulnerable, que posee características propias dependiendo de la zona geográfica en la que se emplaza, la cantidad de estudiantes que recibe, la frecuencia de trabajo que en ocasiones se ve interrumpida por factores climáticos que influyen en el aislamiento, la diversidad cultural, las características sociales y económicas del territorio que a pesar de constituir factores externos influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, enfrenta los mismos desafíos que cualquier otro contexto educativo ubicado en la zona urbana, dar una respuesta educativa de calidad y asegurar el logro de los aprendizajes de los miles de niños, niñas y jóvenes que forman parte de la ruralidad.

Según datos entregados por el Centro de Estudios del Ministerio de Educación (MINEDUC 2020, p.7), “hay 3.401 escuelas rurales, que corresponden al 30% del total nacional. Estos establecimientos cuentan con una matrícula de 279.764 estudiantes. De este número, 1.852 son escuelas rurales multigrado, con una matrícula de 27.629 alumnos”. Las escuelas rurales multigrado pueden organizarse dependiendo de la cantidad de docentes que pertenezcan a ella, conformando así escuelas uni, bi y tridocentes, es decir, cuentan con hasta tres profesores que enseñan a distintos cursos al mismo tiempo, mientras que hay otras escuelas polidocentes, que cuentan con 4 o más profesores y que también organizan sus cursos bajo la modalidad multigrado o también conocida como cursos combinados. (MINEDUC, 2020).

El contexto rural multigrado debe enfrentar el desafío de entregar y asegurar la calidad de la enseñanza, lo que requiere de “potenciar instancias de formación, evaluación, orientación y acompañamiento específicas a los contextos rurales, ampliando el foco en torno a distintos aspectos asociados al aprendizaje de los estudiantes” (Fundación 99, 2021, p.14). Debido a la crisis sanitaria, las escuelas rurales multigrado se vieron fuertemente afectadas por la falta de conectividad o, algunas, debido a la escasa o nula conectividad debieron hacer uso sólo de material impreso, sin tener posibilidad de mantener canales virtuales de comunicación, como se dio en las zonas urbanas de muchas regiones.

En este sentido es que surge la necesidad de trabajar colaborativamente con los docentes de escuelas rurales para abordar el currículum vigente desde la realidad de cada contexto, bajo una mirada articulada, reflexiva y que permita situar el aprendizaje para involucrar a la familia, dar continuidad al proceso, generar espacios que favorezcan el aprendizaje experiencial y significativo, abrir la escuela a la comunidad como un espacio de aprendizaje e innovación. De esta manera es que surge la necesidad de mirar la enseñanza y aprendizaje desde la óptica de la ecología del aprendizaje e implementar una estrategia de enseñanza innovadora que permita articular el currículum vigente y dar una respuesta educativa situada a la realidad de la escuela rural multigrado a través del Aprendizaje Basado en Problemas (en adelante ABP).

El objetivo de esta investigación fue desarrollar un modelo de enseñanza basado en la ecología del aprendizaje para el diseño de experiencias desde el Aprendizaje Basado en Problemas, para profesores de escuelas rurales uni, bi y tridocentes de la Región de los Ríos, que permita dar respuesta educativa y acompañamiento al estudiante a través de propuestas que articulan el currículum vigente.

La Ecología del Aprendizaje y el Aprendizaje Basado en Problemas

Según Looi (2001) citado en Monsalve y Aguasanta. (2020, p.140) el concepto de ecología se usa como una metáfora “para tener una visión más amplia del aprendizaje”. Brown (2000) citado en Monsalve y Aguasanta (2020, p.140), también destaca que este concepto apunta a “un sistema abierto, complejo y adaptativo que comprende elementos que son dinámicos e interdependientes”. En el contexto educativo este sistema está influenciado por distintos elementos, en especial factores contextuales que forman parte de la escuela rural multigrado, como son las características sociales, culturales y económicas del territorio. En este sentido cobra relevancia el concepto de ecología de aprendizaje, definido por Barron (2004), citado en (Monsalve y Aguasanta 2020, p. 2), como “el conjunto de contextos hallados en espacios físicos o virtuales que proporcionan oportunidades de aprendizaje. Cada contexto comprende una configuración única de actividades, recursos materiales, relaciones personales y las interacciones que surgen de ellos”.

La escuela rural multigrado, favorece la posibilidad de aprender en distintos contextos y espacios educativos, más allá de donde se emplaza físicamente, a través de espacios al aire libre y conectados con la comunidad, de tal manera que la sinergia para favorecer el aprendizaje se da de manera casi natural, permitiendo la planificación de experiencias de aprendizaje situado, significativo y con sentido de realidad. Sobre todo, el contexto rural multigrado hace visible el hecho de que las trayectorias de aprendizaje son personales y dependen de distintos factores, entre estos se pueden distinguir “los contextos o nichos de aprendizaje por los que transitamos las personas, las actividades que en ellos desarrollamos y en las que participamos” (Coll, 2013, p.33).

Para Coll (2013, p. 32), la ecología del aprendizaje tiene “una especial importancia desde el punto de vista del currículo escolar”, esto debido a que el aprendizaje se logra durante toda la vida, es decir la necesidad de aprender se manifiesta aun cuando ya no estamos en el contexto escolar, “los aprendizajes que adquirimos y las competencias que desarrollamos son el resultado de nuestra participación en los diferentes escenarios por los que transitamos y de cómo aprovechamos las oportunidades y los recursos para aprender que nos ofrecen” (Coll, 2013, p.32).

Otros autores como Jackson (2013), citado en Monsalve y Aguasanta (2021), distinguen diferentes escenarios en donde destaca la ecología del aprendizaje basada en proyectos y resolución de problemas, entendiendo esta como:

[...] Las prácticas pedagógicas como el aprendizaje basado en problemas, en investigación y proyectos, que estimulan al alumnado a explorar y construir su propio aprendizaje, descubriendo recursos y posibles soluciones, de manera que desarrollen la confianza y motivación para crear sus propias ecologías fuera del aula (p.3).

Así el ABP, se presenta como una estrategia de enseñanza y aprendizaje factible de ser aplicado al contexto de la escuela rural multigrado, entendido como “un sistema didáctico que requiere que los estudiantes se involucren de forma activa en su propio aprendizaje hasta el punto de definir un escenario de formación autodirigida” (Manzanares, 2018 en Escribano y Del valle, 2018, p. 14). Para Barrows (1986), citado en (Escribano y Del Valle, 2018, p.14) el ABP, es “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos”. Parte de un problema que desencadena una serie de acciones planificadas y consensuadas con los estudiantes, de esta manera se favorece la activación de conocimientos previos, la indagación activa, la reflexión, el diálogo y aprendizaje colaborativo, entre otros. Para Aranda et.al (2007), el ABP cuenta con distintas características que benefician el aprendizaje, entre ellas se puede mencionar:

- Se considera que es condición del aprendizaje que el estudiante se responsabilice de él. El método emplaza al estudiante en el centro del aprendizaje y el profesor coloca estratégicamente en la periferia, desde donde aporta el apoyo y la ayuda apropiados. La misión del educador es proporcionar las mejores condiciones para que el estudiante culmine con éxito su tarea.
- Utiliza estrategias de motivación intrínseca. El deseo de aprender es propio del alumno, ya que éste se siente estimulado a buscar conocimientos por sí solo.
- La mayor parte de la formación tiene lugar en el contexto de pequeños grupos (más que en sesiones de clases expositivas) (p.87).

De esta forma, el ABP favorece el trabajo colaborativo y demanda del docente la capacidad de conocer a cabalidad el currículum y la progresión de los aprendizajes, este aspecto se traduce en acciones concretas de planificación y articulación de saberes, favoreciendo propuestas de experiencias de aprendizaje significativas y diversificadas. En este sentido, Restrepo (2005) señala:

[...] Los metaobjetivos de esta estrategia, es decir, objetivos que van más allá de los objetivos instruccionales, son el desarrollo de habilidades del pensamiento, la activación de los procesos cognitivos en el estudiante y ante todo la transferencia de metodologías de acción intelectual (p. 10).

Considerando las características ya mencionadas, es que la propuesta implementada con profesores uni, bi y tridocentes de escuelas rurales multigrado, considero, el trabajo teórico y práctico para la planificación de proyectos que articulan las asignaturas y los objetivos de aprendizajes priorizados. Esta iniciativa se ajusta a los lineamientos emanados de la mesa técnica de educación rural, que dentro de la política nacional plantea desafíos asegurando que “existen aún diversas brechas por abordar para asegurar un sistema educativo inclusivo y de calidad que contribuya a la formación integral y permanente de los habitantes de territorios rurales y al desarrollo del país” (Ministerio de Educación, 2020, p.3), tal como se observa en la imagen 1.

Imagen 1: Ámbitos, ejes y lineamientos de educación en la Política Nacional de Desarrollo Rural.

ÁMBITO	EJE	LINEAMIENTO
BIENESTAR SOCIAL	Educación, salud, justicia y seguridad ciudadana	Procurar el acceso a una educación de calidad que fomente la continuidad de estudios y contemple características territoriales que hagan pertinente la enseñanza.
OPORTUNIDADES ECONÓMICAS	Capital humano y asociatividad	Fomentar medidas de apoyo a un sistema de formación, capacitación, atracción de talentos y desarrollo de habilidades para la innovación, la adopción de nuevas tecnologías, el emprendimiento, el desarrollo local y la empleabilidad, en estrecha colaboración con instituciones académicas.
SUSTENTABILIDAD MEDIOAMBIENTAL	Educación ambiental	Promover el desarrollo de programas de educación ambiental, formales y no formales que, mediante el trabajo colaborativo de diversos actores, contribuya a reconocer las características del entorno e incentive el compromiso y la participación de la ciudadanía en iniciativas que lo protejan y pongan en valor.
CULTURA E IDENTIDAD	Identidad y diversidad cultural	Promover el establecimiento y/o adecuación de programas de educación formal y no formal con el objetivo de fomentar y valorar las culturas locales, la conciencia ciudadana, el cuidado de los espacios públicos y el sentido de pertenencia.

Fuente: Propuesta Mesa Técnica de Educación Rural, MINEDUC, 2018.

Material y Métodos

La metodología empleada en el presente trabajo consistió en tres fases de recolección de datos. La primera fue una revisión de literatura que permitió establecer una caracterización de los aspectos más relevantes e inherentes a las ecologías de aprendizaje y a la propuesta que plantea la política pública para la educación en escuelas rurales. Asimismo, se realizó un levantamiento de información que permitió conocer en mayor profundidad el contexto rural de la Región de Los Ríos para dar respuesta a las necesidades de los docentes desde la metodología de ABP.

La segunda fase consistió en la implementación la propuesta a una muestra conformada por 102 docentes de escuela rurales uni, bi y tri docente de la Región de Los Ríos, de dependencia municipal o particular subvencionada, los cuales se dividieron en dos grupos:

Grupo 1: participantes que formaron desde un inicio de la iniciativa.

Grupo 2: que se sumaron a la iniciativa posteriormente.

De esta forma, se organizaron en 23 grupos de trabajo de acuerdo con sus respectivos microcentros. Luego de que algunos participantes decidieron no continuar en esta instancia formativa, se obtuvieron 15 proyectos grupales.

Es importante señalar que todos los participantes firmaron los consentimientos informados respectivos para autorizar su colaboración, así como la divulgación de los resultados.

La implementación propiamente tal estuvo compuesta por tres talleres online, los cuales abordaron en una primera instancia, los fundamentos teóricos para el ABP y detección de necesidades del contexto. El segundo taller planteó la planificación y la articulación de asignaturas elegidas en la fase 1; para, finalmente, considerar los elementos evaluativos en este tipo de enfoque.

La tercera y última fase de este trabajo correspondió a evaluar la efectividad de la propuesta pedagógica aquí descrita, a través de una encuesta online en la plataforma Google Forms. Esta encuesta fue diseñada con preguntas abiertas y cerradas, lo que permitió conocer la percepción de los docentes a través de elementos cuantitativos y cualitativos.

Resultados

Los resultados que aquí se presentan corresponden tanto a los docentes de las escuelas rurales del Grupo 1 como a las escuelas del Grupo 2, representando el 40,1% de la muestra total de participantes.

En primer lugar, se dará cuenta de las respuestas entregadas por los participantes del Grupo 1. Luego, las de los docentes participantes del Grupo 2. Y, finalmente, se hará un análisis general.

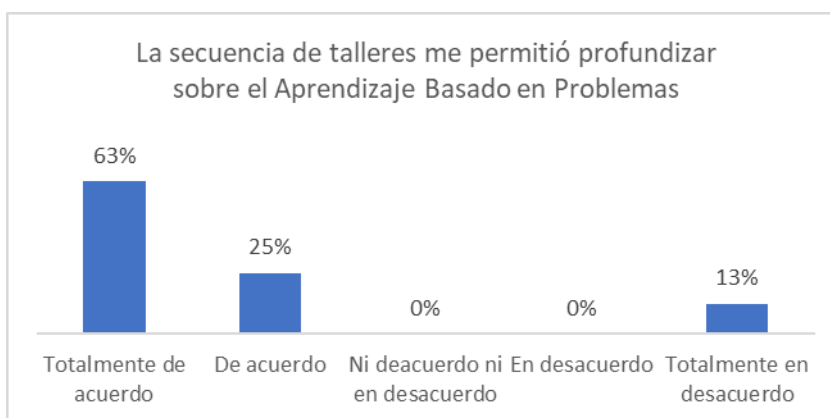
Resultados encuestas escuelas rurales participantes desde un inicio de la iniciativa

Estos resultados corresponden al grupo 1. En este grupo, 8 docentes respondieron la encuesta.

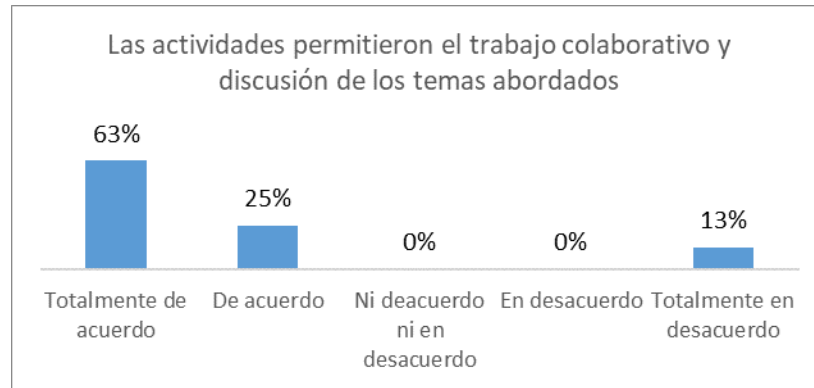
De un punto de vista más cuantitativo, se encuentran las preguntas 1, 2, 3, 5, 6 y 7. Mientras que las preguntas 4, 8, 9 y 10 entregan una evaluación cualitativa de los talleres.

Resultados cuantitativos

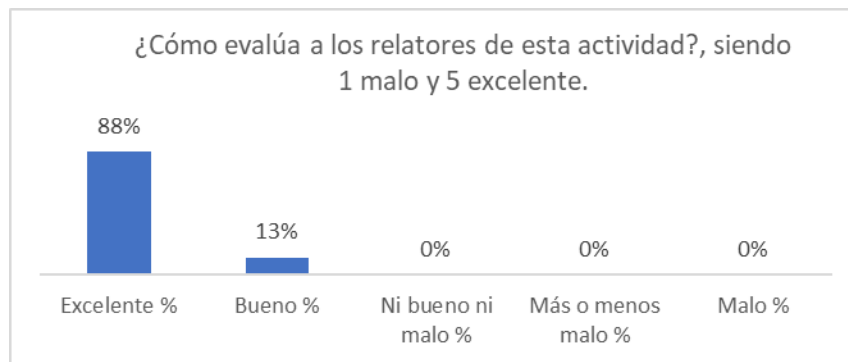
Como se observa en el gráfico a continuación, los docentes consideran que los tres talleres de ABP, les permitieron profundizar sus conocimientos acerca del Aprendizaje Basado en Problemas. Un 63% de los participantes manifiestan estar “totalmente de acuerdo”, lo que corresponde a 5 docentes, 25% “de acuerdo”, 2 docentes y un 13% “totalmente en desacuerdo”, 1 docente.



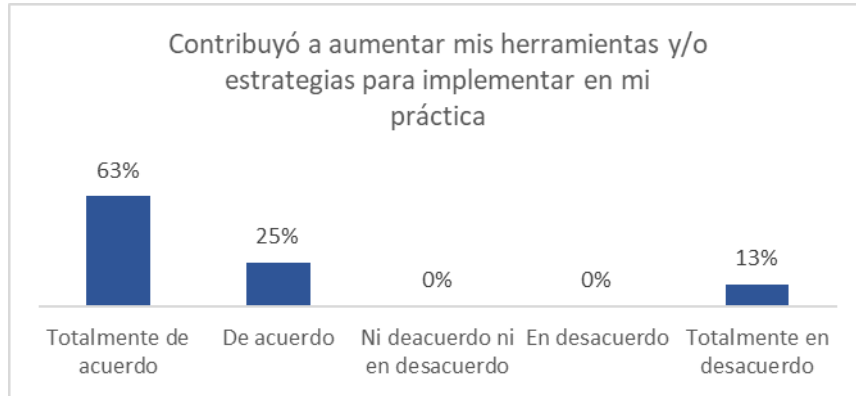
Esta misma tendencia sigue en la pregunta dos, la cual hacía referencia a la organización de las actividades, y si estas promovieron el trabajo colaborativo y la discusión. Nuevamente, un 63% de los participantes señalan estar “totalmente de acuerdo”, lo que corresponde a 5 docentes, 25% “de acuerdo”, 2 docentes y un 13% “totalmente en desacuerdo”, 1 docente.



En relación con los relatores de los talleres, los participantes, en su mayoría, consideran que desempeñaron una excelente labor, mientras que solo un docente, la evaluó como buena. De esta manera, es posible afirmar que todos quienes respondieron la encuesta, valoran positivamente lo realizado por quienes dictaron las actividades.



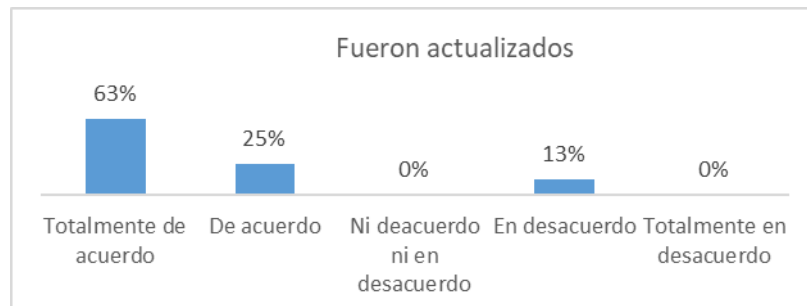
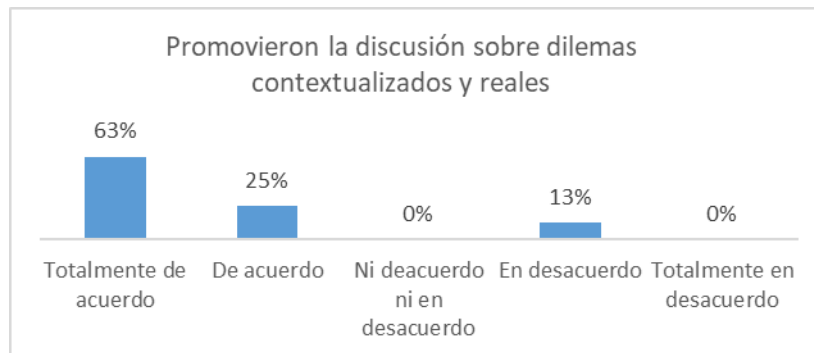
En la pregunta número cinco, se les solicita a los docentes que manifiesten su parecer en relación con si los talleres contribuyeron a aumentar sus estrategias o herramientas con las que cuentan para implementar un proyecto de ABP en sus clases de manera más habitual. Al igual que en preguntas anteriores, un 63% de los participantes manifiestan estar “totalmente de acuerdo”, lo que corresponde a 5 docentes, 25% “de acuerdo”, 2 docentes y un 13% “totalmente en desacuerdo”, 1 docente.



Sobre si recomendaría los talleres a otros docentes, un 75% responde “totalmente de acuerdo”, un 13% “de acuerdo” y un 13% “en desacuerdo. Estos porcentajes corresponden a 6, 1 y 1 docentes en cada respuesta respectivamente.

Finalmente, la pregunta 7 puede dividirse en dos valoraciones. La primera busca indagar si los talleres favorecieron la discusión acerca de dilemas contextualizados y reales. Por su parte, la segunda dice relación con conocer si, en opinión de los participantes, los talleres fueron actualizados.

Tanto en la primera como en la segunda pregunta, un 63% de los participantes menciona estar “totalmente de acuerdo”, lo que corresponde a 5 docentes, 25% “de acuerdo”, 2 docentes y un 13% “totalmente en desacuerdo”, 1 docente.



Un elemento para considerar de todo lo anteriormente presentado es que hubo un docente que contestó de igual manera a todas las preguntas, siendo la opción elegida “en desacuerdo”; sin embargo, a partir de la evaluación que realiza de los relatores de los talleres, así como de sus respuestas a las demás preguntas, es posible suponer que respondió de forma errónea, en un orden inverso del escalamiento Likert.

Resultados cualitativos

Por otra parte, las valoraciones de orden cualitativo muestran que todos los docentes respondieron que el material entregado es útil e interesante para implementar un proyecto basado en el Aprendizaje Basado en Problemas. Además, todos también respondieron que les interesaría participar en nuevas instancias de trabajo con el equipo que realizó los talleres.

En relación con los aspectos más interesantes de los talleres, destacan el trabajo colaborativo, el uso de plataformas digitales, los conocimientos entregados por los relatores y que el ABP representa un desafío a ser implementado en el aula, entendiendo esta última respuesta desde la perspectiva positiva de la innovación pedagógica. Sin embargo, si se tienen en cuenta aspectos a mejorar para versiones futuras u otros talleres, los participantes manifiestan la conectividad, que en algunos sectores es escasa y dificulta la comunicación; los procesos de retroalimentación, que se dieron de manera asincrónica vía email en varias ocasiones; y que se disponga de más tiempo para el trabajo en grupo. Una respuesta especialmente interesante manifiesta que los talleres deberían ser más acorde a las realidades rurales, lo que llevó a preguntar qué temática les gustaría abordar en otra instancia de capacitación.

Entre las respuestas entregadas por los docentes, es posible encontrar la evaluación, el uso de datos en diagnósticos institucionales, características y valoración de la educación rural, gestión y continuar con el Aprendizaje Basado en Problemas, abordando, por ejemplo, el contexto actual de crisis sanitaria.

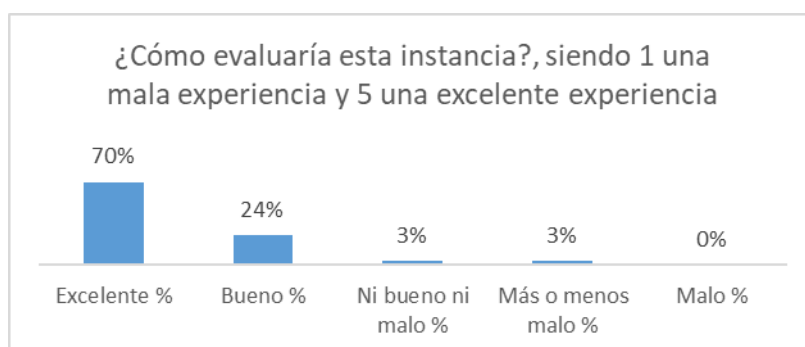
Resultados de encuestas escuelas rurales que se sumaron a la iniciativa en una segunda etapa

Los resultados de esta encuesta corresponden al segundo grupo, el cual estuvo conformado por 33 docentes de diversas escuelas rurales que no participaron directamente del proyecto, pero sí de la secuencia de talleres sobre Aprendizaje Basado en Problemas.

Esta encuesta, a diferencia de la anterior, estuvo conformada por dos preguntas que abordan elementos cuantitativos, como fueron la pregunta 2 y 5; y seis preguntas cualitativas, a saber: 1, 3, 4, 6, 7 y 8.

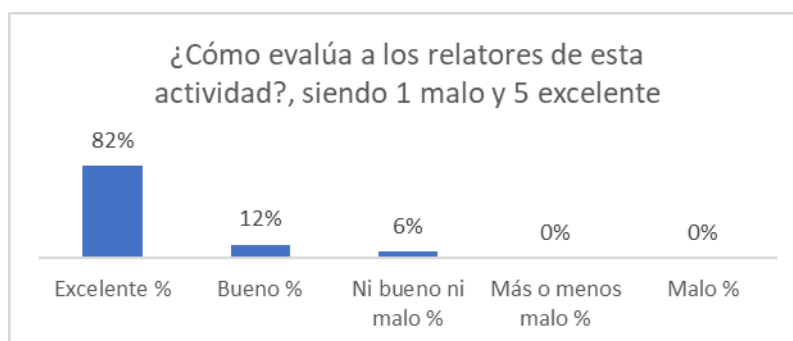
Resultados cuantitativos

En relación con cómo evaluarían los talleres, un 70% de los participantes, es decir 23 docentes, responden que los talleres fueron “excelente”; 24% los consideró “bueno”, lo que corresponde a 8; y un 3 % los evalúa, tanto “ni bueno ni malo” o “más o menos malo”, lo que representa la opinión de 1 docente en cada caso. Esto se observa en el gráfico a continuación de manera más clara.



Si se considera la evaluación que se hace de los relatores de los talleres, un 82% de los docentes participantes señala que fueron “excelente”, un 12 % “bueno” y un 6% “ni bueno ni malo”. Esto representa a 27 docentes para la primera opción, 4 para la segunda y 2 para la tercera.

En ambos casos, ninguno de los docentes marca la opción “malo”, lo que permite concluir que los talleres fueron una instancia que los participantes, en su mayoría, evaluaron de manera positiva para su desarrollo profesional.



Lo antedicho también se refleja en la respuesta dada a la pregunta de si ¿cree que estos talleres de capacitación son importantes para su desarrollo profesional?, en la cual solo un docente menciona que no lo considera relevante.

Resultados cualitativos

En relación con ¿Qué fue lo más interesante de este taller?, se destacan, al igual que en el apartado anterior, la evaluación, el trabajo colaborativo, conocer la metodología de ABP para ser aplicada en el aula, la labor de los relatores, siendo relevantes la claridad de la exposición, así como la disponibilidad y actitud para explicar contenidos.

Si se consideran los elementos a mejorar, los participantes otorgan especial importancia a temas de conectividad, mencionando las dificultades que se les presentaban para escuchar y participar de manera más activa. Situación similar a la presentada en el grupo anterior. Los demás elementos que conformaron los talleres, como, por ejemplo, el material, fueron evaluados por todos los participantes como útiles e interesantes para implementar el proyecto de Aprendizaje Basado en Problemas diseñado.

Asimismo, la mayoría de los participantes de este grupo están interesados en participar en nuevas instancias de trabajo con el equipo que realizó los talleres; siendo solo la respuesta de un docente que no lo considera necesario.

Nuevamente entre las temáticas que les gustaría abordar en talleres futuros, los docentes responden: evaluación, estrategias para trabajar con estudiantes con NEE, enseñanza en escuelas multigrados, estrategias pedagógicas para la enseñanza remota y continuar con el Aprendizaje Basado en Problemas.

Todo lo anteriormente mencionado, permite concluir que ambos grupos evalúan positivamente tanto las actividades realizadas como la labor de los relatores, considerando que los talleres fueron una instancia útil y de aprendizaje para su formación continua y desarrollo profesional, la cual le entregó nuevas estrategias para ser aplicadas en sus salas de clases, razón por la que ellos volverían a participar en nuevas instancias similares en un futuro.

Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos es posible concluir que el ABP permite nutrir los espacios educativos con proyectos y aprendizajes situados, lo que favorece que las prácticas pedagógicas sean más inclusivas reconociendo las características del territorio, que den una respuesta educativa pertinente y permitan el desarrollo de nuevas habilidades en los estudiantes.

Esto se demuestra en el alto porcentaje de profesores que consideran esta metodología como aplicable en la sala de clases, teniendo en consideración que la mayoría de las escuelas son aulas multigrado cuya principal característica es la heterogeneidad. Desde el

punto de vista de la escuela inclusiva, esta característica favorece el trabajo con la diversidad de niños, niñas y jóvenes, a través de espacios de diálogo y de aprendizaje colaborativo. Por otro lado, situarse desde el paradigma inclusivo en educación requiere del cambio y la mejora continua de la práctica pedagógica. Para Muntaner et al. (2016):

[...] La implantación y consolidación de buenas prácticas inclusivas requiere cambios sustanciales en la cultura de los centros y las aulas. Un cambio que afecta a las creencias, concepciones, ideas y principios del profesorado, ya que modifica sus referencias para interpretar la realidad (p. 46).

El ABP, surge entonces como una posibilidad valiosa para que los docentes hagan este cambio y transformen las aulas en espacios abiertos de interacción y construcción del conocimiento, entregando al alumnado herramientas para alcanzar la autonomía, avanzar en trayectorias distintas hacia un mismo aprendizaje y colocar realmente en el centro del proceso educativo intereses y necesidades vinculadas con la realidad, lo que asegura que el aprendizaje sea significativo y transferible a nuevas situaciones. La práctica pedagógica inclusiva respeta y valora las trayectorias de aprendizaje como oportunidades para todos y todas, propicia el aprendizaje colaborativo conformando grupos de trabajo heterogéneos, donde cada estudiante cumple un rol específico, colabora de acuerdo a sus capacidades y habilidades, lo que se traduce en una forma de diversificar la enseñanza y la evaluación.

Para alcanzar este cambio es clave la conformación de comunidades de aprendizaje, las escuelas multigrado a través de los microcentros disponen del espacio para reflexionar en torno a las mejoras que se requieren implementar para dar una respuesta educativa diversificada y contextualizada, de esta manera el diálogo, análisis y discusión de la realidad que se llevó a cabo durante esta experiencia refleja cómo a través del trabajo colaborativo las comunidades educativas construyen nuevas posibilidades de aprendizaje para sus educandos. El Ministerio de Educación (2019) propone la conformación de Comunidades de Aprendizaje Profesional, entendidas como “un grupo de profesoras y profesores que se reúnen, de forma periódica, a trabajar colaborativamente para abordar problemáticas asociadas a sus prácticas de aula” (s.p), a través de las cuales se dialoga y reflexiona críticamente. Este espacio favorece la planificación del ABP, ya que permite que los docentes discutan, planifiquen y tomen decisiones pedagógicas que permitan encauzar el proyecto hacia la meta propuesta.

El proceso transformador del ABP deja de poner en el centro a la enseñanza y releva el valor del aprendizaje como motor de la motivación y como centro del proceso educativo. El estudiante adquiere un rol activo que favorece la autonomía y la autorregulación, en espacios dinámicos se desarrollan las habilidades del siglo XXI, como la (i)creatividad e innovación, (ii)pensamiento crítico, (iii)metacognición, (iv)comunicación, (v)colaboración, (vi)alfabetización digital, (vii)uso de la información, (viii)ciudadanía local y global, (ix)vida y carrera, (x)responsabilidad personal y social (Ministerio de Educación, 2019), estas

habilidades “responden a los diversos requerimientos del mundo de hoy, como el aprendizaje de nuevas maneras de pensar, de aprender, de relacionarse con los demás” (Ministerio de Educación, 2019, s.p). Por otro lado, a través del aprendizaje colaborativo, se transfiere el aprendizaje de la escuela a la vida real, encontrando sentido a lo que se aprende.

Además, el trabajar con este tipo de metodología permite la articulación de las asignaturas, lo que promueve optimizar el tiempo de la planificación, incorporar otros aprendizajes más allá de la priorización curricular que actualmente el MINEDUC promueve y alcanzar aprendizajes transversales; eliminando paulatinamente el foco asignaturista de la enseñanza.

Por su parte el docente asume el rol de mediador, provocando desafíos cognitivos, para orientar, retroalimentar y acompañar el aprendizaje continuo y progresivo de los niños, niñas y jóvenes, tal como plantea Morales y Landa (2004, p. 148) “el tutor plantea preguntas a los estudiantes que les ayude a cuestionar y encontrar por ellos mismos la mejor ruta de entendimiento y manejo del problema”.

En este sentido se promueven experiencias significativas en distintos escenarios y entre los participantes, validando el contexto para el aprendizaje situado y permitiendo que otros, por ejemplo, las familias participen de los proyectos y procesos formativos, lo que no solo enriquece a la escuela, sino también a toda la comunidad educativa en su conjunto.

Referencias

Agencia de Calidad de la Educación (2021). Resultados diagnóstico integral de aprendizaje. Recuperado de: https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/05/PresentacionDIA_26mayo.pdf

Aranda, R., Cerrillo, R., De la Herrán, A., De Miguel S., Gómez, M., Hernández A., Izuzquiza, D., Murillo, J., Serrano M., Rodríguez R., (2007). *El aprendizaje basado en problemas como innovación docente en la universidad: posibilidades y limitaciones*. Madrid, nº16, 2007. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2296446>

Coll, C. (2013). *El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje*. Recuperado de https://www.academia.edu/3172409/El_curr%C3%ADculo_escolar_en_el_marco_de_la_nueva_ecolog%C3%ADa_del_aprendizaje

Coll, C. (2013). *La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación*. Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/259006556_La_educacion_formal_en_la_nueva_ecologia_del_aprendizaje_tendencias_retos_y_agenda_de_investigacion

Escribano, A., Del Valle A, (2018). *El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica para la educación superior*. 3era edición. España: Narcea, S.A. Ediciones.

Ministerio de Educación (2020). *Educación en pandemia. Principales medidas del Ministerio de Educación en 2020*. Recuperado de: <https://www.mineduc.cl/educacion-en-pandemia/>

Ministerio de Educación (s.f.). *Educación rural*. Recuperado de: <https://rural.mineduc.cl/presentacion/>

Ministerio de Educación (2018). *Mesa Educación rural*. Recuperado de <https://rural.mineduc.cl/mesa-educacion-rural-2020/>

Ministerio de Educación (2021). *Chile se recupera y aprende. ¿Cómo abordaremos el impacto de la pandemia en el sistema escolar?*. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17256>

Ministerio de Educación (2020). *Orientaciones Mineduc Covid-19*. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/orientaciones-mineduc-covid-19/>

Ministerio de Educación (2020). *Propuesta mesa técnica de educación rural. por un desarrollo integral y más oportunidades para los habitantes rurales*. Recuperado de <https://rural.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/22/2020/12/Mesa-Educacion-Rural-2020-FINAL.pdf>

Ministerio de Educación (2019). *Comunidades de aprendizaje*. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/7128>

Ministerio de Educación (2019). *Metodología de aprendizaje basado en proyectos*. Recuperado de <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Curso/Tecnico-Profesional/3-Medio-TP/140166:Metodologia-de-aprendizaje-basado-en-proyectos>

Monsalve, L, Aguasanta, M. (2020). *Nuevas ecologías del aprendizaje en el currículo: la era digital en la escuela*.

Morales, P., Landa V. (2004). *Aprendizaje basado en problemas*. Recuperado de <http://proyectoaprender.es/formacion/es-ES/formacion-profesorado/teorias-y-articulos/74-aprendizaje-basado-en-problemas>.

Muntaner, J., Roselló, M., De la Iglesia, B., (2016). *Buenas prácticas en educación inclusiva*. Recuperado de https://scholar.google.cl/scholar_url?url=https://revistas.um.es/educatio/article/download/252521/191611&hl=es&sa=X&ei=vsqmYbLNG5D2yAT97Y0QBw&scisig=AAGBfm0pr9rcjMCsCEgwwCrSfC5MLXiK7Q&oi=scholarr

Restrepo, B., (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y Educadores*, nº8, pp. 9-19. Recuperado de

<http://reforma.fen.uchile.cl/Papers/Aprendizaje%20basado%20en%20problemas%20-%20Restrepo.pdf>



CAPÍTULO 17. INCLUSIÓN Y CONTEXTO EDUCATIVO. DISCURSO Y REALIDAD

Karina Huiracocha Tutivén
Universidad del Azuay (UDA), Ecuador

Introducción

La educación inclusiva constituye un proceso que lucha contra la exclusión de todo tipo, a partir de un cambio cultural, un compromiso ético y político a favor de una educación más justa que promueva contextos equitativos. Gran parte de los debates, tendencias y discusiones en materia de educación en América Latina y el Caribe (ALAC), otorgan un lugar especial al enfoque de la educación inclusiva (Ainscow y Miles, 2008; Unesco, 2009). Se reconoce la

presencia de las orientaciones del modelo en todos los niveles y tramos del sistema educativo en general en nuestra región. Especial énfasis han adoptado las orientaciones de este modelo en diversas instituciones de educación superior (Ocampo, 2012 y 2014).

La comprensión epistémica y metodológica de la Educación Inclusiva se asienta en un terreno ambiguo y transitorio, caracterizada por conceptualizaciones y prácticas confusas que afectan a los modos de aproximación de lo que realmente representa la inclusión. Consecuentemente, se ha promovido una carga semiológica que resalta en lo inclusivo, en la imposición del paradigma tradicional de Educación Especial, focalizando su atención, en la incorporación de colectivos históricamente excluidos de diversos planos de la vida social, política, cultural y escolar, es decir, estructuras sociales y educativas gobernadas por los formatos de poder que existe entre el que incluye y el que es incluido, asumiendo de esta manera, el proceso de inclusión como un problema técnico de absorción de grupos minoritarios (Crosso, 2014; Ocampo, 2019; Paz, 2018). Esta concepción de inclusión “justifica” el reconocimiento de que existen seres excluidos en la sociedad y por ende en los sistemas de educación (Camillioni, 2008).

El desarrollo de la educación inclusiva en Latinoamérica y el Caribe ha sido justificado a la luz de los planteamientos propuestos por el enfoque de integración educativa (Arroyo y Salvador, 2003; Casanova, 2011) que sintetiza los aportes del principio de normalización. Esta justificación teórica y metodológica ha sido la causal directa de situar a la discapacidad (Barton, 2011; Maraculla y Saiz, 2009) como principal categoría de análisis al interior de esta discusión. De este modo los discursos tienden a mostrarse más equitativos e igualitarios sólo hacia ciertos grupos, desvirtuando la potencialidad de asumir la totalidad (Dussel, 1974) al interior de la gestión del cambio social (Torres, 2011).

La fuerte presencia de medidas y estrategias específicas derivadas de la Educación Especial (Farrell, 2006; Ocampo, 2015) han generado una tensión teórica permanente para situar la identidad ontológica (Adorno, 1970; García, 2004), epistemológica (Parrilla y Susinos, 2013; Ocampo, 2014, 2015) y metodológica (Sagastizabal, 2009) de la educación inclusiva como modelo que apunta a la re-significación y legitimación de todos los ciudadanos por sobre las condiciones estructurales que perjudican y fragmentan el desarrollo de su vida social y escolar (Kaplan, 2006). Esta situación enuncia la necesidad de apostar por el levantamiento de criterios de diferenciación para ubicar el accionar pedagógico según la naturaleza de lo que significa lo “especial” (Barton y Tomilson, 1984; Salvador, 1999), lo “inclusivo” y lo “para todos” (Unesco, 2009) en la educación de la postmodernidad (Vattimo, 1986; Ocampo, 2015).

La educación inclusiva ha recorrido un largo camino de la historia, con dos enfoques de repunte: integración e inclusión, términos que han evolucionado desde la idea de educación especial, a la de enseñanza especial, pasando por la integración a personas con discapacidad y necesidades de aprendizaje, llegando a la idea contemporánea de la escuela inclusiva (Juárez et al., 2010; López et al., 2014). El término educación inclusiva es de uso relativamente nuevo y todavía se encuentra en proceso de consolidación, tanto en el plano interpretativo

como en el práctico (Clavijo et al., 2020). Bajo esta idea, la educación inclusiva no se refiere a cómo se educa a un grupo especial de alumnos, sino a cómo se educa a todos (Tobón, 2012).

Desde esta aproximación, la educación es un campo en el que los individuos no se encuentran en posiciones equitativas para participar de un contexto libre, de reconocimiento y de interacción en igualdad de oportunidades (Habermas, 1992), toda vez que el poder es ejercido principalmente desde los grupos en posiciones privilegiadas hacia los minoritarios, es decir desde los adultos hacia los niños y niñas, desde las mayorías lingüísticas y culturales hacia las minorías, desde los grupos de poder socioeconómico hacia los más pobres, desde lo urbano hacia lo rural, etc., como forma de dominación y colonización (Santos, 2011).

Se sabe que, en el ámbito educativo, los limitantes de la educación inclusiva están primordialmente en el currículo, en las propuestas, en los planes, no en el estudiante, y sus implicaciones dentro del aula tienen que ver con la valoración de las diferencias y la responsabilidad de toda la comunidad educativa. Por tal razón, estas dificultades suponen un cambio social, una transformación del metabolismo funcional que la institución y sus agentes educativos deben asumir en las prácticas, las culturas y las políticas educativas. para atender a la diversidad de la población estudiantil (Royo *et al.*, 2019; Villalpando et al., 2020). Bello y Aguilar (2020) agregan que, el acceso a la educación como indicador de justicia social cumple con la expectativa de “tener educación”, sin embargo, escolarizar no significa acceder a una educación pertinente.

Tensiones

La necesidad de reflexionar sobre la educación inclusiva, implica entender la lucha por el reconocimiento, por el debate, la interacción dialógica y no la lucha por los recursos, los bienes, los dispositivos escolares, las propuestas y adaptaciones efímeras y repetitivas. La educación inclusiva como una filosofía educativa se configura en el reconocimiento de la cultura, las políticas y las prácticas inclusivas que cuestionan problemáticas agobiantes relacionadas con la injusticia y la desigualdad humana (Echeita y Navarro, 2015; Booth y Ainscow, 2015). Sin embargo, en la lógica del reconocimiento, la problematización de la realidad y de sus dilemas no queda resuelta, ya que se impone un sistema de reconocimiento únicamente demarcado por la norma jurídica (Foucault, 2001), por tanto, nos guste o no, todos cuentan con tal dispositivo, pero siguen evidenciando una suerte de incompreensión sobre sus dilemas, ya que la realidad en la norma no es problematizada (Ocampo, 2012).

Es así que las injusticias sociales están determinadas en primer término por la falta de reconocimiento (Honneth, 1992), de la subjetividad, de lo cultural, de la lengua, de la identidad, pues estos representan rasgos necesarios a ser reconocidos para poder participar en igualdad de condiciones, de lo contrario la relación se expresa en términos de abuso de poder y desigualdad (Londoño, 2009). En este sentido, las injusticias y con ello la inclusión no solo se resuelven redistribuyendo recursos, implementando políticas, generando propuestas, sino por el contrario reconociendo a los sujetos por medio de interrelaciones efectivas al momento de

evidenciarse la injusticia, para proponer juicios racionales a fin de tomar determinaciones, precisamente desde lo educativo (Fraser y Honneth, 2006; Honneth, 2014).

Según Honneth (1997) el reconocimiento se constituye por tres esferas: la esfera emocional, vinculada a las relaciones de amor y afecto, la esfera normativa en la que las personas se reconocen a sí mismas como sujetos de derecho, para finalmente alcanzar la esfera ética, que implica la consideración del otro como persona en igualdad de condiciones. La falta de reconocimiento en cualquiera de esas tres esferas ha sido denominada como exclusión y discriminación. La escuela debería ser el espacio donde estas esferas sean consideradas y explicitadas en todos los ámbitos de trabajo.

Cuando el contexto educativo reconoce e interacciona dialógicamente con todos los agentes educativos, las acciones serán más efectivas y completas, lo cual no implica únicamente dar la voz a los diferentes, sino más bien que los diálogos que mantengamos con la diversidad estén basados en la igualdad y la equidad. Las interacciones dialógicas en términos de Habermas (1987) conducen a mejorar las prácticas inclusivas siempre y cuando no se queden en el nivel de la intención o la pretensión. Por tanto, la concepción de aprendizaje dialógico está basada en la distinción entre interacciones dialógicas e interacciones de poder. Las interacciones de poder se basan en la violencia física o simbólica propias de una estructura social desigual, en la que hay unas personas que ocupan un estatus superior y otras inferiores. Las personas que ocupan posiciones de mayor poder en esa estructura social jerárquica, ejercen cierta violencia, aunque no tengan la intención de hacerlo o no sean conscientes de ello, es así que todos nosotros tenemos interiorizadas esas estructuras sociales como fruto de la socialización, la normalización y naturalización de prácticas excluyentes (Mead, 1973). Lastimosamente una realidad poco o nada entendida e invisibilizada.

Se cuestiona si, efectivamente, la preocupación por estas temáticas, como objeto de análisis sociopolítico y socioeducativo, contribuye a debilitar las estructuras simbólicas y las dinámicas de poder que las sustentan y representan. La educación inclusiva implica generar experiencias educativas contextualizadas, transformadas y adaptadas, promoviendo una respuesta efectiva a las necesidades y requerimientos de todos los estudiantes, no solo de aquellos considerados como minoritarios, discurso que por sí solo se convierte en excluyente (Onrubia, 2009), necesitamos desdibujar los principios de homogeneidad y estandarización propios de un sistema tradicional (Essomba, 2006), es decir, se espera que todo estudiante pueda acceder de manera igualitaria, pero no uniforme a los aprendizajes (Jiménez et al., 2017).

La inclusión parte de una sociedad incluyente, en una relación de ida y de vuelta. en la que todos quepamos, con nuestras diferencias y particularidades, con nuestras fortalezas y debilidades, con aquello que conocemos y aquello que ignoramos, es decir una sociedad que reconoce a todos sus miembros en sus condiciones diversas, sin discriminación, sin marginación, sin exclusión, ni limitaciones para el desarrollo personal y colectivo. Bourdieu lo

dice existen diferencias que deben ser valoradas, entre ellas, las sociales, las culturales y las simbólicas. La escuela desempeña un papel fundamental en la transformación de una sociedad justa, equitativa y democrática siempre que refleje espacios de libertad, de debate, de respeto, reconocimiento de las diferencias, es decir de interacción dialógica (Juárez et al, 2010).

El sistema educativo y las escuelas se enfrentan a una serie de metas y desafíos relacionados al cumplimiento de la calidad y de la función social que implica responder a las demandas de los grupos históricamente excluidos por sus diferencias de condición social, condición intercultural y condición personal (Correa y Restrepo, 2017; Delgado, 2018; Ferrada, 2017). Las propuestas educativas a nivel mundial iniciaron procesos de reformas y transformaciones, dejando de lado aquellos modelos tradicionales que no fueron capaces de promover el crecimiento de contextos equitativos y que tampoco aportaron a la creación de políticas, toma de decisiones, y a la satisfacción de las particulares necesidades de la comunidad. A medida que se crearon las políticas de inclusión, emerge la idea de que las decisiones que las sostienen, no son fruto del azar, sino de la intencionalidad combinada con las tradiciones y la cultura que la colectividad ha construido a lo largo de la historia, es fundamental pensar en una educación diferente que haga posible que el escenario escolar deje de ser un espacio productor de desigualdad (Bello, 2014; Mínguez et al., 2018).

En cada etapa a lo largo de la historia, la escuela ha asumido distintos modelos, con lo cual el ámbito social ha sugerido cambios importantes dentro de la educación (Román y Díez, 2004). Uno de los reclamos históricos que enfrenta la educación, es asegurar espacios de mayor “equidad” (Sen 2010; Murillo y Reyes, 2011), “pertinencia” (Peralta, 1994; Gibbons, 1998) e “igualdad” (Dubet, 2012) para todos. No obstante, los cambios que tanto necesitamos, siguen siendo interpretados desde lo discursivo y han quedado relegados a criterios de cumplimiento netamente prescriptivos, que obligan a los actores educativos a responder de manera literal sobre lo que se hizo y lo que falta por hacer en cuanto a la “inclusión”, cuyas evidencias deben ser compiladas en formatos y modelos que reflejan el accionar de una cultura aún sometida a reglas y estructuras impuestas por el nivel macro político liderado por el estado.

Los modelos educativos pensados a partir de la integración y/o inclusión desplegaron una serie de argumentos poco debatidos y que se sostienen en base a una débil fundamentación teórica, a partir del cual la práctica docente se promulga por medio de la coexistencia y la tolerancia, olvidando la convivencia, el reconocimiento y el diálogo. La atención a la diversidad necesita de cambios sustantivos y profundos en cuanto a las actuales prácticas pedagógicas, escolares y sociales, que aspire a ser auténtica y globalmente inclusiva, lastimosamente los mismos surgen de un discurso, donde se reconocen los derechos a ser diferentes, a la libre determinación y a la autonomía de las comunidades escolares, sin embargo parecería no existir la voluntad política para llevar a cabo las transformaciones en la sociedad y la escuela, para la alteridad, la otredad. La misma escuela se resiste al cambio en sus estructuras más profundas, así muchos de los docentes muestran

indiferencia o abierta oposición a los grupos vulnerables que no empatan con los cánones de “normalidad” (Bello, 2014; Durán, 2016; Santos, 2016; Touraine, 2001).

Los modelos pedagógicos que se han planteado en nombre de la educación inclusiva no han transformado el sistema, ni siquiera las aulas, muchas experiencias de formación siguen limitadas a pensar que incluir significa integrar físicamente al “diferente”, meter dentro al que estaba fuera. Un modelo construido desde el enfoque inclusivo presupone que todos están dentro, y esa es una diferencia sustancial. Necesitamos dar un giro radical a esa idea de pensar y ayudar únicamente a los estudiantes con discapacidad, actualmente urge pensar y actuar en el apoyo de las condiciones de cada miembro de la escuela con su diversidad y heterogeneidad. El reto de los modelos pedagógicos constituye entonces, re pensar en una nueva filosofía para la formación de los estudiantes, es decir, formar en la inclusión representa promover la oportunidad para que todos los alumnos sean capaces de aprender desde su diversidad, sean reconocidos y apoyados, significa educar para potenciar el respeto a las diferencias y edificar el aprendizaje sin exclusiones, ni eufemismos (Arnaiz, 2013; Moliner, 2013).

En la educación superior latinoamericana, y muy particularmente en la ecuatoriana, los modelos pedagógicos en la práctica educativa se evidencian disímiles y dispares, son de tendencia tradicional y conductista, desvinculados de la problemática de la realidad social, que al concretarse especialmente en el aula se convierten en obstáculos epistemológicos, ontológicos y metodológicos (Cartuche et al., 2015). El personal docente no necesariamente pasó por las aulas de educación y pedagogía, en consecuencia, se hizo docente al andar. No obstante, a la hora de su ejercicio profesional ponen en práctica algunos modelos, ya sea de manera consciente o inconsciente (Mantilla et al., 2020).

Ante esta realidad, la escuela se enfrenta a fuertes tensiones, ya que se realizan cambios en los modelos, a través de reformas institucionales, donde muchas veces existe la imposición de modificaciones que dejan de lado a la diversidad en un sentido más amplio y lo reducen al simple asistencialismo, al cumplimiento literal de determinaciones ligadas a teorías y escuelas que con sus fortalezas y debilidades quedan supeditas a un penoso discurso que adorna y respalda desde lo escrito nuestro quehacer en las aulas (Mas y Olmos, 2016). Autores como Pineda-Báez et al (2013) reconocen que, aunque las instituciones cuenten con modelos pedagógicos, estos se tornan ambiguos, resultan insuficientes para guiar a los profesores en su labor pedagógica y se conciben como ideales o utópicos. Es así que la concepción de los espacios áulicos diversos es entendida como respuesta a un colectivo más visible socialmente, en este caso la discapacidad, olvidando que los estudiantes son heterogéneos y que cada uno de ellos presentan características individuales (Lira y Ponce, 2006). Cortelazzo (2011), agrega que los egresados de las carreras de educación van al contexto áulico desconociendo la diversidad de condiciones de sus estudiantes, se sienten incapaces de atenderlos y, aunque se apoyen en un discurso inclusivo, practican la exclusión.

Cuesta pensar que en pleno siglo XXI, la escuela, los modelos pedagógicos y sus docentes, se niegan a abandonar las prácticas disciplinarias, homogeneizantes y normalizadoras de la racionalidad moderna, mientras la lógica posmoderna introduce una nueva sensibilidad. La obsesión por la norma, por la corrección y lo homogéneo ha dado paso, en los nuevos ámbitos, a una economía de la satisfacción y a una política de lo singular (De la Vega, 2015).

Desde este pensamiento, las instituciones educativas en los diversos niveles, han generado sus propuestas a partir de proyectos que promueven la uniformidad, la estandarización, es así que bajo la idea de la igualdad se ha propiciado el mismo trato para todos los niños como si fueran idénticos, pensamiento que a través de los años ha generado un distanciamiento de la realidad, lo cual confunde e impone creencias equivocadas, estereotipos y prejuicios muy arraigados hacia ciertos grupos sociales. Esta perspectiva revela que los docentes se forman dentro de una alarmante despreocupación por las diferencias, las mismas que han sido consideradas como una desventaja y no como un valor, como un obstáculo y no como un estímulo, como una traba didáctica que atenta a la justicia social que tanto anhelamos (Marchesi et al., 2014; Santos Guerra, 2005). A lo dicho se suman aquellas ideas, normas, creencias y actitudes propias de los agentes educativos, especialmente las del docente, las mismas que se constituyen en barreras poderosas que limitan y obstaculizan las prácticas inclusivas en torno a la diversidad (Ahmed et al., 2014; González, 2008; Weiß et al, 2014).

Es así que el macro, meso y microsistema educativo generan y proponen una serie de lineamientos y robustos marcos legales que promulgan y orientan a las escuelas y a sus docentes a desarrollar procesos de inclusión para los “sujetos diferentes” con la esperanza que se alcance una transformación profunda. De este modo se hace un llamado de atención a los docentes y se despliegan un sinnúmero de procesos de capacitación con una mirada muy interesante para las autoridades de turno, se les dice cómo debe ser la organización áulica, como planificar, como aplicar las actividades, como utilizar los materiales o recursos, el manejo del tiempo, entre otros, posicionándose la idea de incluir al excluido, lastimosamente bajo criterios disciplinares y prescriptivos. Si pensamos en los docentes y la capacitación, ésta ha sido considerada como la panacea hacia el cambio y el mejoramiento de las prácticas dentro del aula, sin embargo, su mirada se centra en una actualización disciplinar de contenidos que deben ser transmitidos, objetivo principal que reproduce la identidad docente como “transmisor”. En este punto las nuevas expectativas depositadas en la inclusión quedan desvanecidas (Foucault, 2007; Narvaja, 2012).

Tradicionalmente las universidades forman a los docentes dentro de un paradigma ideológico homogeneizador cuyas prácticas son heredadas y luego reproducidas en los distintos niveles educativos, con concepciones que buscan moldear a los estudiantes dentro de un común denominador basado en la uniformidad, en la normalización, en el sometimiento quizá, por ende la formación universitaria no ha considerado a la diversidad, a la

heterogeneidad como una condición que caracteriza a cada ser humano con sus propia manera de ser, de aprender, de construir conocimiento y de convivir dentro del marco de contextos justos, oportunos, pertinentes y equitativos (Vélez, 2013), es así que autores como Donnelly & Watkins (2011); Torres y Fernández (2015), destacan el papel decisivo que tienen los profesores y los formadores a la hora de abordar estos retos.

Los cambios sociales y educativos, así como la implementación de políticas públicas de las últimas décadas, buscan mejorar la calidad de la educación por medio de la formación docente (Infante, 2010; Paz, 2018). De este modo surgen una serie de responsabilidades en las instituciones de educación superior con la finalidad de desarrollar procesos formativos con prácticas pedagógicas e integrales efectivas. En esta línea, la formación de docentes para la educación Inclusiva es un asunto prioritario en los informes y debates políticos de los últimos años (Casanova 2011; Vaillant, 2009).

En el marco de la formación docente, resulta importante mencionar, que en la primera y en la segunda infancia se conforman las estructuras neurofisiológicas para el desarrollo de la personalidad y de la inteligencia, hay una intensa actividad nerviosa superior debido a la conformación de redes neuronales encargadas de cimentar las bases fundamentales para el proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños, los mismos que reciben e interpretan la información del mundo que los rodea por medio de estímulos, modelos, por imitación e influencia de su entorno, etc., razón por la cual el rol del docente dentro del aula es crucial para la incorporación de patrones adecuados frente a la diversidad, porque es aquí donde inicia, se desarrolla o se pierde el principio de equidad y efecto compensador de posibles desigualdades propias de una sociedad excluyente. Dicho esto, el docente replica aquellos modelos pedagógicos y didácticos en los que fue formado (Araujo 2016; Briceño 2017; Balongo y Mérida 2017; Brown 2013; Calvo, 2013; Gutiérrez et al., 2018; Zapata y Ceballos 2010).

Desde este panorama, no existen replanteos válidos si dejamos de lado aquellas razones y concesos que explican que la formación de estudiantes no puede realizarse sin una decidida convicción y mediación de sus docentes. Para que esto sea posible, urge comprender que los elementos que más inciden en la teoría y la práctica de la educación inclusiva son aquellos que tienen que ver con lo que creen, pueden y están dispuestos a hacer los docentes y con las expectativas sobre los logros de sus alumnos. A estos elementos se suma la actitud del profesorado para abordar la heterogeneidad en los espacios de aprendizaje. Restar importancia o tratar con ligereza lo mencionado, supone restringir y, de hecho, desviar la comprensión del problema y la búsqueda de soluciones (Calvo, 2013; Muntaner, 2017).

Este análisis, muestra la importancia de la educación inclusiva, la misma que va más allá de una terminología atractiva que invita al cambio, a la reflexión, a la transformación, implica mirar al otro desde el enfoque de los derechos humanos y el respeto a sus creencias, descartando prácticas educativas que atan y discriminan, con la finalidad de promover un sistema con respuestas pedagógicas y oportunidades de aprendizaje, a través de un currículo flexible y de apoyos que reconozcan a la diversidad. Se necesita una nueva política educativa

que contemple los derechos, un enfoque actual a la tarea de otorgar poder a las clases, a los grupos históricamente excluidos y en sus luchas hacia la consecución de soluciones emancipadoras, más allá de quienes ejercen supremacía hegemónica (Santos, 2010).

El cambiante escenario provoca un desequilibrio que demanda, entre otros aspectos relevantes, un re-acomodamiento permanente del entramado social en el que se hallan las instituciones educativas. Las reformas educativas mundiales, nacionales, locales, la búsqueda de una educación de calidad para todos, la creciente deserción escolar, el abandono de los servicios educativos, los millones de niños, niñas, jóvenes y adultos víctimas de políticas vigentes que los invisibilizan y hacen que queden excluidos del derecho a recibir educación, exigen investigar y generar alternativas de educación inclusiva que promuevan el acceso y la participación en la educación y con ello la movilidad y la transformación social (Barsenelli, 2008).

En ese sentido se podría pensar que, mientras las políticas y las instituciones educativas continúen sustentadas en el principio de igualdad respecto de una sola forma de aprender, mientras se mantenga la idea de que existen grupos buenos y grupos malos de estudiantes, y mientras persista la concepción de aprendizaje como resultado numérico, medible y comparable entre pares y colectivos, los esfuerzos por alcanzar un reconocimiento ético de la diversidad de formas de ser y aprender, quedarán relegados a estrategias que justificarán la segregación y mantendrán inamovible el sistema educativo (Alfaro y Herrera, 2020). Lo dicho implica un cambio mutuo entre los sistemas, la formación de los docentes, el modo de organizar las instituciones educativas y la enseñanza versus la inmediata modificación de las políticas, la cultura y las prácticas educativas en todos sus niveles, con su consecuente asignación de presupuesto, de lo contrario seguiremos enfrentándonos a una permanente regresión donde no se producirán avances que destierran la inequidad (Bolívar, 2005).

Conclusiones

Es incuestionable que, entre los principales obstáculos para la realización del derecho a la educación considerando las dimensiones relativas a la disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, se encuentran las múltiples formas de discriminación, relativas a la condición social (lugar o situación de origen, idioma, situación de riesgo, religión e ideología, filiación política, pasado judicial, situación socioeconómica, trabajo infantil); intercultural (cultura, diversidad, identidad); personal (identidad de género, orientación sexual, problemas de aprendizaje, discapacidad, problemas orgánicos, acoso escolar, conducta, dotación superior, adicciones, adolescentes embarazadas), que influyen tanto en las formas como en la gravedad de la exclusión, acciones y actitudes que tienen inicio en la primera infancia y se instauran a lo largo de toda la vida (Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, CLADE, 2015; Correa y Restrepo, 2017; Delgado, 2018; Ferrada, 2017).

CLADE (2015), pone de manifiesto que, aunque las prácticas discriminatorias sean gravísimas en el continente, prevalece una tendencia a la invisibilidad y negación de las

formas de discriminación, así como de sus consecuencias, lo que profundiza la desigualdad e incrementa las situaciones de vulneración de derechos fundamentales. Como ya se ha mencionado, darle visibilidad a la desigualdad y a la discriminación, dentro y fuera de los sistemas educativos, es fundamental para el reconocimiento de su existencia y su superación. Por consiguiente, es imprescindible reconocer que tanto la desigualdad cuanto las múltiples formas de discriminación que persisten, son injusticias que se manifiestan y limitan toda intención de transformación y cambio.

Referencias

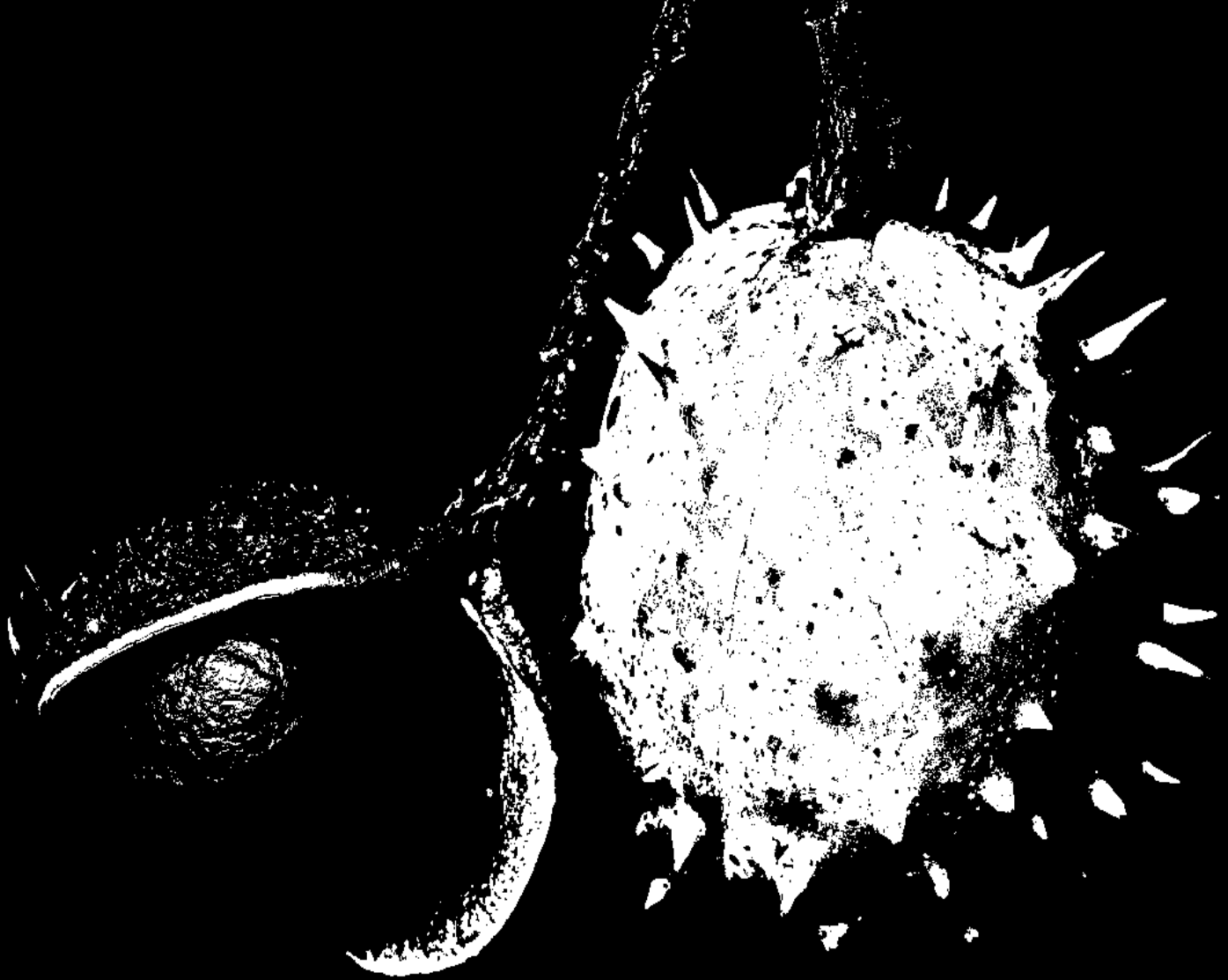
- Adorno, TH. W. (1970). *Dialéctica Negativa. La jerga de la autenticidad*. Madrid: Akal. https://www.akal.com/libro/dialectica-negativa-la-jerga-delaautenticidad_33742.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next?. *Prospects*, 38(1), 15-34. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Arroyo, R., y Salvador, F. (2003). El enfoque funcionalista de la Educación Especial. *Enciclopedia psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales*. Aljibe: Málaga, 45-101
- Barton, L. (2011). La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 63-76. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419147004>.
- Barton, L, Tomlinson, S. (1984). *Special education and social interests*. Coorm Helm. Londres. <https://doi.org/10.4324/9780203126646>
- Bello, J., y Aguilar, M. (2019). Educación inclusiva en Latinoamérica: nuevas preguntas viejos problemas. *Brazilian Journal of Latin American Studies*, 18(35), 55-76. <https://doi.org/10.11606/issn.1676-6288.prolam.2019.164124>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM, OEI. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4642>
- Camillioni, A. (2008). El concepto de inclusión educativa. Definición y redefiniciones políticas. *Revista Políticas Educativas*, 2(1), 1-12. <https://www.seer.ufrgs.br/Poled/article/view/18347>
- Casanova, M. (2011), "De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes", *CEE Participación Educativa*, 18, noviembre 2011, pp. 8-24: <http://hdl.handle.net/11162/94202>

- Clavijo, R, y Bautista-Cerro, M. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad. Revista de Educación*, 15(1), 113-24. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Crosso, C. (2014). *El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva*. <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/413>
- De la Vega, E. (2015). *Diversos y colonizados. El sueño multicultural de la escuela*. Rosario: Homo Sapiens.
- Delgado, K. (2018). *Propuesta de aplicación del enfoque de educación inclusiva en instituciones educativas pertenecientes al distrito metropolitano de Quito*. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/459079/kedv1de1.pdf?sequence=1>.
- Durán, L. (2016) Domínguez, J. B., & Bobadilla, M. D. R. A. (2016). *La educación inclusiva: reflexiones desde Latinoamérica*. Castellanos editores. Castellano 63-87
- Dussel, E. (1974). Cultura imperial, cultura ilustrada y liberación de la cultura popular. *Stromata*, 30(1/2), 93-123.
- Echeita, G y Navarro, D. (2014). Educación inclusiva y desarrollo sostenible: una llamada urgente a pensarlas juntas. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (46), 141-162. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5010913>
- Farrell, M. (2006). *Celebrating the special scholl*. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203064450>
- Ferrada, D. (2017). Formación docente para la diversidad: Propuestas desde la región del Biobío, Chile. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(74), 783-811. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000300783
- Foucault, M. (2001). *Los Anormales*. México: Fondo de Cultura Económica. <http://journals.openedition.org/polis/7792>
- García, N. (2004). *Diferentes, desigualdades y desconectados. Mapas de la Interculturalidad*. Barcelona. Gedisa. http://latinoamericanos.posgrado.unam.mx/publicaciones/deraizdiversa/no.6/11._Diferentes,_Desiguales_y_Desconectados,_Mapas_de_la_Interculturalidad.Martinez_Jacinto.pdf
- Habermas, J. (1992). *El Enfoque Deontológico de la Moral*. Frankfurt. 166-237

- Jiménez, F., Lalueza, J.L y Fardella, K. (2017). Aprendizajes, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 10-23. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.830>
- Juárez, J., Comboni, S., y Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos* (México, DF), 23(62), 41-83. <http://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v23n62/v23n62a3.pdf>
- Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*, Buenos Aires. OEI. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005386.pdf>
- López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C. y Pérez, M.V. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, (363), 256-281. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2014/363/re363-11.html>
- Maraculla, I., Siaz, M. (2009). *Buenas Prácticas de la Escuela Inclusiva. La inclusión del alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad*. Barcelona. Graó. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=362203>
- Narvaja, P. (2012). Propuestas para pensar lo impensado. Hacia una Pedagogía reflexiva. Universidad nacional de Moreno. *Congreso sobre Educación Secundaria*.
- Ocampo, A. (2012). *Mejorar la Escuela Inclusiva*. Madrid: Académica Española. <http://hdl.handle.net/10481/35354>
- Ocampo, A. (2014). Consideraciones Epistemológicas para una Educación Inclusiva. *Investigación y Postgrado*, 29(2),83-111. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872014000200005
- Ocampo, A. (2015). La gestión de la escuela inclusiva y su intervención institucional: tensiones entre la pertinencia de sus actuaciones y la necesidad de un nuevo paradigma epistémico. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (9), 1-30. <https://doi.org/10.4995/reinad.2015.3331>
- Ocampo, A. (2019). Educación inclusiva: Una teoría sin disciplina, legados y recuperación de saberes diaspóricos para una epistemología pluritópica. *Revista Boletín REDIPE*, 8(9), 42-88. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i9.814>.
- Ocampo, J. (2018). Discapacidad, Inclusión y Educación Superior en Ecuador: El Caso de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 97-114.
- Parrilla, A., Susinos, T. (2013). Investigación Inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *Revista Iberoamericana sobre calidad,*

Eficacia y Cambio en Educación.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024004>

- Paz, E. (2018). La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 67-82. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000100067&lng=es&tlng=es.
- Román, M., Díez, E. (2004). *Diseños Curriculares de Aula en la Sociedad el Conocimiento*. Madrid: Novedades Educativas.
- Royo, H., Petit, E., Salazar, Y. y Rada, A. (2019). Innovación teórica para analizar el proceso de inclusión estudiantil desde la práctica pedagógica. *Zona Próxima*, (31), 56-86. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S214594442019000200056&lng=en&tlng=es.
- Salvador, F. (1999). *Didáctica de la Educación Especial*. Aljibe. Málaga. <http://hdl.handle.net/11162/58074>
- Sagastizabal, M.A. (2006). Aprender y enseñar en las sociedades actualesll,. En Sagastizabal, M. A. (Coords.), *Aprender y Enseñar en Contextos Complejos* (23- 40). Buenos Aires: Noveduc.
- Santos Guerra., M. (2011). *Equidad, diversidad e inclusión*. Universidad de Málaga. España.
- Tobón, S. (2012). El enfoque socioformativo y las competencias: ejes claves para transformar la educación. S. Tobón y A. Jaik Dipp (Coords.). *Experiencias de Aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional*. Durango, México: ReDIE. http://redie.org.mx/posts/aplicacion_competencias.pdf#page=10
- Torres, E. (2011). Cambio Social y Totalidad. *Revista Cinta de Moebio*, (42), 302-312. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2011000300006>
- Torres, J y Fernández, M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 177-200 <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214391>
- Unesco. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000177849_spa
- Vattimo, G. (1986). *El fin de la modernidad*. Barcelona. Gedisa. <https://www.uv.mx/blogs/tipmal/files/2016/09/>.
- Villalpando, C., Estrada, M. y Álvarez, G. (2020). El significado de la práctica docente, en voz de sus protagonistas. *Alteridad, Revista de Educación* 15(2). 229-240. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.07>



CAPÍTULO 18. LA NUEVA ESCUELA MEXICANA, LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Blanca Estela Zardel Jacobo
GIC-UIICSE-FESI-UNAM, México

Introducción

En este escrito abordaremos tres puntos: El primero, es la revisión histórica de la complejidad de lo que ha venido configurando la noción específica de discapacidad. El

segundo, es la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana y el tercero son las Tres Vertientes críticas que postulan:

- La Epistemología del Sur
- La “Discapacidad” como función política: la Interpelación
- Prácticas Culturales Emergentes

A través de dicho recorrido esperamos puedan detenerse en los términos como discapacidad, grupos vulnerables, grupos de atención prioritaria, y no darlos por sentado, mentados y comprendidos, sino que abran interrogantes sobre cómo se ha dado el proceso histórico de su devenir en su sentido actual y los pre-juicios que encierran con los agravantes de invisibilizar las estructuras que permiten sean perjudicados, discriminados y excluidos.

1º REVISIÓN HISTÓRICA DE LA COMPLEJIDAD DE LO QUE HA VENIDO CONFIGURANDO LA NOCIÓN ESPECÍFICA DE DISCAPACIDAD

Iniciamos por una revisión o mejor una re-versión histórica sobre el término, o enunciado de la Discapacidad. Nos alejamos del actual dis-curso de historia oficial, o formal de la discapacidad expuesta básicamente por modelos (Palacios, 2008), a veces se le denominan etapas, que pueden mezclarse o sucederse en las diversas versiones temporales (Broyna, 2009) desde un saber que se pretende verdadero. Señalamos re-versión o perversión de la historia en el sentido de alejarse de supuestos inherentes e invisibilizados como asumir la existencia de la discapacidad, como un “ente”, casi objeto: “la discapacidad” que siempre ha existido. El discurso más recientemente legitimado es el que la explica desde diversos modelos sucesivos (Palacios, 2008) y que pueden articularse o amalgamarse en cualquier temporalidad y llegar al modelo social, el cual por supuesto es el de avanzada y el que logrará la Inclusión en todos los sentidos de las Personas con Discapacidad (PcD). Cada nuevo modelo representa una crítica al anterior y promete la resolución de resolver lo que el anterior se equivocó. Es como el olvido del pasado y mirar hacia adelante.

Así, por un lado, se mantiene en una continuidad, una noción básica que explicita la exclusión, discriminación, separación de las personas cuyas caracterizaciones físicas las unifica y han tomado el sentido de discriminación y exclusión en todos los tiempos; pero sustentándose realmente en la noción engendrada desde la Modernidad, en la que se dio un proceso constituyente de la normalidad y cuya noción gestó como consecuencia un resto, lo diferente a lo mismo que se consideraba normalidad. Esta concepción a su vez se respaldó en el emergente sistema de desarrollo capitalista producido en la Revolución Industrial, en donde la categoría de trabajo y el salario se han instalado como nueva relación contractual, esta relación contiene ya la visión de individuo, el cual, por ser racional, puede discurrir, elegir, tomar su decisión porque tiene conciencia de sí mismo y su libertad para elegir, y en

extensión, el todo social se considera como el conjunto de individuos, que desde Descartes se distinguen por su capacidad racional, De ahí la premisa famosa: “Pienso, luego existo”.

Foucault en su libro *El Poder Psiquiátrico* (2007), no sólo da cuenta de la emergencia de diversos saberes, entre ellos, un saber psiquiátrico o racionalizado, pero en el que se subsume la función moral-política-religiosa que queda imbricada con ciertas prácticas cuyas condiciones resultan de la naciente ciudad como centro, distinta de una condición rural y la gestión de ciertas prácticas emergentes dieron pie a un ritmo de vida basado en actividades rutinarias, con horarios, con separación y asignación de actividades para los requerimientos de la sociedad emergente, con una buena base ideológica y moral desde la función política que ejercían las religiones, tanto el cristianismo como el protestantismo.

Amerita, por tanto, adentrarse en la constitución de la discapacidad desde un buen cepillado de la historia como solía decir Benjamin Walter (2005), y no desde la concepción modernista que ira al pasado especularmente. Al contrario de esta aproximación, con relación a la historia Benjamin, señala lo siguiente en la última parte de su Tesis: “Porque la imagen verdadera del pasado es una imagen que amenaza con desaparecer con todo presente que no se reconozca aludido en ella” (p. 39). Y continúa en su Tesis VI:

[...] Articular históricamente el pasado no significa conocerlo «tal como verdaderamente fue”. Significa apoderarse de un recuerdo tal como este relumbra en un instante de peligro. De lo que se trata para el materialismo histórico es de atrapar una imagen del pasado tal como a ésta se le enfoca de repente al sujeto histórico en el instante del peligro. El peligro amenaza tanto a la permanencia de la tradición como a los receptores de la misma. Para ambos es uno y el mismo; el peligro de entregarse como instrumentos de la clase dominante. En cada época es preciso hacer nuevamente el intento de arrancar la tradición de manos del conformismo, que está siempre a punto de someterla (p. 40).

Con ello nos previene justo de acoplarnos a los discursos y repetirlos, naturalizarlos y justo acomodarnos, conformarnos que de alguna manera sería justo mantener el estado de cosas que el nuevo modelo quiere cambiar. Así entonces lejos de mantenernos en dicho discurso, es conveniente tomar y reflexionar sobre otras fuentes como los museos, que implícitamente contienen saberes desde la antropología y arqueología, con una visión de particularidad para cada cultura. Es por ello que a continuación mostraremos las figuras que han sido tomadas en diversos museos, o libros de diferentes épocas para especificar cómo las regulaciones y condiciones de cada visión de mundo que configura una cultura se encontrarán las diferencias en posiciones y lugares que sean asignados para los sujetos conforme al sentido que se vaya otorgando a las diferencias, que no a la discapacidad. Visualizaremos la cosmovisión prehispánica en donde la continuidad hombre-naturaleza era una forma así definida por las tradiciones, por lo que las diferencias eran entendidas como lo predispuesto por sus dioses y tenían alguna razón de ser y por ello el lugar de quienes presentaban esta

diferencia tenía un alto valor y eran cuidados y atendidos por su aproximación con la divinidad.



Figura 1. Son niños y jóvenes con Síndrome de Down

Fuente: Lavín C., 29 de febrero 2020.



Figura 2. Niño con síndrome de Down.

Fuente: Barreda, D. 31 de diciembre 2017



Figura 3. Un viaje por la historia del Síndrome de Down

Fuente: Olayo, J., 11 de junio de 2015



Figura 4. Un viaje por la historia. Síndrome de Down
Fuente: Olayo, J., 11 de junio de 2015

De Monstruos y Prodigios

En la Edad Media la visión del mundo europeo es desde una política religiosa con su propia cosmovisión y diferenciación entre las diferencias. Se tamizaban con las dos ideas básicas, el hombre dividido entre la virtud y el pecado. Al ser sujetos a semejanza del Creador, el mismo Creador les dio la posibilidad de elegir, y justo los que se desviaban del bien, de los mandamientos y de los preceptos divinos o espirituales, ya que la vida espiritual implicaba el acercamiento al Espíritu Santo, la trilogía divina como la *terceridad* de la perfección, Dios Padre, Dios Hijo y Dios Espíritu Santo. En tanto el cuerpo, que era lo banal, efímero, engañoso y altamente poderoso en desviar de la virtud al hombre, implicaría castigo que alcanzaría a las generaciones venideras. De ahí que las diferencias serán los Monstruos y Prodigios. Los primeros tenían que ver con un mal uso de la “semilla” sagrada, como sería un exceso o déficit, en tanto los Prodigios, implicarían un pecado altamente mayor, ya que involucraría que la semilla sea mezclada con una especie animal, y, por tanto, profanado su carácter divino.

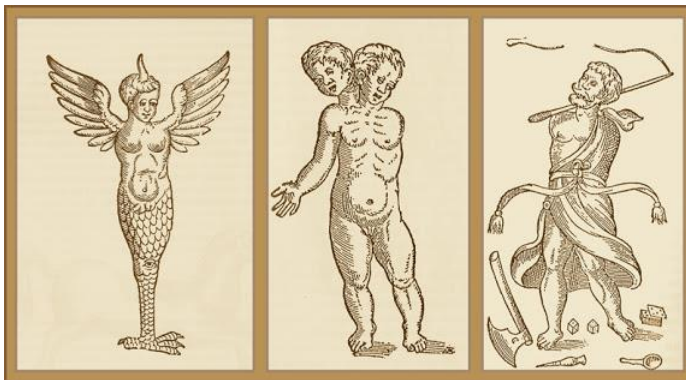


Figura 5. El libro de los monstruos y prodigios que muestra cómo la ciencia creía en estos seres.

s.n, 17 de marzo 2023.



Figura 6. Imagen del potrillo con una cara completamente humana
Fuente: Campillo A., 7 de junio 2016.



Figura 7. Siameses, de Abroise Paré.
Fuente: Álvarez, R., febrero 2015

Ilustración, Ilusionismo Enciclopedismo

Esta época es denominada como lo opuesto a la Edad Media que se le denominó el oscurantismo, ya que la luz de la ciencia se impuso como saber emergente, al venir en declive la función política religiosa y el modelo monárquico por los excesos y abismales diferencias entre los nobles, religiosos que dejaron de ser un referente de autoridad, protección y seguridad para el pueblo, sumido en la pobreza. Con el advenimiento de la Ilustración surge la luminosidad o descubrimiento a partir de las ciencias exactas y en similitud la explicación de

lo social. Para el caso de la emergencia de la Discapacidad, se encuentran los Fundadores de Inéditos que se presentan a continuación:

Descartes el fundador del individuo definido por su *ser racional* (por tener un pensamiento que le deviene de su semejanza divina, pero no de cualquier pensamiento, sino aquel que contienen las ciencias exactas, medibles y objetivas, otras ideas o pensamientos lo pueden desviar, sobre todo las ligadas a las pasiones.



Figura 8. René Descartes. Filósofo y matemático francés. La Haye, Francia 1596
Fuente: Wikipedia, 9 de agosto 2020.

Tendremos las primeras figuras que dieron origen a una aproximación a las diferencias ya no desde los prodigios y monstruos, sino como seres humanos, como los sordos y ciegos que fueron atendidos por hombres considerados fundadores de inéditos. Consecuentes con el principio de razón y educación, podrían ser incorporados a la sociedad, aunado, a una intencionalidad de tratamiento paternal-moral hacia las diferencias y son esos primeros institutos emergentes de Sordos y Ciegos de la época, y que se le agregó con el estudio de Itard con el Niño Salvaje del Aveyron. Ello marcó una revolución en su tiempo que acompañaba los tiempos de la Revolución Francesa, es decir el pasaje de la Monarquía a la República o el Estado como figura de cambio y acaecimiento de un nuevo mundo por venir. Surge el Humanismo.

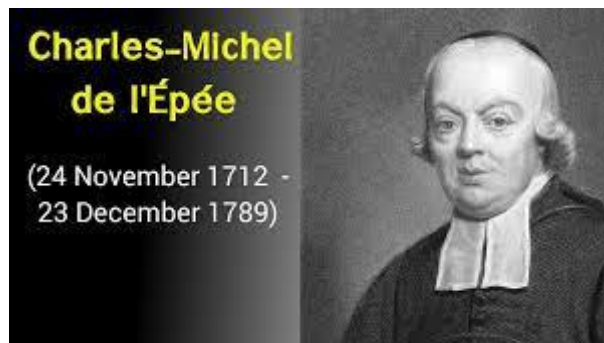


Figura 9. Llamado "padre de los sordos".
Fuente: The quotes.net, 23 de noviembre 2018

Pedagogo y logopeda francés.

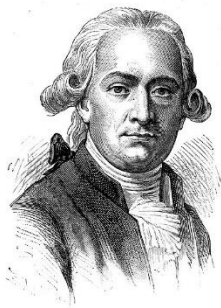


Figura 10. Valentin Haüy, Francés (1745-1822).
Fuente: Wikipedia, 7 de noviembre 2010.

Fundador de la Primera Escuela para Ciegos.



Figura 11. Marc Gaspard Itard (Oraison Provenza 1774-1938)
Fuente: Wikipedia, 24 de junio 2012.

Médico-Pedagogo francés. Dedicó el resto de su vida a la educación de sordos y ciegos.



Figura 12. Philippe Pinel (Francia 1745-1826)
Fuente: Britannica. 20 de septiembre 2023.

Médico dedicado al estudio y tratamiento de las enfermedades mentales.

Con Darwin y Galton surge la Eugenesia, derivada y en consecuencia con la visión de los colonialismos e imperio (inglés, francés, holandés, etc.) los cuáles invadieron países e impusieron su forma de vida a los pobladores. Así la superioridad combinaba bien con la teoría de las especies con el sentido de evolución, un camino hacia el progreso y perfección. Por tanto, la política colonial, no sólo extrajo los recursos requeridos para la Revolución Industrial, sino que impregnó de pre -juicios como la diferencia entre civilización o barbarie. Sin lugar a dudas el conocimiento iba aparejado con las condiciones políticas, económicas e ideológicas de los siglos XVII, XVIII y XIX. El impacto de las Ciencias, Pedagogía, Psicología, dando surgimiento a los estudios sobre la infancia y educación como bandera de formación de los nuevos ciudadanos que exigía la Modernidad emergente a través de la Revolución Industrial y su forma de producción, el capitalismo.

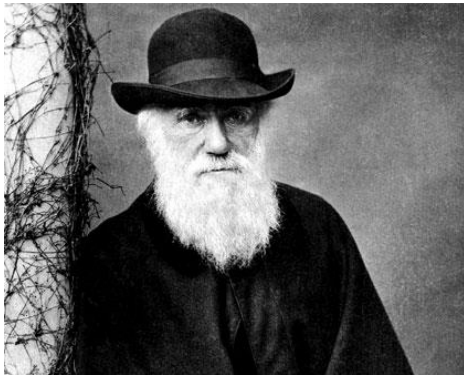


Figura 13. Charles Darwin, Teoría de la Evolución (Shreswsbury 1809-1882)

Fuente: Biografías y vidas. La Enciclopedia biográfica en línea, 22 de septiembre 2023.

Geólogo, explorador, escritor de viajes, etólogo, entomólogo, botánico, carcinólogo y apicultor; conocido científico más influyente. Estudios sobre la infancia psicología y pedagogía.

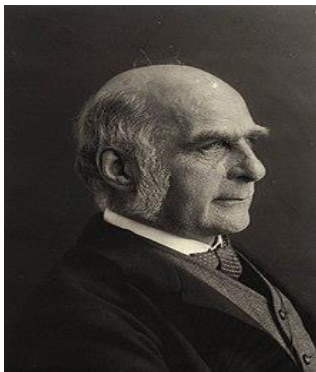


Figura 14. Francis Galton (Primo de Darwin (Sparkbrook, Birmingham 1822-1911).

Fuente: Wikipedia, 14 de septiembre 2023.

Polímata, antropólogo, geógrafo, explorador, inventor, meteorólogo, estadístico, psicólogo y eugenista británico con un amplio espectro de intereses.

Muy pronto la eugenesia como ciencia articulada con los contextos sociales derivó en uno de los mayores horrores de la historia. Nos referimos a la I y II Guerra mundial con sus casi 7 millones de personas exterminadas por considerarse en una inferioridad y peligrosidad a la civilización. La humanidad cobró un alto costo social, Es este contexto catastrófico el que encuadra el origen de las Naciones Unidas para afianzar los Derechos Humanos como palanca remedial de impedir en un futuro un genocidio de tal o mayor grado. Declarados los Derechos Humanos en 1948, grupos poblacionales se fueron conformando y movilizandando en fragmentaciones que tenían demandas particulares para exigir los derechos que les correspondían. De ahí la proliferación de los grupos que no hace mucho se denominaban vulnerables, según por sus características, y la intención de ofrecer las posibilidades de su inserción como sujetos de derechos. De ahí justo deriva la constitución de colectivos a partir de los padres de familia que clamaban para sus hijos con discapacidad, atención médica y educativa, exigiendo al Estado diera atención a los requerimientos para sus hijos. Derivando así los modelos de Educación Especial, luego de Integración y finalmente de Inclusión. A continuación, se muestran gráficamente estas diferencias de modelos, y no los explicitare porque la bibliografía está inundada de esta información formalizada y legitimada.

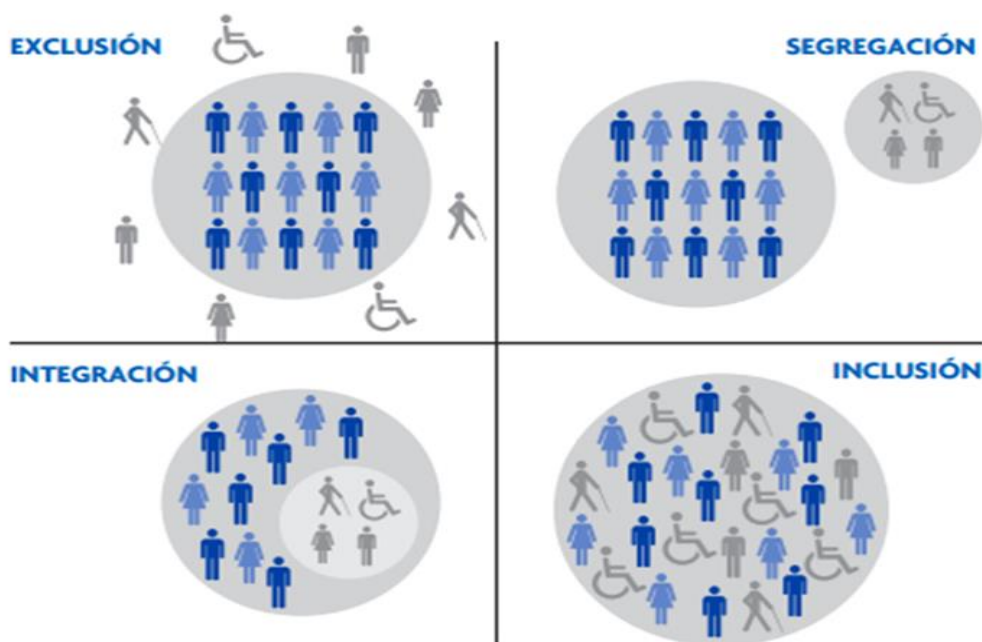


Figura 15. Términos, entendiendo la inclusión
Fuente: Crecer de colores. 10 de junio 2018

Al denominado modelo de segregación, es al que hoy se le rechaza como Educación Especial, resaltando que excluyeron y discriminaron a los sujetos, cuando los orígenes justo mostraron fundaciones que probaban inéditos al saber y a las prácticas sociales.

2° La Nueva Escuela Mexicana

En este segundo punto se trabajan los elementos más relevantes de lo que se ha considerado la reforma más importante de México ya que se considera dentro de la cuarta Revolución y por lo tanto la Reforma Educativa se explicita como una transformación de la educación.



Figura 15. Encuentro de miradas.

Fuente: Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa. (RIIE), enero 2007

A partir de la llegada al poder de la 4T de Andrés Manuel López Obrador, se plantea acorde a la transformación que la educación debe ser la base de la transformación social, según lo expresado por Luciano Concheiro, Subsecretario de Educación Superior. (Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2019). El Plan Nacional de Desarrollo del sexenio actual, (2019-2024), plantea “No dejar a nadie atrás, no dejar a nadie fuera” (Secretaría de Gobernación, 2019), y con ello la reforma Educativa a través de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). En dicha Reforma se enuncia una reforma pedagógica que tiene como objetivos: a) el desarrollo humano integral del educando, 2) reorientar el Sistema Educativo Nacional, 3) incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad, y 4) impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad. (Gobierno del Estado de México, 2023).

A la letra señala:

[...] la Nueva Escuela Mexicana. Se trata de un paradigma educativo que reconoce que en la vida escolar hay personas de diferentes pueblos, grupos y comunidades, con distintas condiciones de salud, migración, orientaciones sexuales, identidades de género y estilos de vida; donde se expresan lenguas de diversos grupos étnicos, con preferencias culturales y políticas distintas.

la Nueva Escuela Mexicana. Se trata de un paradigma educativo que reconoce que en la vida escolar hay personas de diferentes pueblos, grupos y comunidades, con distintas condiciones de salud, migración, orientaciones sexuales, identidades de género y estilos de vida; donde se expresan lenguas de diversos grupos étnicos, con preferencias culturales y políticas distintas.

La educación debe ir más allá del desarrollo científico, humanista y artístico, tiene que promover estilos de vida saludables, respeto a la naturaleza, buen trato hacia los demás, evitar comportamientos depredatorios y colonialistas, así como actitudes racistas, discriminatorias y machistas.

La novedosa propuesta curricular promueve la autonomía profesional del magisterio, y confía en que los estudiantes pueden apropiarse críticamente de las normas y los conocimientos que la escuela y las redes sociales le ofrecen.

[...] La Nueva Escuela Mexicana es laica y promueve el ejercicio de sus derechos incluyendo los derechos sexuales y reproductivos. Estos últimos tienen como marco la reforma al artículo tercero constitucional que por primera vez establece que los programas deben tener una perspectiva de género e incluir la educación sexual y reproductiva; así como la prioridad número 11 del Consenso de Montevideo, que señala la necesidad de asegurar que los programas de educación integral para la sexualidad, respeten la autonomía progresiva del niño y las decisiones de adolescentes y jóvenes sobre su sexualidad, con enfoque participativo, intercultural, de género y de derechos humanos (Rodríguez, 2023).

Esta propuesta de la NEM, supone un parteaguas para el país, y contribuyeron altas autoridades académicas en su elaboración. A decir de la NEM:

El nuevo paradigma implica un esfuerzo colosal de toda la sociedad, para transformar a mediano y largo plazos las mentalidades, para fortalecer la participación de las comunidades y de las familias, como parte de una sociedad diversa y plural que debe coadyuvar para formar a las nuevas generaciones con principios de solidaridad, igualdad sustantiva, sexual y de género, así como de libertad, interculturalidad, justicia ecológica y social.

Y qué decir de las Instituciones de Educación Superior (IES).

Aunada a la NEM, se da a conocer la reforma a la Educación Superior. La reciente Ley General de Educación Superior, tuvo de antecedente una primera reforma de Educación Superior en 2019. Tanto en sus artículos 36 como 37 quedó de manifiesto una política educativa de bienestar social apuntando a una transformación cultural educativa y finalmente

la Reforma quedó oficialmente publicada en el Diario Oficial de la Federación. (Secretaría de Gobernación, 2021).

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), por ejemplo, en su propuesta para renovar la educación superior en México titulada Visión y Acción 2030, señala un compromiso de fortalecimiento “de los programas y acciones para eliminar las disparidades... para garantizar el acceso, en condiciones de igualdad, a las personas en situación de vulnerabilidad, incluidas las personas con discapacidad” (ANUIES, 2018)

Como todo discurso, la NEM es bienvenida como posibilidad de cambio de la lacerada realidad educativa mexicana; sin embargo, la prueba la tiene la realidad, y quizá las palabras de Ángel Díaz Barriga prestigioso académico educativo, profesor-investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México y quien participó en la Reforma y los Nuevos Libros de Texto, expresen la magnitud de la propuesta y cuyo desenlace está en la historia política presente en dónde se están jugando proyectos de nación muy diferenciados. Para este autor, lo que está en juego en la educación es un “cambio radical y ambicioso. Y esperamos que sea sólo el primer paso de un proceso que debe construirse” (Poy, 2023).

3° Propuestas Emergentes

Pasemos al último apartado en el que definiremos, como de las mismas prácticas académicas y sociales suelen estar introduciéndose nuevos planteamientos, ideas, concepciones, críticas, así como vía los movimientos sociales y activistas se observa un tono radical, dado que por años han clamado por sus demandas y no logran concretarse en beneficio de los grupos denominados de atención prioritaria. Ejemplificaremos con los tres puntos siguientes:

- El Paradigma de la “discapacidad” posicionar al sujeto político en su interpelación con el engranaje institucional. Conceptualmente: (Mayer, Skliar, Larrosa, Bárcena, Jacobo, Méndez).
- El movimiento de la epistemología del sur.
- Las PRÁCTICAS CULTURALES EMERGENTES.

No hay una delimitación diferenciada absoluta entre los tres. Algo que los aproxima es que son propuestas teóricas y prácticas con un carácter crítico que merecen toda la atención puesto que están ya repercutiendo en los diversos ambientes, académicos y culturales.

En el primero, se concibe la crítica precisamente como la interpelación de todas las formas de autoridad, lenguaje y deseo, con miras a la adopción posible de formas renovadas. Interroga la supuesta evidencia de lo visible, audible, tacto, etc. Campo altamente fértil a la

experimentación en lo tocante a toda clase de asuntos visuales y ópticos, corporales. Interrogan los sentidos y ofrecen alternativas a los significados de los sentidos.

Las personas con “discapacidad” tienen una contribución inmensa que hacer a la sociedad en tanto que ocupan una posición única para revelar y cuestionar las ficciones de lo “normal”. Siempre, en la medida de lo posible, por supuesto, por radical e inflexible que deba ser una deconstrucción, me prohibí herir o aniquilar. Precisamente, reafirmar siempre la herencia es el modo de evitar esa ejecución. Incluso en el momento en que -y es la otra vertiente de la doble exhortación- esa misma herencia ordena, para salvar la vida (en su tiempo finito), reinterpretar, criticar, desplazar, o sea, intervenir activamente para que tenga lugar una transformación digna de tal nombre: para que algo ocurra, un acontecimiento, la historia, el imprevisible por-venir”.

La “discapacidad” es siempre disruptiva y cuestionadora de la normalidad y sus ilusiones. Empeñarse en hacer de lo disruptivo algo normal o normalizado provoca tarde o temprano la irrupción, por ello la “discapacidad” contiene un carácter intempestivo, por ello, se trata de hacer valer su profunda capacidad interpelativa, en vez de empeñarse en *incluir*la. La interpelación es *instituyente* la *musicalidad aural* y la *musicalidad visual*. Ésta demuestra, de nuevo, que la música y la *musicalidad* no son propiedad exclusiva de nadie, tampoco de los oyentes (Glennie, 2022).



Figura 16. Evelyn Glennie, la baterista con discapacidad auditiva que ha fascinado al mundo.

Fuente: Tercera Vía, 22 de abril 2018



Figura 17. Evelyn Glennie: Superar obstáculos y desafiar la discriminación contra las personas con discapacidad.

Fuente: Naciones Unidas. Derechos Humanos. 26 de septiembre 2016

El segundo punto referente a la epistemología del sur tiene un peso fuerte en América del Sur, y representa, a pesar de rechazar el binarismo, lo reintroduce en una guerra contra el europeísmo, el decolonialismo y evitar el genocidio epistémico de los pueblos originarios de América. Estudiar los mantos semánticos asignados a los términos “exclusión” y “discapacidad”, para conocer tanto su sentido directo, como también las formas de desplazamiento y actualización a otras figuras, pobre, desvalido, etc.

En el tercer punto, que serían los movimientos y activismos de las prácticas culturales emergentes, implica que las fuentes se encuentran no necesariamente en los documentos y metodologías oficiales académicos, sino en medios de comunicación masiva, periódicos, redes sociales, plataformas, blogs, etc., etc., y por tanto para la investigación es urgente modificar las formas canónicas del hacerla investigación y enfocarse a nuevas modalidades de investigar las prácticas sociales, sus repercusiones, epistemología y fines políticos, así como sus consecuencias.

Conclusiones

Quizá nos queden algunas sugerencias para el quehacer investigativo.

1. Constituir el quehacer investigativo en una palanca para explorar y analizar las dimensiones de la crisis educativa y la problemática de la pluralidad, diferencia y alteridad.

2. ¿Quizá es tiempo de detenernos y preguntarnos si en dicha propuesta se cifra la resolución del problema de la vulnerabilidad de esos grupos, de esas personas “vulnerables” a las que hay que incluir?

3.¿O será que la vulnerabilidad se genera desde otras dimensiones? ¿No serán las condiciones y posiciones que devienen desde una exterioridad a ellas que han generado la discriminación y exclusión?

4.¿No será que las propuestas de derribar las barreras en ofrecer accesibilidad, formas de comunicación y acceso a una educación de calidad están rebasadas? ¿Será que tendremos que ir más allá del paradigma de inclusión y la proclamación de los derechos humanos? (Gutiérrez, 2022).

5.Tal vez sea el momento de plantearnos si existen otras aproximaciones que replanteen la problemática.

6.Quizá las prácticas culturales en su multiplicidad y heterogeneidad claman por otras posibilidades, otros cambios, otras demandas y otras exigencias.

Ya se han abierto puertas y estén planteando otras existencias, otras visiones, otras realidades que interpelan los saberes, discursos y prácticas defendiendo otras perspectivas... Y quizá la ceguera, sordera, inmovilidad y otras nociones de “discapacidad” se encuentren en otro lugar y no en las personas denominadas con “discapacidad” y estén intentando incidir en las políticas institucionales, amén de las políticas emergentes que México está declarando en materia educativa.

Bibliografía

- Álvarez, R. (febrero de 2015). De monstruos y prodigios. *Revista de la Facultad de Medicina*, 58(1). Obtenido de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0026-17422015000100060
- ANUIES. (2018). *Visión y acción 2030*. ANUIES. Obtenido de http://www.anui.es/media/docs/avisos/pdf/VISION_Y_ACCION_2030.pdf
- Barreda, M. (31 de diciembre de 2017). Obras de arte en las que se retrata a personas con Síndrome de Down. Madrid. Obtenido de <https://apintoresyescultores.es/el-sindrome-de-down-retratado/>
- Benjamin, W. (2005). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. México: Editorial Contrahistorias.
- Brogna, P. (. (2009). *Visiones y revisiones de la discapacidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (3 de abril de 2020).Entendiendo la inclusión. *Entendiendo la inclusión*. Crecer de colores. Obtenido de <https://www.crecerdeclores.com/post/entendiendo-la-inclusi%C3%B3n>
- (s.f.).*Evelyn Glennie, la baterista con discapacidad auditiva que ha fascinado al mundo*. Tercera Vía., México. Obtenido de <https://terceravia.mx/2018/04/evelyn-glennie-la-baterista-discapacidad-auditiva-ha-fascinado-al-mundo/>
- Foucault, M. (2007). *El poder psiquiátrico*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Glennie, E. (27 de agosto de 2022). La historia de Evelyn Glennie, una percusionista sorda. (ElTiempo, Entrevistador) Bogota. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=sYcZDcZVB0M&ab_channel=ELTIEMPO

- Gobierno del Estado de México. (2023). *Nueva Escuela Mexicana*. Obtenido de Subsecretaría de Educación Básica: <https://subeducacionbasica.edomex.gob.mx/nueva-escuela-mexicana>
- Gutiérrez, S. J. (2022). *Educación Superior: discapacidad, experiencias y reflexiones*. CRAM-UPN-ANUIES.
- Lavín, C. (29 de febrero de 2020). El misterio de las colosales cabezas olmecas. Sinaloa, México. Obtenido de <https://www.lavozdelnorte.com.mx/2020/02/29/el-misterio-de-las-colosales-cabezas-olmecas-2/>
- Olayo, J. (11 de junio de 2015). Un viaje por la historia. Síndrome de Down. Obtenido de <https://es.slideshare.net/jmolayo/un-viaje-por-la-historia-sndrome-de-down>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: origen, caracterización y plasmación*. Madrid: Grupo Editorial CINCA.
- Poy, L. (15 de septiembre de 2023). Nuevos libros de texto un cambio radical y ambicioso. *La Jornada*. Obtenido de <https://www.jornada.com.mx/notas/2023/09/15/sociedad/nuevos-libros-de-texto-un-cambio-rdical-y-ambicioso-diaz-barriga>
- Rodríguez, G. (Abril de 2023). La Nueva Escuela Mexicana. *La jornada*. Obtenido de [https://www.jornada.com.mx\(2023/04/07/opinion/010a2pol](https://www.jornada.com.mx(2023/04/07/opinion/010a2pol) .
- Secretaría de Gobernación. (2019). *Plan de Desarrollo Sexenal (2019-2024)*.
- Secretaría de Gobernación. (4 de abril de 2021). *Diario Oficial de la Federación*. Obtenido de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20%2F04%2F2021#gs.c.tab=0
- Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. (8 de mayo de 2019). *Coordinación de la Investigación Científica*. Obtenido de <https://www.cic.umich.mx/noticias/2980-la-educacion-debe-ser-la-base-de-la-transformacion-luciano-concheiro.html>



CAPÍTULO 19. EDUCACIÓN INCLUSIVA: EL CICLO DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Ximena Vélez Calvo
Universidad del Azuay (UDA), Ecuador

Carolina Seade Mejía
Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador

Introducción

Como piedra angular de la práctica educativa actual, la educación inclusiva (EI) ha ganado protagonismo desde principios del siglo XXI (Faura-Martínez y Cifuentes-Faura, 2021; Thompson y Matkin, 2020). Tiene sus raíces en los principios filosóficos y morales de los

derechos humanos (UNESCO, 2009) y es reconocida como un proceso educativo que aboga para que todo el alumnado tenga las mismas oportunidades y beneficios, respetando su diversidad y excepcionalidades complejas en todas las facetas educativas, para permitir la participación plena de cada uno de los estudiantes dentro del aula de clase regular (Booth et al., 2015).

La EI requiere que los profesores desempeñen un rol absolutamente responsable y más demandante, lo que implica un cambio profundo de actitudes no sólo hacia la inclusión sino hacia todas las prácticas educativas (Pit-ten-Cate et al., 2018; Saloviita, 2020). Por estos antecedentes, la formación del profesorado y las estrategias que esta involucra son fundamentales para garantizar una EI de calidad (Woodcock y Woolfson, 2019).

En el contexto ecuatoriano, a partir de la publicación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) (Registro Oficial N.417, 2011), la EI se volvió obligatoria en los sistemas escolares, lo que generó una serie de desafíos al poner en evidencia un sinnúmero de situaciones, entre las que destaca la necesidad formativa del profesorado en el ámbito de inclusión y el replanteo de sus competencias formativas (Herrera et al., 2018; Moraña y Carballo, 2018).

A partir de este marco normativo, el incremento de la diversidad en las aulas regulares pasó de 1454 estudiantes con discapacidad en el 2008 a 17883 en 2015 (Vélez-Calvo, 2017). Este exponencial aumento, puso en evidencia a la inclusión como un proceso abiertamente desafiante así como la urgencia de eliminar barreras que conllevan a procesos de exclusión, por lo que es prioritario replantear los procesos de formación del profesorado tal como ha sido mencionado por algunos documentos, publicaciones y normativas internacionales (Herrera et al., 2018), pues un profesor con una formación de calidad estará empoderado del proceso inclusivo de sus estudiantes (Aldabas, 2021; Sorkos y Hajisoteriou, 2021).

Bajo estos antecedentes este trabajo analizará una serie de desafíos a considerarse en lo que llamaremos el “Ciclo de formación del profesorado para la inclusión”. Se partirá por: 1. quienes son los aspirantes y futuros estudiantes en las carreras de magisterio, 2. los planes de estudio y prácticas, 3. los formadores de formadores, 4. el escenario escolar actual.

Plantamos esta propuesta como un ciclo, porque cada uno de los elementos de este afecta al siguiente. Pero el proceso no termina con el último elemento, más bien vuelve al inicio, transformado. El reto es que cada etapa enriquezca y genere reflexiones y cambios hacia una movilidad racional, emocional, humana, de manera que esos cambios no sean cosméticos, sino transformen nuestras esencias y nos muevan hacia evoluciones personales y sociales.

Aspirantes y futuros estudiantes de las carreras de magisterio

La docencia es una actividad muy apetecida, tanto por los profesionales que tienen formación en este ámbito, así como para profesionales de otras áreas sin formación pedagógica (Rodríguez, 2017). Hace no muchas décadas, la docencia era vista como una

oportunidad para que las amas de casa trabajen a medio tiempo, pues les permitía complementar con las tareas del hogar (Moriña y Parrilla, 2006). Esta realidad donde la representación de docentes es en su mayoría mujeres, no ha cambiado en el país, pues el 70% de la docencia es ejercida por mujeres (Ministerio de Educación, SA).

En el inicio de la carrera docente, el salario tenía que ver con el esfuerzo más que con la preparación (Rodríguez, 2017). Los docentes ganaban poco y se esforzaban poco, lo que se convertía en un círculo vicioso que, por el limitado salario, no demandaba un mayor esfuerzo (Moriña y Parrilla, 2006). Actualmente la situación salarial en el Ecuador ha mejorado notablemente, sin embargo, esta situación no siempre se ve reflejada en las escuelas privadas que representan el 21% de los centros escolares del país (Ministerio de Educación, SA). Precisamente el bajo salario es un factor que genera poco esfuerzo en el profesorado, aspecto que disminuye considerablemente la calidad de la tarea docente y el deseo de continuarse formando (Herrera, 2017; Vallejo y Portalanza, 2017).

En las dos últimas décadas, la visión de la docencia ha tenido un giro radical, pues se espera que esta sea una carrera de vida, fuertemente relacionada con una adecuada formación inicial y una pertinente formación continua. Esto ha implicado convocar a aspirantes a docentes que tengan una vocación íntegra y genuina para dedicarse a esta carrera y en consecuencia impacte de manera eficiente en los procesos educativos (Castillo-Briceño, 2015; Cisternas-León y Lobos-Gormaz, 2019). Precisamente la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) recomienda que la profesión docente sea atractiva no sólo desde el ámbito financiero sino también el de desarrollo personal, que se mejoren los procesos de selección, pero también que las motivaciones personales y profesionales permitan se conserve a los mejores profesores (OCDE, SA).

En Ecuador, en el año 2012 habían alrededor de 70 mil aspirantes para las carreras de magisterio, pero en el 2013 la situación cambió, pues el estado declaró a la educación como *Carrera de interés público*. Un aspecto que garantizaría esta declaratoria fue el puntaje en los exámenes de admisión universitaria, que no era un requisito antes de este tiempo, y posterior al 2013, el mínimo para la admisión fue de 800 sobre 1000. A este requisito se sumó otro de igual valor e impacto, que fue el rediseño de las carreras de educación (Garzón, 2017).

Sin embargo y paradójicamente, en el país cualquier profesional, inclusive los bachilleres pueden ser docentes, “saltándose” o evadiendo la formación inicial, situación que se conoce como profesores empíricos (Castro, 2004), quienes para el año 2006 en Ecuador eran alrededor del 20% (Banco Mundial, 2016). La presencia de este tipo de profesores no deja de ser preocupante, pues permite apreciar que no se consideran los efectos de la falta de formación del profesorado en los procesos escolares, situación que afecta profundamente las prácticas inclusivas (Durán y Giné, 2015).

En consecuencia, para hablar de que la formación docente es una carrera de vida, se le debe dar sentido desde la convocatoria a los futuros docentes, la formación, la exigencia en el magisterio y la rendición de cuentas. Para el año 2030, se espera que exista una demanda de

160 mil vacantes (Herrera et al., 2018), por lo tanto, es necesario que se construyan y fortalezcan los senderos hacia la educación para todos y se transforme la realidad inclusiva desde parámetros inclusivos.

Planes de estudio y prácticas de las carreras que forman a profesores

En el Ecuador, las 144 titulaciones universitarias que forman a docentes, tienen únicamente el 2,17% de las asignaturas relacionadas con EI, esto evidencia que la formación del profesorado en la rama de inclusión, es insuficiente. Además, ese bajo porcentaje de cátedra en EI se limita únicamente a la atención de Necesidades Educativas Especiales (NEE) (Vélez-Calvo, et al., 2017).

La formación del profesorado para la atención a la diversidad tiene una frontera profesionalizante muy clara, pues se divide en profesores especiales, especialistas o especializados versus profesores regulares u ordinarios (Herrera et al., 2018). Esta formación dual tiene que ser superada por un enfoque inclusivo que responda a la diversidad de los estudiantes en el contexto de una educación que acoge a la diversidad (Herrera et al., 2018; López-Torrijo y Mengual, 2015).

Al revisar los perfiles de egreso de algunas universidades locales de la zona de Cuenca (Ecuador), se encuentran declaraciones que tienen que ver con el ámbito de inclusión. Por ejemplo estos hacen referencia a comprender la diversidad, los estilos de aprendizaje, a realizar adaptaciones curriculares, a crear ambientes inclusivos, a aplicar procesos de inclusión considerando las NEE asociadas o no a la discapacidad dentro de un marco de equidad, a aprender a vivir y convivir en grupos humanos cada vez más diversos, y finalmente, a diseñar pero además aplicar proyectos y programas educativos inclusivos contextualizados para la educación (UNAE, 2019; Universidad Católica de Cuenca, 2019; Universidad de Cuenca, 2021; Universidad del Azuay, 2021). Se menciona estas declaraciones que están presentes en el perfil de egreso, para evidenciar que la formación del profesorado en el ámbito de la inclusión está latente en las propuestas curriculares universitarias. Sin embargo, es necesario que las carreras que forman a futuros formadores hagan una mirada “casa adentro” respecto a las condiciones, rasgos, barreras y facilitadores de sus propios procesos formativos (Fernández-Batanero, 2013). En consecuencia, se tiene que considerar que una carrera no es una propuesta acabada, sino que esta siempre será un proyecto de formación, sujeto permanentemente a transformaciones, impregnado por un sentido de evolución, empoderamiento y mejora, y, por lo tanto, no puede perder el horizonte de autocuestionamientos, autoanálisis y miradas puertas adentro (Castillo-Briceño, 2015).

Con la intención de apoyar estos procesos reflexivos, los autores que presentamos a continuación plantean una serie de miradas para las carreras de formación de profesores, los que pueden orientarnos en estos análisis. Ver Tabla 1.

Tabla 1

Propuestas para revisar el alcance inclusivo de las carreras de formación de profesores

Dimensiones de la Educación inclusiva para una postura multifacética (Mitchell, 2015)	Funciones del profesor en la educación inclusiva (Hoover y Patton, 2008)	Valores de la Educación inclusiva para aplicarlos en la formación universitaria (Castillo-Briceño, 2015)
<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo. • Visión. • Presencia. • Currículo adaptado. • Evaluación adaptada. • Enseñanza adaptada • Aceptación. • Acceso. • Apoyo. • Recursos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar decisiones en base a los datos <ul style="list-style-type: none"> ○ Evaluación funcional. ○ Evaluación en base al currículum. ○ Estrategias de monitorización. ○ Análisis de datos. • Desarrollar intervenciones basadas en la evidencia <ul style="list-style-type: none"> ○ Conocimiento de los aspectos centrales del currículum. ○ Dominio de los procedimientos propios de la investigación-acción. ○ Estrategias instruccionales eficaces. • Diversificar la enseñanza <ul style="list-style-type: none"> ○ Adaptación y modificación del currículum. ○ Estrategias 	<ul style="list-style-type: none"> • Educación de calidad. • Atención a la diversidad. • Igualdad de oportunidades y construcción de equidad. • Participación en la toma de decisiones. • Respeto a la singularidad de la diversidad. • Currículum abierto y flexible. • Planificación personalizada. • Educación de calidad.

- diferenciadas.
- Saber gestionar las diferencias culturales.
- Modelo de enseñanza entre iguales.
- Trabajo colaborativo entre el profesorado.
- Proveer apoyos en el ámbito socioemocional y del comportamiento
 - Gestión del aula.
 - Gestión de los problemas de conducta.
 - Conocimiento del desarrollo social y emocional.
- Colaborar con el profesorado
 - Habilidades para la comunicación.
 - Habilidades de acompañamiento (coaching).
 - Liderazgo.
 - Trabajo con las familias.
 - Relación con la comunidad.

<p>Principios básicos para la formación del docente inclusivo (Ciges, 2012)</p>	<p>Principios para la formación del profesorado inclusivo (Castillo-Briceño, 2015)</p>	<p>Capacidades docentes y competencias para atender la inclusión educativa (Fernández-Batanero, 2013)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Transformació 	<ul style="list-style-type: none"> • Procesos de 	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor

<p>n social y cultural.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Centro educativo espacio de formación democrática. • Del aprendizaje constructivista al aprendizaje dialógico. • La búsqueda del diálogo intercultural. • Emancipación crítica y autonomía personal. • Docente como ciudadano e investigador comprometido 	<p>innovación, cambio y desarrollo curricular.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conexión con el desarrollo organizativo. • Unidad: lo académico, disciplinar y pedagogía. • Sustento en la unión de la teoría y la práctica. • Coherencia en formación recibida y ejercicio profesional. • Basada en la persona, sus intereses y expectativas. • Cuestionar sus propias creencias y prácticas educativas. • Habilidad metodológica e investigación en mejora de la práctica. • Formación continua. 	<p>reflexivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El profesor con capacidad medial para desarrollar competencias tecnológicas en los alumnos. • El profesor que crea situaciones diversas de enseñanza y aprendizaje. • El profesor como tutor y mentor. • El profesor como promotor de aprendizaje cooperativo. • El profesor capaz de ofrecer un enfoque disciplinar y globalizador. • El profesor que enriquece las actividades de enseñanza y aprendizaje para responder a la diversidad del alumnado. • El profesor que motiva e implica al alumnado con metodologías activas. • El profesor que planifica los procesos de enseñanza y aprendizaje.
---	--	---

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a las prácticas, estas son consideradas la base de la formación docente (Valencia-Medina et al., 2018). Por lo tanto, las buenas prácticas inclusivas deben entenderse como una actuación que adquiere sentido y es viable a partir de una realidad concreta de los condicionantes estructurales que la hacen única e irrepetible (Marchesi et al., 2009).

De ahí el interés de posicionar a la práctica dentro de un modelo interaccionista donde el conocimiento se entiende como una relación dialéctica con la realidad social y educativa. Así, el conocimiento se construye en la acción y a través de ella porque conocer es actuar y actuar es conocer (Villegas y González, 2005). Esto significa que los futuros docentes tienen que estar implicados en la realidad del contexto sociocultural en el cual se produce el conocimiento y constituye la fuente en la que se desarrolla el pensamiento (Marchesi et al., 2014).

Las prácticas, para que tengan mayor sentido, deben desarrollarse desde el primer año hasta culminar la carrera, y deben estar orientadas desde la perspectiva de aplicar lo aprendido en el aula universitaria para la solución de problemas profesionales. Además, deben estar acompañadas de reflexiones, conversaciones, lecturas, discusiones en clases y otras estrategias, que permiten comprender su quehacer profesional y le brindan, al estudiante, herramientas para desempeñarse mejor profesionalmente (Ayala et al., 2015).

Algunos constructos que dan la naturaleza a la práctica educativa son: la situación no repetible, pues no existen dos prácticas iguales; la dinámica interactiva y cambiante, donde cada momento es diferente; la incertidumbre, pues como toda praxis social es un conjunto de situaciones difíciles de controlar y predecir; la axiología, que está dimensionada por los valores; y la heterogeneidad, pues existen un sin fin de posibilidades (Carro et al., 2016).

Los formadores de formadores

Los formadores de formadores necesitan estar conscientes de su particular situación de ser agentes multiplicadores de sus actitudes, prácticas y demás rasgos y valores que este desarrolla en su salón de clase, precisamente, porque los estudiantes replicarán como maestros, las mismas prácticas que vivieron cuando se formaban como docentes (Martínez, 2017).

Ser un formador de formadores es una oportunidad invaluable para legarles lo mejor que tiene el docente (Ruedas, 2015). Esto implica ser consecuente, pues lo que haga el maestro no sólo afectará a sus alumnos sino a los alumnos de estos cuando estos puedan desempeñarse como docentes (Hirsch y Navia, 2018), pues serán la autopista sobre la que despeguen sus estudiantes y deben darles estabilidad. Esta estabilidad debe partir por el reconocimiento de sí mismo, donde el docente debe preguntarse y responderse: ¿Quién soy? ¿Soy quien siento que soy? ¿Soy mi autoestima personal, profesional? ¿Soy Universo, soy territorio, soy comunidad, soy persona? ¿Quiénes somos? ¿Este soy y este somos, está acorde al significado que construimos entre todas y todos? (Caballero, 2017).

Estas preguntas requieren que los formadores de formadores centren su praxis una pedagogía basada en las relaciones humanas de mutuo respeto, donde sus estudiantes sean

considerados como seres únicos (por su interacción única) y crecientes (por su construcción creativa permanente) (Caballero, 2017).

También deben considerar los aspectos socioemocionales y comportamentales que están detrás de la formación docente, tales como el análisis de las planificaciones, la participación en la toma de decisiones, las creencias, las prácticas educativas (Fernández-Batanero, 2013) y, por supuesto, el vínculo necesario entre teoría y práctica que en la mayoría de casos están separadas, pues, algunos temas que se enseñan, discuten o predicen en las aulas universitarias son significativamente diferentes cuando los futuros profesionales los aplican en la docencia escolar, evidenciando la falta de coherencia entre lo aprendido y lo aplicado (Vélez-Calvo, et al., 2017).

En este punto es necesario hacer hincapié en, que los formadores de formadores, deben ser tan diversos como sus estudiantes (Alonso, 2019), situación que hace falta considerar cuando se convoca a concursos de oposición y méritos para el cargo de profesores universitarios. Los formadores de formadores deben ser un grupo diverso para que así se cumpla el rol de organismo interviniente en el desenvolvimiento de lo social (Martínez, 2017). Es decir, contribuir a brindar respuestas a los problemas complejos y polifacéticos que afectan a la sociedad, generar un mejor acceso al estado actual del conocimiento y formar formadores competentes y comprometidos con los problemas sociales y culturales que demanda una sociedad diversa e inclusiva (UNESCO, 2009).

Se debe valorar también el aspecto social y humano, pues el docente se convierte en figura de apego secundario para sus estudiantes, por lo que va a repercutir en su formación integral (Durán y Giné, 2015). Precisamente un estudio encontró que dos elementos predictores de las buenas prácticas inclusivas son la formación en EI y las competencias socioemocionales, concretamente la capacidad de analizar, evaluar y autorregularse al entorno por medio de respuestas sociales (Llorent et al., 2020).

Respecto a realidad actual, los formadores de formadores, son un grupo que constantemente se enfrenta a nuevos cambios que afectan su estructuración interna, el contenido de sus actividades y las condiciones bajo las que lleva a cabo las mismas (Orozco y Moriña, 2019). En España, por ejemplo, se evidenció que los formadores de formadores son un grupo que se feminiza lenta y sesgadamente. La presencia de hombres y mujeres entre los formadores de formadores es desigual, aun cuando las mujeres han registrado un incremento global de casi un 17% en los últimos años. Esta discriminación se relaciona con las estrategias de conciliación de la vida laboral y privada que siguen hombres y mujeres, y también con las dificultades de las mujeres en sus trayectorias en el ámbito educativo con determinados efectos organizacionales que valorizan cualidades o comportamientos tradicionalmente masculinos. También se encontró que son un grupo que se internacionaliza lentamente, pues únicamente el 2% de los formadores de formadores son docentes extranjeros. Y pues, en este mismo escenario, también son considerados un grupo que envejece, pues la mayoría de docentes están en un rango de edad mayor a 50 años (García, 2015).

Conclusiones. El escenario escolar actual

La inclusión es uno de los más grandes desafíos de la educación contemporánea. En el caso concreto del Ecuador, el marco normativo regula este ejercicio en un contexto de igualdad y equidad de oportunidades para acoger en sus planteamientos a los grupos más vulnerables (Cotrina, 2009). También, la LOEI garantiza la incorporación de las personas con discapacidad al sistema de educación regular y precisa que todos los centros educativos tendrán un carácter inclusivo y cumplirán con las normas de accesibilidad para todos (Registro Oficial No 417, 2011). En el Reglamento que desarrolla la LOEI, se define a los estudiantes con NEE a aquellos que necesitan adaptaciones o apoyos que les permitan acceder a un servicio educativo de calidad (Registro Oficial No 754, 2012), población que actualmente corresponde al 4,01% de los estudiantes, cuya distribución corresponde al 2,41% para discapacidad intelectual; ,82% para discapacidad visual; ,27% para TEA; ,18% para discapacidad motriz e intelectual; ,18% para discapacidad auditiva; ,09% para discapacidad motriz y ,06% para discapacidad motriz y discapacidad visual (Vélez-Calvo, 2017). Sin embargo, el 56% de las personas con discapacidad están fuera de sistema educativo (Valencia y Bernal, 2016)

Esta situación que nos lleva a analizar un siguiente elemento, el escenario escolar actual, en el que la presencia de gran cantidad de estudiantes con NEE, aparentemente refleja que se están cumpliendo los principios de EI (Fernández, 2017). Sin embargo, se sabe que la presencia no significa aprendizaje, ni mucho menos participación (Clavijo y Bautista-Cerro, 2020), por varias razones. En primer lugar, porque pasar del modelo del déficit al modelo inclusivo requiere reconocer en el otro sus condiciones y capacidades (Durán y Giné, 2015). En segundo lugar, porque el currículo debe estar ajustado a las individualidades de cada estudiante y porque los entornos inclusivos también demandan la intensificación y la diversificación del trabajo pedagógico, además de una mayor implicación moral, una ampliación del espectro de la formación y profesión docente y, por supuesto, mayor personal docente (Sánchez-Cabezas et al., 2018). Con respecto a este último, el ratio óptimo al cual debe apuntar la política educativa ecuatoriana, para garantizar una educación de calidad, es de 15 estudiantes por docente (Universidad Nacional de Educación y Universidad Central del Ecuador, 2020), situación que, evidentemente, no se cumple.

En este contexto, las actitudes de los docentes hacia la inclusión son un factor imprescindible para permitir que las políticas educativas inclusivas se materialicen en prácticas inclusivas. Al respecto, los docentes de menor edad y con experiencia con estudiantes con NEE, al igual que los docentes de centros particulares, muestran mejores actitudes, por lo que es necesario realizar un mayor esfuerzo en la formación del profesorado en el ámbito de la inclusión, y dotar a los centros públicos de recursos más adecuados para facilitar las posibilidades de llevar a cabo prácticas verdaderamente inclusivas (Tárraga-Mínguez et al., 2020).

Por lo tanto, un docente inclusivo tiene que estar altamente calificado en la promulgación de las prácticas inclusivas, demostrar un alto grado de conocimiento teórico y práctico y mostrar comportamientos y características que brinden un ambiente de aprendizaje positivo para todos los estudiantes (Majoko, 2019). En este sentido, el papel del docente es fundamental para el compromiso y éxito de los estudiantes, especialmente en lo que respecta a la EI (Florian, 2012). Por lo tanto, la formación del profesorado en la rama inclusiva es fundamental para conseguir verdaderos entornos inclusivos (Castillo-Briceño, 2015). Sin embargo, la literatura científica reporta que existe una formación docente inadecuada y deficiente en las prácticas inclusivas (Vélez-Calvo et al., 2017). Esto es lamentable ya que se ha evidenciado que la formación eficaz de los profesores influye de manera directa y constante en el conocimiento, las actitudes y el desarrollo de habilidades y estrategias en el campo de la EI, tal como ya se mencionó en epígrafes anteriores. Al respecto, investigaciones han reportado una relación entre el conocimiento de los docentes, la experiencia en EI y su posterior disposición a incluir estudiantes en el aula de educación general (Majoko, 2019; Walton y Rusznyak, 2020).

Finalmente, a medida que la EI gana impulso a nivel mundial, también lo ha hecho el número de investigaciones que buscan comprender y definir la formación docente, las oportunidades de desarrollo profesional y las intervenciones en el aula que pueden mejorar eficazmente este proceso (Sánchez et al., 2018). De hecho, la formación inicial y continua se identifica, ampliamente, como una herramienta sistemática y constructiva para ayudar a los docentes a desarrollar un efecto positivo hacia los estudiantes con necesidades, mejorando su conocimiento sobre cuestiones de diversidad y, por supuesto, mejorando el uso de estrategias de enseñanza y enfoques pedagógicos basados en la EI (Valencia-Peris et al., 2020), por lo que es urgente decir explícitamente que la adquisición de las competencias docentes efectivas comienza en los programas de formación inicial del profesorado (Arias-Gómez et al., 2018).

Referencias

- Aldabas, R. (2021). Barreras y facilitadores del uso de la comunicación aumentativa y alternativa con estudiantes con discapacidades múltiples en la educación inclusiva: perspectivas de los docentes de educación especial. *Revista Internacional de Educación Integrada*, 25(9), 1010-1026. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1597185>
- Alonso, P. (2019). El perfil del buen docente universitario desde una perspectiva del alumnado. *Educação e Pesquisa*, 45(1), 188-201. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945196029>
- Arias-Gómez, D., Díaz-Flórez, O., Garzón-Barragán, I., León-Palencia, A., Rodríguez-Ávila, S. P., y Valbuena-Ussa, O. (2018). *Entre las exigencias de calidad y las condiciones de desigualdad: Formación inicial de profesores en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional.

- Ayala, C., Franco, A., y Ayala, J. (2015). Professional Education Internships(PEI): reflections on the formation of physical education teachers. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 595 - 607. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1323100713>
- Banco Mundial. (2016). *Datos Ecuador*. Recuperado <http://datos.bancomundial.org/pais/ecuador?view=chart>
- Booth, T., Simón-Rueda, C., Sandoval-Mena, M., Echeita-Sarrionandia, G., y Muñoz-Martínez, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: Nueva edición revisada y ampliada. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55141402001.pdf>
- Caballero, C. (2017). Pedagogía de la Significación y pedagogía de SER. *Ábaco en red*, 1(1), 1 - 153. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-cr%C3%ADtico-en-acci%C3%B3n.pdf>
- Carro, A., Hernández Hernández, F., Lima Gutiérrez, J. A., y Corona Serrano, M. M. (2016). Formación profesional y competencias docentes en el estado de Tlaxcala. *Educación*, 25(49), 7-28. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201602.001>
- Castillo-Briceño, C. (2015). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro. *Actualidades investigativas en educación*, 15(2), 31-33. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032015000200002&script=sci_arttext
- Castro, V. (2004). Contratos laborales docentes y su impacto en los indicadores de Educación para Todos. *IPE-Unesco*. https://genbase.iiep.unesco.org/workspace/applis/epidoc/fichiers/EPIDOC/20179_G020179.pdf
- Ciges, A. S. (2012). La formación intercultural del profesorado: estrategias para un proceso de investigación-acción. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 113-132. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149171>
- Cisternas-León, T., y Lobos-Gormaz, A. (2019). Profesores nóveles de enseñanza básica: Dilemas, estrategias y obstáculos para abordar los desafíos de una educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(1), 37-53. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-73782019000100037&script=sci_arttext
- Clavijo, R., y Bautista-Cerro, M. J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Cotrina, M. (2009). *Breve estudio comparativo sobre marcos normativos nacionales e inclusión educativa de personas con discapacidad*. Cinca.
- Durán, D. y Giné, C. (2015). Formación docente para la educación Enclus: un proceso de desarrollo profesional y mejora escolar para satisfacer la diversidad. *Revista*

- Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170.
http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art8_eng.html
- Faura-Martínez, U., y Cifuentes-Faura, J. (2021). Construcción de un indicador dinámico sobre educación inclusiva en la educación superior. *Revista europea de educación para necesidades especiales*, 1(11), 1-8. DOI: 10.1080/08856257.2021.1929237
- Fernández, A. (2017). Educación inclusiva en las instituciones de educación superior: narrativas de estudiantes con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 5(1), 43-61. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6023234>
- Fernández-Batanero, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(2), 82-99.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-404120130002000006&script=sci_abstract&lng=pt
- Florian, L. (2012). Preparar a los profesores para trabajar en diversas aulas: lecciones clave para el desarrollo profesional de los formadores de profesores del proyecto de práctica inclusiva de Escocia. *Diario de la formación del profesorado*, 63, 275 - 285.
<https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.33>
- García, M. (2015). El profesorado universitario en España: Cambios en su configuración estatutaria y demográfica. *RES. Revista Española de Sociología*, (24), 85-94.
<https://doi.org/10.1177/10534512073121166>
- Garzón, E. (2017). La formación para la docencia en el Ecuador. *La formación y el trabajo docente en el Ecuador*, 49(1), 49-65.
<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/14919/1/La%20formacion%20y%20el%20trabajo%20docente%20en%20el%20Ecuador.pdf#page=50>
- Herrera, J., Parrilla, A., Blanco, A., y Guevara, G. (2018). La formación de docentes para la educación inclusiva. Un reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 21-38.
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S071873782018000100021&script=sci_arttext&lng=n
- Herrera, M. (2017). Fortalecimiento de la profesión docente en Ecuador: ¿Qué opinan los docentes de su formación inicial?. *Avances en liderazgo y mejora de la educación*, 1(29), 118-127. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/679618>
- Hirsch, A., y Navia, C. (2018). Ética de la investigación y formadores de docentes. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(3), 1 - 10.
<https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1776>
- Hoover, J., Patton, J. (2008). The Role of Special Educators in a Multitiered Instructional System. *Intervention in School and Clinic*, 43, 195-202.
<https://doi.org/10.1177/1053451207310345>
- Llorent, V., Zych, I., y Varo-Millán, J. (2020). Visión del personal académico universitario sobre la educación inclusiva en las universidades españolas (Visión del profesorado sobre la

- educación inclusiva en la universidad en España). *Cultura y educación*, 32(1), 147-181. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1705593>
- López-Torrijo, M., y Mengual, S. (2015). Un ataque a la educación inclusiva en la Enseñanza Secundaria. Limitaciones de la formación inicial del profesorado en España. *New Approaches in Educational Research*, 4(1), 10-18. 10.7821/naer.2015.1.100
- Majoko, T. (2019). Competencias clave de los docentes para la educación inclusiva: aprovechar las realidades pragmáticas de los docentes de educación especial de Zimbabwe. *Sage Open*, 9(1), 34-45. <https://doi.org/10.1177/2158244018823455>
- Marchesi, Á., Blanco, R., Hernández, L., y Educativas, M. (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. OEI.
- Marchesi, Á., Durán, D., Giné, C., y Hernández, L. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas* Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Universidad Autónoma de Barcelona. <https://portalrecerca.uab.cat/en/publications/gu%C3%ADa-para-la-reflexi%C3%B3n-y-valoraci%C3%B3n-de-pr%C3%A1cticas-inclusivas>
- Martínez, J. (2017). Construcción de la identidad profesional de los formadores de docentes de la Universidad Pedagógica Nacional. *Educación y Humanismo*, 19(32), 145 - 158. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.32.2538>
- Ministerio de Educación. (SA). *Estadísticas educativas-Datos Abiertos*. Gobierno del encuentro, juntos lo logramos. <https://educacion.gob.ec/datos-abiertos/>
- Mitchell, D. (2015). Inclusive education is a multi-faceted concept. *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(1), 9-30. <https://doi.org/10.26529/cepsj.151>
- Moriña, A., y Carballo, R. (2018). Profesorado universitario y educación inclusiva: respondiendo a sus necesidades de formación. *Psicología escolar e educativa*, 22, 87-95. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018053>
- Moriña, A., y Parrilla, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-539. <http://hdl.handle.net/11441/66853>
- OCDE, SA. *Los países deben hacer que la profesión docente sea más atractiva desde el punto de vista financiero e intelectual, afirma la OCDE* OCDE mejores políticas para una mejor vida. <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/lospaisesdebenhacerquelaprofesiondocenteseamasatractivadesdeelpuntodevistafinancieroointelectual.htm>
- Orozco, I., y Moriña, A. (2019). Prácticas docentes para una pedagogía inclusiva en educación primaria: Escuchando las voces del profesorado. *Aula abierta*, 48(3), 331-338. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.331-338>
- Pit-ten-Cate, M., Markova, M., Kruschler, M., y Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoción de la educación inclusiva: el papel de la competencia y las actitudes de los

- docentes. *Perspectivas sobre las discapacidades del aprendizaje*, 15(1), 49-63. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1182863>
- Registro Oficial No 417. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)*. Recuperado de http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Ecuador/Ecuador_Ley_organica_educacion_intercultural.pdf
- Registro Oficial No 754. (2012). Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). Recuperado de http://www.oei.es/formaciondocente/legislacion/ECUADOR/ESPECIFICA/LOEI_REGLAMEN TO.pdf
- Rodríguez, M. (2017). Currículum, educación y cultura en la formación docente del siglo XXI desde la complejidad. *Educación y humanismo*, 19(33), 425-440. <https://doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2654>
- Rodríguez, M., González, M., Albert, M. (2014). Las carreras académicas de mujeres y hombres en la Universidad de Alicante. *Sociología del Trabajo, nueva época*, 80, 69 - 88. <http://hdl.handle.net/10045/37335>
- Ruedas, M. J. (2015). Aportes axiológicos de experiencias didácticas complejizantes en la formación de docentes. *Educación y Humanismo*, 18(30). 28 - 41. <https://doi.org/10.17081/eduhum.18.30.1312>
- Saloviita, T. (2020). Actitudes de los profesores hacia la educación inclusiva en Finlandia. *Revista escandinava de investigación educativa*, 64(2), 270-282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Sánchez, P., Rodríguez, R., y Abellán, C. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 29-49. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7713>
- Sánchez-Cabezas, P., López-Rodríguez, R., y Alfonso-Moreira, Y. (2018). La orientación educativa en la actividad pedagógica profesional del docente universitario. *Conrado*, 14, 50-57. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000500050
- Sorkos, G. y Hajisoteriou, C. (2021). Educación sostenible intercultural e inclusiva: esfuerzos de los docentes para promover un paradigma combinatorio. *Pedagogía, cultura y sociedad*, 29(4), 517-536. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1765193>
- Tárraga-Mínguez, R., Vélez-Calvo, X., Pastor-Cerezuela, G., y Fernández-Andrés, I. (2020). Las actitudes del profesorado de educación primaria hacia la educación inclusiva en Ecuador. *Educação e Pesquisa*, 46, 1 - 17. <https://www.scielo.br/j/ep/a/B9PMWs5k6qpBWzmFJHKK7Lg/?format=pdf&lang=es>
- Thompson, H. y Matkin, G. (2020). La evolución de los estudios de liderazgo inclusivo: revisión de la literatura You are here. *Evolución*, 19(3), 15-30. https://journalofleadershiped.org/wp-content/uploads/2020/07/19_3_Matkin-2.pdf

- UNAE. (2019). *Modelo pedagógico de la Universidad Nacional de Educación UNAE* Editorial de la Universidad Nacional de Educación.
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Editorial UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- Universidad Católica de Cuenca. (2019). *Carrera de educación*. Universidad Católica de Cuenca. <https://www.ucacue.edu.ec/pregrado/unidad-academica-de-educacion/carrera-de-educacion/>
- Universidad de Cuenca. (2021). *Carrera de Educación Básica*. Universidad de Cuenca. <https://www.ucuenca.edu.ec/filosofia/carreras/carrera-de-educacion-general-basica>
- Universidad del Azuay. (2021). *Educación Básica*. Universidad del Azuay. <https://www.uazuay.edu.ec/estudios-de-grado/carreras/educacion-basica>
- Universidad Nacional de Educación y Universidad Central del Ecuador. (2020). *El ratio dorado estudiante-profesor y el número de docentes que necesita Ecuador*. Observatorio de la educación - UNAE. <https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2020/03/RATIO-DORADO-FINAL.pdf>.
- Valencia, C., y Bernal M. (2016). *Institucionalidad y marco legislativo de la discapacidad en el Ecuador*. Cepal.
- Valencia-Medina, E., Macías Alvarado, J., y López Valencia, S. M. (2018). Las prácticas pre-profesionales en el contexto de la carrera de Licenciatura en Educación Inicial de la Universidad Estatal de Milagro. *Conrado*, 14(63), 140-146. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000300140
- Valencia-Peris, A., Alfaro, P., y García, D. (2020). La formación inicial del profesorado de Educación Física: una mirada desde la atención a la diversidad. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (37), 597-604. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7243325>
- Vallejo, V., y Portalanza, A. (2017). Importancia de la Gestión del Talento Humano como Estrategia para la Atracción y Retención de Docentes en las Organizaciones Educativas del Ecuador. *PODIUM*, 7(1), 145-168. <https://34.223.92.154/index.php/Podium/article/view/76/74>
- Vélez-Calvo, X. (2017). Análisis de la inclusión educativa a través de indicadores de prevalencia de dificultades de aprendizaje; actitudes del profesorado y condiciones de accesibilidad en los centros de la ciudad de Cuenca - Ecuador. (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia, Valencia - España.
- Vélez-Clavo, X., Tárraga-Mínguez, R., Fernández-Andrés, M., y Sanz-Cervera, P. (2017). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(3), 75-94. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/254/248>
- Villegas, M., y González, F. (2005). La construcción del conocimiento por parte de estudiantes de educación superior: Un caso de futuros docentes. *Perfiles educativos*, 27(109-110),

117-139. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982005000200006

- Walton, E. y Rusznyak, L. (2020). Construcción acumulativa de conocimientos para la educación inclusiva en la formación inicial del profesorado. *Revista europea de formación del profesorado*, 43(1), 18-37. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1686480>
- Woodcock, S. y Woolfson, M. (2019). ¿Están los líderes liderando el camino con la inclusión? Percepciones de los docentes sobre el apoyo sistémico y las barreras hacia la inclusión. *Revista Internacional de Investigación Educativa*, 93, 232-242. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.11.004>



CAPÍTULO 20. ENUNCIACIONES LOCALES PARA INTERPELAR LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Margarita María Arroyave Palacio
Universidad de Antioquía (UdeA), Colombia

Introducción

El análisis de los enunciados que propongo en este capítulo, abiertos y sin acabar, contribuyen a un marco de pensamiento crítico y propositivo para reimaginar y remover el clásico reduccionismo con el que se ha situado la inclusión en la educación. Para ello se recupera una serie de reflexiones y

construcciones derivadas de contenidos, actividades y diálogos académicos en el contexto de un curso de una universidad pública colombiana que pretende poner en diálogo el sentido de la inclusión en la educación. Durante los últimos cinco años, han participado 115 estudiantes entre los 20 y 35 años de edad, preocupados o entusiasmados por la educación y la formación de los Otros. Se hace uso de la revisión documental descriptiva y del análisis crítico, sobre construcciones que se manifiestan desde saber práctico -local-; así como, de elementos reflexivos y problematizadores.

Desarmar e interrumpir los modos canónicos de producción del conocimiento heredados de hegemonías coloniales; es una necesidad apremiante para quienes tenemos la ilusión de imaginar y remover el clásico reduccionismo con el que se ha situado la inclusión en la educación. El norte global, caracterizado por lugares ricos y menos desiguales con una infraestructura grande y bien desarrollada, así como industrias de tecnología, manufactura y energía avanzadas; ha mantenido tres planos de análisis bajo la mirada convencional y con un mismo orden: el primer plano conceptual o teórico, el segundo plano de orden político y el tercer plano, el práctico (en una relación poder-saber hegemónica). Con lo cual se ha tratado de entender y dar practicidad al concepto de inclusión. Esto nos ha llevado a una confusión y a identificar que estos tres planos no se encuentran alineados y que los ideales de inclusión no han servido de la forma como lo esperábamos, para erradicar la pobreza, para mejorar las cifras de analfabetismo, para reducir la desigualdad. Esto quiere decir que, en el sur global, estos planos de análisis se encuentran desalineados a las necesidades reales que allí se viven. Para el sur global, espacio no geográfico, existencial, imaginario e interseccional, caracterizado por lugares de bajos ingresos y, a menudo, política o culturalmente marginados, es imperativo alterar, cambiar ese orden y romper las narrativas, para conocer y comprender primero el saber local, generalmente derivado de la práctica cotidiana⁷⁶. Es decir, comprender las prácticas que se generan en nuestros contextos singulares, desde formas heterogéneas de marcar socialmente la diferencia producida través de la propia interacción o convivencia. Para luego conceptualizar y finalmente proponer políticas acordes con nuestras realidades.

Alterar el orden en los planos de análisis cambia las formas de entender la dominación y la subordinación en las sociedades actuales, abre las puertas

⁷⁶ [1] Las prácticas cotidianas se asumen desde la postura de Certeau, a quien le interesaron las maneras heterogéneas de "marcar socialmente la diferencia producida en un dato a través de la práctica" (Giard 1996: XVIII).

a la reflexión y a la crítica para construir conocimiento. Y es precisamente las expectativas estereotipadas de la sociedad, una de las realidades más arraigadas que tenemos, producto del pensamiento hegemónico convencional. Proponer acercamientos comprensivos y contundentes a las expectativas estereotipadas, es asumir la idea de la educación inclusiva como concepto consecuente a la idea de concientización y transformación social.

El uso de la palabra inclusión se ha incrementado en los últimos tiempos, y en muchos casos ocupa un lugar protagónico en proyectos educativos, discursos políticos, y documentos normativos de distinta índole. Infortunadamente la popularidad de esta palabra desilusiona en la medida que se emplea con cierta frecuencia como una palabra sin sentido, vacía; siendo prácticamente un cliché que algunas personas emplean sin pensar o incluso, sin conocer su sentido y significado, dejando la mayoría de las veces los discursos en promesas vacías de contenido, al respecto Ocampo (2018, 2022) aclara que, la inclusión no puede ser concebida como un simple eufemismo retórico y una práctica de asimilación, desde esta postura crítica, el carácter polisémico de la inclusión que es una de las principales características con las que se reconoce su complejidad y naturaleza dilemática y poliédrica la convierte en un campo lleno de incertidumbres, disputas y contradicciones (Echeita y Ainscow, 2011). En atención a lo cual Ocampo (2018), de manera extensa, clara y profunda refiere su carácter 'in-disciplinar' y 'post-disciplinar'.

[...] La construcción de su conocimiento opera en un sentido relacional, dinámico y del encuentro, movilizandando las fronteras de las disciplinas –que participan en la construcción de su campo de conocimiento y garantizan su funcionamiento– hacia la producción de lo nuevo, es decir, de un nuevo cuerpo de saberes. Por todo ello, la epistemología de la Educación Inclusiva no debe fetichizarse al dictamen de los principales macro-modelos epistemológicos – encapsulación del saber en un marco de valores determinados, restringiendo su potencial transformativo–, sino más bien, debe concebirse en términos de una epistemología de la Ciencia Educativa en su conjunto, contribuyendo a la actualización de sus campos, dominios, saberes y contextos de aplicación. Se convierte así, en un mecanismo de fractura del pensamiento pedagógico post-moderno (2018, p. 21-22).

La inclusión en la educación, una palabra vacía. Primera enunciación

La Inclusión en la educación no se refiere a espacios o a cosas, sino a personas, grupos, comunidades y sectores. Si se explica la inclusión desde el sentido común, la entenderemos con la idea gramatical y lógica. Por lo tanto,

se necesita comprender a profundidad cuál es el sentido de la educación, particularmente la educación a la que hace referencia la inclusión, aquella que emerge a mediados del siglo XX, una educación global como dispositivo múltiple, diverso, complejo. La inclusión desde el punto de vista de la sociedad globalizada es un concepto universal que busca imponer un mismo sentido de educación a todos y a todas las sociedades, sentido que no funciona bien para las realidades educativas del sur global.

La educación no es la misma para todos, la educación responde a un problema de poder, de construcción de sujetos y de saber analizar las diferencias, las luchas, las resistencias y las desigualdades (Dussel 2004, Dubet 2017, Echeita 2014, Quiceno y Peñaloza 2011). Por lo tanto, necesitamos comprender la inclusión no sólo desde el saber globalizado; sino, desde el saber local. Al respecto Quiceno y Peñaloza (2011), expone su punto de vista advirtiendo que, pensar la inclusión educativa como una política de la sociedad globalizada, tiene el peligro de poner en un mismo espacio común, instituciones, prácticas, saberes y sujetos. [...] "Lo cual quiere decir, analizar la inclusión no desde el saber de inclusión o sea un saber globalizado, sino desde el saber de las luchas y las diferencias. No integrar las diferencias y ocultarlas, sino definir sus límites y alcances" (Quiceno y Peñaloza 2011, p.100). En este sentido, Ocampo (2018 p. 15) afirma que "la Educación Inclusiva es una teoría sin disciplina, no sólo refiere a su naturaleza post-disciplinar y a la producción de lo nuevo, sino más bien, al conjunto de mecanismos de re-organización de la ciencia educativa y la pedagogía, desde las afueras de las disciplinas, evitando encapsularse en ellas."

Tal como lo referí previamente, la inclusión en la educación se convierte en algunas ocasiones en una palabra vacía, en un cliché que se emplea sin conocer su sentido y significado cercano, dejando muchos de los proyectos educativos, discursos políticos, y documentos normativos en promesas vacías de contenido (Skliar 2015, Fuentes, Ortega y Gallego 2012, Ocampo 2021). De forma acelerada y como uno de los rasgos característicos del mundo contemporáneo, ha sido la forma en que los discursos globalizados se alejan cada vez más de la pedagogía y de la educación, y tienen un enfoque en la administración y en el discurso gerencial, discursos que piensan más en el futuro que en el presente de los sujetos, de las instituciones y de la educación. En consecuencia, nos encontramos ante investigaciones que privilegian la gestión, dejando en un segundo plano la pedagogía y la educación, siendo escasa la investigación crítica, epistemológica e histórica de la pedagogía, dando como resultado un maestro que gestiona, el cual no tiene que pensar y explicar las situaciones que suceden en el contexto

escolar, sino que tiene que organizarlas y ordenarlas. Quiceno y Peñalozanos ejemplifica esta situación de la siguiente forma: “Si al educar afirmamos y decimos lo que hoy nos dicen, no sabemos, no estamos situados en el saber o en el pensar. Estamos produciendo información. Saber o pensar es intercambiar, es trastocar, es contrastar y conmutar” (2011 p 34).

En este sentido, la inclusión se debe estudiar con decisión ubicándola en la situación actual, luego conectándola con otras sociedades y culturas en donde ella ha existido. El pasado de la inclusión se debe estudiar, quiénes y cómo produjeron la inclusión para compararla, contrastarla con el presente y, de otro lado, en el presente se debe preguntar quién habla de inclusión, para qué, qué sentido tiene y quién se beneficia de ello. Dussel “lo explica del siguiente modo, considero que las preguntas que deberían guiar nuestra reflexión sobre la exclusión educativa en nuestras sociedades son las siguientes: ¿en qué sistema escolar queremos incluir a todos? ¿No es acaso la organización actual de la escuela la que ha producido buena parte de las exclusiones? ¿Cómo puede re-examinarse esta institución, con-servando el sueño de educar a todos, pero evitando reproducir las mismas injusticias? (2004, p. 306) También Ocampo, uno de los referentes más importantes en proponer la epistemología de la inclusión educativa y que ha dedicado gran parte de sus investigaciones y artículos en poner en voz alta la necesidad de comprender el campo de saber de la inclusión educativa, argumenta

[...] Una visión epistémica en materia de educación inclusiva nos enfrenta a la necesidad de reconocer un cierto grado de estancamiento en la materia, reconociendo su escasa problematización curricular, didáctica y evaluativa, capaz de llegar a todos los estudiantes y no a los -burdamente denominados- estudiantes con necesidades educativas especiales, como parte de un nuevo sistema de legitimación de la exclusión. Esta mirada, ambiciosa pero necesaria, cuestiona las lógicas posibles instauradas por la educación especial y la visión psicopedagógica. Sin cuestionamiento alguno, estas perspectivas entran en contradicción con los desafíos de un modelo educativo en desplazamiento y evolución, que refleja un saber impreciso pero relevante de profundizar y oficializar (Ocampo 2014, p. 24).

Entonces nuestras preguntas y reflexiones frente a la inclusión educativa se deben sostener a partir de nuestras propias realidades educativas, que nos permita elaborar un mapa de condiciones analíticas con una distribución de situaciones y posibilidades distintas de pensar y de dimensionar las implicaciones que a diario afrontan el maestro tanto, a nivel personal como a nivel profesional. Tal vez, es aquí donde se rompe la idea lineal de educación para todos y quedan las preguntas que en su momento Echeita (2014) formuló: ¿de qué educación estamos hablando?, ¿quiénes son todos?

Las realidades educativas tienen aristas complejas y elementos disruptivos en los cuales el dominio de la inclusión no puede pensarse única y exclusivamente en poblaciones categorizadas por diagnósticos. Particularmente Colombia ha pasado por dinámicas sociales que la han atravesado de forma profunda, más de 60 años de historia de un conflicto armado, nos deja una realidad educativa en la que tenemos que pensar y analizar cómo la inclusión cobra sentido en una educación desigual; y de acuerdo con Ocampo (2014), debemos contribuir a identificar la naturaleza científica que explica y sustenta coherentemente el discurso promocional de la educación inclusiva, a partir de esa realidad y del saber local tenemos que comprender las dificultades actuales en nuestras regiones como un desafío relevante que no debemos evitar o tratar de ocultar.

El relato que presento a continuación ilustra en parte esta enunciación y es elaborado por un normalista superior, estudiante de la licenciatura en educación básica primaria de una universidad pública colombiana.

Escuelas excluidas

En el momento que fui nombrado como profesor por medio del concurso docente Posconflicto en el año 2021 en una de las veredas más alejadas del municipio de Apartadó en el Urabá Antioqueño; y uno de los territorios más golpeados por el conflicto armado en Colombia. Comencé a visibilizar las condiciones en las que se encuentran la mayoría de las escuelas rurales del país y que violan los derechos fundamentales de los niños y niñas, al no garantizarles una educación de calidad en óptimas condiciones. La vereda La Hoz es una de las zonas más olvidadas por el Estado, hasta la fecha la habitan familias victimizadas por el gobierno y el conflicto armado, todos los campesinos fueron desplazados y ultrajados por la violencia entre paramilitares, guerrilla y fuerzas armadas del Estado; y aunque fueron caracterizados y acogidos en los Acuerdos de Paz firmados en el gobierno, su problemática no termina y cada vez se ahogan más en medio del olvido de los entes gubernamentales.

El sueño de una Escuela como punto de partida para el desarrollo de esta comunidad se pierde día a día en medio de la precariedad y las pésimas condiciones en las que se encuentra; y en la cual se atienden 12 niños y niñas que la asisten en busca de un mejor futuro y una formación que les permita mitigar la pobreza en la que los ha sumergido la guerra.

La Escuela de la vereda La Hoz no es más que un techo de zinc cruzado por las balas de los enfrentamientos que día a día concurrían en los predios donde se encuentra situada, cuatro estacas de madera desgastadas por los insectos y un piso de tierra que ensucia la zapatilla más limpia.

Un contundente panorama de exclusión y eliminación de derechos fundamentales como lo es la educación de calidad y la recurrente victimización de las comunidades al no ser objeto de atención primaria en programas sociales que mitiguen las atrocidades de las que han sido víctimas por mucho tiempo y que les permita desarrollar sus actividades regularmente en condiciones aceptables, principalmente si hay menores de edad de por medio. [PPUA -2022]

Esta es una de las tantas realidades que viven nuestros maestros en las zonas rurales de Colombia, y son varias las preguntas que gravitan en el escenario académico cuando un maestro se pregunta, ¿cuál es el sentido de la inclusión en una escuela excluida?

[...] Hoy sigue siendo importante convocarnos a pensar cómo pueden redefinirse la inclusión y la exclusión desde este optimismo local, concibiendo a la escuela como una oportunidad de dejar marcas en los sujetos de una sociedad un poco más justa e igualitaria, y también de una cultura que valora la diferencia y la promueve como base del enriquecimiento personal y social. (Dussel 2004, p. 331).

La educación inclusiva se continúa asociando a discapacidad y educación especial. Segunda Enunciación

Estamos ante una sociedad en la que siempre hemos “agrupado” en función de características físicas, mentales, sociales, culturales, económicas... entre otras, que exaltan además una intranquilidad permanente por lo extraño, lo anormal, lo diferente y con ello se ha justificado toda una serie discursos y prácticas que configuran lo que Guío (2012) ha denominado como ideologías que justifican la subordinación, la exclusión y el maltrato que alientan el rechazo a los otros. De otro lado, la identidad de las personas, en muchas ocasiones, se asocia a estos grupos quedando reducida a sus carencias, restricciones, o ausencias en relación a los lineamientos sociales que se vienen estableciendo y quedando afirmados a partir de diagnósticos, caracterizaciones, y formulación legal de derechos; desencadenando fenómenos como: abusos de poder constante, maltrato, dominación, segregación, y/o delimitación violenta del territorio.

Las personas con discapacidad hacen parte de un grupo tradicionalmente asociado a la debilidad, el abandono, y la enfermedad principalmente. La discapacidad, ha sido considerada desde parámetros de normalidad y anormalidad en consonancia a los cambios en las representaciones, imaginarios y actitudes sociales imperantes, y a factores contextuales que en función de las necesidades y los valores sociales determinan lo que resulta adecuado o inadecuado socialmente. La discapacidad surge en la edad antigua y avanza incluso, hasta la Modernidad y la Posmodernidad, influenciado por las prácticas sociales de cada época. Antes de llegar a la denominación actual, el concepto fue expresado de diferentes maneras: idiotismo, oligofrenia, anormalidad, deficiencia, insuficiencia, subnormalidad, etcétera (Arroyave, 2012). En las diversas conceptualizaciones de la discapacidad prevalecen dos tendencias: una hace referencia al componente biomédico, y la segunda se relaciona con el componente sociocultural, en el que las influencias del medio juegan un papel determinante en su comprensión. Particularmente la discapacidad intelectual, antes reconocida como retraso mental, ha presentado una conexión con el contexto social y la variabilidad histórica, estudiada y definida por Scheerenberger:

[...] El retraso mental es en esencia un fenómeno determinado socioculturalmente que sin duda empezó a manifestarse desde los albores de la humanidad. Cualquier sociedad, comprendidas las tribus más primitivas, ha estado constituida incuestionablemente por miembros más capaces y por otros menos capaces. La importancia de la debilidad individual, sin embargo, ha variado con las necesidades de la sociedad, sus expectativas y la conciencia social (1984, p. 5).

En la edad antigua, la discapacidad intelectual se consideraba como el resultado de los malos espíritus y, por lo tanto, exigía una curación espiritual que implicaba, como prácticas más comunes, la eliminación o el abandono, la explotación, la condena a la hoguera, el infanticidio, el empirismo y la magia (Scheerenberger, 1984). Entre el siglo XVII y la primera mitad del siglo XX, la discapacidad intelectual fue vista como una enfermedad mental / defecto / inferioridad. Uno de los tres elementos principales que, de acuerdo con Scheerenberger, la definieron como:

[...] Incapacidad para adaptarse plenamente a las exigencias de una sociedad. [...] Así quien quiera que fuese analfabeto, pobre, mal criado, huérfano o de origen extranjero podía ser diagnosticado como retrasado mental sino estaba a la altura de las expectativas fijadas en cuanto a participación normal en la sociedad o en cuanto al control prudente de los propios asuntos (1984, p. 199).

Luego, en los primeros años del siglo xx, se entendió el concepto como un estado de incapacidad bajo una visión patológica, para lo cual se hicieron propuestas curativas, correctivas y terapéuticas, con el fin de sanar todas las conductas enfermizas indeseables (Meléndez, 2002). Durante esta misma época, la educación especial introdujo cambios significativos en los procesos de asistencia y tratamiento social, pues empezó a reconocerse que el alumno retrasado mental era un individuo con necesidades educativas diferentes (Scheerenberger, 1984, p. 292). Así, se empiezan a regular hegemónicamente las definiciones, clasificaciones y diagnósticos sobre la discapacidad intelectual.

A partir de 1992, el concepto es analizado desde un enfoque multidimensional que propone brindar los apoyos que se requieran para contribuir a una participación en igualdad de condiciones, permitiendo de ese modo el reconocimiento de las capacidades de este grupo poblacional, e identificando sus posibilidades reales de interacción y desarrollo integral (AAMR, 1992, 1997 y 2002; AAIDD, 2010). En sintonía con esta evolución conceptual, la expansión de la educación especial en el siglo XX TAMBIÉN se ha sostenido sobre premisas que han establecido la forma adecuada de estudiar la conducta individual y social de los seres humanos. La educación especial como forma racional y sensible de educar un parte de la población, no solo haciendo alusión a escuelas especiales, sino también a los procedimientos, didácticas y técnicas especiales que se dan en aulas regulares, soporta gran parte de su legitimidad, existencia, crecimiento y status más desde intereses profesionales, estructurales e institucionales, que, desde el conocimiento. La educación especial ha tomado sus principios epistemológicos y métodos de investigación de la psicología y la sociología, influenciada a demás por la ortodoxia cultural predominante (Thomas y Loxley 2007).

El sentido de la universalización de la educación pone su acento en el fenómeno de la exclusión y de la educación segregada, resaltando elementos como: tolerancia, diversidad y equidad, conectando con una idea donde la educación especial empieza a tomar un sentido distinto, pues la tendencia es que todos estemos en la misma educación y empiezan a surgir preguntas frente a su legitimidad; reflexiones emergentes sobre la existencia, el crecimiento y el estatus de la educación especial, lo cual se ha convertido en una especie de embrollo epistémico en el cual la ausencia de conocimiento no logra darle el soporte esperado a la educación especial. Existe mucho pragmatismo, muchas técnicas y elementos que la componen, pero en esencia hace falta como lo señalan Thomas y Loxley (2007) una fundamentación mucho más clara respecto a la educación segregada y a la identidad.

Las estructuras organizativas que perpetúan respuestas excluyentes a *niños difíciles de enseñar*, - expresión utilizada por Thomas y Loxley (2007), y que subrayo, dado que además lleva implícito un distanciamiento al eufemismo, niño especial, que requiere de métodos especiales y de la educación especial, el niño difícil de enseñar es el que altera el orden de la educación y/o de la escuela - requieren de nuevas formas de investigar y de entender la transformación; es decir cómo, esas ideas que se han venido popularizando sobre la atención educativa a niños diferentes, desviados o discapacitados, queda muchas veces atrapada en características superficiales pero poco se comprenden las concepciones de inteligencia y de la naturaleza del aprendizaje que tienen dichas estructuras organizativas. Unido a esa escasa comprensión, se encuentra el estéril enfoque del diagnóstico y la prescripción con el que en ocasiones se “resuelve” la inclusión y se cae en el *error* de diagnosticar y prescribir e incluso predecir la trayectoria educativa de niños difíciles de enseñar, todo esto refuerza las expectativas estereotipadas y la búsqueda por lo normal, por lo esperado, por el control de la diferencia, creando identidades marginales que al parecer están todas en la escuela, pero siguen estando al margen dado que aún conservan el calificativo “especial”, palabra que cobra un significado -para algunos aún vigente- como calificativo de identidad dentro del sistema escolar acompañado de un conjunto de prácticas que refuerzan el estado de diferencia.

El control de la diferencia y la forma cómo entendemos esas diferencias, nos debe llevar a cuestionar algunas prácticas o algunos elementos de transformación del ser en relación a las dinámicas educativas y pedagógicas que exalten la legitimidad de la voz; sin embargo, la etiqueta, la desviación, y la estigmatización continúan siendo protagónicas en procesos que dicen buscar la inclusión. La voz nos da un giro, una postura distinta frente a lo que significa la inclusión para las personas que han sido clasificadas en grupos bajo una forma negativa de la diferencia, la desviación o el déficit. La impronta de la voz es la individualidad, sin la voz el sentimiento y las emociones no surgen; por lo tanto y, de acuerdo con Guío (2012) necesariamente tenemos que reconocer las dos dimensiones, emocional y cognitiva, de la educación.

La educación inclusiva entendida desde la perspectiva del reconocimiento y la individualidad es inviable sin el amor y la reflexión... ¿qué le hace falta a la escuela, a la educación para que reconozca la existencia de todas las identidades?; es decir, para que en la universalización de Educación que se planteó como un ideal; la inclusión está siendo presentada principalmente

desde el componente normativo, técnico, desde parámetros con los que hay que cumplir y que en ocasiones quizás queda reducido a fichas, planes o proyectos educativos que ponen en cuestionamiento si realmente, todo esto le va a permitir a la escuela ese reconocimiento de todas identidades, considerando que en el “todas” queda nuevamente el asunto de la individualidad o de la colectividad o del ser, más allá del grupo bajo cual lo caracterizan.

La actuación que lleva consigo la inclusión en la educación se piensa como inmediata solución. Tercera Enunciación

La educación inclusiva no supone una inmediata solución, ni se sortea a partir de directrices técnicas o normativas derivadas de políticas educativas desde un marco jurídico. Cuando la educación inclusiva resulta de una prescripción normativa que busca su ejecución a través de un gran número y variedad de propuestas, proyectos y programas de inclusión educativa se entrecruzan discursos y prácticas, con dinámicas institucionales que dejan tensiones, contradicciones y casi siempre, realizaciones efímeras.

Ocampo explica esta enunciación desde un sentido mucho más profundo a partir de la filosofía analítica en la condición performativa de la educación inclusiva, como sinónimo de movilización de frontera y de articulación de otras lógicas de lo social, de lo político y de la escolarización.

[...] Las condiciones de posibilidad de la acción performativa en el campo de la inclusión, quedan sujetas a la capacidad de decir algo nuevo, mediante una repetición de validación subversiva. En cada instancia de reiteración se renuevan ideas, desplazando sus significados hacia otros rumbos inimaginados. La condición performativa es sinónimo de políticas de la imaginación. Lo performativo posee una capacidad desviante, oblicua, de torsión del modelo sociopolítico y de la gramática escolar instalada en todos sus planos y dimensiones. La inclusión es sinónimo de viraje y dislocación de la arquitectura e ingeniería educativa (Ocampo, 2022, p. 15).

De acuerdo con Ocampo, necesitamos mirar la experiencia vivida de otra forma, necesitamos despojarnos de la normativa y de los manuales de buenas prácticas de inclusión que se alejan de la fuerza transformadora de la inclusión, de la fuerza enunciativa de su concepto que moviliza cambios epistémicos, políticos y prácticos.

Conclusiones

Mientras las prácticas sociales y la educación sigan manteniendo oculta la mirada hacia la diferencia y los otros (raros, extraños, enfermos, desviados, diferentes) se ubiquen en estados peyorativo, negativo y dependiente, que incluyen estados binarios naturalizados: bueno-malo, normal-anormal, negativo-positivo, correcto-incorrecto, se establecerán relaciones crecientes de asimetría que aumenten el número de grupos; “[...] la modernidad inventó y se sirvió de una lógica binaria a partir de la cual denominó de distintos modos al componente negativo de la relación cultural: marginal, indigente, loco, deficiente, drogadicto, homosexual, extranjero, etc.” (Duschatzky y Skliar, 2001, p. 191), como una forma de nombrar la diferencia y así se puedan justificar la existencia de muchas instituciones, profesionales y alternativas educativas que se encarguen de ellos. Al respecto Guido puntualiza “La diversidad se atribuye a sujetos y a grupos; en este sentido, se ratifica un nosotros y un otros. Los diversos son los indígenas, las personas con “necesidades educativas especiales”, los campesinos, los afrocolombianos, etc.; y estos grupos o personas son objeto de normalización y responsables de acomodarse a lo existente como hegemónico” (2010, p.68).

Diferencia, discapacidad, discriminación, diversidad, son palabras que despliegan un mapa de condiciones analíticas del campo con una distribución de situaciones que ilustran posibilidades distintas de pensar y dimensionar implicaciones tanto; personales, como profesionales para pensar de otras formas la educación. En palabras de Ocampo "lo relevante es formar conciencia en torno a la producción discursiva y al papel de las intervenciones que hoy se desarrollan a la luz de un modelo esperanzador pero contradictorio en sus dispositivos prácticos" (2014a, p. 5).

En este sentido, preguntas como: ¿Qué implicaciones subjetivas tenemos al enfrentarnos con la diferencia en los otros?, ¿qué es diferencia?, ¿cuáles son esos significados y representaciones actuales que tenemos de la diferencia?, ¿Cuáles son las prácticas y los discursos que constituyen y constituyeron los sujetos que hoy llamamos personas vulnerables, diversas?, ¿cuáles serían los modos de hacer, de pensar y de acercarse a la diferencia desde la educación inclusiva? ¿Cuáles son los desafíos que enfrentan los maestros en el marco de la condición performativa de la educación inclusiva?

Enunciaciones locales aquí presentadas circulan en el imaginario educativo, y se espera produzcan efectos en las prácticas cotidianas e interpelen el funcionamiento escolar. El imperativo ahora es co-construir con los maestros en ejercicio y en formación, elementos de orden conceptual y

procedimental a la luz de las discusiones contemporáneas sobre inclusión en el campo de la educación, a partir de la reflexión crítica de las prácticas cotidianas que se dan en contextos sociales, culturales, políticos, y educativos cercanos.

Interpelar la educación inclusiva, es continuar trazando algunos itinerarios de discusión que explicitan tensiones, presiones y hasta contradicciones entre realidades educativas que tienen posturas ideológicas y enfoques educativos coexistentes en torno a las maneras de abordar las diferencias.

Referencias

- Arroyave, (2012). La alfabetización digital en la conducta Adaptativa de adolescentes con Discapacidad intelectual. *Tesis Doctoral*. Universidad de Antioquia
- Cerezo, Y. G. (2021). *Ideologías excluyentes: pasiones y razones ocultas de la intolerancia al otro*. Los Libros de La Catarata.
- Dubet, F. (2017). *Lo que nos une: Cómo vivir juntos a partir de un reconocimiento positivo de la diferencia*. Siglo XXI Editores.
- Duschatzky, S., & Skliar, C. (2001). Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación. *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*, 185-212.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de pesquisa*, 34, 305-335.
- Echeita Sarrionandia, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente.
- Echeita, G. (2016). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* (Vol. 102). Narcea Ediciones.
- Florian. L. (2019) On the necessary co-existence of special and inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 23:7-8, 691-704, DOI: [10.1080/13603116.2019.1622801](https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801)
- Fuentes, A. R., & Ortega, J. L. Gallego. (2014). *Bases teóricas y de investigación en educación especial*. Ediciones Pirámide.
- Guío, Y. (2012). Ideologías excluyentes. *Pasiones y razones ocultas de la intolerancia al otro*. Madrid. Catarata.
- Ocampo, A. (2014). Consideraciones epistemológicas para una educación inclusiva. *Investigación y Postgrado*, 29(2), 83-111.
- Ocampo, A. (2018). Epistemología de la educación inclusiva: Un estudio sobre condiciones de producción y fabricación del conocimiento.
- Ocampo, A. (2021). *En torno al verbo incluir: performatividades heurísticas de la educación inclusiva*.

- Ocampo, A. (2022). Epistemología de la educación inclusiva. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-32.
- Quiceno, H., & Peñaloza, M. L. (2011). La cultura del otro y la escuela inclusiva. *Santiago de Cali: Secretaría de Educación, Feriva*.
- Scheerenberger, R. C. (1984). *Historia del retraso mental*. Servicio Internacional de Información sobre Subnormales.
- Skliar, C. (2015). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. *Sophia*, 11(1), 33-43.
- Skliar, C. (2019). *Pedagogías de las diferencias: (Notas, fragmentos, incertidumbres)*. Noveduc.
- Thomas, G., & Loxley, A. (2007). *Deconstructing special education*. McGraw-Hill Education (UK).



CAPÍTULO 21. CORPORALIDADES BIOSENSADAS, INCLUSIÓN Y ESTUDIOS INTERDISCIPLINARES

Alejandra Ceriani
Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina

Introducción

Nuestros estudios y practicas investigativas asumen uno de los principios vitales divulgados por Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)⁷⁷, de dónde se busca producir distintos tipos de conocimientos y construcciones de la consciencia

⁷⁷ CELEI, es una organización internacional sin ánimo de lucro, fundada el 05 de marzo de 2015 en Santiago de Chile. Es el primer centro de investigación especializado en Educación Inclusiva creado en Chile y Latinoamérica.

acerca de lo que implica establecer un mundo para la diversidad dentro de las estructuras del sistema educativo. Y en particular, nos inscribimos en la línea de investigación sobre la *Educación de la corporeidad para la justicia cognitiva de los territorios de Latinoamérica y el sur global*⁷⁸ que este espacio académico especializado propone, y cuyo objetivo general es construir reflexiones y discusiones críticas sobre la inclusión del cuerpo y la corporeidad en contextos educativos, sociales, culturales y políticos.

Asimismo, siendo la mayoría de los colegas investigadores pertenecientes a la Universidad Nacional de la Plata, Argentina; asumimos los principios de la Comisión Universitaria sobre Discapacidad (CUD)⁷⁹, que implica –entre otros– *promover y fortalecer la producción y visibilización de obras artísticas accesibles y el favorecer el acceso a la cultura*.

En este marco de pertenencias y posicionamientos, presentamos un proyecto en desarrollo que impulsa la creación de un entorno de expresión corporal inclusiva a través de la ejecución de un sistema multimedia interactivo de sensado bioeléctrico; con el objetivo de explorar el movimiento o micromovimiento en y para corporalidades diversas.

Por tanto, el estudio de las condiciones analíticas y metodológicas de los abordajes multidisciplinarios entre prácticas artísticas y tecnologías emergentes moviliza un pensamiento y una lógica de sentido que procura enriquecer el diálogo entre educadores, artistas, programadores e investigadores de diferentes disciplinas. Cómo pensar y ejercer las prácticas híbridas hoy, demanda caracterizar estos momentos y darle cuerpo a una diversidad de vivencias y reflexiones que, como tal, conlleva el propósito de compartir el conocimiento desde una perspectiva experiencial y situada. A grandes rasgos nos abocamos a captar bioinformación, a estudiarla y a distinguir niveles de intensidad vibrátil en la diversidad de los cuerpos. De este modo, es posible establecer procesos inéditos de exploración y creación colectiva entre prácticas artísticas performáticas y tecnologías biomédicas.

Si bien contamos actualmente con antecedentes⁸⁰ de este trabajo en curso, hay una peculiaridad que nos define y es que; aunque ya existen sendos estudios sobre la bioingeniería electrónica vinculada a la electromiografía; el arte multimedia e interactivo, y la educación artística inclusiva; la conexión de estos tres campos es bastante reciente. En consecuencia, se va conformando un corpus conceptual y una praxis técnica –que congregan varias disciplinas

⁷⁸ Para ampliar información sobre esta línea de investigación consultar en el sitio del CELEI Responsable: Marco Antonio Navarrete Ávila. Correo electrónico: marco.navarrete@celei.cl

⁷⁹ La CUD_UNLP se inscribe como espacio de gestión cuya misión es diseñar políticas y llevar a cabo estrategias y líneas de acción que contribuyan al cumplimiento de los derechos constitucionales de las personas con discapacidad, un camino para transformar las Universidades Públicas en accesibles y no excluyentes.

⁸⁰ Véase sitio web de “Entornos Diversos. Arte, Tecnología y Accesibilidad”, Facultad de Arte, Dpto. de Diseño Multimedia, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Allí se pone a disposición contenidos sobre dispositivos y procedimientos de sensado de biopotenciales, diseño y programación de interfaces interactivas, diseño y desarrollo de wearables; publicaciones de divulgación, videos e imágenes de experiencias performáticas en Internet, etc.; con el deseo de ser un aporte y una herramienta para comprender claves del arte y tecnología actual.

vinculadas con las variables o categorías de estudio- que son suficientemente inéditas. Dado el despliegue de las pruebas abiertas realizadas en diferentes escenarios que va desde laboratorios improvisados, escenarios performáticos hasta el propio espacio áulico; situamos un componente que es transversal a todos estos ámbitos. Nos referimos al cuerpo mediado, a la corporalidad mediada. La misma describe un fenómeno emergente favorecido por las nuevas tecnologías de la comunicación consistente en percibir un cuerpo artificial como propio. Mayoritariamente, las expresiones relacionadas con la corporalidad mediada se utilizan de manera casi exclusiva para remitirse a prácticas que tienen lugar en la realidad virtual. En este sentido, el concepto propuesto en el presente artículo refiere a cualquier tecnología actual o en germen que de acceso a este tipo de experiencia que tiene consecuencias sobre el comportamiento humano.

Las observaciones y registros del movimiento también se pueden obtener mediante interfaces cerebro-computadora o con un dispositivo inalámbrico capaz de medir señales eléctricas del cuerpo. Estas tecnologías de corporalidad mediada serán sin duda uno de los desafíos y campos de estudio para las tecnologías de la información y de las comunicaciones (TIC); empero las tecnologías que vinculan las personas con las computadoras (HCI, Human Computer Interaction). Dado el potencial de estas tecnologías y el rol significativo que se espera que desplieguen en la comunidad, desde fines expresivos, lúdicos, mediáticos, científicos, biomédicos o docentes, es sustancial que los investigadores estudiemos este fenómeno para poder anunciar sus potenciales derivaciones. Se advierte que -tanto el propósito de la exploración participativa como el impacto generado en el equipo académico interdisciplinar y en las comunidades especializadas de intercambio- hay una mayor concientización sobre la participación en experiencias mediatizadas e inclusivas, de manera que se valora la diversidad como posesión inherente al ser humano y no, como una condición que se deba normalizar a estándares convencionales dentro, fuera o combinado con la materialidad digital.

En este mismo sentido, la demanda de la inclusión bajo el signo de la descolonialidad no solo reclama la performatividad del dispositivo sino también, la “reconceptualización del movimiento, no como desplazamiento, sino como campo, como fluctuación que compone las relaciones, internas y las relaciones con otros campos. Todo cuerpo es ya un campo o metacuerpo”⁸¹ Justamente, una de las tareas críticas y vitales consiste en interrumpir los modos canónicos de producción del conocimiento -teniendo al cuerpo presente en ello- contribuye a observar críticamente el presente de lo inclusivo/a.

Hemos encontrado otras formas de crear, de investigar y de trabajar mancomunados desde perspectivas situadas y disruptivas que aportan interrogantes que intentaremos ir respondiendo. Los mismos aluden a una subjetividad en vínculo con lo puramente somático:

⁸¹ Jaime Del Val (2021) Traducido de: “This is related to my reconceptualization of movement, not as displacement, but as field, as fluctuations composing relations, internally and in relation to other fields”. p. 141.

¿qué nos aporta para la investigación abordar al cuerpo interior, al cuerpo con órganos, un CCO?, ¿cómo pensarlo? ¿cómo construcción bioeléctrica, cultural, poética, metafórica, técnica, somática, híbrida?

Desde las perspectivas de la ingeniería electrónica, la osteopatía, y la corporalidad mediada relacionada a nuestra temática particular sobre la «*bioperformance*»⁸², reflexionamos permanentemente en torno al valor que se le ha dado a la diversidad corporal desde profesiones creativas como la danza, la performance, la electrónica digital, etc.; así como sobre los discursos y actores que los expresan y validan. Dichas reflexiones surten a partir de las pláticas e intercambios formales e informales sobre las diferentes manifestaciones de la discapacidad, producto de nuestra experiencia como profesionales y creadores híbridos en la temática.

Delinear la escuela como campo intersubjetivo privilegiado, comprende presuponer que, además de las particularidades de las y los estudiantes, son las instituciones educativas las que deben efectuar todos los cambios legitimadores donde todas las personas se desarrollen en las mismas condiciones dentro de los entornos inclusivos. De esta manera nos permitimos pensar la corporalidad como metabolizador transversal del aprendizaje significativo de cada sujeto en cada territorio, marco teórico, método o estrategia mediante la cual se moviliza la categoría de inclusión se ligan y fecundan unos con otros. La propuesta de este trabajo supone un compromiso de pensamiento plural sobre la construcción cultural, simbólica y singular del cuerpo y su presencia en el campo de la educación artística inclusiva.

Desarrollo de una propuesta de inclusión sobre la Bioperformance [Inclusiva]

En la conferencia *Bioperformance [Inclusiva]: sobre las Corporalidades, lo Performático y lo Postdisciplinar*, realizada dentro Visiting Fellow 2022 Global; Programa de Investigadores en Residencia (PIR) del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) Chile; se abordaron las configuraciones que devienen de utilizar el adjetivo «inclusiva/o»; objeto de análisis de la educación inclusiva que se ha traspuesto a otros ámbitos. Parte del interés del trabajo fue discurrir sobre el adjetivo inclusivo/va que acompaña a otra designación de por sí compleja como bioperformance. La emergencia de establecer perspectivas de estudio en los intersticios de las disciplinas en cuestión, instaura una estrecha relación con los marcos epistémicos y vocabularios culturales propios de las prácticas artísticas contemporáneas que concierne no solo a las mismas, sino a la par, a la educación inclusiva en arte.

⁸² Bioperformance es el resultado de la unificación de dos términos: la raíz griega bio, 'vida, vivo, energía'; y performance, término concerniente a una acción artística interdisciplinaria destinada a generar una reacción que logre despertar la empatía y la conciencia del público. Asimismo, y en particular para nuestro proyecto, el prefijo bio- conecta los procesos biológicos con tecnología aplicada a formatos interactivos, electrónicos, multimediales y/o algorítmicos.

En los últimos tiempos, los discursos que circundan los conceptos de colonialidad, decolonización e interculturalidad se han inscripto a nuevos debates sobre los alcances y las limitaciones de un diálogo que instala la compleja dialéctica de decolonización estética. Igualmente, desde la segunda mitad del siglo XX, han ido inscribiéndose en prácticas artísticas implicadas en los procesos de reinterpretación del vínculo entre la dimensión corporal y la subjetividad, que han reconfigurado el imaginario de la diversidad hasta llegar a convertirse en un próximo mediador del modelo dominante de la globalización. Estas nuevas prácticas expresan una crítica al lenguaje, la ciencia y los sistemas de conocimiento totalizantes.

Por lo tanto, el presente texto recoge esa presentación analizándola bajo la luz de una perspectiva decolonial por entender que la misma ofrece claves críticas necesarias para discernir el presente biotecnológico en términos de “lo políticamente correcto”. El despliegue de discursos bienintencionados en los últimos tiempos por parte de quienes producen lemas, entremezcla sin el menor sonrojo, lugares comunes por doquier excediéndose de gestos puramente declamativos producidos, justamente, por las políticas inclusivas a medias tintas. El problema de la colonialidad global y sus derivas principalmente ontológicas, epistémicas, políticas y su impacto en las humanidades, la educación y las artes; es, su aceptación entusiasta y acrítica.

[...] El sentido acrítico de la inclusión se reduce a una comprensión basada en el individualismo metodológico, es decir, explica y asume al sujeto a partir de un conjunto de fallas o problemáticas convertidas en diagnósticos sociales. En él, los sujetos emergen a través de una categoría analítica determinada –etiquetas sociales, marcas de desigualdad, etc. –, los nombra a partir de un fenómeno social que los comunica, cuyo fenómeno, posteriormente, deviene en una política compensatoria de cuotas para determinados colectivos significados como sujetos minoritarios, descuidando el carácter relacional que alberga un análisis multinivel respecto de la producción de desigualdades (Ocampo, 2018, p.18).

El desplazamiento desde el avance de la noosfera en los estudios científicos a la transposición de las investigaciones y la divulgación académica, no es una concesión, sino más bien, un movimiento que continua oculto a la instancia de democratización del conocimiento. En consecuencia, son imprescindibles las investigaciones interdisciplinarias realizadas dentro del ámbito de la universidad pública. Asimismo, las investigaciones entre ciencia, arte y tecnología, donde el uso de los dispositivos y programaciones siguen aún en la espera de ser financiados para lograr su aplicación efectiva. Si bien desde los organismos oficiales relacionados a desarrollos combinados de ciencia y arte invierten acompañando procesos e iniciativas, nunca son lo suficientemente prósperos en su acompañamiento.

Es inexcusable habilitar una estructura dinámica de entrelazamiento continuo que procure un estado analítico y metodológico autónomo donde no hay protagonismos sino colaboraciones, donde no hay espectacularidades sino una mirada reflexiva en común sobre

el universo material, intelectual y sensorial que participe de prácticas emancipadoras. A la par, tener en cuenta que estas transformaciones suceden dentro de las mismas tensiones de lo instituido y de quienes habitan esas tensiones a diario. Esta vigilancia epistemológica apela a un ejercicio de desdoblamiento, para observarnos y hallar en nosotros algunas señales. Por ejemplo, las marcas de aquel que porta la palabra y las acciones como mandato; de aquel que, en un acto de desavenencia, se expresa como discrepante; y también de aquel que intermedia y se posiciona como heredero en un genuino movimiento de transmisión perpetuante.

No obstante, y en este marco de apreciaciones, el sintagma bioperformance inclusiva – formulado para designar el proceso de una investigación interdisciplinar cuerpo – performance escénica – sentido bioeléctrico– se propone soslayar la carga significativa que entrevé hoy a lo inclusivo en un enunciado de lo novedoso; objetando enfáticamente la reproducción acrítica de las transfiguraciones de la cultura contemporánea.

Proponerse indagar con capacidades de movilidad alternativas y su relación ontológica con el tiempo y el espacio, nos conlleva a pensar las mismas como una otredad dentro de la selección de gestiones de las que dispone el sujeto “normalizado”. Por ende, en lugar de normalizar al sujeto, se formula crear interfases y programaciones en las que éste pueda proyectar y transmutar sus mundos cognitivos, sensitivos y motrices no normativos. Operar con la diversidad de saberes, discursos, disciplinas, campos y cuerpos supone formular una experiencia dirigida hacia un modo perceptual, seguramente, inexplorado. Indagar en el micro movimiento, del que rara vez se tiene conciencia, nos estimula a observar posturas, gestualidades, comportamientos habituales, signados, ritualizados para descomponerlos en gestos indeterminados, gestos asociados a la improvisación procesual que no requiere esculpir esquemas sensoriomotores predestinados a cumplir su función.

A nivel cognitivo no perdemos de vista la necesidad de develar la dimensión ‘interna’ y ‘externa’ de los cuerpos, clave en la comprensión procedimental y analítica de lo que podrá ser clarificado atendiendo al conjunto de proposiciones que inscriben y fundamentan su naturaleza post-orgánica.

El sensor –con el cual efectuamos las experiencias de medición en electromiografías (EMG) nos posibilita capturar y digitalizar datos sensibles tanto para programar sonidos, visuales como acciones domóticas en performances escénicas– ha sido desarrollado por el Grupo de Instrumentación Biomédica, Industrial y Científica (GIBIC) pertenecientes al Laboratorio de Electrónica Industrial, Control e Instrumentación (LEICI)⁸³. Lo han llamado

⁸³ Una de las líneas de investigación de este grupo y laboratorio pertenecientes a la Facultad de Ingeniería, UNLP; es en instrumentación biomédica, orientada hacia los sistemas vestibles: dispositivos que pueden instalarse con la facilidad de una prenda de vestir. La captura de biopotenciales se realiza mediante electrodos secos o electrodos capacitivos.

WiMuMo (Wireless Multi Modal acquisition platform)⁸⁴; y, en líneas generales, se trata de una plataforma de adquisición multi-modal y de instrumentación biomédica enfocada hacia la recolección de datos biométricos como el ritmo cardíaco, ondas cerebrales y bioseñales musculares del cuerpo humano para suministrar información apreciable en el campo de la salud y el bienestar. Se conoce como dispositivos multitarea, sistemas vestibles o tecnología ponible (del inglés *wearable technology*); contienen, además, funciones de red como navegar por la web, posibilidad de conectarse a un teléfono móvil, e incluso pueden ejecutar su propio sistema operativo. Para nuestro alcance, esta interfaz, captura biopotenciales mediante electrodos secos o electrodos capacitivos, que no requieren utilizar electrolito en gel ni líquido y que se apoyan –adecuadamente– sobre la piel. Esta estructura de adquisición basada en una red inalámbrica de intercambios estandarizados entre una variedad de datos y dispositivos portables se opera mediante Open Sound Control (OSC)⁸⁵, protocolo para la comunicación entre hardware, software e interfaces multimediales. De esta manera, el uso de este sensor EMG, podría suscitar el desarrollo multisensorial, invitando –a toda persona que, conociendo o desconociendo el campo propioceptivo de su cuerpo– a ampliar la capacidad sensorio motora, cognoscente y afectiva como parte integral de una cultura plural y neurodiversa.

Si la naturaleza compleja de nuestro cuerpo-organismo opera –casi siempre– en silencio, entonces la presencia de interfases que posibiliten escuchar nuestro interior, será considerada vinculante. En este mismo sentido, no solo ligará un espacio interno con uno externo, sino que, transformará las estructuras espaciales de los comportamientos tanto comunicativos como estéticos. Es por ello que, reconocer qué tipo de saber se puede establecer sobre el interior del cuerpo, nos interpela: ¿Es quizás nuestro cuerpo un objeto de estudio sobre el que logramos reflexionar, observando que es el propio cuerpo el que se manifiesta? ¿Está cerrado sobre sí, o el cuerpo es siempre, de algún modo, éxtasis, fuera de sí? Posiblemente, tengamos que renunciar a los modos habituales de significación, de completitud y deslizarnos hacia la sensibilidad de los datos, dejando hacer lo que saben hacer los cuerpos: expresarse a través de su materialidad. Tal como lo explica Aldo Ocampo (2020) cuando analiza el potencial analítico que ofrecen las *zonas no exploradas del ser*:

[...] El aprendizaje siempre acontece en una estructura disipativa, irruptiva y alterativa. Lo cierto es que, se aprende mejor en el movimiento consciente, en el

⁸⁴ WIMUMO es un dispositivo inalámbrico capaz de medir señales eléctricas del cuerpo. La señal electrofisiológica o biopotencial más conocida es el electrocardiograma (ECG) con la que casi todo el mundo ha tenido experiencia en el consultorio médico en algún momento. Pero también se pueden medir otros biopotenciales, como los provenientes de los músculos (llamado electromiograma o EMG), del cerebro (EEG) o de los ojos (EOG). WIMUMO mide estas señales, las transmite de forma inalámbrica a través de Wi-Fi y las utiliza para una variedad de aplicaciones, como generación de música, juegos y aprendizaje sobre las propias señales.

⁸⁵ OSC (Open Sound Control), es un protocolo de sonido para conectar en red sintetizadores, computadoras y otros dispositivos multimedia con fines como la interpretación musical o el control de espectáculos.

desorden organizado y libre de error. Cada una de estas premisas, exige a su vez, la cristalización de un clima resonante, es la regularidad, la pasividad, la falta de imaginación intensiva y de desafíos lo que destruye la potencia cognitiva del ser. No existe aprendizaje sino hay placer, gusto y disfrute con aquello que experimentamos. La enseñanza en un aula neurodiversa enfrenta el reto de construir un poder subjetivo que fomenta la auto-organización cognitiva, contribuyendo a proponer nuevos modelos de acción (Ocampo, 2020, p.146).

Estos *nuevos modelos de acción*, traen aparejados algunos debates que, en el ámbito educativo, se aglutinan principalmente en la coexistencia entre las múltiples singularidades y los tiempos regulados; presentando, a su vez, una gran contradicción. La misma, según Ocampo (2020) se inscribe entre el desarrollo natural y orgánico de cada individuo y las “fuerzas básicas del aprendizaje que progresivamente son objeto de supresiones por las lógicas del capitalismo que regulan el sistema escolar en su conjunto”. Por ello mismo, la eficacia colonizadora ha transfigurado sus estrategias imperialistas desde lo cultural, lo mercantil y lo geopolítico, y, asimismo, ha consumado una ocupación simbólica y mediática, una enajenación pedagógica cada vez más sutil.

Contar con un pensamiento transversal -que nos coloca en las disyuntivas del concepto corporalidad mediada como posibilidad de expresión y de reflexión, fuera de una representación dirigida a los que somos o deberíamos de ser o actuar- nos convoca a visitar un mismo objeto de estudio desde diferentes perspectivas. Pues, poder captar los datos biológicos a través de la construcción y la programación de nuestros propios dispositivos provee de una mayor transparencia a la observación crítica de las herramientas y procedimientos. Hoy día, es importante observar e investigar al concepto *cuerpo/a/x* desde la educación, las artes, las ciencias duras, las tecnologías emergentes, las artes vivas y performáticas, pero, sobre todo, desde su transversalidad.

Retornando al cuerpo, citaremos a Paul Beatriz Preciado para quien cualquier artefacto protésico conforma y reconforma su producción insubordinada a su condición orgánica, lo que la lleva a aseverar que:

[...] El cuerpo para Beatriz Preciado (2002) es plástico, es decir, no “tiene sus límites en la envoltura carnal que la piel bordea” (Preciado, 2014, p. 42) y cualquier artefacto protésico configura y reconfigura su producción irreductible a su condición orgánica o prediscursiva. “Ni organismo, ni máquina: tecnocuerpo” (Preciado, 2014, p. 42) escribe Preciado en Testo Yonqui porque, tal como ella misma experimenta, no hay cuerpo natural pero tampoco uso natural de las tecnologías” (Gulino, 2014, p.4).

Preciado (2022) enfatiza que los algoritmos favorecen los lenguajes patriarcocoloniales cada vez más normativos y violentos; y que, “ya no se trata de elegir entre el cuerpo natural y el cuerpo tecnológicamente transformado (¡demasiado tarde!), sino de saber si queremos seguir siendo consumidores dóciles de técnicas biopolíticas de producción de nuestros cuerpos o si queremos devenires conscientes de los procesos tecnológicos que nos

constituyen”. En esa misma línea argumental, recogemos y vinculamos la temática del cambio de paradigma profundo, de lo colonial y decolonial en la globalización y glocalización tecnológica, cuando Rodrigo Alonso (2021) manifiesta:

[...] El éxtasis tecnológico actual no carece de una base social ni de un modelo político más o menos evidente: la modernización inconclusa, la dificultad para acceder a los recursos tecnológicos, las nuevas exclusiones sociales, el analfabetismo informático, la fluida circulación del capital transnacional forman parte de ellos. La discordancia entre la homogeneidad expansiva de las nuevas tecnologías y el sustrato humano desigual, heterogéneo y conflictivo sobre el que ellas se despliegan es particularmente relevante en territorios como el latinoamericano. (...) América Latina ocupa un no-lugar en el desenvolvimiento tecnológico, un espacio de aparente reproducción derivativa de procedimientos, usos y formas determinados unívocamente en los ámbitos donde las técnicas y herramientas ven la luz” (Alonso, 2021, p.6).

En relación a la expansión de estrategias tecnológicas en el escenario educativo vigente, estas se caracterizan –mayormente– por una mezcla de apatía e impericia. Ello está expreso en parte por la escasez de recursos tanto para las inversiones a realizar en términos de sostenimiento de los procesos como en las derivaciones de los resultados. En este sentido, podemos plantear la constitución, por ejemplo, de una *tecnología de lo sensible* (Augustowsky y Sauser, 2013) como estrategia clave para la comprensión del orden de prácticas relacionadas con la inclusión tecnológica y la accesibilidad; con el propósito de re-imaginar el sistema educativo garantizando la igualdad de condiciones a todas las personas con o sin discapacidad. Esta situación de relativa indiferencia con respecto al potencial educativo de las TIC; empero las tecnologías HCI, en los últimos años, parece dar la impresión de estar modificándose.

Esto ocurre por varias razones convergentes puesto que, por un lado, se manifiesta una generalización del uso cada vez más intensivo de las TIC fuera de las aulas y, por otro lado, la emergencia de nuevos paradigmas HCI están siendo encarnados por la participación plena de las personas neurodivergentes.

Sobre el particular, es que somos muy minuciosos y conscientes en cuanto al uso de las tecnologías corporales, pues comercialmente están computarizadas a través de un algoritmo que favorece los procesos y acciones normativas. Es fundamental para el conocimiento colectivo, no solo el mero desarrollo de una herramienta ventajosa para generar un potencial expresivo; sino, tomar en consideración, una estrategia inclusiva que faciliten las prácticas corporales que tienen como recurso poético-tecnológico a las plataformas y a las herramientas digitales en las que el cuerpo es el soporte a través del cual se generan eventos y acciones artísticas disruptivas, relacionales, participativas.

La forma resultante sería entonces un cuerpo biosensado y parametrizable en la reciprocidad con los flujos de datos que lo determinan. Para ser llevado a cabo, se precisa de

la colaboración académica interdisciplinaria que garantice trabajar la transparencia de los procedimientos en relación a las corporalidades y a los dispositivos técnicos contemporáneos. Por esta razón comienza a cobrar sentido una nueva mirada sobre la posibilidad de expresar a través de mínimos movimientos gestuales conectados a interfaces de contacto superficial: ¿puede la tecnología aportar recursos expresivos en y para personas con discapacidad motora o neurodivergente?

Conclusiones

En el presente trabajo se analizaron las líneas que definen la proyección de la performance biointeractiva tanto como exploración artístico-tecnológica e interdisciplinar como una contribución a la descolonización de las acciones constitutivas en la producción relacional y en la trayectoria escolar, una tarea aún pendiente de una revisión y un posicionamiento intercultural crítico y emancipador. Articular a través de los principios de la educación inclusiva asume un cambio significativo en la manera de concebir, por ejemplo, la expresión corporal en el aula y sus procesos de tecnologización, con el propósito de propagar las oportunidades educativas de los y las estudiantes acorde a su singularidad. A esta altura no debiera ser necesario recordar las razones por las que cabría esperar que la tecnología tuviera ya una mayor presencia en las aulas. Pero, sin pecar de inocentes e impróvidos nos preguntamos: ¿Consideramos que la reproducción de las hegemonías coloniales son bienes espirituales de una casta privilegiada? Si esto fuese así, ¿cómo soslayar los altos costos de integrar -con el reto decolonial- a las estructuras educativas donde se continúa clamando otros criterios de emergencia, visibilización y legibilidad? ¿Cómo evitar que los medios tecnológicos se constituyan en fuentes de poder y autoridad, de especulación de unos pocos y de inaccesibilidad de las mayorías?

Lo admitamos como no, no hay un solo momento en nuestro cotidiano que no esté intervenido o controlado por algún medio tecnológico, entonces, la verdadera pregunta es ¿qué mecanismos hacen que perpetuemos tan naturalmente las eiritmias de tantos dispositivos de disciplina miento? ¿Por qué los consentimos sin cuestionar, los hallamos beneficiosos inclusive emancipados y racionales? ¿Cómo es que la vigilancia actual convierte a las personas en arquetipos cinéticos? ¿Cómo podemos escapar de esta demanda donde tanto la visibilidad de imágenes como la audición de opiniones autorreferenciales son componentes claves para la sociedad de control?

Entonces, el cómo apropiarse del conocimiento para beneficio de lo colectivo, el cómo apropiarse de las HCI para enriquecer nuestros ritmos cotidianos, parece ser una proeza improbable o, al menos, dificultosa. El anhelo que reconfiguraría la compleja figuración imaginaria, política y epistémica que las diversas minorías constituyen al interior de una forma pedagógica mayoritaria, es aún una lógica a implementar en el tiempo. Creemos que

escapar no sería un recurso legítimo sino, por el contrario, lo sería el poder fortalecer una praxis sensorial y un lenguaje empoderado para la comprensión de la educación inclusiva y su posicionamiento alterativo de la realidad.

En este mismo sentido, nos queda pendiente, la construcción de contenidos pedagógicos y didácticos para la realización de acciones corporales biosensadas en los espacios institucionales de la educación artística. Introducir conceptos críticos para interrogar el funcionamiento de las reglas institucionales de la sociedad, de la cultura y de la educación, en las que, se reproducen enunciaciones universales, es de un enorme compromiso. La relevancia que adquiere el presente estudio, se expresa a través de la emergencia de otras formas para pensar la multiplicidad de acciones que se albergan en su fundamentación. Así mismo, continuar consolidando y fomentando el trabajo de investigación interdisciplinar, el desarrollo de publicaciones especializadas en busca de avanzar en el conocimiento que, actualmente, nutren los desarrollos académicos en el campo de la Educación Inclusiva.

El compromiso ya está iniciado.

Referencias

- Alonso, R. (2021) "Aspectos nuevos y viejos de la tecnología" en *Arte e Investigación*. ISSN 2469-1488. Editorial Facultad de Artes. Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires. Argentina
Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/136377/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf
- Augustowsky, G.; Rozados Sauser, V. (2013). "Tecnologías de lo sensible. Apuntes didácticos sobre arte, técnica y tecnología". En *Educación y TIC*. R. I. Ángelo Coord. Con vocación. Montevideo: Editorial Camus. Capítulo 4.p. 64-79 Recuperado de: https://www.academia.edu/8320919/Tecnologías_de_lo_sensible_Apuntes_didacticos_sobre_arte_tecnica_y_tecnologías_Augustowsky_G_Rozados_Sauser_Vc
- Ceriani, A.; Haberman, M.; Madou, R. & Spinelli, E. (2020). «Bioelectric signals of the body: from electronic engineering to artistic performance». En *EUDL European Union Digital Library, Journal*, licensed to EAI. Creative Commons Attribution. Recuperado de: <https://eudl.eu/doi/10.4108/eai.13-7-2018.163481>
- Ceriani, A.; Haberman, M.; Madou, R. & Spinelli, E. (2020). «Señales bioeléctricas del cuerpo: de la ingeniería electrónica a la performance artística». En *¡Cuerpo, Maquina, ¡Acción! Estudios sobre cuerpo, performance y tecnologías emergentes*, Año 4 N.º 6 ISSN 2591-5398. La Plata: Editorial e-performance. Facultad de Artes, Universidad Nacional de La Plata, pp. 7-17. Recuperado de: https://www.academia.edu/66010386/Estudios_sobre_el_Cuerpo_y_la_Tecnología_Emergente_6.

- Ceriani, A. (2020). «Experiencias en sensado de biopotenciales. Abordaje relacional entre lo biológico, lo tecnológico y la performance corporal». En *¡Cuerpo, Máquina, ¡Acción! Estudios sobre cuerpo, performance y tecnologías emergentes*, Año 4 N.º 6. ISSN 2591-5398. La Plata: Editorial e-performance. Facultad de Artes, Universidad Nacional de La Plata, pp. 18-31. Recuperado de: <
https://www.academia.edu/66010386/Estudios_sobre_el_Cuerpo_y_la_Tecnología_Emergente_6> .
- Del Val, J (2021) Unquantifiable Bodies in the Age of Algorithms en *Quantifying Bodies And Health Interdisciplinary Approaches* compilado por Joaquim Braga y Simone Guidi. Instituto de Estudios Filosóficos, Unidade de I&D, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, ISBN: 978-989-54328-7-5. Pág. 139 a 144. Recuperado de:https://www.researchgate.net/profile/JoaquimBraga2/publication/352056999_Quantifying_Bodies_and_Health_Interdisciplinary_Approaches/links//Quantifying-Bodies-and-Health-Interdisciplinary-Approaches.pdf
- Gulino, F (2014) Aportes del pensamiento de Beatriz Preciado al Trabajo Social: género, sexualidad, cuerpo y tecnología Área de Género y Diversidad Sexual, FTS, UNLP. Recuperado de:https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/gulino_gedis.pdf
- Ocampo González, A. (2018) «Sobre la condición tropológica de la Educación Inclusiva: elementos para una nueva crítica educativa». En *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva Publicación científica del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva de Chile*. Vol. 2, p.16-46 ISSN: 0719-7438: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación. Recuperado de:<
https://www.researchgate.net/publication/330324547_Sobre_la_condicion_tropologica_de_la_Educacion_Inclusiva_elementos_para_una_nueva_critica_educativ>
- Ocampo González, A. (2020). «Neurodiversidad, pedagogías de lo menor y singularidad subjetivante: evaluar los aprendizajes a través de la perspectiva del desempeño en la acción». En *Revista Científica UISRAEL, ISSN:1390-8545*. Recuperado de: <
<https://revista.uisrael.edu.ec/index.php/rcui/article/view/319>>.
- Preciado Paul B. (2022). «Cuerpos Insumisos Por Paul B. Preciado». Recuperado de:
<https://paroledequeer.blogspot.com/2022/02/cuerpos-insumisos-paul-b-preciado.html>



CAPÍTULO 22. RACISMOS, CLASISMOS Y SEXISMOS EN LA UNIVERSIDAD EUROCENTRADA: REFLEXIONES A PARTIR DE DOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN COLABORATIVA EN MÉXICO⁸⁶

Gunther Dietz
Universidad Veracruzana, México

⁸⁶ El presente texto surge de una conferencia ofrecida en el marco de la Escuela postdoctoral “Teoría crítica, problemas políticos y otras estéticas para una educación inclusiva en el sur global”, CELEI, Santiago de Chile, junio 2023. Agradezco a Cecilia Zarcillo Pérez y a Osiris Guadalupe Muñoz Muñoz su apoyo en la transcripción de mi conferencia, así como a Margarita Alcántara Alemán su corrección de estilo.

Introducción

Como en otras latitudes de nuestro continente, en lo que hoy es México la universidad de cuño europeo y eurocéntrico se ha impuesto a los sistemas de conocimiento propios de los pueblos mesoamericanos, primero en la educación de élites coloniales y posteriormente en la independencia que *de iure* se obtiene en el siglo XIX. Desde entonces la colonialidad segregadora tanto como la republicanidad asimiladora han imperado no solamente en los sistemas educativos de escolaridad básica, sino igualmente en la educación denominada superior (Grosfoguel, 2013). En este capítulo reflexiono acerca de las consecuencias y los efectos que este tipo de legado genera al interior de las universidades y que se visibiliza aún más cuando nuevos actores y actoras estudiantiles, anteriormente excluidas, comienzan a ingresar a la educación superior, como en el caso de las juventudes indígenas, afromexicanas y/o rurales. Experiencias diversas, directas tanto como indirectas, de racismos, clasismos y sexismos son compartidas y reflexionadas a lo largo de dos proyectos de investigación etnográfico-colaborativa. Mientras que el proyecto ya concluido “Diálogo de saberes, haceres y poderes entre actores educativos y comunitarios: una etnografía reflexiva de la educación superior intercultural en Veracruz” (*InterSaberes*), realizado entre 2007 y 2017, se centraba en las experiencias de estudiantes, docentes y egresadxs de la educación superior intercultural, tomando como caso la Universidad Veracruzana Intercultural ⁸⁷, posteriormente desde 2019 venimos desarrollando el proyecto “Sendas y trayectorias indígenas en la educación superior mexicana” ⁸⁸, un esfuerzo más amplio y comparativo en el cual contrastamos experiencias de jóvenes estudiantes y egresadxs indígenas en su transición por diferentes tipos de instituciones de educación superior: universidades públicas tanto como privadas de tipo convencional, tecnológico, intercultural y/o comunitario. Actualmente estamos realizando “talleres intersaberes” con jóvenes procedentes de estas instituciones de educación superior para co-analizar y co-interpretar los hallazgos en cuanto a transformaciones identitarias, experiencias de exclusión-inclusión y prácticas discriminatorias que ellxs han estado viviendo

⁸⁷ El proyecto de investigación “Diálogo de saberes, haceres y poderes entre actores educativos y comunitarios: una etnografía reflexiva de la educación superior intercultural en Veracruz” (*InterSaberes*) tuvo una primera fase de piloteo inicial (2007-2009), que fue patrocinado por la Dirección General de Investigaciones de la propia UV y por la SEP, para posteriormente (2010-2014) verse beneficiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt, convocatoria Ciencia Básica 2009) y por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID, convocatoria de ayudas para programas de cooperación interuniversitaria e investigación científica); en su continuación (2015-2018) formó parte de un proyecto más amplio denominado “Procesos emergentes y agencias del común: praxis de la investigación social colaborativa y nuevas formas de subjetivación política” (Convocatoria 2014, proyectos de I+D, del programa estatal español de fomento de la investigación científica y técnica de excelencia; referencia: CSO2014-56960-P).

⁸⁸ El proyecto de investigación *Indigeneity and Pathways through Higher Education in Mexico* / “Sendas y trayectorias indígenas en la educación superior mexicana”, iniciado en 2019 y aún en curso, es dirigido por Michael Donnelly (University of Bath), co-dirigido por Judith Pérez-Castro (UNAM) y Gunther Dietz (Universidad Veracruzana) y patrocinado por el *Economic and Social Research Council* (grant ES/S016473/1, Londres, Reino Unido).

en su paso por la universidad eurocentrada de origen colonial-republicano. Lo que voy a presentar no es fruto únicamente de mi trabajo, sino que somos un equipo diverso de investigadores, incluyendo a postdoctorantes y a estudiantes de doctorado ⁸⁹.

Punto de partida teórico-metodológico

En ambos proyectos mencionados trabajamos con un enfoque de investigación colaborativa que denominamos “etnografía doblemente reflexiva” (Dietz y Mateos Cortés, 2022), con lo cual hacemos hincapié en el hecho de que la etnografía sigue siendo un valioso recurso metodológico y de teorización sobre todo en contextos exploratorios, pero que la propia etnografía para ello requiere de un proceso de descolonización metodológica. La etnografía tiene grandes bondades, pero conlleva el sesgo de que en su historia no solo ha estado aliada con instituciones coloniales, sino que ha mantenido hasta la fecha una tendencia “extractivista” - extraer conocimiento hacia fuera en vez de aprovechar la relación etnográfica - cercana, personal - entre quien realiza la etnografía y quien colabora en la etnografía para llevar la co-labor más allá de la situación de trabajo de campo. En este sentido, la etnografía doblemente reflexiva es una forma de realizar una etnografía colaborativa expandiendo los diálogos que ocurren en cualquier trabajo de campo hacia el mismo análisis de datos, hacia una co-teorización.

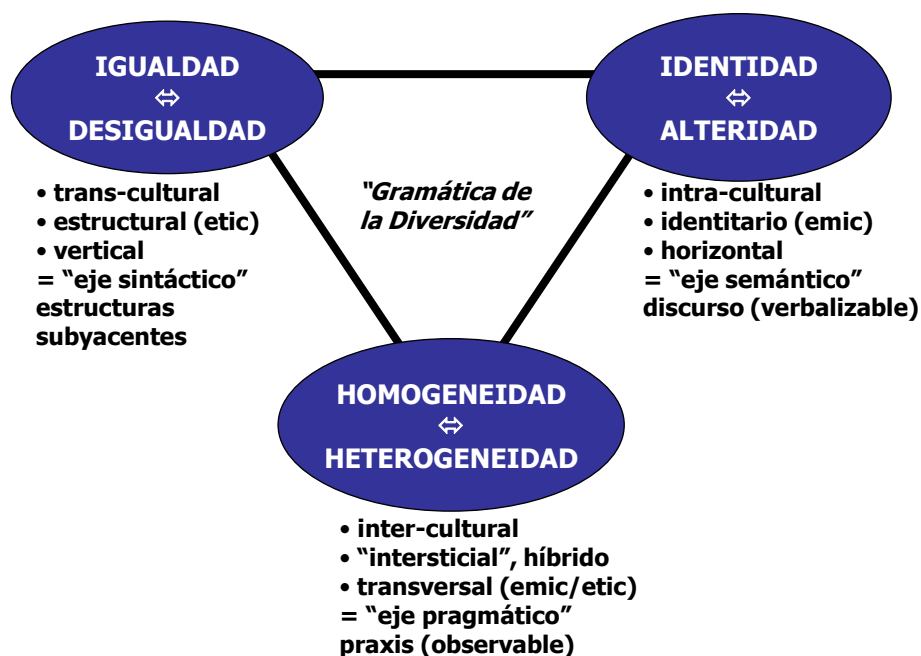
Hablamos de doble reflexividad porque a lo largo de este proceso enlazamos en espiral no solamente nuestra propia reflexividad como equipo que realiza la etnografía, sino igualmente la reflexividad de quienes participan con nosotros a lo largo de dicha etnografía, poniendo en un constante diálogo distintas fuentes de reflexividad. En Álvarez Veinguer, Arribas Lozano y Dietz (eds., 2020) aportamos distintas dimensiones de la investigación colaborativa a partir de experiencias muy concretas, experiencias empíricas de éxitos y fracasos en este enfoque etnográfico colaborativo.

La investigación colaborativa, tal como la practicamos, tiene, a la vez, implicaciones teóricas muy importantes, relacionadas con los Estudios Interculturales. Al oscilar continuamente entre distintas voces, entre actorxs e investigadorxs, entre docentes y estudiantes, entre actorxs comunitarios y actores académicxs, procuramos contribuir al debate sobre lo intercultural y sobre la diversidad, sobre todo en el sentido de desculturalizar y des-etnicizar discursos que tienden a invisibilizar las asimetrías estructurales históricamente establecidas en nuestro continente. La resultante “gramática de la diversidad” (cfr. gráfica 1) es el intento de conjugar tres dimensiones del análisis:

⁸⁹ Reconozco y agradezco las aportaciones realizadas por Laura Selene Mateos Cortés, Paula Vargas Moreno, Jaime Arias Gómez, Yunuen Manjarrez Martínez, Jesica Franco, María Carmen Rivera Olvera y Roberto Hernández Vázquez.

Figura 1: Ejes de una gramática de la diversidad

(Dietz y Mateos Cortés, 2013: 151)



- (1) una dimensión vertical y de alguna manera transcultural de igualdad / desigualdad, una dimensión estructural y subyacente que atraviesa las interacciones cotidianas, pero que a menudo no se explicita en el discurso del propio actor; esta dimensión teórica corresponde en nuestro modelo metodológico (cfr. gráfica 2) a un eje sintáctico, que contrasta los decires de las y los actores con sus haceres (cfr. abajo);
- (2) una dimensión horizontal de identidad / alteridad que se refiere a los discursos de las y los actores que participan en la etnografía colaborativa, cómo se identifican a nivel *emic* y frente a quiénes de delimitan a nivel discursivo e identitario; esta dimensión corresponde metodológicamente a un eje semántico, en el cual construimos datos verbalizables a partir de entrevistas individuales y/o grupales;
- (3) y una dimensión en espiral de homogeneidad / heterogeneidad que abarca todas aquellas prácticas cotidianas de interacciones observables a nivel *etic*, que son a menudo procesos intersticiales que en el día a día en el mundo de vida de las y los actores ocurren independientemente de las estructuras subyacentes y de los discursos de los propios actores; estas pautas de convivencia en la diversidad corresponden metodológicamente a un eje programático, a través del cual construimos datos visuales, observacionales de aquellas prácticas cotidianas.

Tabla 1: Dimensiones de una metodología etnográfica doblemente reflexiva (Dietz y Mateos Cortés, 2013: 156)

Dimensión semántica	Dimensión pragmática	Dimensión sintáctica
centrada en el actor	centrada en la interacción	centrada en la institución
identidad, etnicidad	cultura (intra-cultura/inter-cultura)	entidad organizativa / institucional (territorializada)
= discurso ("saberes")	= praxis ("haceres")	= estructura societal ("poderes")
entrevistas etnográficas	observaciones participantes	talleres / foros interculturales
= <i>emic</i>	= <i>etic</i>	= <i>emic</i> / <i>etic</i> ("ventanas epistemológicas")

La etnografía doblemente reflexiva es en este sentido una apuesta metodológica por no limitarnos únicamente sea al análisis de una dimensión semántica de los decires, del discurso del/de la actor/a, sea al análisis de datos observables desde una dimensión pragmática acerca de los haceres, sea al análisis macro que se queda únicamente en las estructuras de las exclusiones históricas de racismos, clasismos y sexismos que se quedan en un nivel muy general y estructural y que desconocen la agencia, la subjetividad y el margen de maniobra que tienen el actor y la actora. Conjugando estas tres dimensiones, en los dos proyectos que les presento aquí hemos estado combinando estas dimensiones trabajando en fases específicamente con los discursos de los actores - en nuestro caso jóvenes procedentes de pueblos originarios que ingresan como pionerxs en sus familias y comunidades a la educación superior -, en otras fases con la observación de las prácticas escolares y extraescolares, y en una tercera fase, que estamos llevando a cabo actualmente, de contrastar los decires y los haceres, los niveles *emic* y *etic*, para analizar, visibilizar y co-interpretar contradicciones y tensiones que tienen que ver no con el actor, no con su praxis, no con su identidad ni su cultura, sino con aquello que subyace de la propia estructura de las relaciones entre universidad y sociedad, entre universidad y pueblos originarios. Esta dimensión la trabajamos a partir de lo que denominamos "talleres intersaberes", foros y encuentros con las y los propios actores donde intercambiamos

nuestras vivencias desde la investigación y desde la colaboración, nuestros “sentipensares” (Fals Borda, 2009) al interpretar y discutir colaborativamente los hallazgos.

Bajo la sombra de una sintaxis colonial-republicana

Nuestras sociedades siguen estando estructuradas por la colonialidad, una colonialidad que no se limita al ni concluye con el periodo colonial, como Quijano (2005) ha detallado. Seguimos utilizando hasta la fecha términos cuasi biológicos fuertemente racializados que provienen del inicio del proceso de expansión europea y que siempre han propiciado – primero explícita y hoy implícitamente – una idea de “pureza de casta” al interior de cada grupo, imponiéndole a una realidad sumamente mezclada, híbrida y cambiante términos que intentaban “congelar” y reificar las diversidades mundovivenciales tanto en la época colonial como en la fase republicana.

Como resultado de este largo proceso de colonialidad cognitiva, epistémica, se estableció una “pigmentocracia” (Lipschutz, 1975) que jerarquiza la diversidad y que asigna un lugar especial al color de piel, al rol de género, a la clase social, a la lengua materna hablada, a la actividad laboral a la que se dedica etc. Con la independencia se impone un discurso homogeneizador desde arriba, desde la oficialidad de las jóvenes republicas criollas, pero nunca se descolonizan explícitamente esta pigmentocracia y esta racialización temprana de la otredad. Paradójicamente, la persistencia de esta colonialidad que segrega y jerarquiza coincide – a partir del inicio de la época republicana y sobre todo a partir de los grandes proyectos de transformación social y de modernización del siglo XX – con un discurso opuesto, que es el que llamo la “republicanidad asimiladora”. Coinciden por tanto una colonialidad segregadora y fuertemente internalizada a partir de tres siglos de pigmentocracia con una republicanidad asimiladora que en el México posrevolucionario se expresa en el discurso hegemónico del mestizaje.

La contradictoria coexistencia de colonialidad y republicanidad, de segregacionismo y asimilacionismo, se traduce a lo largo del siglo XX en políticas indigenistas, que son políticas implementadas desde arriba y desde afuera de las regiones de los pueblos originarios para impulsar cambios culturales e identitarios que las élites criollas y mestizas nacionales entienden como “modernizadoras”, destinadas a “mexicanizar al indio”, como decía Lázaro Cárdenas, presidente impulsor del indigenismo a nivel continental. Así, las regiones y comunidades de las que provienen las y los jóvenes universitarios que participan en nuestros proyectos cuentan con experiencias seculares de sucesivos intentos de “aculturar” aspectos clave del mundo de vida mesoamericano, como el control comunal de las tierras y del territorio, la economía de subsistencia basada en la triada de maíz, frijol y calabaza, las formas de organización internas como el consejo de ancianos, los barrios ceremoniales, el

tequio y/o la faena, la socialización familiar y vecinal así como la lengua materna (Dietz y Mateos Cortés, 2013).

Estas políticas indigenistas de modernización, descampesinización, escolarización y castellanización, que hoy clasificaríamos como de etnocidio y de “lingüicidio” (Skutnabb-Kangas y Phillipson, 1994), han sido sumamente exitosas. Son políticas de erradicación de la diversidad cultural que son concertadas para que a cambio de modernidad y a cambio de lengua y cultura moderna, castellana, mestiza, mexicana, las y los actores indígenas abandonen sus lenguas, abandonen sus culturas y en última instancia abandonen sus territorios. En el México actual, una gran parte de las personas que se siguen identificando con un pueblo originario ya no vive en su comunidad de origen, sino en una de las grandes zonas metropolitanas; y cada vez más jóvenes pertenecientes a estos pueblos ya no se pueden comunicar con la generación de sus abuelxs porque sus padres y madres ya no les han transmitido su lengua materna.

El objetivo de la republicanidad asimiladora expresada en estas políticas etnocidas y lingüicidas consiste en la imposición de una identidad única, la “mexicana mestiza”, en detrimento de las identidades de los pueblos originarios. El éxito de estas políticas se refleja en el incremento dramático que observamos a lo largo de todo el siglo XX e inicios del siglo XXI del número de personas monolingües en castellano. En estas personas, autodenominadas hoy como mestizas, el eufemismo del mestizaje supuestamente biológico esconde la violenta historia del abandono de la propia identidad, del abandono de la propia lengua, del abandono de la propia memoria histórica.

Podemos constatar que paradójicamente la republicanidad asimiladora ha logrado lo que la colonia nunca logró: imponer una homogeneidad lingüística y cultural. Sin embargo, esta tendencia a la homogeneidad impuesta desde arriba contrasta con la persistente colonialidad segregadora que se vive en la sociedad contemporánea. Las escasas e incipientes estadísticas que comenzamos a tener en México demuestran una relación estrecha entre ser clasificado como indígena o afro, por un lado, y tener una escolaridad mucho más corta que la del promedio de la sociedad mexicana (Martínez Casas et al., 2019); vemos que el color de piel de una persona es inverso a su nivel de escolaridad. El color de piel también se puede luego correlacionar con la estratificación socioeconómica: hay nuevamente una correlación inversa entre la “oscuridad” del color piel y la clase social, entre baja, media o alta, al que llega el individuo a lo largo de su trayectoria de vida (Rejón Piña, 2022; Solís, Güémez y Campos Vázquez, 2023).

Igualmente, la exclusión - de origen colonial - específicamente de los pueblos originarios de la educación formal se refleja en la relación estrecha que detectamos entre ser hablante de una lengua originaria y el nivel de escolarización alcanzado; cuanto mayor es el nivel de escolaridad alcanzado por una persona, más probable es que esa persona haya

abandonado su lengua materna (Martínez Casas et al., 2019; Rejón Piña, 2022). Este contexto de exclusiones, jerarquizaciones y cambios identitarios impuestos es sumamente relevante para comprender cómo accede una - ínfima - parte de la juventud indígena a la educación superior, un nivel educativo que jamás había sido concebido, pensado o diseñado para atender a jóvenes de origen rural, campesino o urbano-popular.

La universidad intercultural y el proyecto *InterSaberes*

Desde los años ochenta y noventa del siglo pasado, un número cada vez más importante de pueblos originarios de México emprende una lucha por acceder a la educación, primero exigiendo la apertura de escuelas de educación básica y luego de media superior al interior de sus regiones y comunidades. A estas reivindicaciones el estado-nación responde con la creación de las llamadas “escuelas indígenas”, hoy denominadas “bilingües e interculturales” únicamente en los niveles de educación parvularia y primaria. El abandono de la educación bilingüe después de la escuela primaria refleja la persistencia indigenista hasta la fecha de un bilingüismo de transición al monolingüismo en castellano. Para la educación secundaria y media predominan escuelas monolingües en castellano, a menudo precariamente equipadas como telesecundarias y telebachilleratos (Dietz y Mateos Cortés, 2013).

Frente a ello, se incrementan las reivindicaciones de una educación completamente bilingüe e intercultural desde el nivel parvulario hasta la educación superior, exigiendo que las escuelas y universidades tendrán que ofrecer una educación culturalmente pertinente y relevante en los contextos en los que se imparte. En algunos - pocos - casos se reivindica una educación propia y autónoma, como en el caso de los municipios zapatistas de Chiapas después del levantamiento de 1994. Y a partir del fin del régimen del partido-estado en el año 2000 surgen nuevas iniciativas gubernamentales para atender las demandas educativas de los pueblos originarios (Mateos Cortés y Dietz, 2023).

Surgen así en 2003 las universidades interculturales (UI) como parte de un abanico de distintas respuestas de las políticas de educación superior para la juventud indígena. Como ha sistematizado Mato (2018) para el contexto latinoamericano en su conjunto, a las universidades interculturales le anteceden programas específicos de acción afirmativa y diversificación del acceso para el estudiantado “sub-representado” así como programas de formación y/o de vinculación específicamente dirigidos a los pueblos originarios. A diferencia de estas medidas, las universidades interculturales, comunitarias y/o indígenas se autodefinen como instituciones de educación superior específicamente creada en regiones de los pueblos originarios, en su gran mayoría en pequeñas comunidades rurales, para proporcionar una educación universitaria, pensada como pertinente para las juventudes rurales e indígenas que se pretende atender. En México, la mayoría de las UI son creadas por

el propio estado, pero también hay instituciones promovidas por órdenes religiosas, por organizaciones no-gubernamentales y/o por las propias organizaciones indígenas.

Nosotros lo que hicimos desde el año 2007 hasta 2017 fue acompañara una UI, la Universidad Veracruzana Intercultural (UWI; cfr. www.uv.mx/uvi), que – a diferencia de todas las demás UI mexicanas – desde 2005 ofrece programas educativos desde dentro de una universidad pública autónoma preexistente. La Universidad Veracruzana actúa como “paraguas” institucional de la UWI y de sus cuatro campus rurales (Huasteca, Totonacapan, Grandes Montañas y Las Selvas) y un campus urbano (Xalapa) – algo que resultó decisivo para el diseño y la implementación de nuevos programas con enfoque intercultural, ya que las otras UI suelen carecer de autonomía sobre todo frente a injerencias de sus respectivos gobiernos estatales (regionales). Aparte, muchas UI sufren de un cierto aislamiento académico al ser creadas al margen de las universidades ya existentes, por lo cual resulta difícil aprovechar posibles sinergias entre la universidad convencional y la intercultural, por ejemplo, en relación a la generación de programas novedosos y alternativos.

En el mencionado proyecto *InterSaberes* hemos acompañado etnográficamente a las primeras generaciones tanto de docentes como de estudiantes del pregrado Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID), un programa multimodal que parte de un tronco común y luego ofrece itinerarios de formación especializada en comunicación intercultural, en salud intercultural, en sustentabilidad, en derecho intercultural y en lenguas. De este primer programa de pregrado se han ido “desprendiendo” en los últimos años nuevos programas educativos: un pregrado en Derecho con Enfoque de Pluralismo Jurídico, otro en Agroecología y Soberanía Alimentaria, un posgrado en lengua y cultura náhuatl, así como varios diplomados en salud intercultural, en interpretación de lenguas originarias, entre otros.

En nuestra co-labor etnográfica obviamente nos hemos ido fijando en las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje y particularmente en cómo la juventud estudiantil de la UWI dialoga entre los conocimientos académicos, a menudo aún transmitidos de forma convencional y libresca, por un lado, y los conocimientos comunitarios de su contexto mundovivencial, por otro lado, que resultaron indispensables para desempeñarse como gestorxs interculturales que median entre sus comunidades de origen y el mundo exterior (Dietz, Mateos Cortés y Budar, eds., 2020).

Nos llamó mucho la atención cómo en algunas de las sedes de la UWI surgen proyectos muy novedosos en la confluencia de saberes académicos y comunitarios. Así, en el Totonacapan veracruzano, por ejemplo, un grupo de estudiantes y docentes generó una moneda propia, una moneda comunitaria alternativa llamada *Túmin* (dinero en lengua tutunakú). Esta moneda primero fue perseguida legalmente por actores bancarios externos, pero finalmente se consagró y se defendió como parte de los derechos de los pueblos originarios; hoy es una moneda que complementa la moneda oficial para “inyectar” recursos

monetarios en contextos de alta exclusión y marginación de los mercados financieros, pero que como moneda alternativa mantiene una lógica no de plusvalía, sino de reciprocidad: el Túmin no vale nada salvo la confianza en la contraparte, algo que anteriormente se mantenía mediante el tequio.

En la sede náhuatl-hablante de la región de las Grandes Montañas, uno de los estudiantes, luego egresado, posteriormente docente y ahora coordinador de esa sede, realizó un pionero trabajo muy valioso de mapeo de actores locales y regionales tanto comunitarios como no-gubernamentales y gubernamentales. El mapeo propició sinergias de intercambio entre aprendizajes áulicos al interior de la UMI y aprendizajes comunitarios en la propia localidad, invitando a sabias y sabios a participar en la docencia desde sus vínculos comunitarios y sus saberes orales y vivenciales.

A lo largo de un acompañamiento de aproximadamente una década de estudiantes, egresadxs y docentes de estas cuatro sedes de la UMI nos hemos ido centrando en dimensiones de análisis como la formación y trayectoria académica del/de la gestor/a; sus actividades profesionales actuales, sus saberes-haceres como gestor/a, sus roles del/de la gestor/a en la comunidad, en la región y fuera así como si emergentes funciones inter-lingües tanto al interior de su región de origen como en intermediación con agentes externas/os (Mateos Cortés, 2017).

A lo largo de esta colaboración, hemos podido proponer, impulsar y nuevamente acompañar etnográficamente transformaciones institucionales y rediseños de programas educativos, así como procesos de diversificación de la planta docente, compuesta cada vez por más académicxs procedentes de las mismas comunidades y hablantes de una o varias lenguas originarias de la región-sede (Dietz y Mateos Cortés, 2020; Dietz, Mateos Cortés y Budar, eds., 2020). También se han ido consolidando los Consejos Consultivos Regionales que acompañan el quehacer académico de cada una de las cuatro sedes regionales, gracias a la participación de autoridades comunitarias, religiosas, políticas y educativas de la respectiva región.

En lo laboral, acompañando a egresadxs de la UMI hemos encontrado mucha precariedad, mucho autoempleo y una obligada flexibilidad, necesaria precisamente porque estos mercados laborales en zonas rurales son sumamente flexibles y están sumamente expuestos a procesos de explotación, de precarización y de subcontratación. Aun así, nos llamó la atención que a pesar de estas adversidades la juventud que egresa de este tipo de UI no egresa sola, sino que al concluir su pregrado ya cuenta con una red de actores y actoras precisamente porque durante toda la carrera ha estado vinculándose con estos actores y con su entorno local. La red que se requiere para sobrevivir en la región como profesional universitaria/o no se teje al egresar, sino desde el momento del ingreso a la UI.

El itinerario formativo modularizado lleva continuamente al estudiantado a combinar conocimientos áulicos y librescos con conocimientos vivenciales comunitarios. Este tipo de formación como gestor/a intercultural parece ser reconocida lenta, pero crecientemente también por las instituciones gubernamentales. Actualmente en la práctica totalidad de las regiones indígenas de Veracruz las administraciones municipales ya cuentan con egresadas y egresados de la LGID contratadxs por la presidencia municipal de su comunidad de origen. Ello ilustra un proceso incipiente mediante el cual las y los “licenciados” y “profesionistas” que trabajan en los ayuntamientos - y que siempre venían de la ciudad para cubrir un puesto - comienzan a ser sustituidos por egresadxs de la UMI. Simultáneamente, los viejos intermediarios y “caciques culturales” de las regiones indígenas, que tradicionalmente eran las y los maestros bilingües, i.e. los clásicos “agentes de aculturación” de las escuelas indigenistas, comienzan a ser desplazados por jóvenes universitarixs formadas en la propia región no para castellanizar y desplazar las lenguas originarias, sino para ejercerlas profesionalmente desde las instituciones políticas y educativas locales.

Por último, nos llamaron la atención otros dos tipos de empleos. Por una parte, varixs egresadxs han seguido estudiando un posgrado o una especialización migrando a la ciudad después de haber concluido su pregrado. Como migrantes cualificadxs, su experiencia urbana es mucho menos traumática y mucho más exitosa profesionalmente que la de aquellxs que emigraron tras concluir únicamente su educación básica. Este grupo de estudiantes de posgrado logra mantener una relación muy estrecha con su comunidad de origen, convirtiéndose en un colectivo profesional translocal altamente cualificado y defensor de los derechos de sus pueblos. Por otra parte, aproximadamente un tercio de las y los egresados se autodescubren a lo largo de sus estudios universitarios como “campesinxs letradxs”; aprovechan sus estudios de pregrado no para luego ejercer una profesión como persona asalariada, sino que regresan a la milpa, regresan al campo, pero ahora con conocimientos específicos sobre cómo diseñar e implementar proyectos al interior de la comunidad, cómo “bajar” los recursos necesarios de alguna fuente gubernamental o no-gubernamental, cómo sistematizar y evaluar dichos proyectos y cómo promover cambios agronómicos, forestales, pesqueros o turísticos en sus localidades de origen (Dietz, Mateos Cortés y Budar, eds., 2020).

Concluyendo este balance del proyecto, destaco que instituciones como la UMI ofrecen un acceso diferencial a la educación superior que permite - no a toda la juventud rural e indígena, sino - a un tipo de joven profesionalizarse en estrecha relación con su entorno, con su mundo de vida, su cultura y su lengua materna, sin tener que exponerse a una universidad convencional que invisibilice, jerarquice o desprecie sus saberes y sus experiencias de vida. Como se ha insistido arriba, una de las principales columnas institucionales que distingue a la UMI es la vinculación comunitaria, la construcción constante de puentes entre los saberes académicos y los comunitarios a través de proyectos de docencia que combinan lo áulico y lo extra-áulico, a través de proyectos de “investigación vinculada” tanto estudiantiles como

docentes y a través de actividades de retribución social a actores comunitarios que participan en la formación de las y los jóvenes.

La segunda columna institucional, igualmente relevante y decisiva para una UI, consiste en la centralidad otorgada a los procesos de recuperación, de actualización y de escrituración de la lengua materna de sus estudiantes. Aunque la lengua originaria debería convertirse en “seña de identidad” de toda UI, la descolonización lingüística es un proceso sumamente lento y accidentado en muchas de ellas. La mayoría de las UI siguen utilizando las lenguas originarias con cuatro objetivos limitados (Figueroa Saavedra et al., 2014; Mateos Cortés y Dietz, [2024]): En primer lugar, sirven para identificar y clasificar a los estudiantes en términos etnolingüísticos, lo que refleja una continuidad colonial y poscolonial de “jerarquizar” la diversidad a través del uso demográfico y estadístico de la lengua originaria. En segundo lugar, las UI tienden a ofrecer una de las lenguas originarias predominantes de la región como asignatura académica, convirtiendo así a la lengua en objeto de estudio y no en un medio privilegiado de comunicación académica. En tercer lugar, la mayoría de las UI desarrollan algún tipo de “activación lingüística” (Figueroa Saavedra et al., 2014) al utilizar la lengua originaria en determinados momentos clave como la defensa de una tesis, la organización de un evento de servicio a la comunidad o la inauguración de un determinado acto académico. Estas actividades incluyen la visibilización de la composición plurilingüe de un determinado campus mediante una señalética que incluye las lenguas originarias del estudiantado. En cuarto lugar, la lengua indígena se emplea instrumentalmente como medio de comunicación complementario en contextos de actividades comunitarias fuera del campus.

El quinto tipo de usos de la lengua originaria, el que más contribuiría a una descolonización de las persistentes jerarquías lingüísticas entre el castellano y el inglés, por un lado, y las lenguas originarias, por otro lado, consistiría en el uso “normalizado” de una o varias lenguas originarias como canales y medios de comunicación académica en todas las actividades universitarias. Las intervenciones e investigaciones realizadas por el equipo de “normalización lingüística” de la UMI ilustran el desafío de “normalizar” el uso de las lenguas originarias en todas las actividades académicas, lo cual implica coordinar colectivamente procesos de escrituración y estandarización, de actualización y de comunicación interdialectal entre hablantes de diversas variantes de la lengua originaria que se procura normalizar.

El mayor avance al respecto se está logrando en la sede regional de Grandes Montañas de la UMI; en esta sede, no solamente el estudiantado, sino todo el personal académico y administrativo ha emprendido el proceso de transitar gradual y conscientemente hacia el uso exclusivo del náhuatl como lengua “normal” y cotidiana en el campus. Como primer resultado de esta pionera normalización de la lengua originaria, la UMI creó un programa de posgrado que recurre a una estrategia monolingüe en náhuatl para todos los procesos de enseñanza-aprendizaje: la *Maestriah ipan Totlahtol iwan Tonemilis*, un programa que ya cuenta con tres

generaciones de estudiantes que se profesionalizan en lengua y cultura náhuatl en su propia lengua (Mateos Cortés y Dietz, [2024]).

En este sentido, a diferencia de otras instituciones nominalmente interculturales, con este pionero posgrado en náhuatl la UMI está dando pasos para revertir lo que Ocampo González (2022) llama un “epistemicidio letrado”, perpetrado contra la diversidad lingüística “cuando marginamos los modos orales, lecto-escriturales y las memorias subalternas producidas por diversas colectividades albergadas bajo la denominación de desdenes ontológicos, es decir, formas de oralidad, lectura, escrituras y funciones psíquicas de cada pueblo expulsadas o marginadas por el canon oficial de la cultura letrada disponibilizada en la escena escolar” (Ocampo González, 2022: 24).

En busca de “sendas y trayectorias indígenas en la educación superior mexicana”

Al tratarse de un proyecto colaborativo longitudinal centrado en una sola institución universitaria, el proyecto *InterSaberes* no pudo explorar los diferentes itinerarios y trayectorias a través de los cuales jóvenes provenientes de pueblos originarios ingresan a y se forman en diversos programas universitarios. Sigue siendo una minoría de jóvenes indígenas que llega a las UI, mientras que hay un grupo importante de jóvenes de distintas capas sociales, pero que se autoadscriben como indígenas que estudian en universidades convencionales. Por eso, desde hace tres años estamos estudiando - a través del proyecto comparativo “Sendas y trayectorias indígenas en la educación superior mexicana” - cómo el tipo de universidad en el que se estudia impacta diferencialmente en la identidad de las y los estudiantes indígenas, en sus experiencias comunitarias tanto como académicas, en sus trayectorias escolares y laborales, así como en sus habilidades y saberes-haceres como egresadxs.

Con este proyecto, igualmente de naturaleza colaborativa y etnográfica, perseguimos un doble propósito. Por una parte, queremos generar conocimiento exploratorio - porque no se ha comparado jamás este tipo de experiencias - qué es lo realmente relevante y significativo para un/a joven de un pueblo originario cuando accede a la universidad. Y, por otra parte, nos proponemos influir en la política de educación superior, pero también en las prácticas institucionales de las propias universidades, nuestras universidades, que a menudo siguen muy rezagadas y conservadoras en sus reacciones al profundo cambio de perfil estudiantil y a las nuevas demandas de programas educativos pertinentes (Donnelly et al., 2019).

Observamos escasos avances al respecto de las políticas universitarias de acceso, a sus políticas lingüísticas, a sus normativas de titulación, al currículum y al plan de estudios, pero también en relación a cómo entender el servicio social (obligatorio en México para titularse de pregrado), las prácticas profesionales y la vinculación con el medio - percibimos un gran

desfase entre la universidad eurocentrada de origen colonial-republicano, por un lado, y las cada vez más visibles diversidades que pretende atender, por otro lado.

Para conocer de cerca las circunstancias concretas que implica hoy para un/a joven acceder a la universidad, preguntamos acerca de los significados de ser “estudiante universitaria/o indígena”, de sus trayectorias pre-universitarias tanto como universitarias, de sus capacidades, competencias y/o habilidades con las que egresa, de las lagunas que identifica en su formación, así como de las experiencias de discriminación que ha vivido. En la muestra nos hemos centrado, por una parte, en el área metropolitana de la Ciudad de México y alrededores, que funge como imán para migraciones rural-urbanas con propósitos laborales tanto como educativos, y, por otra parte, en el sureste mexicano – universidades ubicadas en los estados de Puebla, Veracruz, Oaxaca y Chiapas, que son estados de gran presencia de pueblos originarios. En cada una de estas regiones variamos al máximo la composición de la muestra, abarcando las siguientes Instituciones de Educación Superior (IES):

- grandes universidades públicas convencionales como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), la Universidad Veracruzana (UV) y la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO);
- IES públicas de vocación tecnológica como la Universidad Autónoma de Chapingo (UACH, agronómica), el Instituto Tecnológico de Comitán y el Instituto Tecnológico Superior de Zongolica;
- IES públicas dedicadas a la formación docente como la Escuela Normal Intercultural Bilingüe de Oaxaca (ENBIO);
- universidades privadas confesionales tanto convencionales – la Universidad Iberoamericana de Cd. de México, la Universidad Iberoamericana de Puebla y la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP) – como interculturales – el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) de Oaxaca;
- universidades interculturales públicas como la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) y la UVI;
- y universidades comunitarias, creadas por asociaciones civiles, como el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) de Puebla y la Comunidad de Aprendizaje para la Sustentabilidad Moxviquil de Chiapas.

Variamos no solamente las IES en las que estudian o estudiaron las y los jóvenes colaboradorxs de la investigación, sino también sus correspondientes carreras, incluyendo licenciaturas convencionales de ciencias naturales, humanidades y ciencias sociales, ingenierías agronómicas y de desarrollo rural, licenciaturas con enfoque intercultural, así como carreras de formación docente. Entre 2020 y 2022 realizamos sobre todo entrevistas (dimensión semántica) y – debido a la pandemia – en menor

medida observaciones participantes (dimensión pragmática) con un total de 181 estudiantes universitarixs, 99 egresadxs y 82 docentes universitarxs. Destaca la gran variedad interna de la muestra: participan estudiantes indígenas que hablan su lengua materna y otrxs cuya familia no se la transmitió – precisamente para evitar discriminaciones lingüísticas como las que las generaciones anteriores sufrieron) –, estudiantes de diversos géneros e identidades sexuales, estudiantes que se autoidentifican como “indígenas” o como miembros del pueblo náhuatl, ayuuk, tseltal etc., tanto como estudiantes que ya no se identifican, pero que provienen de familias de pueblos originarios, estudiantes solterxs y estudiantes madres/padres de familia, estudiantes que emigran de su comunidad de origen para acceder a la universidad frente a estudiantes que ya se criaron en un contexto urbano (porque son segunda generación de migraciones rural-urbanas), pero también estudiantes que no tuvieron que emigrar porque accedieron a una universidad intercultural o comunitaria ubicada en su contexto rural de origen.

Posteriormente hemos analizado los datos procedentes sobre todo de las entrevistas individuales con estudiantes y egresadxs, generando códigos en torno a estas categorías principales, que han ido emergiendo del contraste entre códigos etic y códigos emic:

1. Tejido familiar
2. Comunidad
3. Capital social
4. Capital lingüístico
4. Experiencia migratoria
5. Trayectoria escolar previa
6. Ingreso a la educación superior
7. Experiencias en la educación superior
8. Percepciones e ideas sobre los estudios universitarios
9. Transformaciones identitarias
10. Perfil y condiciones de egreso
11. Expectativas futuras
12. Experiencias durante la pandemia

Luego procedimos a la preparación y realización de lo que denominamos “talleres *intersaberes*” (Dietz, 2019), correspondientes a la dimensión sintáctica de nuestro modelo de etnografía colaborativa (cfr. arriba). Entre 2022 y 2023 realizamos 10 talleres con estudiantes

y egresadxs participantes en el proyecto, para los cuales elegimos localidades preferentemente rurales, cercanas a sus comunidades de origen, como son las comunidades de Zautla en Puebla (CESDER), Tequila y Espinal en Veracruz (UVI), Jaltepec en Oaxaca (ISIA) y Moxviquil en Chiapas (Comunidad de Aprendizaje Moxviquil). Sin embargo, reflejando la diversidad de constelaciones migratorias y rural-urbanas, también realizamos talleres en ciudades medias como San Cristóbal de Las Casas en Chiapas (UNICH), Minatitlán en Veracruz (UV) y Texcoco en el Estado de México (UACH) así como en dos grandes metrópolis urbanas, las ciudades de Puebla (Universidad Iberoamericana) y la Cd. de México (UNAM).

En estos 10 talleres participaron un total de 260 estudiantes y egresadxs, que revisaron nuestros datos y nuestras interpretaciones y los contrastaron críticamente con sus propias vivencias, percepciones y “sentipensares” en torno a las preguntas-guía arriba mencionadas en cuanto a sus propios significados de ser “estudiante universitaria/o indígena”, sus trayectorias pre-universitarias tanto como universitarias, sus capacidades, competencias y/o habilidades con las que egresan, las lagunas que identifican en su formación así como de las experiencias de discriminación que han vivido. Dado que procuramos que en la mayoría de los talleres participaran estudiantes indígenas que están estudiando y/o han estudiado en diferentes tipos de universidades, se generó casi automáticamente una dimensión explícitamente comparativa y contrastiva. A partir de citas textuales de extractos de transcripciones de entrevistas, las y los participantes analizaron en grupos de trabajo mixtos estas citas y las interpretaron en contraste con sus propias vivencias, trayectorias y experiencias. Oscilamos así entre sesiones de trabajo en grupos focales, por un lado, con sesiones plenarias de todo el colectivo de participantes, por otro lado, compartiendo de forma verbal y visual, exponiendo, dibujando y performando corporalmente estas comparaciones entre experiencias migrantes y no-migrantes, de mujeres y hombres, de estudiantes solteras y enparejadas, de estudiantes que hablan y escriben su lengua materna y aquellxs que solamente la recuerdan, entre estudiantes que cursaron carreras más relacionadas con el mercado laboral urbano y otrxs que cursaron estudios con énfasis rural, comunitario y/o intercultural, etc.

Se logró así poner directa y explícitamente en diálogo la interpretación de datos que realiza quien realiza la investigación con la interpretación que hace el propio estudiantado o la persona egresada de una determinada universidad. La gran mayoría de participantes destacó las coincidencias en sus experiencias, sobre todo en relación a su contexto de familia: el ser estudiantes de primera generación en su familia e incluso a veces en toda su comunidad o región, junto con la gran importancia que para muchxs juega la figura materna sobre todo a la hora de motivar, impulsar y facilitar que su hija o hijo continúe estudiando al egresar de la educación media. En relación a lo que denominamos su “capital lingüístico”, sus vivencias reflejan amplia y dramáticamente las secuelas que ha dejado en la generación de sus madres y padres el arriba mencionado bilingüismo de transición: la generación que hoy

llega a la universidad son quienes ya han sufrido al interior de sus familias la política indigenista y lingüicida, por la cual sus padres y madres deciden ya no hablarles en su propia lengua, sino emplear el castellano incluso al interior de la comunicación familiar, lo que acaba creando incomunicación con la generación de sus abuelas y abuelos. Muchas/os participantes narraron cómo precisamente la pandemia y la correspondiente reclusión familiar y comunitaria les obligó a quedarse pendientes de sus abuelas y abuelos mientras que sus padres y madres tenían que salir para asegurar la sobrevivencia económica; así, tuvieron que recuperar la lengua originaria de sus abuelos para poder comunicarse, lo que a varixs de ellos les dejó una renovada voluntad de recuperar su propia lengua como parte de un proceso de transformación identitaria.

Las transformaciones identitarias experimentadas desde su ingreso a la universidad son otra constante tanto en las entrevistas individuales como en los talleres grupales. La IES deja una huella importante porque los roles de estudiante universitario y de joven en proceso de formación no coinciden con las expectativas familiares y comunitarias en cuanto a su respectiva edad, una edad en la que en muchas de sus regiones de origen se espera que ya formen su propio hogar y tengan familia. Acudiendo a dinámicas grupales que facilitan la reflexión sobre identidades interseccionadas, trabajamos las tensiones y transformaciones que surgen de expectativas tan distantes como las de sus docentes y las de sus familiares y vecinxs; generamos estas reflexiones a lo largo de los talleres con sus propios testimonios de las entrevistas previas, comparándolas junto con visualizaciones y con actividades de *roll play* y otras técnicas para elucidar el discurso de las y los propios estudiantes, cómo viven estas transformaciones identitarias (Manjarrez Martínez y Vargas Moreno, 2023).

Trabajamos en estos talleres desde una mirada intercultural y, a la vez, interseccional distintas fuentes de identidad para reflexionar acerca de las vivencias en las que lxs estudiantes y egresadxs perciben una constelación de tipos de identificación – étnica, lingüística, de género, de identidad sexual, de clase social, religiosa, fenotípica etc. – como fuente de privilegios frente a otras constelaciones que se vivencian como fuente de opresiones y discriminaciones (Manjarrez Martínez y Vargas Moreno, 2023). Lxs participantes narraron una serie de experiencias en las cuales la combinación de actitudes racistas-sexistas-clasistas de parte de docentes, administrativxs y/o compañerxs les transmitió un mensaje de “no pertenecer” al espacio universitario: la vestimenta y sus respectivas marcas, las pautas de ocio y el nivel adquisitivo, el color de piel, la lengua materna hablada, pero igualmente el sociolecto del castellano hablado junto con el origen rural, todas estas fuentes de diversidad fueron reportadas e identificadas como constelaciones de opresión sobre todo en aquellas universidades convencionales urbanas en las que el estudiantado rural, indígena y/o campesino es subrepresentado frente a lxs estudiantes procedentes de clase media urbana – algo que Mato (2023) ha analizado en relación a un “racismo institucional” de toda la educación superior latinoamericana y que Varela Huerta y Pech Polanco (2021) han

identificado en la educación superior mexicana, particularmente frente a estudiantes de pueblos originarios y afrodescendientes.

Frente a estas vivencias de discriminación, en las IES de tipo intercultural o comunitario insertadas en las regiones rurales de origen de lxs estudiantes partícipes, aunque también existen vivencias de opresiones ejercidas por docentes o compañerxs, se reportaron más experiencias de discriminación de parte de actores extra-universitarios que jerarquizan la universidad intercultural o comunitaria y sus protagonistas como “de segunda”, como “escuelita para indios” o como “poco seria” en contraste con las universidades urbanas convencionales. Frente a estas jerarquizaciones exógenas, las y los estudiantes viven la universidad rural como un espacio sumamente significativo no solamente para formarse con pertinencia y con “huella comunitaria”, sino también para experimentar con nuevas formas de relacionarse, de compartir y de intercambiar experiencias de tequio, de reciprocidad y de servicios comunitarios entre jóvenes provenientes de diferentes pueblos originarios (Hernández Vásquez, Rivera Olvera y Mateos Cortés, 2023; Rivera Olvera, Morfín Otero y Mateos-Cortés, 2023).

En ambos casos, sin embargo, lxs participantes en los talleres igualmente reflexionaron sobre la “otra cara” de las experiencias de privilegios y opresiones – hasta qué punto ellas y ellos como estudiantes universitarixs y/o como profesionistas ejercen un poder específico por su grado académico, por su rol en la comunidad y por sus responsabilidades a menudo conflictuadas entre “lealtades” locales vs. “institucionales”. El formarse en derecho, en ciencias de la salud, en desarrollo rural o en la educación genera una serie de “ventajas comparativas” y de conocimientos que se convierten en privilegios – presentes o futuros – frente a sus compañerxs de educación media que no continuaron estudios universitarios. Así, en varios talleres se desencadenaron importantes ejercicios de reflexividades compartidas acerca de las implicaciones éticas y políticas que tiene el hecho de abrirse camino como primera generación de estudiantxs de pueblos originarios – implicaciones tanto en relación a las propias universidades y carreras, pero también en cuanto al poder que les puede dar el egreso y la inserción profesional en un contexto marcado por persistentes desigualdades y asimetrías de género, de clase y de etnicidad.

Primeros hallazgos, conclusiones y perspectivas

Aún nos encontramos analizando, compartiendo y co-interpretando los datos surgidos a partir de este proyecto “Sendas y trayectorias indígenas en la educación superior mexicana”, pero quisiera – para concluir – adelantar algunos hallazgos que surgen de la comparación y del contraste entre diferentes tipos de universidades en las que se forman o han formado las

y los jóvenes participantes ⁹⁰. Como mencionaba arriba, hay muchas convergencias en relación a las experiencias y trayectorias universitarias. En casi todos los casos, independientemente del tipo de IES al que se acude, el convertirse en estudiantes universitarios transforma las identificaciones personales: el papel mismo de ser estudiante y joven adulto, desconocido en muchas comunidades de origen, implica responsabilidades y necesidades de autonomía frente a la familia y a la comunidad que no se habían experimentado en la educación media. Este cambio de rol afecta a todo el grupo participante, pero particularmente deja una huella identitaria en las mujeres, quienes experimentan una particular distancia entre los roles esperados en su comunidad y/o su familia y aquellos esperados de ellas en la universidad.

En las IES más alejadas de la región de origen, estas transformaciones y tensiones se acrecientan por los procesos migratorios correspondientes. Migrar del campo a la ciudad o de una región rural a otra para acceder a la educación superior desarraiga y re arraiga; a veces predominan experiencias de soledad, aislamiento y pérdida de redes de apoyo, mientras que en muchos casos – tras una fase inicial crítica – se logra generar nuevas redes e incluso una “nueva comunidad” compartida en el contexto urbano por estudiantes con orígenes afines. Otra convergencia destacada por prácticamente todos los participantes es la necesidad de diversificar formas de aprendizaje, de volverse más autónomos en la elaboración de tareas, trabajos y actividades académicas. Tanto en las IES urbanas como en las IES rurales el acompañamiento psicopedagógico y las tutorías personalizadas y continuas, que no solamente se refieran a cuestiones académicas, sino que se enfoquen al/a la estudiante de manera integral son factores identificados como clave para el éxito escolar. Para los estudiantes-migrantes en los contextos metropolitanos, este acompañamiento muy cercano también ha de incluir orientaciones en relación a la vida estudiantil en un campus urbano y en la gran urbe, algo desconocido para muchos estudiantes de nuevo ingreso de origen rural.

Observamos varias divergencias importantes entre estudiantes que acceden a universidades urbanas de tipo convencional frente a aquellos que ingresan a universidades comunitarias o interculturales. En primer lugar, si existe una relación estrecha entre la universidad y la comunidad anfitriona, estos vínculos permiten al estudiantado generar aprendizajes tanto áulicos como extra-áulicos cercanos y compatibles con las experiencias que han vivido en sus propias comunidades de origen. Así les es posible aplicar y “traducir” sus saberes comunitarios en relación a los nuevos “saberes académicos” adquiridos a lo largo de su carrera universitaria. Este tipo de diálogo de saberes es mucho más limitado y casi inexistente en las universidades metropolitanas que carecen de enfoque intercultural.

⁹⁰ Cfr. también Pérez Castro y García (2022), Vargas Moreno (2022), Arias Gómez (2023), Hernández Vásquez, Rivera Olvera y Mateos Cortés (2023), Mateos Cortés (2023), Rivera Olvera, Morfín Otero y Mateos-Cortés (2023) y Manjarrez Martínez y Vargas Moreno (2023).

En segundo lugar, junto con los saberes del contexto local, en las universidades interculturales o comunitarias las lenguas maternas del estudiantado, aunque no siempre son aprovechadas como canales de comunicación académica, sí son visibilizadas y reconocidas. En los talleres los participantes comentaban cómo paulatinamente se daban cuenta que sus conocimientos bilingües son un recurso muy útil y necesario en sus procesos de profesionalización, algo que en las universidades urbanas está casi completamente ausente. Así, dependiendo del tipo de universidad el plurilingüismo del propio estudiantado es aprovechado como un capital o al contrario se convierte en un estigma.

Como se mencionaba arriba, las experiencias con racismos, clasismos y sexismos constituye una tercera divergencia. Sobre todo en universidades metropolitanas y en universidades privadas las desigualdades socioeconómicas exponen al estudiantado de origen rural e indígena a experiencias directas y personales de rechazo, exclusión y acoso por discriminaciones múltiples e interseccionadas, vivencias que apenas están siendo percibidas y problematizadas por las propias IES, que a lo sumo cuentan con algún protocolo en caso de violencia de género, pero que invisibilizan completamente violencias racistas y clasistas (Varela Huerta y Pech Polanco, 2021; Mato, 2023). Por otro lado, las universidades comunitarias e interculturales son a menudo discriminadas en su conjunto por las jerarquías universitarias y por la percepción de ser instituciones “de segunda”, pero por la composición del estudiantado, por el tipo de carreras que ofrece y por el uso que hacen de las lenguas y de los saberes de los pueblos originarios, parecen lograr preparar a sus estudiantes y egresados a una conciencia más explícita de sus derechos colectivos e individuales frente a actos racistas, clasistas y sexistas. En estas emergentes experiencias de interculturalizar los saberes y plurilingüizar su transmisión universitaria identificamos los primeros pasos para revertir el “racismo epistemológico” (Díaz, 2017) que caracteriza a la universidad eurocentrada: a pesar de la diversificación del estudiantado, del profesorado y del currículum, muchas universidades siguen excluyendo las lenguas, los saberes, las cosmovisiones y con ello las epistemologías de sus propios actores, sustituyéndolas por un “occidentalocentrismo” institucionalizado.

Por último, entre quiénes egresan de los diferentes tipos de universidades – pero con mayor peso y presencia en las universidades interculturales y comunitarias – percibimos el surgimiento de una nueva agencia, de un/a profesional comprometida/o con su familia y su comunidad, consciente de sus derechos y del valor complementario que tienen saberes profesionales extra-comunitarios, que opta por retornar a su entorno familiar y local para generar procesos productivos, asociativos, culturales y/o políticos “desde abajo” (Dietz, Mateos Cortés y Budar, 2020). Esta juventud profesional retornada no ejerce necesariamente como trabajadora asalariada la profesión correspondiente a su carrera universitaria, sino que regresa a retomar actividades campesinas agrícolas en la milpa junto con otras actividades productivas, aplicando continuamente una síntesis de sus conocimientos comunitarios tanto

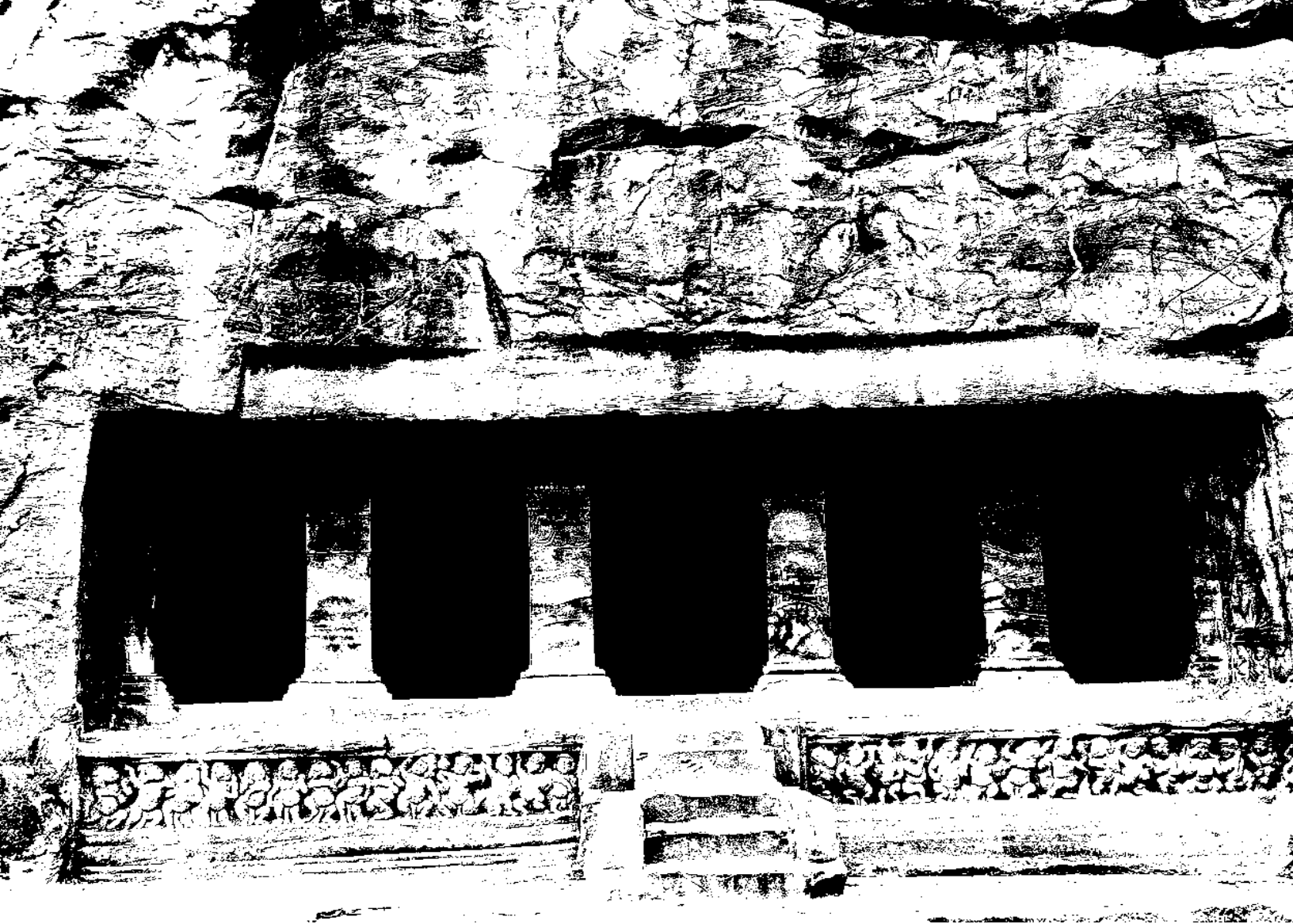
como académicos. Surge así una nueva “comunalidad letrada”, una generación de jóvenes que recuperan espacios de vida y sociabilidad comunitaria en estrecha relación con los conocimientos adquiridos en su paso por la universidad.

Referencias

- Álvarez Veinguer, A, Arribas Lozano, A. y Dietz, G. (eds., 2020) *Investigaciones en movimiento: etnografías colaborativas, feministas y decoloniales*. Buenos Aires: CLACSO
- Arias Gómez, J. (2023) Lenguas originarias, durante y después de la Educación Superior Intercultural. *IV Congreso Iberoamericano de Educación Comparada*. México: Sociedad Mexicana de Educación Comparada
- Díaz, M. E. (2017) Racismo epistemológico y occidentalocentrismo: apuntes para una descolonización de la tradición hegemónica del conocimiento. *Revista de Epistemología y Ciencias Humanas* 9, cfr. <https://www.revistaepistemologia.com.ar/wp-content/uploads/2018/09/www.revistaepistemologia.com.ar-r09-1.-martin-diaz.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*. México: SEP-CGEIB
- Dietz, G. y Mateos Cortés, L. S. (2020) Entre comunidad y universidad: Una etnografía colaborativa con jóvenes egresadas/os de una universidad intercultural mexicana. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana* 15 (2): 273-299. DOI: 10.11156/aibr.150205
- Dietz, G. y Mateos Cortés, L. S. (2022) Doubly Reflexive Ethnography and Collaborative Research. En: G. Noblit (ed.): *Oxford Research Encyclopedia of Education*. New York: Oxford University Press
- Dietz, G. y Mateos Cortés, L. S. y Budar, L. (eds., 2020). *La gestión intercultural en la práctica: la Universidad Veracruzana Intercultural a través de sus egresadas y sus egresados*. Xalapa, Editorial Universidad Veracruzana
- Donnelly, M. et al. (2019) *Indigeneity and Pathways through Higher Education in Mexico*. (Ms., ESRC Research Grant Proposal no. ES/S016473/1). Bath: University of Bath
- Fals Borda, O. (2009) *Una sociología sentipensante para América Latina* (antología), Bogotá: CLACSO / Siglo del Hombre Editores
- Figueroa Saavedra, M. et al. (2014) La incorporación de las lenguas indígenas nacionales al desarrollo académico universitario. *Revista de la Educación Superior* XLIII (3) 171: 67-92, DOI: 10.1016/j.resu.2015.03.002

- Grosfoguel, R. (2013) Racismo / sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/ epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa* 19: 31-58, DOI: 10.25058/20112742.153
- Hernández Vásquez, R., Rivera Olvera, M.C. y Mateos Cortés, L. S. (2023) Racismos en la educación indígena: estrategias educativas de universidades del sureste para combatirlo y fomentar la justicia social. *IV Congreso Iberoamericano de Educación Comparada*. México: Sociedad Mexicana de Educación Comparada
- Lipschutz, A. (1975) *El problema racial de la conquista de América*, México: Siglo XXI
- Manjarrez Martínez, Y. C. y Vargas Moreno, P. A. (2023) Mujeres universitarias de pueblos originarios. Resistencias frente a violencias estructurales. *IV Congreso Iberoamericano de Educación Comparada*. México: Sociedad Mexicana de Educación Comparada
- Martínez Casas, R. et al. (2019) Las múltiples caras del mestizaje: etnicidad y raza en México. En: Telles, E. y Martínez Casas, R. (eds.): *Pigmentocracias: color, etnicidad y raza en América Latina*, pp. 56-107. México: FCE
- Mateos Cortés, L. S. (2017) Indigenous Youth Graduating from Intercultural Universities: capability building through intercultural higher education in Veracruz, Mexico. *Journal of Intercultural Studies* 38 (2):155-169, DOI: 10.1080/07256868.2017.1291496
- Mateos Cortés, L. S. (2023) Juventudes indígenas en la educación superior veracruzana: una mirada desde los estudios interculturales. *Encuentro Internacional de Estudiantes de Pueblos Originarios "Fortalecer identidades dentro de las diversidades"*. Guadalajara, Jal.: UdG-CUCEA
- Mateos Cortés, L. S. y Dietz, G. (2023) Indigenous Youth in Intercultural Universities: New Sites of Knowledge Production and Leadership Training in Mexico and Latin America. En: K. Ruckstuhl et al. (eds.): *The Routledge Handbook of Indigenous Development*, pp. 458-478. Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge
- Mateos Cortés, L. S. y Dietz, G. (2024) Universidades interculturales. En: G. Dietz (coord.): *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: estado del conocimiento 2012-2021*. México: COMIE & Ediciones Universidad Iberoamericana. [en prensa]
- Mato, D. (2018) Educación superior y pueblos indígenas: experiencias, estudios y debates en América Latina y otras regiones del mundo. *Revista del Cisen Tramas/Maepova* 6 (2): 41-65
- Mato, D. (2023) Contextualizar y desagregar la idea de "racismo estructural" para erradicar el racismo en la Educación Superior. En: G. Czarny et al. (eds.): *Racismos y Educación Superior en Indo-Afro-Latinoamérica*, pp. 337-366. Buenos Aires y México: CLACSO y Universidad Pedagógica Nacional

- Ocampo González, A. (2022) Descolonización lingüística y procesos de alfabetización al margen de la historia: luchar por la consolidación de un anti-esencialismo estratégico. En: A. Ocampo González, R. Sánchez Lara y C. López-Andrada (comps.): *Interseccionalidades críticas: lecturas de lo abyecto, (contra)memorias y educación*, pp. 13-26. Santiago de Chile: CELEI
- Pérez Castro, J. y García, J. (2022) La inclusión y exclusión escolar que viven los estudiantes de pueblos originarios en el nivel superior en México. *XXXIII Congreso Latinoamericano de Sociología*. Cd. de México, Guadalajara, San Luis Potosí y Mérida: ALAS
- Quijano, A. (2005) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: Lander, E. (comp.): *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*, pp. 201-246. Buenos Aires: CLACSO
- Rejón Piña, R.A. (2022) Avoiding Backlash: narratives and strategies for anti-racist activism in Mexico. *Ethnicities* [online first], DOI: 10.1177/14687968221128381
- Rivera Olvera, M.C., Morfín Otero, F. y Mateos-Cortés, L.S. (2023) Huellas comunitarias en las trayectorias formativas de estudiantes del Instituto Superior Intercultural Ayuuk. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* LIII (3): 579-612, DOI 10.48102/rlee.2023.53.3.590
- Skutnabb-Kangas, T. y Phillipson, R. (1994) Linguicide. En: R.E. Asher (ed.): *The Encyclopedia of Language and Linguistics*, pp. 2211-2212. Aberdeen: Pergamon Press / Aberdeen University Press
- Solís, P., Güémez, B. y Campos Vázquez, R. (2023). *Skin Tone and Inequality of Economic Outcomes in Mexico: a comparative analysis using optical colorimeters and color palettes*. (Proyecto sobre Discriminación Étnico-Racial en México (PRODER), Working Paper #8). México: El Colegio de México
- Varela Huerta, I.A., y Pech Polanco, B. M. (2021) Racismos, educación y poblaciones indígenas y afrodescendientes en México. *Universidades* 72 (87): 53-71, DOI: 10.36888/udual.universidades.2021.87.523
- Vargas Moreno, P.A. (2022) Diálogos pendientes: mujeres indígenas, educación superior e interculturalidad en México. *VI Congreso de Estudios Poscoloniales y las VIII Jornadas de Feminismo Poscolonial*. Buenos Aires: Núcleo NuSur de IDAES/UN-SAM y Programa Sur-Sur de CLACSO



CAPÍTULO 23. MIRADAS SOBRE EL “OTRO” DE LA EDUCACIÓN

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski
Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó, Brasil

Introdução

A reflexão proposta neste texto subsidiou a apresentação no painel intitulado “Tensiones políticas e investigativas en torno a la educación inclusiva y la justicia social en América Latina y el Caribe”, no Eixo “La potencia de la multiplicidad de diferencias en la creación de nuevos espacios educativos”, en el I Simposio Latinoamericano y Caribeño de Investigación de la Educación Inclusiva, organizado por CELEI y la Universidad Iberoamericana, evento

realizado no período de 24 a 26 de setembro de 2020⁹¹. Com base em estudo bibliográfico, este texto objetiva evidenciar e tensionar a cultura de normatização e normalização presente na sociedade e, por consequência, também na escola, evidenciando como essa perspectiva epistemológica exclui parte dos estudantes considerados diferentes, ou seja, “os outros”.

A ideia de turmas homogêneas, em tempos de aprendizagem ou em termos de espaços físicos, não é novidade no campo da educação. Basta observarmos a disposição e tamanho das carteiras, para constatar o quanto é frágil o lugar para a diferença.

Embora o texto tome como referência o contexto brasileiro, o olhar acerca da diferença, do “outro”, da diversidade na escola, segue padrões historicamente instituídos, extrapolando fronteiras geográficas. Foucault tensiona essa constatação indagando: “A partir de qual a priori histórico foi possível definir o grande tabuleiro das identidades distintas que se estabelece sobre o fundo confuso, indefinido, sem fisionomia e como que indiferente, das diferenças?” (Foucault, 2007, p. XXI - XXII).

Com a ampliação do acesso à escola brasileira, muitas crianças e grupos culturais, que estavam excluídos desse contexto, passaram a compor esse cenário e, nele, a explicitar a diferença, a diversidade que compõe a sociedade. A escola funcionou (e ainda funciona) como uma eficaz estratégia de controle, ideia salientada por Foucault, especialmente, na obra *Vigiar e Punir*. Assim, algumas marcas desta escola são as classificações, as categorizações, que resultam em pensamentos dicotômicos, a exemplo de normal e anormal, do bom ou mau estudante, da identidade e da diferença.

Embora, na contemporaneidade, a diferença seja propagada pelos discursos escolares e haja o apelo por estruturar os ambientes de aprendizagem e as metodologias didáticas de forma que haja a colaboração, a resolução de problemas, o trabalho em redes, o protagonismo estudantil, ainda são muito presentes as tecnologias individualizantes e a lógica da identidade ainda prepondera.

Vale salientar que a democratização da educação, especialmente a pública, é recente no Brasil. O índice de analfabetismo, mesmo quando a educação passou a ser assumida pelo Estado, principalmente, de mulheres e das classes populares, continuou elevada por longo período de tempo. “Segundo o Manifesto dos pioneiros de 1932 ainda nas décadas de 1920 a 1940, o índice de analfabetos chegava a 65%, considerando que na época, populações indígenas e quilombolas em sua grande maioria não eram contabilizadas.” (Conte, 2011, p. 54-55).

Veiga-Neto salienta o conceito e o uso da norma como estratégia de dominação. Afirma também que, ante ao incômodo que as palavras “normal” e “anormalidade” podem causar, algumas alternativas são possíveis. Como primeira alternativa, está a negação abstrata dos

⁹¹ Informações disponíveis em: <https://www.ibero.edu.co/primer-simposio-latinoamericano-y-caribeno-sobre-investigacion-en-educacion-inclusiva/#1594949051779-7a7f1917-c6a9>

anormais (no plano epistemológico), da qual resultam as práticas de exclusão mais explícitas e radicais.

[...] Trata-se de práticas de exclusão que têm no racismo o seu ponto imediato de convergência, se entendermos por racismo não apenas a rejeição do diferente, mas, também, a obsessão pela diferença, entendida como aquilo que contamina a pretensa pureza, a suposta ordem, a presumida perfeição do mundo. A diferença pensada como uma mancha no mundo, na medida em que os diferentes teimam em não se manterem dentro dos limites nítidos, precisos, com os quais o iluminismo sonhou geometrizar o mundo. A diferença entendida como aquilo que, sendo desviante e instável, estranho e efêmero, não se submete à repetição, mas recoloca, a todo instante, o risco do caos, o perigo da queda, impedindo que o sujeito moderno se apazigúe no refúgio da prometida maioria (VEIGA-NETO, 2001, p. 107-108).

Segundo Lara Ferre (2001, p 198), a diferença do outro passa a ser “uma perturbação”. Para a autora, a diferença altera a serenidade ou a tranquilidade dos demais, pois “[...] nada há de tão perturbador como aquilo que a cada um lembra de seus próprios defeitos, suas limitações, suas próprias mortes”. Assim, o diferente torna-se uma individualidade singular cujas características próprias distinguem-se do não-diferente, isto é, no indivíduo considerado *normal*, que é o seu juiz. Para este, o diferente é, portanto, o outro.

O que dizem os professores acerca dos estudantes considerados “diferentes” na escola? Quem são estes estudantes, ao olhar docente? O que ainda é tabu nas escolas em termos de diferença? Quais são as diferenças que aceitamos e quais são aquelas que rejeitamos? Onde residem os preconceitos (que passam longe do nosso discurso, mas que ainda estão intrínsecos na prática docente)? Como lidar com tantas demandas individuais/personalizadas diante do coletivo? O que está subjacente à fala corriqueira: “sacrificamos os alunos bons porque olhamos muito para os alunos ruins”? Entre os dualismos e categorias, podemos identificar inúmeras nuances, contrariando as dicotomias que marcam a cultura do normal e anormal, do bom e do ruim, da verdade e da mentira. A escola, inventada pela Modernidade, constituiu-se em espaço privilegiado da normatização e normalização, tema que este texto propõe tensionar, com o objetivo de refletir e compreender quem é o “outro” da educação e qual o seu lugar na escola.

Olhares padronizados e preconceituosos na escola

Olhares... O texto “Olhares”, escrito por Alfredo Veiga Neto, me instigou a algumas reflexões. O autor usa a metáfora da visão, salientando a importância dela na nossa tradição cultural, “[...] na medida em que a visão tem sido celebrada enquanto sentido privilegiado capaz de fazer uma mediação acurada e fidedigna entre nós e a realidade, ou seja, mostrar como é *mesmo* o mundo” (Veiga-Neto, 2007, p. 24). Para o autor, nossos discursos, desde a Antiguidade Clássica, recorrem à visão:

[...] em termos vocabulares (*clarificar* as ideias, *visão* de mundo, *esclarecer* a questão, *perspectiva* de análise, *espelhar* a realidade, *vislumbrar* uma intenção, *transparência* de intenções, *desvelar*, *sinopse*, etc); em termos locucionais (*deitar os olhos*, *ideias claras*, *fazer vista grossa*, *traçar o perfil*, *a olhos vistos*); em termos de metáforas (o morcego de Minerva, a caverna de Platão, o Iluminismo) etc. (Veiga-Neto, 2007, p. 24).

Nesse sentido, são usuais também expressões como “ver com o coração, enxergar o mundo a partir de onde se pisa, homem de visão, visão de futuro”, entre outras, atribuindo à visão a capacidade de “revelar a realidade”, “de mostrar a verdade”.

Veiga-Neto (2007) salienta que os fundadores da ciência moderna - Descartes, Newton, Bacon e Galileu -, alertaram para as ilusões visuais e para o fato de que não devemos nos guiar pelas aparências. Mas, tal desconfiança não representou retirar da visão a possibilidade de revelar o mundo. O autor destaca que o que é denominada razão das Ciências Humanas se desenvolveu a partir das Ciências da Natureza, se bifurcou em variadas epistemologias e tem em comum a crença numa realidade exterior que se poderia acessar racionalmente. Bacon e Comte buscaram nas Ciências da Natureza a compreensão dos fenômenos do mundo social, psicológico, econômico, originando, assim, o positivismo do século XVIII e, também, o empirismo lógico do círculo de Viena.

A compreensão de que “o acesso à realidade é alcançado graças aos rigores do quantitativismo e da observação neutra e repetitiva - como para a tradição positivista, - ou é atribuído ao adequado emprego da dialética - como para a tradição crítica” (Veiga-Neto, 2007, p. 26) tem resultado em fortes disputas no campo acadêmico. Pelo uso da razão, diz Veiga-Neto (2007, p. 27), “ou conseguiríamos aguçar as lentes pela qual captamos o mundo - para o positivismo -, ou conseguiríamos, como num jogo de espelhos, ver por trás das aparências ou mesmo ver os avessos que não se revelam ao primeiro olhar - para o pensamento crítico”. Ao defender outras perspectivas de pesquisa, o autor refere que,

[...] se para o Iluminismo é preciso tomar cuidado com as impressões imediatas, para as perspectivas pós-modernas qualquer impressão é, ao mesmo tempo que impressão, também uma conformação sobre o mundo. Isso significa que as imagens que o mundo, principalmente social, apresenta, a rigor, ele não apresenta isentamente, isto é, é o olhar que botamos sobre as coisas que, de certa maneira, as constitui. São os olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo. Em outras palavras, não há problemas em si - sejam de natureza científica, filosófica, estética social, etc. - pairando numa exterioridade, inertes num grande depósito à sombra, à espera de serem, antes, encontrados pela luz que lançamos sobre eles e, depois, solucionados pela razão (Veiga-Neto, 2007, p. 30).

O Iluminismo é fundado “[...] na ideia de que à razão é atribuída a função de iluminar o Homem, para libertá-lo das trevas, das superstições opressoras dos mitos enganosos [...]”, e seus princípios alimentaram “[...] a esperança de uma perspectiva privilegiada, a partir da qual se explique o mundo e se chegue à Verdade ou - numa versão probabilística, - muito perto dessa Verdade” (Veiga-Neto, 2007, p. 28).

Para Michel Foucault, nos diz Veiga-Neto, “[...] são os elementos visíveis - formações não-discursivas - e os elementos enunciáveis - formações discursivas - que farão do mundo isso que parece ser para nós. Mas, para ele, [...] o enunciado tem primazia sobre a imagem” (Veiga-Neto, 2007, p. 33).

Menezes (2011) ampara-se em Foucault, para afirmar que essa concepção moderna de sujeito o toma como matéria-prima a ser trabalhada pela Educação e é decorrente da compreensão, também moderna e iluminista, de que o sujeito é uma entidade natural. Nesse sentido, Foucault (2007, p. 71) afirma que “O espírito humano é naturalmente levado a supor que há nas coisas mais ordem e semelhança do que possuem; e, enquanto a natureza é plena de exceções e de diferenças, por toda a parte o espírito vê harmonia, acordo e similitude”.

São esses movimentos que subjetivam o docente a criar expectativas de padronização do estudante. Assim, compreendo que os discursos acerca da escola e das crianças que a constitui revelam subjetivações inseridas numa governamentalidade neoliberal, pautada no mérito individual, sem a adequada desnaturalização das condições históricas e culturais que geram segregação e exclusão.

Nas últimas décadas, no Brasil e no mundo, ganham espaço as políticas de inclusão e a *diferença* passa a ser anunciada como geradora de relações mais solidárias, tensionando a maquinaria escolar a serviço do controle e normalização dos estudantes. Para Lockmann (2020, p. 72):

[...] Se, por um lado, a *governamentalidade neoliberal democrática* converteu a inclusão na regra máxima de condução das condutas, pois todos precisavam estar incluídos para tornarem-se cidadãos e, portanto, alvo das ações de governo, por outro lado, a *governamentalidade neoliberal conservadora* não faz desaparecer a inclusão, mas junto com ela, aciona também a exclusão como fundamento de algumas das práticas de governo.

Assim, usando mais uma vez a metáfora acerca dos olhares ou da visão, entendo que é preciso “olhar de frente” para a desigualdade social e para a falta de oportunidade a muitos estudantes que fracassam na escola e “olhar de frente”, também, para a própria escola, que reforça estereótipos e preconceitos, categoriza, classifica, normatiza, normaliza e, muitas vezes, exclui. “Normalização parece ser a meta para que todos permaneçam na escola. No entanto, permanecer dentro dela não garante o lugar do incluído” (Lopes, 2007, p. 15).

Quem são os estudantes “ideais”, “normais” na perspectiva da escola? Veiga-Neto (2004), ao caracterizar a norma e seus efeitos nas instituições, define que:

[...] A norma é o elemento que, ao mesmo tempo em que individualiza, remete ao conjunto dos indivíduos; por isso, ela permite a comparação entre indivíduos. Nesse processo de individualizar e, ao mesmo tempo, remeter ao conjunto, dão-se as comparações horizontais - entre os elementos individuais - e verticais - entre cada elemento e o conjunto. E, ao se fazer isso, chama-se de anormal aquele cuja diferença

em relação à maioria se convencionou ser excessivo, insuportável. (Veiga-Neto, 2004, p. 90).

Para que a Educação, afirma Gallo, pudesse cientificizar-se com a Pedagogia, era necessário mais do que controlar os alunos, “[...] também era necessário poder quantificá-los em seu processo de aprendizagem, para ordená-los através da *máthêsis* e da *taxinomia*. Uma das táticas instrumentais mais eficazes foi fornecida exatamente através da tecnologia do exame” (2004, p. 92). Para Foucault, “[...] *máthêsis* é a ciência das igualdades, portanto, das atribuições e dos juízos; é a ciência da verdade; já a *taxinomia* trata das identidades e das diferenças; é a ciência das articulações e das classes; é o saber dos seres” (2007, p. 102).

Foucault descreve as tecnologias de disciplinamento, vigilância, normalização e controle utilizadas pelas instituições modernas, especialmente, no século XVIII, que resultam, dentre outras manifestações, na quantificação dos estudantes, o que vivenciamos, também, nos dias atuais. “E pelo jogo dessa quantificação, dessa circulação dos adiantamentos e das dívidas, graças aos cálculos permanentes das notas a mais ou a menos, os aparelhos disciplinares hierarquizam, numa relação mútua os ‘bons’ e os ‘maus’ indivíduos” (Foucault, 2014, p. 178). O autor prossegue afirmando que as classificações têm um duplo papel: “[...] marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas também castigar e recompensar” (2014, p. 178).

Assim, o exame se constituiu numa estratégia de controle e vigilância, de acesso à intimidade do estudante, tanto no aspecto pedagógico quanto no aspecto político. “[...] este instrumento declarado de poder, acaba por constituir-se na tecnologia mesma da transmissão do saber, pois é através do exame que o processo de ensino-aprendizagem é verificado, controlado, planejado e re-planejado etc” (Gallo, 2004, p. 93). Segundo o autor,

[...] O nascimento da Pedagogia como ‘ciência da educação’ deveu-se, pois, ao advento da tecnologia dos exames, tornando possível a metrificação, a quantificação da aprendizagem, colocando sua organização no âmbito da prévia organização estratégica. O professor, assim, além de ser aquele que tem o poder de transmitir conhecimentos, dado seu saber acumulado, é também aquele que tem o poder de cobrar dos alunos o conhecimento que lhes foi transmitido, tornando o seu poder muito mais ‘visível’, muito mais palpável, e menos abstrato, pois sua é também a mão que pune, através do castigo físico ou simplesmente através da nota e das complicações na vida acadêmica, no caso de o aluno não ser bem sucedido no exame (2004, p. 94).

ensionar a escola, em alguns de seus aspectos, não significa negar a sua importância, especialmente, em tempos que, como afirma Larrosa (2017, p. 1), “A crítica da escola se tornou um lugar-comum, e a educação ficou sem um lugar próprio. [...]”. É agora, neste momento de crítica e dissolução da forma da escola, que queremos repensá-la amorosamente, para reencontrar sua especificidade e sua autêntica natureza. Concordo com Larrosa e, também, com Conte, que, amparado em Paulo Freire, afirma as possibilidades da educação, dizendo que

ela não pode tudo, mas pode coisas fundamentais, por isso “mesmo com todas as críticas a respeito do campo educacional não se pode negar sua importância, inclusive frente às possibilidades de contestação da sociedade e de tecer reflexão a si própria”. (Conte, 2011, p. 54).

Normatização, normalização e preconceitos na escola

Parto do pressuposto de que a escola é uma instituição regida por normas e que considera normal aquele que se adapta ao que foi determinado. É considerado normal o estudante que se adapta ao estabelecido, que segue padrões de uma sociedade que, historicamente, excluiu grande parcela da população.

Lopes (2009) ampara-se em Canguilhem, Foucault e Ewald para afirmar os processos de classificação, ordenamento, comparação e hierarquização presentes na norma, a qual opera no sentido “[...] de incluir todos segundo determinados critérios que são construídos no interior e a partir dos grupos sociais. Prescritivamente, ela age na homogeneização das pessoas; ela age na definição de um modelo geral prévio [...]” (Lopes, 2009, p. 159). Segundo a autora:

[...] Nas operações de normalização - que implicam tanto trazer os desviantes para a área da normalidade, quanto naturalizar a presença de tais desviantes no contexto social onde circulam - devem ser minimizadas certas marcas, certos traços e certos impedimentos de distintas ordens. Para isso, vê-se a criação, por parte do Estado, de estratégias políticas que visam à normalização das irregularidades presentes na população. Entre as estratégias criadas para que a normalidade se estabeleça dentro de quadros nos quais surge a ameaça do perigo, é possível citar a criação de políticas de assistência e de políticas de inclusão social e educacional, entre outras. Ambas, ao fim e ao cabo, podem ser vistas como ações inclusivas que visam a trazer para a normalidade partes da população ameaçadas pela miséria, pela doença, pela deficiência, pela falta da previdência, pela falta da escola, etc (Lopes, 2009, p. 159).

Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 955-956) amparam-se em Foucault para afirmar que a normalização disciplinar acontece quando existe a tentativa de conformar os gestos, as ações das pessoas, “[...] a um modelo geral previamente tido como a norma. Assim, é dito normal aquele que é capaz de amoldar-se ao modelo e, inversamente, o anormal é aquele que não se enquadra ao modelo”.

Salientando os distintos termos e conceitos relativos à norma, Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 956) sugerem “[...] acrescentar a palavra *normatizar* e suas derivadas para designar as operações de criar, estabelecer ou sistematizar as normas”. Entendem que os dispositivos normatizadores estão vinculados ao estabelecimento das normas, “[...] ao passo que os *normalizadores* [são] aqueles que buscam colocar (todos) sob uma norma já estabelecida e, no limite, sob a faixa de normalidade (já definida por essa norma)”.

A norma padroniza e exclui a diferença. Moysés e Collares (2013, p. 44), pesquisadoras brasileiras, que escrevem acerca dos preconceitos no cotidiano escolar, da medicalização e da patologização dos processos escolares, explicitam a padronização no seguinte texto:

[...] Menino maluquinho não existe mais, está rotulado e recebendo psicotrópicos para TDAH; Mafalda está tratada e seu Transtorno Opositor Desafiante (TOD) foi silenciado; Xaveco não vive mais nas nuvens, aterrissou desde que seu Déficit de Atenção foi identificado; Emília, tão verborrágica e impulsiva, está calada e quimicamente contida; Cebolinha está em treinamento na mesma cabine e nas mesmas tarefas usadas para rotulá-lo como portador de Distúrbios de Processamento Auditivo Central (DPAC) e assim está em tratamento profilático da dislexia que terá com certeza quando ingressar na escola; Cascão é objeto de grandes debates no comitê que está elaborando o DSM V, com divergências se ele sofreria de TOCS (transtorno obsessivo compulsivo por sujeira) ou de TFH (transtorno de fobia hídrica), mas tudo indica que chegarão a um acordo e os dois novos transtornos recém inventados serão lançados no mercado, pois quanto mais transtornos melhor. (Moysés; Collares, 2013, p. 44).

O que apresentam em comum essas crianças, personagens criadas por cartunistas e escritores brasileiros e um cartunista argentino? São crianças que encantam seus leitores, mas não a escola, que parece sentir-se ameaçada diante da irreverência, da criatividade, da inquietação infantil.

O Menino Maluquinho é personagem de um livro infantil da década de 1980, criado pelo cartunista, chargista, pintor, dramaturgo, caricaturista, escritor, cronista, desenhista e humorista brasileiro Ziraldo, nascido em 24 de outubro de 1932. A história evidencia uma criança que obtinha excelentes notas nas provas escolares, mas péssimas notas em comportamento, porque são “sabia ficar quieta”. Pela sua criatividade e agitação, lembra as crianças rotuladas com o diagnóstico de Transtorno do Deficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Mafalda é a personagem criada por Quino, cartunista argentino que nos deixou, aos 88 anos, no dia 30 de setembro de 2020, causando tristeza aos seus leitores. Mafalda é uma menina preocupada com a humanidade e a paz mundial que se rebela com o estado atual do mundo. Pergunta muito e isso incomoda a escola.

Emília, muito falante, é uma personagem criada pelo escritor brasileiro Monteiro Lobato, que viveu de 1882-1948. “O Sítio do Pica-pau Amarelo” é sua obra de maior destaque na literatura infantil.

Xaveco, Cebolinha e Cascão são personagens criados por Maurício de Souza, cartunista e escritor brasileiro nascido em 27 de outubro de 1935. Xaveco é um menino criativo, que tem um amigo imaginário; Cebolinha, de cabelos espetados, vive aprontando muitas confusões e planos infalíveis; Cascão, amigo inseparável de Cebolinha, é um garotinho muito esperto que tem pavor de água e, por causa disso, não toma banho.

Outra obra literária que nos provoca a tensionar e refletir sobre a escola, é “Quando a escola é de vidro”, da autoria de Ruth Rocha. Ruth Machado Lousada Rocha, nascida em 2 de

março de 1931, é uma escritora brasileira de livros infantis. “Quando a escola é de vidro” conta a história de uma escola onde todas as crianças permaneciam, durante a maior parte do tempo escolar, dentro de vidros transparentes e apertados. Só saíam dos vidros para o tempo de intervalo e para as aulas de educação física. Quando mudavam de ano, o vidro que recebiam era um pouco maior, mas, estando na mesma turma, todos recebiam vidros do mesmo tamanho e modelo, não importava se eram gordos, magros, altos, grandes, pequenos, meninos, meninas ou se estavam repetindo o ano escolar. Contudo, Firuli, o menino *carente* (eufemismo usado para não chamar de *pobre*) chegou mais tarde e fugia ao padrão daquele lugar. Firuli desenhava melhor que qualquer um, respondia perguntas mais depressa que os outros e era muito mais engraçado. A escola não encontrou um vidro para colocar Firuli (e achou mesmo que nem valia a pena investir em um vidro para ele), que ficava de pernas esticadas, quando queria se espreguiçava, e até meio que gozava de quem vivia preso e entrava no vidro sem reclamar. Firuli influenciou a escola e, aos poucos, os vidros foram sendo quebrados.

A autora utiliza a história como metáfora da escola, criticando a lógica do disciplinamento e da padronização. Nos possibilita compreender que a escola ignora as diferenças presentes nas crianças e que nela há pouco espaço para a originalidade e para a criatividade dos estudantes. Na escola apresentada pela história, as crianças podem, passivamente, ver, ouvir e receber o conteúdo passado pelo professor, mas pouco podem se expressar. Fica a provocação da história no sentido de que é possível ensinar com liberdade e para a liberdade.

Todas essas crianças mencionadas desafiam os padrões escolares. São crianças criativas, inquiridoras e questionadoras. São concebidas como incômodas à estrutura escolar. Afinal, quem são os bons e maus alunos, para a escola?

Gomes, em um estudo sobre leitura e escrita, e a produção dos “bons” e “maus” alunos, descreve que

[...] ‘os bons’ alunos fazem o para casa do jeito que ela gosta, decoram as sílabas e aprendem a ler, têm hábitos de higiene, têm cadernos limpos e caprichados, vão para a escola de uniforme e calçados limpos, sabem ouvir, têm atenção, olham para o quadro, têm letra linda e seus pais comparecem às reuniões e atendem imediatamente a qualquer chamado da escola. A qualidade maior do ‘bom’ aluno é a atenção. (Gomes, 2006, p. 11).

Por sua vez, os “maus” alunos, de acordo com a pesquisa, também têm um perfil desenhado, caracterizando-se por seres:

[...] ‘preguiçosos’, ‘malandros’, ‘desinteressados’, ‘sujos’, ‘lambões’, ‘infrequentes’, ‘molezas’, ‘lerdos’, imaturos’. São os ‘maus’ alunos que, de acordo com a professora, não decoram as sílabas, não aprendem a ler, não têm hábitos de higiene, têm piolhos, usam uniforme, calçados e material escolar sujos, não têm ajuda casa e seus pais não

comparecem às reuniões nem atendem aos chamados da escola. A desqualificação maior do 'mau' aluno é a falta de atenção e preguiça. (Gomes, 2006, p. 12).

A diferença, na escola, causa estranhamentos, pois a expectativa, predominantemente, é da identidade. A escola está organizada em tempos e espaços iguais para todos, a partir de currículos padronizados. Assim, "indiferentemente das condições estruturais, financeiras, emocionais, familiares ou sociais, os estudantes precisam aprender as mesmas coisas, do mesmo modo, no mesmo tempo, e, os que não conseguem, ficam à mercê, sendo rotulados como os problemas da classe ou da escola" (Weber, 2019, p. 135). Nessa direção, Pieczkowski (2016, p. 591) afirma que:

[...] Existe um olhar hegemônico que define a maneira como a escola concebe os sujeitos, buscando as ausências, as diferenças em relação a uma corporeidade e a uma forma de agir consideradas normais. A escola traz as marcas da medicalização, e frequentemente transfere para a área da saúde a autoridade que deve ser da pedagogia: pensar uma escola que valorize as diferenças ao invés de identificá-las e aprisioná-las simbolicamente ou, rotular de estranhos os sujeitos que fogem a um padrão convencional.

A educação brasileira apresenta histórico de elitização e, mesmo quando assumida em caráter público, como dever do Estado, manteve altos índices de analfabetismo. Assim, é perceptível que as crianças pobres constituem o contingente de "outros" na escola. Contudo, segundo o relatório da Oxfam2 (2014),

[...] uma em cada seis pessoas no mundo sofre os efeitos perniciosos da pobreza, e 50% da riqueza mundial está com 1% da população; além disso, sete em cada dez pessoas vivem em países onde a desigualdade aumentou nos últimos 30 anos. De acordo com o relatório Panorama Social da América Latina, publicado pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), em 2014, a taxa de pobreza no continente, em 2013, foi de 28,1% da população, enquanto a pobreza extrema alcançou 11,7%. Os percentuais correspondem a 165 milhões de pessoas em situação de pobreza, das quais 69 milhões correspondem àquelas em situação de pobreza extrema (Cepal, 2014). Especificamente no caso do Brasil, em 2009, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 40.066.020 pessoas eram pobres e 13.597.606 eram consideradas extremamente pobres. Em 2014, segundo dados desse mesmo Instituto, o número de pobres no Brasil era de 25.888.565 de pessoas e o de extremamente pobres era de 8.191.008 pessoas (Ipea, 2017a, 2017b.). (Garcia; Yannoulas, 2017, p. 30).

Nesse sentido, vastas parcelas da população brasileira parecem não se constituírem em foco privilegiado das ações e políticas do governo. Segundo Lockmann (2020, p. 71):

[...] A governamentalidade neoliberal conservadora, como podemos nomear essa nova face do neoliberalismo brasileiro, mantém como princípio a inclusão de certos grupos da população, mas não de todos. A intolerância religiosa, a imposição de um modelo de família, a exclusão das discussões de gênero e sexualidade e até mesmo, projetos

de lei como educação domiciliar demonstram essa nova face da exclusão, que reaparece e se reconfigura no cenário contemporâneo, como uma estratégia de governmentação direcionada a determinados grupos.

Como destacado neste texto, até meados do século XX, no Brasil, a educação básica era privilégio para poucos. A democratização da escola, com o ingresso das populações que viviam à margem da sociedade e do processo educativo, causa impactos, pois, a cultura escolar predominante era (e em parte ainda persiste) da segregação e da exclusão de pobres, negos, indígenas, crianças com deficiência, dentre outros públicos denominados de “diversidade”. Cultura escolar que, para Silva (2006, p. 204), é o “Conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola.”

Há várias décadas, pesquisadores⁹² do Brasil e de outros países alertam para o modo como foi sendo construída uma certa cultura de naturalização do fracasso escolar de crianças pobres. Lopes (2009, p. 158) afirma que “excluídos são todos aqueles que, pelo seu caráter de invisibilidade, não perturbam, não mobilizam, não alteram a rotina do mundo”. Tais sujeitos são considerados invisíveis, não porque não são vistos nos espaços públicos, mas porque foram capturados pela governamentalidade e não perturbam a ordem estabelecida para a população.

Lobo (2008) nos fala dos invisíveis, dos infames da história, que sempre “estiveram lá”, mas que poucos e apressadamente se ocuparam deles e registraram suas passagens. A autora menciona “[...] frágeis existências reais que pouco falaram por si e que viveram como aleijados, paralíticos, deformados, doentes, mentecaptos, alienados ou débeis mentais, cegos, surdos-mudos [...]” (Lobo, 2008, p. 18). A dor da invisibilidade é assim narrada por Lobo:

[...] Existências infames: sem notoriedade, obscuras como milhões de outras que desapareceram e desaparecerão no tempo sem deixar rastros - nenhuma nota de fama, nenhum feito de glória, nenhuma marca de nascimento, apenas o infortúnio de vidas cinzentas para a história e que se desvanecem nos registros porque ninguém as considera relevantes para serem trazidas à luz. Nunca tiveram importância nos acontecimentos históricos, nunca nenhuma transformação perpetrou-se por sua colaboração direta. Apenas algumas vidas no meio a uma multidão de outras, igualmente infelizes, sem nenhum valor. Porém, sua desventura, sua vilania, suas paixões alvo ou não da violência instituída, sua obstinação e sua resistência encontraram em algum momento quem as vigiasse, quem as punisse, quem lhes ouvisse os gritos de horror, as canções de lamento e as manifestações de alegria. (Lobo, 2008, p. 17).

Contudo, se eles sempre estiveram lá, ser ou não invisível dependem de nossos olhares. Dessa forma, os nossos olhares, incluindo aqui dos profissionais da educação, são determinantes para a exclusão na escola e na sociedade mais ampla. Segundo Lopes,

⁹² São exemplos: Bernard Lahire (1997) e Bernard Charlot (1979), Michel Lobrot (1995) na França, Mariano Enguita (1990), na Espanha, Maria Helena de Souza Patto (1993), Maria Aparecida Moisés e Cecília Collares (1996; 2013), Gomes (2006), Miguel Arroyo (2004), Weber (2019), dentre outros, no Brasil.

exclusão é uma palavra adotada em discursos acadêmicos de distintas áreas do saber, em campanhas de saúde pública e em políticas educacionais, associada a distintos grupos, como analfabetos, pessoas com deficiência, assim como “aos doentes mentais, àqueles que não conseguiram aprender na escola, aos alunos matriculados em escolas especiais e regulares – mas que não aprendem –, aos meninos de rua, aos velhos abandonados, aos pobres e às minorias em geral” (2009, p. 157).

Thoma (2006, p. 15) afirma que a modernidade estabeleceu binarismos, “como normal versus anormal, bom *versus* ruim, belo *versus* feio, etc., localizando de um lado os ‘melhores’ e de outro os ‘piores’. Nessa lógica binária, identidades sociais têm sido posicionadas em lugares de exclusão]”.

Conte (2011, p. 56) salienta que vivemos numa sociedade desigual, numa sociedade classista, na qual o “distanciamento entre o universo dos ricos para com os empobrecidos tem sido cada vez maior”. É necessário reconhecer que, no Brasil, existem algumas políticas assistenciais que tangenciam também a educação, que é assumida como direito de todos e dever do Estado. Contudo, o caráter público se torna frágil quando um grande número de crianças e adolescentes não permanece na escola ou não elabora as aprendizagens essenciais, apesar do direito ao acesso. Conte chama esse fenômeno, comumente denominado de evasão escolar e que afeta especialmente as comunidades mais empobrecidas, de “expulsão escolar”. Segundo a autora, um conjunto de fatores necessitam ser percebidos e analisados para a compreensão do abandono da escola. Dentre eles, destaca a ausência de condições básicas, como vestuário, água potável e eletricidade, que deixam o estudante numa condição de inferioridade em relação aos colegas, que apresentam melhores condições econômicas. No entanto, “quando há evasão, ou melhor, quando por vários motivos são evadidos da escola, é comum ouvir dizer que “eles (as) não demonstravam interesse, etc., ao passo que, a análise do que leva a este fator, é pouco considerada ou sequer percebida”. (Conte, 2011, p. 56).

Dessa maneira, as vítimas são culpabilizadas, porque, na lógica do mérito individual, não se esforçaram o suficiente. O relatório da UNICEF (2010, apud Conte, 2011), em relação à educação brasileira, aponta significativos avanços nos últimos 15 anos. No entanto, evidencia fragilidades e exclusão, especialmente, para determinado público. Consta que:

[...] 97,6% das crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos estão matriculados na escola, o que representa cerca de 26 milhões de estudantes. Esses 2,4% podem parecer pouco, mas representam 680 mil crianças fora da escola. É mais do que a população do Suriname. E desse total de crianças fora da escola, 66% (450 mil) são negras. Da mesma forma, o percentual de crianças fora da escola na Região Norte é duas vezes maior do que o mesmo percentual na Região Sudeste. [...]. Enquanto a população urbana possui, em média, 8,5 anos de estudo concluídos com sucesso, a rural tem apenas 4,5. Em relação à população branca, os negros possuem, em média, dois anos de estudo a menos. A população nordestina acima de 15 anos é a menos escolarizada do País. Essa parcela da população possui apenas seis anos de escolaridade, enquanto

a média nacional é de 7,3 anos. [...]. Do total de crianças com 10 anos de idade no Nordeste, 12,8% não sabem ler. A média nacional é de 5,5%. Já no Sul o indicador é de 1,2%. Embora importantes conquistas tenham sido obtidas nos últimos 15 anos, os Estados da Amazônia Legal Brasileira ainda têm mais de 90 mil adolescentes analfabetos e cerca de 160 mil meninos e meninas entre 7 e 14 anos fora da escola. (Conte, 2011, p. 56-57).

Vale destacar o estudo de Moreira e Candau, que evidencia indagações docentes apresentadas em cursos de formação continuada. Os autores salientam a recorrência de questionamento, pelos professores, acerca de como proceder com crianças estranhas, problemáticas, com hábitos e costumes que diferem das crianças *bem-educadas*.

[...] Como 'adaptá-la' às normas, condutas e valores vigentes? Como ensinar-lhe os conteúdos que se encontram nos livros didáticos? Como prepará-la para os estudos posteriores? Como integrar a sua experiência de vida de modo coerente com a função específica da escola? (2003, p. 156).

Moreira e Candau prosseguem afirmando que a escola é uma instituição privilegiada para desenvolver a função social de transmitir produções culturais significativas para a humanidade. Os autores tensionam esta função da escola ao questionarem o que entendemos por produções culturais significativas.

[...] Quem define os aspectos da cultura, das diferentes culturas que devem fazer parte dos conteúdos escolares? Como se têm dado as mudanças e transformações nessas seleções? Quais os aspectos que têm exercido maior influência nesses processos? Como se configuram em cada contexto concreto? (Moreira; Candau, 2003, p. 160).

Os autores chamam a refletir acerca da visão monocultural da educação, dizendo que quando os outros, os diferentes, os estranhos, acessam à escola, deixam suas marcas e contribuem para desnaturalizar a cultura que se pretende hegemônica.

[...] Os 'outros', os 'diferentes' - os de origem popular, os afrodescendentes, os pertencentes aos povos originários, os *rappers*, os *funkeiros* etc. -, mesmo quando fracassam e são excluídos, ao penetrarem no universo escolar, desestabilizam sua lógica e instalam outra realidade sociocultural. (Moreira; Candau, 2003, p. 160).

Pérez Gómez (1998, apud Moreira; Candau, 2003, p. 160) nos provoca a compreendermos a escola como um espaço de "cruzamento de culturas". Isso requer o desenvolvimento de "um novo olhar, uma nova postura, e que sejamos capazes de identificar as diferentes culturas que se entrelaçam no universo escolar, bem como de reinventar a escola, reconhecendo o que a especifica, identifica e distingue de outros espaços de socialização".

Segundo Collares e Moysés (1996), para que os professores possam contribuir para a ruptura com a exclusão escolar "[...] fica o desafio de sermos capazes de nos infiltrar na vida cotidiana, quebrar seus sistemas de preconceitos e retomar à cotidianidade em outra direção".

(p. 260). Se não houver essa atitude de reconhecimento da diferença, seja em relação aos estudantes, seja em relação às famílias, a escola continuará se percebendo e atuando como “vítima de uma clientela inadequada”.

É possível compreender que a democratização da educação básica no Brasil não andou no mesmo compasso do reconhecimento da interculturalidade. Parcelas da população que estavam excluídas da escola, hoje, têm acesso. Contudo, a escola parece esperar um público idealizado. São novos tempos, novas organizações familiares, novas opções de vida. Ou seja, a complexidade da sociedade reverbera na escola e esta instituição necessita mostrar a sua faceta dinâmica, capaz de se reinventar para a contemporaneidade. A sociedade, nas últimas décadas, passou por intensas mudanças, criando novas necessidades, presentes também nas famílias e nos estudantes. Contudo, a escola tem recebido os estudantes na expectativa de que sejam passivos e cordatos com o que lhes é proporcionado. A subjetivação dos profissionais da educação se dá em relação a conceitos generalizados de famílias e de estudantes idealizados. É necessário compreender qual o papel da escola e desnaturalizar suas estratégias de poder ao avaliar, classificar e categorizar estudantes com base em currículos, tempos e espaços iguais para sujeitos diferentes.

Identidade, diferença, in/exclusão escolar

A escola tem se organizado com base na identidade e por mais que difunda políticas de inclusão da diversidade, não tem se mostrado exitosa no reconhecimento da diferença. Skliar (1999) ampara-se em Bhabha, ao mencionar a distinção feita entre a ideia de diferença e diversidade e critica o uso do segundo termo em discursos liberais, ao referir-se à importância de uma sociedade plural e democrática, supondo um falso consenso de igualdade.

Skliar enfatiza que as diferenças “não devem ser entendidas como um estado não desejável, impróprio, de algo que cedo ou tarde voltará à normalidade; [...] a diferença existe independentemente da autorização, da aceitação, do respeito ou da permissão outorgada da normalidade”. (Skliar, 1999, p. 22).

Silva (2014) escreve sobre a produção social da identidade e da diferença afirmando que ambas estão numa relação de estreita dependência, são inseparáveis. O autor salienta que “a identidade é aquilo que se é: ‘sou brasileiro’, ‘sou negro’, ‘sou homossexual’, ‘sou jovem’, ‘sou homem’. A identidade assim concebida parece ser uma positividade (‘aquilo que sou’); a identidade só tem como referência a si própria”. (Silva, 2014, p. 74).

A diferença, por sua vez, é aquilo que o outro é: ‘ela é italiana’, ‘ela é branca’, ‘ela é homossexual’, ‘ela é velha’, ‘ela é mulher’. Da mesma forma que a identidade, a diferença é, nesta perspectiva, concebida como autorreferenciada, como algo que remete a si própria. A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe. (Silva, 2014, p. 74). Para o autor, a afirmação da identidade e a marcação da diferença reverberam em operações de incluir e excluir. A identidade separa “nós” e “eles”, reafirmando relações de poder. “Nós” e “eles” não são, neste caso, simples distinções gramaticais. Os pronomes ‘nós’ e ‘eles’ não são aqui,

simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder” (Silva, 2014, p. 82).

Skliar (1999) nos propõe pensar quem são esses outros, sem se esconder no discurso mascarado da naturalidade, da diferença e da pluralidade. Segundo o autor, a alteridade deficiente é um exemplo da voracidade com que o mundo moderno inventa e exclui esses outros. O lugar no mundo dos outros, de pessoas com deficiência, tem sido relacionado e confundido com lugar institucional destes, e seu lugar institucional foi frequentemente pensado nos termos estreitos da inclusão/exclusão.

A diferença e a identidade não podem ser reduzidas a uma questão apenas de respeito e tolerância, visto que são marcas culturais e sociais construídas ao longo do tempo e cristalizadas através de discursos reproduzidos.

Pieczkowski e Naujorks (2015, p. 4) afirmam que ‘O encontro com a diferença mostra que ser professor implica compreender que a docência extrapola o ato de planejar, [...] de *dar* aulas, de *transmitir* conhecimentos, de atribuir notas de uma forma padronizada e ritualizada, de aprovar ou reprovar estudantes ao final de um período letivo. “Ser professor é se constituir durante toda a trajetória profissional, pois haverá sempre o encontro com o novo, com a diferença explícita na sua maior ou menor amplitude”. (Pieczkowski; Schwengber, 2019, p. 123).

Contudo, o que fazemos com quem não tem as medidas do *Leito de Procusto* dos espartanos, narrado em uma lenda que, em nossos dias, sugere uma analogia com o sistema escolar? Para adaptar-se, corta-se o que sobra em alguns e a aumenta-se o que falta em outros, de forma que todos assumam as medidas do leito de ferro. Ilustro essa passagem com as palavras de Amaral:

[...] Uma antiga lenda nos conta sobre um homem rico, poderoso, obsequioso e cortês, de nome Procusto, que tinha por hábito convidar estranhos para seu palácio. O hóspede era recebido com requinte: túnicas primorosamente talhadas, vinhos muito especiais, iguarias inesquecíveis e [...] um leito suntuoso. Ao visitante, porém, um único problema se apresentava: encaixar-se perfeitamente no leito. Se houvesse qualquer discrepância, entre os tamanhos da cama e do convidado, este era cortado ou esticado para que se adequasse às proporções devidas. A morte era quase certa! Só poucos e raros convidados, absolutamente adequados à dimensão pré-estabelecida, alcançavam a velhice. (1994, p. 43-44).

O Leito de Procusto pode ser reconhecido na figura do Estado brasileiro, que, com seus instrumentos de controle, monitora o risco populacional por meio da avaliação dos estudantes, dos docentes e das instituições. Tomo como exemplo as avaliações Provinha Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). As políticas de avaliação, num contexto de expansão comemorada, não possuem o intuito de matar, de eliminar as instituições educacionais, mas gerenciar os riscos e manter os sujeitos em circulação, impedindo que saiam do jogo. As instituições que não cumprem seu papel, aos olhos do Estado, são punidas (cursos desativados, vagas reduzidas).

Estas, por sua vez, punem seus docentes e punem seus estudantes. Por que não falamos sobre os estudantes que temos e não os que idealizamos, temporalidades diferentes na apropriação do conhecimento, compreensão dos processos de ensino e aprendizagem para exercer a docência, desejo que os estudantes aprendam, processos de autonomia estudantil e mitos da generalização acerca do “perfil dos estudantes de hoje” (termo bastante difundido na sociedade contemporânea e que também induz à generalização)?

Camillo diz que a diferença caiu na cilada do *marketing*, servindo como mote para belos e sedutores discursos políticos, “[...] prometendo-se acabar com as ‘diferenças’ sociais, ou no discurso escolar, quando se diz que a escola e a educação são para todos, onde os excluídos serão incluídos e as ‘diferenças’ serão eliminadas, solucionadas [...]”. (Camillo, 2008, p. 67).

Saliento, pelas afirmações de Foucault, que a existência de tecnologias de poder, dentre elas a disciplina, permitem controlar as condutas. O professor controla a conduta do estudante. Mas, o professor também é controlado por esferas mais amplas, a exemplo das políticas de inclusão, dos discursos midiáticos etc. O poder “[...] não é detido por alguns e despossuído por outros e nem atua somente como uma força que diz ‘não’; ao contrário, produz saber, gera discursos e práticas, constitui formas de subjetivação”. (Eizirik, 2005, p. 82).

Veiga-Neto alerta para a ambivalência da inclusão, que se manifesta quando ela própria é capaz de gerar exclusão. “Colocamos o outro para dentro de um espaço comum - concreto ou simbólico, pouco importa - para que se garantam saberes sobre esse outro e desde que esse outro continue a ser “um outro”. (Veiga-Neto, 2008, p. 17). Manifesta-se, também, no fato de que ela

[...] pode servir a muitos senhores cujos interesses são até mesmo divergentes [...] a inclusão pode atender, ao mesmo tempo, aos interesses tanto de conservadores quanto de progressistas; ou, para sermos mais específicos, tanto dos neoliberais quanto dos anti-liberais. (Veiga-Neto, 2008, p. 18).

Nesse sentido, também, Pieczkowski se manifesta acerca da ambivalência da inclusão, afirmando que:

[...] Os professores são subjetivados pelos discursos da inclusão, os quais difundem a ideia de solidariedade, de respeito à diferença vista como essencialmente boa, como elemento que soma, que produz uma sociedade mais acolhedora. Esse jeito de conceber a sociedade e a educação gera conflitos diante de perspectivas seletivas e excludentes ditadas pela sociedade neoliberal.

Segundo a autora, a ambivalência da inclusão “se manifesta no fato da escola inclusiva sinalizar para princípios como temporalidade distinta, solidariedade, respeito à diferença, porém organizar-se, predominantemente, com base em princípios da Modernidade sólida, com tempos e espaços fixos para todos” (2014, p. 182).

Conclusões

Com o estudo desenvolvido, não houve a intencionalidade de tecer juízos de valor, julgar os professores e a escola, ou apontar o caminho verdadeiro e generalizante. Mas, de evidenciar os efeitos de verdade que circulam no contexto escolar acerca dos estudantes considerados pela escola como exemplares da identidade estudantil considerada padrão e de como identidade e diferença são percebidas e narradas. O estudo aponta que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, e que aspectos da cultura escolar são naturalizados de forma que sejam aceitos como norma, sem tensionamentos.

Como pedagoga que sou, sempre atribuí grande importância à mediação, entendida como a possibilidade de intermediar, de se constituir em um elo entre o conhecimento e o estudante, papel que não é exclusivo do docente, mas que é essencial a esse profissional e representa um dos princípios da pedagogia. A mediação é especialmente relevante na pedagogia, quando a singularidade dos sujeitos pode demandar um olhar mais solidário e interativo.

Como acontece a mediação pedagógica num contexto em que a inclusão escolar é tomada como uma necessidade, que o estudante precisa ser incluído e a sociedade também deve ser inclusiva? As asserções universais, a ideia do ensino eficiente, propulsor da ordem social por meio de estratégias padronizadas e previsíveis, são colocadas em dúvida, abrindo espaços para a possibilidade de práticas culturalmente diversas.

Gallo questiona-se se Foucault teria algo a nos dizer sobre a escola enquanto perspectiva de futuro e acena positivamente acerca deste seu questionamento, expectativa da qual compartilho. Acredita a autora que:

[...] Se a escola tem sido, assim como o exército, um dispositivo disciplinador, ela é também um espaço social onde se exercem contrapoderes. Ele mostra-nos que na relação pedagógica o aluno não é um mero paciente, mas é também um agente de poder, o que deve levar-nos a repensar todo o 'estrategismo pedagógico' do qual algumas vezes somos vítimas, outras vezes somos sujeitos. (Gallo, 2004, p. 94).

Concordo com Estrela, em sua afirmação de que os docentes vivem um dilema e são pressionados por “[...] um ensino cada vez mais assente em valores de eficiência e competitividade [...], pois nem sempre os métodos de ensino que asseguram uma eficácia imediata são aqueles que são mais formativos sob o ponto de vista intelectual e moral”. (Estrela, 2010, p. 19).

Me amparo na afirmação de Tiffin e Rajasingham (2007, p. 116), que dizem que os papéis de professor e de estudantes apenas existem na relação mútua e que a comunicação entre eles “é como a que existe entre dançarinos. Ambos precisam conhecer a dança, e ajuda que os professores a tenham aprendido quando eram alunos. Contudo, quando a dança muda, como está acontecendo agora, ambos os dançarinos têm de aprender os novos passos”.

Na escola, existe o desejo de incluir, assim como h  a d vida do que   fazer isso numa sociedade que quer resultados e exclui quem não os obt m da forma esperada; numa sociedade que acena para a escola inclusiva para todos, mas se pauta na lógica do mérito individual.

Ao fazer esses tensionamentos, não quero negar a importância que atribuo   escola e ao alcance e fecundidade das a es no campo da educa o. Procurei ressaltar a escola a partir da experiência da diferença, quando as rela es de poder e saber presentes nas práticas pedagógicas, especialmente, nas avaliativas. Entendo que a diferença produz efeitos na docência e na estrutura pesada, fixa, cristalizada da escola, provocando fissuras, abalos e inquieta es que mobilizam a revisitar a história da escola com novos olhares, que nos auxiliam a perguntar como, porquê e para quê. E, assim, registro algumas conclusões possíveis, dentre as múltiplas possibilidades, para destacar o que me tocou, ou seja, o que os meus olhos e óculos teóricos permitiram ver e compreender.

Toda prática docente está alicerçada em uma determinada concep o de homem/mulher, de educa o e de sociedade e resulta de uma história, de uma herança cultural, de crenças e valores. Como ser educador sem aprender a conviver com os diferentes e reconhecer a diferença? Sem desenvolver em mim, como nos diz Paulo Freire (1999, p. 75), “a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?” Amparo-me em Paulo Freire, para afirmar que:

[...] Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar, também, [...] em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. (Freire, 1999, p. 71).

Freire (1999, p. 80) nos fala de uma rela o entre “a alegria necessária   atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podem aprender, ensinar, inquietarem-se, produzir, e juntos, igualmente, resistir aos obstáculos   nossa alegria.

Referências

- Amaral, L. A. (1994). *Pensar a diferença/deficiência*. Brasília: Corde.
- Arroyo, M. G. (2004). *Imagens quebradas*. trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Brasil. (2005). Ministério da Educa o. Secretaria de Educa o Especial. *Educar na diversidade*: material de forma o docente. Brasília, DF.
- Camillo, C. R. M. (2008). *A avalia o como dispositivo pedagógico*: capturas discursivas significadas no contexto da educa o de surdos. 2008. 125 f. Disserta o (Mestrado em Educa o) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

- Disponível em: <http://www.grupodec.net.br/dissertacoes-marcia/dissertacoes-marcia/camila-camillo.pdf>. Acesso em: 13 out. 2020.
- Charlot, B. (1979). *A MISTIFICAÇÃO PEDAGÓGICA: REALIDADES SOCIAIS E PROCESSOS IDEOLÓGICOS NA TEORIA DA EDUCAÇÃO*. CORTEZ.
- Collares, C. A. L.; Moysés, M. A. A. (1996). *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo, Campinas, Cortez.
- Conte, I. I. (2011). Educação em tempos de mercantilização. *Revista FAGED*, Salvador, n. 20, pp. 51-63, jul./dez.
- Eizirik, M. F. (2005). *Michel Foucault: um pensador do presente*. 2. ed. rev. ampl. Ijuí: Unijuí.
- Enguita, M. F. (1990). *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Estrela, M. T. (2010.) Ética e pedagogia no ensino superior. In: Leite, C. (Org.). *Sentidos da pedagogia no ensino superior*. Portugal: CIEE/Livpsic, pp. 11-28. (Coleção Ciências da Educação, 7)
- Foucault, M. (2007). *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução de Salma Tannus Muchail. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes. (Coleção tópicos)
- Foucault, M. (2014). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Freire, P. (1999). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Freire, P. (2013). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gallo, S. (2004). Repensar a educação: Foucault. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: FACE/UFRGS, v. 29, n. 1, jan./jun. p. 79-97.
- Garcia, A. V. G.; Yannoulas, S. C. (2017). Educação, pobreza e desigualdade social. *Em Aberto*, Brasília, v. 30, n. 99, p. 21-41, maio/ago. pp. 21-41. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3262/pdf> Acesso em: 06 ago. 2020.
- Gomes, M. F. C. (2006). Leitura e escrita: a produção dos “bons” e “maus” alunos. In: Gomes, M. F. C.; Sena, M. G. C. (Org.). *Dificuldades de aprendizagem na alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 09-28.
- Lahire, B. (1997). *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática.
- Lara Ferre, N. P. (2001). Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: Larrosa, J; Skliar, C. (orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poética da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica. pp.195-214.
- Larrosa, J. (2017). *Elogio da escola*. Tradução de Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Lobo, L. F. (2008). *Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil*. Rio de Janeiro: Lamparina.

- Lobrot, M. (1995). Para que serve a escola? Terramar.
- Lockmann, K. (2020). As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora. *Pedagogia y Saberes*, 52, 67-75. Doi: <https://doi.org/10.17227/pys.num52-11023>.
- Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/11023/7802>
- Acesso em: 25 ago. 2020
- Lopes, M. C. (2009). Políticas de inclusão e governamentalidade. *Educação & Realidade*, Dossiê Governamentalidade e Educação, v. 34, n. 2, p.153-170, Mai/Ago 2009, Ed. FACE/UFRGS, Porto Alegre.
- Machado, F. C. (2011). Ser professor em tempos de diversidade: uma análise das políticas de formação docente. In: Thoma, A. S.; Hillesheim, B. (Orgs.). *Políticas de inclusão*. gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, p. 57-69.
- Menezes, E. C. P. (2011). *A maquinaria escolar na produção de subjetividades*. 189f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.
- Moysés, M. A. A.; Collares, C. A. L. (2013). Medicalização: O obscurantismo reinventado. In: Collares, C. A. L.; Moysés, M. A. A.; Ribeiro, M. C. F. (Orgs.). *Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos*. 1 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, pp. 41-64.
- Moreira, A. F. B.; Candau, V. M. (2003). Educação escolar e Cultura(s): construindo caminhos. Educação escolar e cultura (s. mai/jun/jul/ago n. 23. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf> Acesso em: 06 ago. 2020
- Patto, M. H. S. (1993). *A produção do fracasso escolar*. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Queroz.
- Pieczkowski, T. M. Z. (2014). *Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior*: efeitos na docência universitária. 2014. 208f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- Pieczkowski, T. M. Z.; Naujorks, M. I. (2015). Olhares docentes sobre a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior. *Revista Cadernos de Educação*, n. 52, ISSN: 2178 - 079X . p. 1-17. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/7311>. Acesso em: 09 out. 2020.
- Pieczkowski, T. M. Z. (2016). Jean Itard e Victor do Aveyron: olhares contemporâneos sobre a narrativa de uma experiência pedagógica do início do século XIX. *Revista Educação Especial*, vol. 29, núm. 56, set./dez., pp. 584-595. Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, Brasil.

- Pieczkowski, T. M. Z.; Schwengber, I. L. (2019). Manifestações docentes sobre “esse tipo de aluno”: uma reflexão sobre educação especial à luz de Foucault e Adorno. *Polyphōnia. Revista de Educação Inclusiva*. Publicación científica del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva de Chile. Vol. 3, n. 3, nov. /dez., pp.112-131. ISSN: 0719-7438. Disponível em : <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/issue/archive>. Acesso em: 09 out. 2020
- Rocha, R. (1986). Quando a escola é de vidro. Ilustrações: Walter Ono. São Paulo, Salamandra.
- Silva, F. C. T. (2006). Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. *Educar*. Curitiba, n. 28, p. 201-216.
- Silva, T. T. (2014). A produção social da identidade e da diferença. In: Silva, T. T. (Org); Hall, S; Woodward, K. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, pp.73-102.
- Skliar, C. (1999). A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: FACE/UFRGS, v. 24, n. 2, pp. 15-32, jul./dez.
- Thoma, A. S. (2006). Educação dos surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: Thoma, A. S.; Lopes, M. C. *A Invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*, pp. 9- 25. Org. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.
- Tiffin, J.; Rajasingham, L. (2007). *A universidade virtual e global*. Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed.
- Veiga-Neto, A. (2001). Incluir para excluir. In: Larrosa, J.; Skliar, C. (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 105-118.
- Veiga-Neto, A. (2004). *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Veiga-Neto, A.; Lopes, M. C. (2007). Inclusão e governamentalidade. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28(100) - Especial, 947-963. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>. Acesso em: 07 de jun. 2020.
- Veiga-Neto, A. (2007). Olhares. In: Costa, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, pp. 23-38.
- Veiga-Neto, A. (2008). Neoliberalismo, império e políticas de inclusão: problematizações iniciais. In: Rechico, C. F.; Fortes, V. G. (Org). *A educação e a inclusão na contemporaneidade*. Boa Vista: UFRR, p. 11-28.
- Weber, I. M. (2019). Identidade e diferença: o poder escolar de narrar os estudantes de sucesso ou insucesso. *Dissertação de Mestrado*. Unochapecó, 162f.



CAPÍTULO 24. A INCLUSÃO DE ESTUDANTES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ

Leonel Piovezana
Cláudia Battestin
Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)

Introdução

Apresentamos, além de um referencial teórico, relatos de percursos construídos pelos estudantes indígenas que cursaram licenciaturas intercultural ofertados pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó, à luz de professores e simpatizantes às questões relacionadas a temática, história e cultura indígena.

Resultado de pesquisa de intervenção com oferta de cursos de licenciaturas interculturais em parcerias com lideranças das comunidades indígenas, secretarias municipais e estadual de educação e com professores pesquisadores de Universidades, evidenciamos o acesso ao ensino, através de projetos específicos, com recursos econômicos para toda logística operacional (bolsas de estudo para os estudantes), possibilitaram a inclusão no ensino superior com frequência regular em espaços diferenciados no interior das Terras Indígenas, intercalados com aulas presenciais de laboratórios e sociointerativas mensais na Universidade.

O projeto pedagógico, a Universidade acontecendo no interior das comunidades indígenas, os métodos de ensino intercultural e de avaliações inclusivas, foram determinantes para a permanência dos estudantes até a finalização dos seus cursos. Problematizar a partir desses fatores e das territorialidades que foram se estabelecendo no período dos cinco anos de licenciatura, implica observar como os estudantes foram manifestando suas motivações e empoderamento pessoal, coletivo, comunitário, indentitário, cultural, político e social.

Cabe destacar que, os percursos e trajetórias de lutas pela causa indígena surgem muito antes do início das licenciaturas. Os projetos apresentados para melhoria de ações educativas escolares, como pesquisa de intervenção, e ação dos movimentos sociais, iniciam em meados da década de setenta e oitenta do século XX, com diversos trabalhos desenvolvidos na região⁹³.

Os indígenas ficaram longe das universidades por muitas décadas, não somente na região oeste do estado de Santa Catarina, mas em todo Brasil, país em que a exclusão foi fortemente agravada no que tange aos direitos de acesso ao ensino e de liberdades pessoais. As primeiras bolsas de estudos garantidas para os indígenas, enquanto direito, foram através da Fundação Nacional do índio (FUNAI) em parceria com as Instituições comunitárias que subsidiavam com 75% do total financeiro do curso. Nesse movimento chegaram os primeiros indígenas nas Universidades no oeste Catarinense, porém, com as dificuldades de acesso, e o preconceito vivido nestes espaços, a desistência, a evasão escolar era quase que total. Uma das lutas para o reconhecimento e respeito, foi contribuir para o empoderamento destes jovens, a fim de que pudessem compreender a sua valorização nos espaços ocupados.

Com a concepção de que o empoderamento das pessoas se constrói nas territorialidades, ou seja, nas relações de poder que vão se estabelecendo entre os pares de lutas em diferentes espaços e por diferentes culturas, apostamos na educação, no conhecimento e na formação dos sujeitos. É perceptível observar nas trajetórias dos egressos esse movimento, pois os mesmos passaram a assumir postos de lideranças, cargos efetivos nas escolas, na gestão e nas representatividades comunitárias.

⁹³ Entre tantos movimentos, destacamos a dissertação intitulada “Educação e Cultura” (2000) e da Tese sobre o “Território *Kaingang* na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul: Territorialidades em Confronto” (2010), autoria do Professor Leonel Piovezana, apresentadas na Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, inaugurando com maior afinco, os desafios dos povos *Kaingang*.

Empoderar e incluir as pessoas a partir da implementação dos projetos e do desenvolvimento no interior das comunidades indígenas, implica na construção e idealização coletiva. Segundo Demo (1996), a conquista do direito de cidadania, sua universalização, é uma das principais questões políticas discutidas no mundo, sendo o componente fundamental do desenvolvimento humano. Demo defende a cidadania enquanto “qualidade social de uma sociedade organizada sob a forma de direitos e deveres majoritariamente reconhecidos. Trata-se de uma das conquistas mais importantes da história. Ou seja, a cidadania pressupõe o Estado de direito, que parte, pelo menos na teoria, da igualdade de todos perante a lei e do reconhecimento de que o ser humano e a sociedade são detentores inalienáveis de direitos e deveres. Em relação aos direitos, estão os chamados “direitos humanos”, que hoje nos parecem óbvios, mas cuja conquista demorou milênios, e que traduzem a síntese de todos os direitos imagináveis que as pessoas possam possuir. Em relação aos deveres, aparece, sobretudo, o compromisso comunitário de cooperação e corresponsabilidade, um eminente exercício democrático.

A democracia debatida, participativa e com base em legislações específicas vão tomando forma e os direitos humanos se concretizando, seja para o convívio entre parentes indígena, ou das relações estabelecidas ou não com outras comunidades. Uma das necessidades referentes à reestruturação do órgão indigenista está em viabilizar a substituição do velho modelo de indigenismo, caracterizado pelo paternalismo e clientelismo, no qual essas pessoas são tratadas como uma realidade genérica, em que as diferentes realidades sejam contempladas por diferentes formas de planejamento e experiências indigenistas. Neste viés, a educação com empoderamento e inclusão de seus sujeitos, acreditamos ser o caminho.

A Inclusão pelo direito a Terra

A Terra como território, é a Mãe e as territorialidades são as que mantêm os povos originários na busca e na constante luta pela terra. A terra é luta constante, pois ainda é ilusório o espaço de habitar ocupado pelos povos indígenas no Brasil. Garantir a manutenção dos territórios já regularizados, também é um desafio, pois as ameaças e perturbações avançam no cenário brasileiro, ecoando a ideia de que “é muita terra para pouco índio”. Essa afirmação utilizada por movimentos conservadores, indicam o movimento de explorações e invasões que iniciaram com a chegada do colonizador no século XV, e que ainda se encontra presente, por exemplo, no oeste de Santa Catarina - Brasil.

Cabe destacar que o reconhecimento dos limites das terras dos indígenas não inviabiliza o desenvolvimento do meio rural. "As terras indígenas não obstaculizam a expansão das atividades agrícolas ou pecuárias, uma vez que as terras indígenas constituem parte menor do estoque de terras que poderia ser destinado a programas governamentais de colonização e/ou reforma agrária" (Oliveira, 1987, p. 29). Os povos indígenas têm direito às terras que tradicionalmente ocupam, mesmo que estas tenham sido tituladas ou cedidas, por quem quer fosse, porque contra a posse indígena não existe direito adquirido, já que essas terras são

inalienáveis e direitos sobre elas são indisponíveis e imprescritíveis. Neste contexto, o antropólogo Ricardo Cid Fernandes (2006) faz menção à situação do povo indígena do Sul do Brasil.

[...] A humanidade retirada dos índios do Sul cumpriu o deprimente itinerário desterritorialização – confinamento – esquecimento. Com certeza, aqueles que trabalham direta ou indiretamente com as comunidades indígenas do Sul do Brasil sentirão o peso desta afirmação. Afinal, trata-se de aproximadamente vinte e cinco mil índios espalhados por cinquenta e uma áreas indígenas nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. O esquecimento, porém, não retira a humanidade dos índios por extingui-los, mas por torná-los pouco interessantes, por torná-los não-índios ao olhar urbano. Com isso perdemos a oportunidade de incorporar aspectos singulares da cultura de grupos que conheceram “nossos” territórios muito antes da chegada do homem branco. Perdemos porque deixamos de nos impressionar com o outro (p. 70-71).

De acordo com Piovezana (2010), o contato do indígena do Sul com a sociedade envolvente teve início no final do século XVIII e se efetivou em meados do século XIX, quando os primeiros chefes políticos tradicionais (Põí ou Rekakê) aceitaram aliar-se aos conquistadores brancos (Fóg), transformando-se em capitães. Esses capitães foram fundamentais na pacificação de dezenas de grupos arredios, que foram vencidos entre 1840 e 1930. Entre os desdobramentos dessa história, destaca-se o processo de expropriação e acirramento de conflitos, não apenas com os invasores de seus territórios, mas também intra-grupos *Kaingang*, uma vez que o faccionalismo, característico dos grupos *Jê*, foi potencializado pelo contato com a sociedade envolvente, principalmente dos descendentes de imigrantes italianos e alemães provindos do Estado do Rio Grande do Sul.

Os *Kaingang* constituem a principal sociedade *jê* do sul do Brasil, seu território tradicional incluía os estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e a província Argentina de Misiones. Sua economia era baseada na caça, coleta, pesca e agricultura complementar. Os primeiros contatos registrados são de missionários jesuítas espanhóis em 1626, que tentaram reduzi-los sem sucesso na missão Guairá. Só no final do século XVIII, o interesse econômico e político passa a levar os portugueses a entrarem no seu território onde se depararam com uma resistência obstinada.

A colonização foi realizada no quadro de uma guerra justa contra os “índios bárbaros” que podiam ser presos e escravizados. Uma etapa após a guerra, segue com a ocupação pastoral e a sucessiva extensão a outros territórios, como o Campo de Palmas no atual oeste catarinense e nos Campos de Nonoai. A partir de 1850, a penetração do território começou pelo centro-norte do Paraná e a partir do sul do Rio Grande à medida que se estendia a fronteira agrícola e pastoril, impulsionada pela imigração estrangeira. A violência da ocupação luso-brasileira generalizou-se contra os seus opositores, mesmo frequentemente praticada por grupos indígenas submetidos ou aliados dos ocupantes.

Ouro fator importante no Sul, foi a expansão da erva-mate no estado do Paraná e da

cafeicultura no sul de São Paulo, promovendo ainda mais a ocupação do território que ainda estava "livre". Importante enfatizar que muitas reservas indígenas foram criadas a partir do início do século 19 como áreas de caça e coleta e a população reduzida a isso, porém, com o interesse econômico por essas terras, as mesmas foram desapropriadas, e os indígenas expulsos de seus territórios. (Veiga, 1994).

Segundo publicações da FUNAI (2009) o reconhecimento dos indígenas enquanto realidades sociais diferenciadas, na Constituição Federal de 1988, não podem estar dissociadas da questão territorial, dado o papel relevante da terra para a reprodução econômica, ambiental, física e cultural. Tanto que, o texto constitucional trata de forma destacada este tema, apresentando, no parágrafo 1º do artigo 231, o conceito de terras tradicionalmente ocupadas pelos índios, definidas como sendo: aquelas "por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições". Terras que, segundo o inciso XI do artigo 20 da CF, "são bens da União" e que, pelo §4º do art. 231, são "inalienáveis e indisponíveis e os direitos sobre elas imprescritíveis". Embora os indígenas detenham a posse permanente e o "usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos" existentes em suas terras, conforme o parágrafo 2º do Art. 231 da Constituição, elas constituem patrimônio da União. E, como bens públicos de uso especial, as terras indígenas, além de inalienáveis e indisponíveis, não podem ser objeto de utilização de qualquer espécie por outros que não os próprios indígenas.

O processo de demarcação é o meio administrativo para explicitar os limites do território tradicionalmente ocupado pelos povos indígenas. É dever da União Federal, que busca, com a demarcação das terras indígenas:

- a) resgatar uma dívida histórica com os primeiros habitantes destas terras;
- b) propiciar as condições fundamentais para a sobrevivência física e cultural desses povos; e
- c) preservar a diversidade cultural brasileira, tudo isto em cumprimento ao que é determinado pelo caput do artigo 231 da Constituição Federal.

Sempre que uma comunidade indígena possuir direitos sobre uma determinada área, nos termos do § 1º do Artigo 231 da CF, o poder público terá a atribuição de identificá-la e delimitá-la, de realizar a demarcação física dos seus limites, de registrá-la em cartórios de registro de imóveis e protegê-la. Estes atos estão vinculados ao próprio caput do artigo 231 e, por isso mesmo, a União não pode deixar de promovê-los. As determinações legais existentes são, por si só, suficientes para garantir o reconhecimento dos direitos indígenas sobre as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios, independentemente da sua demarcação física. Porém, a ação demarcatória é fundamental e urgente enquanto ato governamental de reconhecimento, visando a precisar a real extensão da posse indígena a fim de assegurar a proteção dos limites demarcados e permitir o encaminhamento da questão fundiária nacional.

A regularização das terras indígenas, por meio da demarcação, é de fundamental importância para a sobrevivência física e cultural dos vários povos indígenas que vivem no Brasil, por isso, esta tem sido a sua principal reivindicação. Sabe-se que assegurar o direito à terra para essas populações, significa não só assegurar sua subsistência, mas também garantir o espaço cultural necessário à atualização de suas tradições, um processo de inclusão. Outro aspecto a ser mencionado, e que está em evidência, é o fato de que a defesa dos territórios indígenas garante a preservação de um gigantesco patrimônio biológico e de conhecimento milenar detido pelas populações. A proteção das terras indígenas é, portanto, uma medida estratégica para o País, seja porque se assegura um direito dos povos, seja porque se garantem os meios de sua sobrevivência física e cultural, e ainda porque se garante a proteção da biodiversidade brasileira e do conhecimento que permite o seu uso racional. A efetivação do direito territorial indígena e a preservação dessas populações em seus locais tradicionais tem sido, e continua sendo, nos tempos atuais, uma garantia da integridade dos limites territoriais brasileiros. (FUNAI, 2009).

[...] Refletir sobre a realidade indígena atual, além de contribuir para a relativização de nossa própria experiência histórica e social, implica reconhecer que a cultura indígena é também uma reelaboração de um processo político do qual somos parte integrante. Pelo convívio com os *Kaingang* é possível perceber que as atividades cotidianas estão marcadas por distintivos étnicos, pequenos atos que indicam a filiação cultural: o tipo de agricultura, a caça, a cestaria, o respeito pelas crianças, a perambulação entre as áreas indígenas, a existência de pequenas casas de fogo atrás da casa principal onde geralmente vivem os mais velhos (Fernandes, 2006, pp. 70-71).

Os *Kaingang* (re) existem, prova disso, é a luta constante pela terra, por seus territórios tradicionais. Por estarem distribuídas em 4 estados, a situação das comunidades apresenta as mais variadas condições, contudo, sua estrutura social e seus princípios cosmológicos continuam vigorando, sempre atualizados pelas diferentes conjunturas pelas quais vêm passando. A terra é muito mais do que simples meio de subsistência, “representa o suporte da vida social e está diretamente ligada ao sistema de crenças e conhecimento. Não é apenas um recurso natural - e tão importante quanto este - é um recurso sociocultural” (Ramos, 1995, p. 03). É nesta dimensão que a inclusão começa pelo direito a terra, sem ela, pouco se pode avançar nos processos educativos.

A importância da territorialização nas comunidades indígenas: Espaços formativos

Nos aspectos educacionais, são percebidos grandes progressos num curto espaço de tempo (1995-2020), tanto no nível de formação quanto na atuação e nas transformações decorrentes do conhecimento e do desenvolvimento de atividade socioeconômica e política nas comunidades indígenas. Nessa perspectiva, o desenvolvimento passa a ser o espaço de

exercício da cidadania, ou seja, a viabilidade do território sob o ponto de vista social, cultural, educacional e ambiental, depende das relações estabelecidas pela escola, universidade e comunidade, seja pelo modo de fazer, pensar e se relacionar o meio.

A partir dos anos de 1970, com a escrita da língua *Kaingang* através da educação formal religiosa, as comunidades indígenas começam a ser percebidas como etnia com idioma próprio. Só a partir de 1990 é que começam as formações, capacitações e cursos específicos bilíngues, tendo como pioneira a Universidade de Ijuí (RS) (Fernandes, 2006). Com as transformações ocorridas nos quadros docentes no interior das Comunidades *Kaingang*, o atendimento às especificidades educacionais e culturais tomam dimensões de reivindicações e de revitalização dos processos educacionais e de formação de profissionais para o atendimento às diversas áreas socioeconômicas e políticas das Terras Indígenas. São construídos centros educacionais, culturais e escolas com currículo específico no interior das principais Terras Indígenas da região; também, cursos de ensino fundamental e médio e, no ano de 2009, foram matriculados 86 alunos no ensino superior em Instituições da região, nas mais diferentes áreas do conhecimento.

No mês de agosto de 2009 chega a primeira Universidade no interior de Terra Indígena. O Estado de Santa Catarina em parceria com a Universidade Comunitária da região de Chapecó, passam a oferecer cursos em regime regular e presencial de Licenciaturas Indígena, com formação para as áreas de ciências humanas e sociais; pedagogia; ciências da natureza e matemática; artes, língua e literatura. No mês de setembro de 2009, a Universidade Federal de Santa Catarina -UFSC aprova mais quatro cursos pelo Programa de Licenciatura Indígena, do Ministério da Educação - PROLIN, os cursos eram modulares e também administrados de forma presencial, nas comunidades e Universidade.

Com o aumento da demanda e necessidade de seguir ofertando a formação para os povos, a Unochapecó oferece novamente setenta vagas para a licenciatura intercultural, com o êxito de 90% de conclusão, ou seja, a desistência diminuiu de forma considerável. No ano de 2019, mais Cento e oitenta e seis estudantes das terras indígenas dos municípios de Ipuáçu (SC) e município de Chapecó, passam a cursar Pedagogia, Biologia e o tão esperado curso de Educação Física, com currículo específico e diferenciado.

Todos esses processos têm motivado o desenvolvimento de muitas ações políticas, socioeconômicas, culturais e ambientais no interior das comunidades indígenas e na territorialização de seus interesses, que ficaram mais evidentes a partir do momento que os estudantes começam a fazer a gestão da escola e do processo ensino-aprendizagem. A escola passa a ser o espaço das discussões e dos encontros da comunidade. Boaventura de Souza Santos (2001) percebe a territorialização a partir dos movimentos indígenas e estes movimentos nascem instrumentalizados nos processos da educação escolar. Referente ao povo indígena da América latina, o autor afirma que:

[...] Uma das grandes problemáticas de hoje   o bin mio territorializa o e desterritorializa o. Sabemos que o processo de globaliza o não apenas desterritorializa, mas também territorializa. Dois exemplos: uma das grandes manifesta es da territorializa o das décadas de 80 e 90   o movimento indígena neste continente. O movimento indígena   uma grande afirma o de que há rela es sociais que são escritas em territórios e que só fazem sentido enquanto parte deles. Os direitos das comunidades indígenas não são direitos desterritorializados. As suas terras são sagradas, e são aquelas e não outras. Os seus recursos naturais prov m daquelas terras e não de outras. As suas formas de jurisdi o, seus costumes, suas magias, suas religiões, suas rela es com os espíritos e com os deuses apenas são visíveis e concretizáveis pela presença da comunidade naqueles lugares, com as peças daquele específico cenário, como as árvores sagradas. Há uma hiper-territorializa o que ocorre curiosamente em pleno período de globaliza o. O próprio movimento indígena   hoje globalizado, mas ainda territorializado. Os direitos pleiteados pelos indígenas são territorializados (2001, p. 3).

Nesse sentido, a educa o escolar presente nas terras indígenas da Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul   a que movimenta e organiza de certa forma, setores de produ o e de desenvolvimento social. Com a cria o dos territórios etnoeducacionais, abre espaço para outras formas de territorializa o para a viabilidade e o desenvolvimento sociocultural, econ mico e ambiental. No caso da educa o, os territórios favorecem a organiza o de uma série de a es, entre elas, a forma o de professores, de profissionais das diferentes áreas do conhecimento, defini o de salários, até a cria o de materiais didáticos.

Muito importante,   a forma o de agentes que atuem nos processos de desenvolvimento e na garantia da qualidade de vida para os povos indígenas.   educa o escolar, em todos os níveis, cabe essa importante tarefa de informar e formar para o exercício da cidadania plena, sem exce o, para todos os indígenas (Jaeger, 2008). A união   que define as políticas, construindo acordos, pactos com os estados. Nesta segunda década do século XXI, a educa o escolar indígena vive a estrutura da educa o escolar brasileira, não estando claro como isso funciona. Causa a fragmenta o da realidade e não tem nada a ver com as territorialidades dos povos indígenas.

A proposta   um novo instrumento de gestão, verificando-se as territorialidades dos povos indígenas.   preciso trabalhar os territórios únicos de gestão para firmar, respeitar as territorialidades. As rela es individualizadas, unilaterais, fragmentadas dão resultados extremamente diferentes e desiguais e não como segmento e gestão de territorialidades. A proposta   a de gestão com direitos que garantem as especificidades de cada povo, a partir da cria o de colegiado do território único educacional.

A responsabilidade da oferta da educa o indígena   do estado e este tem condi es de trabalhar as territorialidades e dar toda a infraestrutura. Os territórios etnoeducacionais surgem como instrumento de gestão, para viabilizar essas questões. O que os indígenas propõem   que esses territórios etnoeducacionais sejam viabilizados pelos estados e a forma o seja de qualidade. Os vários cursos superiores indígenas desenvolvidos com

universidades no interior das comunidades indígenas são exemplo de conquistas e de territorialidades, e as dominialidades, tanto de indígenas como de outros grupos étnicos, a exemplo, dos quilombolas, enfatizam que os grupos humanos querem seus territórios e as políticas devem partir das territorialidades de cada povo.

Para que a educação cumpra com o seu papel o Instituto Socioambiental anuncia em vinte e seus de novembro de 2009 que os povos indígenas reivindicam uma educação diferenciada, multilíngue e intercultural, também, que a educação escolar indígena é um direito, mas tem que ser do nosso jeito. Esse foi um dos motes levantados pelo movimento indígena durante a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada entre 16 e 20 de novembro, em Luiziana (GO), a 60 km de Brasília. A conferência inaugurou um espaço de diálogo entre os povos e organizações indígenas, universidades, instituições indigenistas, sociedade civil organizada e órgãos governamentais, para a elaboração de um conjunto de diretrizes que orientem as políticas educacionais voltadas aos povos indígenas.

O Território *Kaingang* na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul é estratégico para o desenvolvimento dos territórios etnoeducacionais por possuir o maior número de habitantes indígenas do Sul do Brasil. Pela diversidade cultural entre grupos étnicos indígenas e não indígenas os confrontos são inevitáveis e, à medida que cada grupo vai se identificando e se territorializando, novos conflitos vão surgindo, o que exige do Estado monitoramento sobre as interferências intra-grupos.

Desde a criação do Serviço de Proteção ao Índio -SPI- substituído pela FUNAI⁹⁴ em 1967, a educação escolar indígena ficou vinculada a esses órgãos governamentais. Cabe lembrar que o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), foi criado pelo Decreto-Lei n. 8.072, de 20 de junho de 1910, com o objetivo de ser o órgão do governo federal encarregado de executar a política indigenista. Sua principal finalidade era proteger os índios e, ao mesmo tempo, assegurar a implementação de uma estratégia de ocupação territorial do país, mas infelizmente não foi exatamente isso que aconteceu.

A partir de 1988, a educação passou a ser direcionada pelas secretarias municipais e estaduais de educação e, em meados da década de 1990, começaram as discussões de uma educação diferenciada e intercultural para as comunidades indígenas, com respeito às especificidades de cada grupo étnico.

No ano de 2009, secretários e técnicos das secretarias estaduais de educação debateram as principais demandas da educação escolar indígena na sede do Conselho Nacional de Educação, em Brasília. Entre os temas abordados estavam: Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), Plano de Ações Articuladas Indígena (PAR), territórios etnoeducacionais, Censo Escolar Indígena, Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas (PROLIND) e modelos de contratação de professores indígenas.

⁹⁴ Em 5 de dezembro de 1967, quando o regime militar já havia se instalado no Brasil, o SPI foi extinto, após uma devassa que acabou por apontar uma série de irregularidades em sua administração, tendo sido criada para substituí-lo a FUNAI.

A Conferência Nacional de Educação Indígena teve o objetivo de traçar diretrizes para uma política de educação escolar que atenda às especificidades das comunidades indígenas. Para tanto, foram realizadas preliminarmente conferências locais, nas próprias escolas indígenas, e regionais, envolvendo várias etnias. O tema central dos debates foi “Gestão Territorial e Afirmção Cultural”. Foram cinco eixos temáticos: educação e territorialidade; políticas pedagógicas da escola, ciência pedagógica e a pedagogia indígena; gestão e financiamento da educação; participação e controle social; diretrizes para a educação escolar indígena.

A presença da escola nesses territórios é em si um desafio, no sentido de que se trata de uma instituição do Estado moderno, em um território pertencente a uma comunidade indígena que, até recentemente, ainda eram caçadores-coletores, e agora são agricultores e produtores de subsistência. Portanto as regras, os objetivos, a organização da escola é diferente da organização da sociedade na qual está inserida. Desde o final do século 20, a constituição reconheceu o direito dos povos indígenas de se educar em sua língua, cultura e tradições, que paradoxalmente não são a língua, cultura e tradições que a escola promove.

A escola indígena é o espaço de discussões, de encontros e de definições das políticas para a manutenção da cultura, de formação de lideranças e de construção de novos conhecimentos, processos esses que garantem a territorialização e territorialidades.

Não existe na legislação o que é bilíngue ou bilinguismo, porém é uma questão de contextualização e de formação cultural e de necessidades próprias. A educação ocupa lugar de destaque na Comunidade Indígena, e a escola é o espaço de encontros, de reuniões e de tomadas de decisões das lideranças. A escola pública é responsável pelos melhores contratos remunerados de trabalho no interior das Terras indígenas. Mesmo com funcionários e professores indicados pelos caciques, a formação e o conhecimento estão sendo reconhecidos, quando específicos como o magistério bilíngue e as licenciaturas para a formação de professores indígenas.

Nesse sentido, exercer a cidadania é exigir direitos, reclamando contra abusos, agindo contra a ineficiência e o descaso de entidades oficiais, reivindicando melhor qualidade de vida, entre outras atitudes; porém, isso não deve ser confundido com revolta, indisciplina ou desobediência civil. Portanto, explicitar cidadania implica também dimensioná-la a partir da realidade econômica, política e social. A cidadania emancipada é um instrumento que auxilia na destruição da pobreza política, ela constrói a competência alternativa, apregoa a necessidade da organização política e coletiva. O Estado está a serviço público, e seu tamanho é legítimo. Convém lembrar aqui a diferença de tratamento dispensado aos indígenas do Brasil, quando da “necessidade” de um órgão tutor, nesse caso a Funai. Cabe lembrar que a Constituição Federal de 1988 reconhece para os indígenas, o direito à diferença na forma de alteridade cultural: os indígenas deixam de ser considerados como uma “espécie em vias de extinção” para serem reconhecidos através da sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Conforme o art. 22, à União caberá a incumbência de legislar sobre

indígenas o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagens, cabendo ao Estado zelar pelas manifestações dessas culturas (art. 215).

Os povos indígenas têm seus direitos reconhecidos na Constituição Federal, que explicitamente lhes reconhece “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (art. 231).

Cada povo indígena tem o direito constitucional de utilizar sua língua materna indígena na comunidade, na escola, isto é, no processo oral e escrito de todos os conteúdos curriculares, assim como no desenvolvimento e reelaboração dinâmica do conhecimento de sua língua e formas de expressão, como também no seu posicionamento ante a situação de contato, trabalhando a sua realidade e abrindo caminho para a discussão, conforme prescrição a seguir, dos artigos da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, relativos aos índios.

Art. 210 – Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 216 – Constitui patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I – as formas de expressão;

II – os modos de criar, fazer e viver;

III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

§ 1º O poder público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento de desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

Art. 231 – São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

A Constituição do Estado de Santa Catarina reafirma em seu Art. 192 as garantias expressas na Constituição Federal aos índios, complementando em parágrafo único que “o Estado assegurará às comunidades indígenas [...] proteção, assistência social, técnica e de saúde, sem interferir em seus hábitos, crenças e costumes”

Art. 192 – O Estado respeitará e fará respeitar em seu território, os direitos, bens materiais, crenças e tradições e todas as garantias conferidas aos índios na Constituição Federal.

Parágrafo Único – O Estado assegurará às comunidades nativas de seu território,

proteção, assistência social, técnica e de saúde, sem interferir em seus hábitos, crenças e costumes.

A Constituição Federal (1988) reconhece a diversidade e especificidade sociocultural que caracteriza a existência desses grupos, dando aos índios direito a uma escola com processos diferenciados, que busquem a valorização do conhecimento tradicional, nato e vigente nestas sociedades, e lhes forneça condições para enfrentar o contato com outras sociedades. Como pessoas e coparticipantes dos conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade, os povos indígenas buscam assegurar e reconquistar territórios e territorialidades que sempre foram na gênese, de seu pertencimento.

Os territórios etnoeducacionais são espaços de conquistas e que propiciaram a manifestação e desejos de todos os povos do país, mesmo que, analisando manifestações de representantes de várias etnias, esses territórios tenham sido criados sem muita discussão e conhecimento das bases. Cada povo indígena tem sua realidade, seus costumes, sua cultura e suas formas próprias de educação, que não necessitam necessariamente do modelo nacional para o desenvolvimento de seus interesses. Esses povos acreditam que precisam conhecer outras realidades, outras formas de garantir a vida e é pelo conhecimento, pela educação formal, que chegarão mais facilmente a esses propósitos; para isso, a escola e a Universidade, são importantes enquanto espaços formativos.

Interculturalidade e decolonialidade no processo formativo

A palavra intercultural costuma ter uma conotação positiva, da mesma forma que a perspectiva intercultural apresenta na educação. No entanto, passar da enunciação da interculturalidade em discursos, leis e propostas educacionais à prática concreta e cotidiana da interculturalidade, implica ir contra a poderosa inércia monocultural e colonial, típica das sociedades e sistemas educacionais modernos. Colocar em prática o direito a uma educação intercultural bilíngue e diferenciada, proposto por textos constitucionais, leis e resoluções, implica na resolução de algumas questões complexas do ponto de vista prático que constituem um desafio interessante para os educadores que se inscrevem na perspectiva decolonial além de intercultural.

O primeiro desafio é superar o preconceito que ainda é constante com a população indígena presente em toda a América e que se manifesta no campo da educação. Pois embora apele à diversidade cultural, a interculturalidade ou o multiculturalismo têm conotações positivas quando aparecem em discursos ou textos jurídicos. O etnocentrismo é palpável em relação à população indígena, mas também em relação a outras culturas ou nacionalidades que não se enquadram perfeitamente no padrão de pensamento eurocêntrico.

Neste parágrafo o autor mostra como "o Ocidente" justifica sua superioridade e consequentemente sua possibilidade de decidir e dirigir os destinos de outros países e culturas não em seu poder militar, em sua superioridade militar ou em seu poder de fato: mas

na crença de que pensam corretamente, que são capazes de experimentar o real como ele é. As outras culturas não o podem fazer: estão numa fase anterior em que não conseguem distinguir o exterior do interior, o objetivo do subjetivo. É o que chamamos de preconceito etnocêntrico, a suposta posse de um saber superior que justifica o exercício do poder, o poder de civilizar, educar e dirigir populações e culturas que “não podem fazer por si mesmas”.

Dentro dos estados-nação na América Latina, esse argumento etnocêntrico é replicado com intensidade, mas com respeito às culturas indígenas e / ou afro-americanas. Josef Estermann afirma que:

[...] Desde las palabras de Ginés de Sepúlveda hasta hoy el argumento solo ha variado gradualmente. Paso a paso, los llamados despectivamente “indios” han adquirido rasgos humanos, es decir: que se han convertido en “no-bárbaros”, como lo demuestra la imposición-adopción del idioma español o portugués, la del lenguaje escrito, de la educación, de la ropa decente, la forma europea de beber y comer, la racionalidad lógica e incluso de la ciudadanía. Pero ciertos “defectos” siempre permanecen y permiten percibir a los demás como “otros”. Uno de estos “defectos” - que contrapone por otra parte a un “ideal” o “excelencia”- que permanece como último refugio de la supuesta superioridad de la civilización occidental, es la ausencia de filosofía (en sentido occidental) (2008, p.129).

Estermann (2008) sustenta que um dos principais argumentos para sustentar a superioridade da cultura ocidental sobre os chamados “índios” é a ausência de pensamento no sentido ocidental do termo. Eles não têm filosofia e, conseqüentemente, carecem de ciência ou qualquer outro derivado do que consideramos ser conhecimento filosófico.

O preconceito etnocêntrico tem se manifestado no campo da educação desde o início da colonização. A conquista e colonização gradativa do território americano implicam, entre outras coisas, a fundação de uma relação pedagógica e a criação de uma forma particular de dominação caracterizada pela falta de registro dos discursos indígenas pelos colonizadores. Do debate pedagógico mais importante da era colonial na América espanhola, o dos “títulos justos”, não surgiu a decisão de qualquer intercâmbio cultural, de qualquer incorporação de elementos culturais indígenas na Europa. A resistência dos espanhóis à penetração cultural indígena era de ferro. Eles impuseram sua palavra, seu nome e seu deus congelado. Eles identificaram os indígenas por sua ignorância da língua e religião dominantes e não pelo conhecimento próprio. Eles foram apontados como ignorantes e suspeitos de não terem educação. Esconder essa relação pedagógica fundadora é o maior pecado da pedagogia latino-americana, mesmo em seus aspectos mais críticos. (Puiggrós,1996)

Um dos maiores desafios da educação intercultural é reverter essa inércia colonial e colonizadora, a de identificar os indígenas como incultos e incapazes de estudar, ou de identificá-los como ignorantes por não seguirem a monocultura ocidental da língua, cultura, ciência, história, religiosidade e tradições. E o mais importante é que nessa “reversão”, nessa descolonização, a prática educativa não pode permanecer um mero enunciado teórico, mas

deve se tornar uma prática concreta e cotidiana: ou seja, pensar e agir decolonialmente em cada uma de nossas ações e práticas. A decolonialidade na educação intercultural implica um movimento que questiona o etnocentrismo desde as suas raízes. É frequente que se pronunciem discursos decoloniais para denunciar a discriminação que os latino-americanos sofrem, mas muitas vezes o fazemos sem saber que reproduzimos as mesmas práticas coloniais em nossos Estados nacionais com relação às populações indígenas ou afrodescendentes.

A passagem da enunciação teórica à prática educacional intercultural e decolonial é mais simples se tivermos consciência dos preconceitos etnocêntricos dos quais às vezes somos vítimas como latino-americanos, mas outras vezes somos vitimadores em nossos contextos nacionais. Temos que realizar uma tarefa de descolonização em nossas sociedades e culturas nacionais e, especificamente, em nossos sistemas educacionais.

Os desafios e possibilidades de uma educação intercultural para estudantes indígenas

Um dos principais desafios de uma educação intercultural no oeste catarinense e talvez em toda a América Latina é a formação de professores oriundos das comunidades onde atuarão como educadores. Isso levanta uma série de desafios teóricos sobre quem forma os formadores, ou seja, os professores e os estudantes indígenas que vivem constantemente na fronteira entre as culturas, vivem o desafio intercultural. Mas também há uma série de problemas práticos: onde são formados os professores indígenas, eles são formados com o mesmo programa de estudos de um professor não indígena, são usados os mesmos critérios de avaliação? O mesmo currículo?

Muitos dos desafios apresentados, tanto teóricos quanto práticos, são inerentes a toda prática educacional e a maioria é resolvida de forma bastante pragmática durante as atividades diárias. No processo de implantação da licenciatura Intercultural da Unochapecó, uma série de problemas práticos foram resolvidos a partir da perspectiva pedagógica de Paulo Freire reinterpretada a partir das necessidades de uma educação intercultural e decolonial, por se tratar de uma perspectiva político-pedagógica que se conhece não neutra, mas comprometida com a realidade das comunidades com as quais atua, porque valoriza o diálogo e a escuta dos estudantes e parte das reais necessidades dessa comunidade.

Intercultural porque o diálogo não é apenas entre professores e estudantes, mas também entre diferentes culturas, entre diferentes línguas, costumes e realidades. E decolonial porque o objetivo é reverter ao máximo a herança colonial que aponta para a população indígena como inculta e impossível de educar, numa perspectiva que valoriza a cultura e os saberes tradicionais e a partir daí propõe um diálogo equilibrado com os saberes da sociedade envolvente.

Um dos principais desafios para a implantação da educação intercultural é a formação

de professores oriundos das comunidades, mas ao mesmo tempo imersos na cultura universitária e com escolaridade suficiente para atuar em escolas de comunidades indígenas com um nível semelhante ao das escolas fora delas. Ou seja, formar professores que pertencem às comunidades, mas que conseguem sintetizar a cultura envolvente para trazê-la até ela e colocá-la em um diálogo horizontal com suas próprias culturas.

A alternativa que pareceu mais apropriada e viável diante da demanda de formação, foi oferecer vagas nas universidades para a formação de professores indígenas pertencentes às comunidades, ou ainda oferecer cursos específicos para professores indígenas nas universidades ou institutos de formação da região. Essa política foi aplicada segundo Santos et al (2018) na região Oeste de Santa Catarina, mas foi insuficiente porque o índice de evasão de alunos indígenas de comunidades em educação não intercultural é muito alto, chegando a 90% dos alunos. Assim, tendo aulas na própria comunidade, inclui os estudantes, pois os mesmos estão na sua própria “casa”, ou seja, na sua comunidade.

Figura 1: Vista parcial da escola Cacique Vancke da Terra Indígena Xaçepó, local onde são ofertadas as licenciaturas



Fonte: Acervo dos autores, 2018

Para explicar as dificuldades de acesso, usamos o conceito de "fronteiras" físicas, culturais e sociais. As fronteiras físicas são as mais evidentes, as comunidades indígenas do oeste catarinense estão distribuídas na área rural. Para entrar ou sair é necessário percorrer vários quilômetros por estradas de terra que normalmente não apresentam as melhores condições. Há um interior e um exterior físico e territorial. Essa fronteira física é a mais óbvia e fácil de resolver. A Unochapecó, por exemplo, dita o curso dentro do território das comunidades indígenas, e com a disponibilidade de transporte gratuito, todos os estudantes tem acesso e possibilidade de chegar até as escolas em que são ministradas as aulas. Mesmo assim e todo o absentéismo não está totalmente resolvido, por isso é necessário manter contatos fluidos com os líderes comunitários para que eles promovam a frequência escolar.

As aulas das licenciaturas realizam-se de forma intensiva e presencial às sextas-feiras e aos sábados, facilitando assim, que os estudantes possam trabalhar durante a semana, concentrando assim, os dias de aula. A carga horária é de 4.215 horas, com duração de 10 semestres e com sessenta vagas para formação geral. O curso confere o título de licenciatura em diferentes áreas: pedagogia, matemática e ciências naturais; humanidades e ciências sociais; línguas, arte e literatura (UNOCHAPECÓ, 2012). Os conteúdos são equivalentes aos cursos para não indígena. No entanto, existe uma diretiva para os adaptar da melhor forma possível ao contexto cultural, social, econômico e geográfico em que irão trabalhar os futuros professores.

A formação de professores indígenas é uma política articulada pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Aos regulamentos federais (a Constituição Federal de 1988 reconhece o Art. 231, o Decreto Presidencial nº 26 de 1991, e a Portaria 559) acrescenta-se o regulamento do Estado de Santa Catarina que em sua Constituição (Art. 210) garante as comunidades indígenas o uso e ensino em suas línguas maternas, bem como seus próprios processos de aprendizagem. (UNOCHAPECÓ, 2012).

Como observamos, colocar esses princípios em prática é um grande desafio. A Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esportes de Santa Catarina, com base neste regulamento, propôs as diretrizes básicas para a educação escolar dos povos indígenas que atendam aos interesses das comunidades. Dada a carência de professores indígenas nas comunidades e o alto índice de evasão de alunos indígenas, políticas específicas são implementadas, incluindo a emissão de diplomas indígenas interculturais pela Unochapecó, que além de propor um currículo adaptado às necessidades dos estudantes. Esse movimento implica um passo importante para resolver o nosso paradoxo, a Universidade vai para a Terra Indígena ao invés dos estudantes terem que se deslocar com os problemas culturais, econômicos e sociais que isso implica devido ao preconceito da sociedade envolvente em relação à comunidade indígena.

Dada a carência de professores indígenas nas comunidades e o alto índice de evasão de alunos indígenas, políticas específicas são implementadas, incluindo a emissão de diplomas indígenas interculturais pela Unochapecó, que além de propor um currículo adaptado as

necessidades de formação para uma escola diferenciada, é ditado dentro da terra indígena. Conforme já foi afirmado, a Universidade vai para o território indígena ao invés do estudante ter que sair para ir para a Universidade. Esse movimento implica uma interculturalização e um passo em direção à descolonização do ensino universitário, que tem se mostrado eficaz na redução do alto índice de evasão de estudantes indígenas.

Figura 2: Aula ministrada durante a licenciatura intercultural na escola cacique Vanhkre



Fonte: Acervo dos autores, 2019.

A fronteira cultural é menos visível e, portanto, mais difícil de cruzar. Por exemplo, muitas das alunas são mães jovens ou estão grávidas, então é frequente a presença de crianças na sala de aula, algo muito raro no contexto universitário não indígena, esse simples fato já marca uma diferença cultural relevante. As crianças são cuidadas por todos os estudantes, mostrando um aspecto cultural importante, o cuidado e respeito pela coletividade.

Por outro lado, há um respeito excessivo pelo professor não indígena, muitas vezes evidenciado pelo silêncio durante as aulas. Isso mostra um medo persistente da desqualificação, bem como uma baixa autoestima pessoal e cultural, produto das políticas de genocídio, etnocídio, aculturação e / ou isolamento a que foram submetidas as populações indígenas de toda a nossa região, incluindo os povos *Kaingang*. Também, pode ser compreendido como uma Pedagogia do silêncio, o lugar da escuta, da reflexão e do significado.

As políticas que buscaram formar professores indígenas nas mesmas instituições e com pedagogia semelhante com que se formam os professores não indígenas, são ingênuas e descontextualizadas, incapazes de enfrentar a real dimensão do problema.

A formação de professores indígenas é uma política articulada pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Ao Regulamento Federal - A Constituição Federal de 1988 reconhece o Art. 231, o Decreto Presidencial nº 26 de 1991 e a Portaria 559) acrescenta-se o Regulamento do Estado de Santa Catarina que em sua Constituição (Art. 210) garante as comunidades indígenas o uso e ensino em suas línguas maternas, bem como seus próprios processos de aprendizagem. Como apontamos, colocar esses princípios em prática é um grande desafio. A Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esportes de Santa Catarina, com base neste regulamento, propôs as diretrizes básicas para a educação escolar dos povos indígenas que atendam aos interesses das comunidades.

Finalmente, precisamos nos referir à fronteira econômica. É notório que as populações indígenas do oeste catarinense estão em desvantagem em relação à sociedade envolvente. Sobrevivem recorrendo à agricultura de subsistência, à venda de artesanato ou à mão-de-obra pouco qualificada nos frigoríficos (matadouros) que ficam nas cidades. Isto significa que os coordenadores das licenciaturas interculturais da Unochapecó se empenham constantemente na obtenção de recursos que melhorem o transporte, a alimentação, promovam atividades de formação extracurricular, etc. É muito importante atuar junto a todas as instituições da região, além das secretarias estaduais e municipais de educação, os diretores das licenciaturas atuam em estreita colaboração com o Ministério Público Federal que tem poderes tutelares para a promoção dos direitos das comunidades nativas.

Há uma estreita colaboração entre as licenciaturas e o Procurador-Geral da República Federativa do Brasil da região de Chapecó, para a promoção de direitos e a mobilização de verbas orçamentárias, a fim de garantir os direitos constitucionais das comunidades do oeste catarinense. O percentual do orçamento educacional direcionado a essa educação específica melhorou em relação a décadas atrás, mas a fronteira econômica em relação à sociedade envolvente ainda é notável.

Esse movimento se mostrou muito útil na solução de um dos problemas mais notórios da educação indígena: o alto índice de evasão dos alunos quando precisam sair da aldeia para obter formação. Sair da comunidade, implica em ter que sair de um mundo para mergulhar em outro, com regras, dinâmicas, tempos e valores muito diferentes dos seus.

Nesta experiência formativa, o curso confere ao indígena uma graduação intercultural em diferentes áreas: pedagogia, matemática e ciências naturais; humanidades e ciências sociais; línguas, arte e literatura (UNOCHAPECÓ, 2012). O conteúdo e a carga horária são equivalentes aos ditames do curso não indígena. No entanto, existe uma directiva para os adaptar da melhor forma possível ao contexto cultural, social, econômico e geográfico em que irão trabalhar os futuros professores. Essa adaptação e contextualização é feita empiricamente, por tentativa de acertos e erros.

Cabe lembrar que, na primeira convocatória inscreveram-se 96 candidatos, dos quais foram selecionados 60. Foi uma tarefa árdua para os professores que tiveram de “aprender” o novo contexto e fazer um esforço para adaptar os conteúdos da licenciatura. Os resultados

foram muito bons, pois no ano de 2014, 34 estudantes concluíram a licenciatura, sendo que outros 24, ficaram pendentes com algumas disciplinas, que seguiram sendo cursadas no decorrer do ano. Ou seja, o percentual de evasão foi mínimo, 90% mantiveram a regularidade e 10% abandonaram o curso. Isso mostra a eficácia das políticas públicas aplicadas. Os professores formados atuam em diversos níveis de educação indígena, fortalecendo a cultura, a história e a memória de seu povo.

Figura 3: Estudante Kaingang apresentando seu trabalho de conclusão de curso da licenciatura intercultural indígena na Unochapecó.



Fonte: Acervo dos autores, 2018.

O desafio de formar professores indígenas faz com que os professores universitários saiam do espaço acadêmico e das teorias do gabinete para viver a experiência de ensinar em outro contexto cultural, social e econômico, umas verdadeiras práxis. Em geral, quem pertence a uma comunidade indígena tem muito mais experiência intercultural do que qualquer outro indivíduo, inclusive um professor formado na área, no sentido de que vive constantemente a experiência de estar “inter”, ou seja, entre duas culturas. A experiência de ir para a Terra Indígena torna o professor interculturalmente alfabetizado, pois o coloca

diante da experiência concreta de estar na fronteira entre duas culturas, duas línguas, duas formas de saber, sentir e pensar. A alfabetiza o intercultural dos professores universitários que atuam nas licenciaturas foi outra grande conquista desta experiência.

Experiência de uma aula intercultural sobre o tempo

Com os estudantes do curso de ciências sociais, por exemplo, trabalhamos em diferentes aspectos geográficos, históricos e culturais das culturas indígenas. Um dos t picos trata da cultura material e imaterial. Para trabalhar a ideia de cultura imaterial da popula o *Kaingang*, nos ocorreu pegar a questão do tempo, a forma diferenciada de perceber e ordenar a temporalidade que a comunidade indígena possui em rela o   sociedade envolvente. E propusemos fazer uma rela o entre as duas ideias gregas sobre o tempo, a ideia de *Chronos* e *kairós*

Como professores e pessoas que não vivem na lógica da aldeia, a diferença   notória, a pontualidade   entendida de forma diferente. E quando os alunos ficam entediados, cansados, muitas vezes, eles simplesmente saem da aula, andam e voltam. Isso não   comum em salas de aula universitárias em outros espaços. Mas não   necessariamente negativo, a presença de crianças na sala de aula, por exemplo, mostra a necessidade de dar um tempo de aten o, as mudanças na din mica, podem tornar-se ingredientes muito interessantes se formos receptivos a eles.

Vamos ilustrar essas diferenças com respeito ao tempo. Ainda há idosos (ko fag) que quando questionados sobre a idade respondem em "taquaras". Por exemplo, tenho duas taquaras e meia, ou três taquaras. A unidade de tempo tradicional   o período de florescimento da taquara, um dos principais insumos para a produ o de artefatos culturais, cestas, cestos, vasilhames etc. O engraçado   que, medido em anos, a taquara leva 30 anos entre a flora o e a flora o. Sim, uma das unidades de medida de tempo na cultura *Kaingang*   igual a 30 anos. Compatibilize esta temporalidade com outras que medem um ano (tempo em que a Terra completa sua órbita), dias (tempo em que a Terra gira em seu eixo), horas, minutos e segundos (divisões sucessivas da unidade de tempo "dia") não   uma tarefa simples. Mas   um dos desafios que as culturas indígenas devem enfrentar: reconciliar aqueles tempos paradoxais, o de sua cultura e o da cultura hegem nica   qual devem se integrar de alguma forma se quiserem sobreviver.

Figura 4: Aula com a licenciatura intercultural indígena na escola Toldo Chimbangué



Fonte: Acervo dos autores, 2018.

Em aula, propusemo-nos a abordar essas temporalidades paradoxais de acordo com as duas formas gregas de se referir ao tempo, o tempo como *Chronos* e o tempo como *Kairós*, relacionando-se com sua realidade. O tempo *Chronos* é o tempo do relógio, mensurável e ordenado, (tempo cronômetro) as sociedades modernas tendem a ordenar e perceber o tempo de acordo com o *Chronos* porque quanto mais distantes nossas atividades, dos ritmos e tempos da natureza, melhor poderemos "ordenar e manipular o tempo". Por exemplo, a luz elétrica permite trabalhar a noite toda e esquecer o ritmo diurno noturno que regula as atividades que precisam da luz do dia (por exemplo, o trabalho no campo). A Internet permite-nos obter as informações que desejamos e comunicar online 24 horas por dia, de praticamente qualquer geografia. Isso permite "ordenar" o tempo social de acordo com nossa vontade.

No olhar de Battestin e Camargo (2016), é um presságio fazer do tempo, tempos com sentidos, pois é nesta vivência, que por vezes, de maneira desrespeitosa que impomos aos indígenas, um tempo que está distante de sua cosmologia. Segundo o olhar das autoras, podemos refletir e questionar sobre como as culturas que vivem a influência do tempo *Kairós*, observam o ritmo acelerado dos que vivem o tempo *Chronos*?

[...] Quien sabe, presenciando el ser temporal del blanco, los indígenas pueden llegar a pensar; ¿para dónde van y por qué están siempre con tanta prisa? En más, corremos

para alcanzar un tiempo que se dilata en su temporalidad secuencial, y ante las incertidumbres y angustias del tiempo moderno, constatamos: somos *Chronos* con ansias de, un día, poder disfrutar de los sabores y significados habitados en el tiempo *Kairós*. En el anhelo de acompañar y completar los ciclos de espera y de búsqueda, impregnados de fragmentos y métodos. Después de todo, ¿qué tiempo nosotros sentimos? Traducir estos interrogantes en la búsqueda de entender en qué tiempo, con la sensación de estar, muchas veces, cronológicamente atrasados (2016, p. 80).

O tempo entendido como *Kairós*, por outro lado, é o "tempo propício", o tempo em que as coisas devem acontecer. A época favorável para a sementeira é a estação das chuvas, por exemplo, não se pode escolher quando semear porque depende de quando chove, vai ser semeado na hora certa, depois da chuva, até que não chova não se pode semear. Quando as sociedades convivem em estreita relação com a natureza, aprendem a viver de acordo com o seu tempo, isso gera uma outra forma de viver a temporalidade, de experimentá-la, até outra forma de consciência, de tolerância com os atrasos e o "tempo perdido". Na realidade, o tempo do *Kairós* não pode ser "perdido" porque as coisas acontecem quando acontecem, independente do que eu faça, não posso fazer as coisas acontecerem mais cedo ou mais tarde. O tempo *Kairós* também corresponde ao tempo ritual, o tempo em que o sobrenatural se manifesta é um tempo *Kairós*, um tempo que não podemos manipular, avançar ou atrasar, o sobrenatural se manifesta no momento certo.

Para nós, professores não indígenas, ficava claro que o tempo da aldeia era muito mais próximo da concepção de *Kairós* do que de *Chronos*. Porém, eles não entenderam imediatamente essas diferenças, não é fácil refletir sobre algo que percebemos tão intuitivamente quanto o tempo. Claro que perceberam certo desconforto quando tiveram que se ajustar ao tempo da escola, da universidade e da sociedade ocidental em geral, mas não associaram essa hostilidade a outra forma de conceber o tempo.

Conclusões

Sustentamos que as experiências de formação intercultural na Unochapecó representam um modelo de sucesso para resolver parte desses dos desafios na formação de professores indígenas. A partir da implementação prática e pragmática de princípios decoloniais e interculturais, tem-se conseguido resolver o problema do alto índice de evasão dos estudantes das comunidades indígenas *Kaingang* do Oeste catarinense. A estratégia de ensinar e formar nas comunidades como forma de atravessar o que chamamos de fronteiras físicas, culturais, sociais e econômicas, mostram um caminho de inclusão possível.

É possível construir espaços possíveis e concretos, com um diálogo intercultural respeitoso e horizontal capaz de reorganizar as relações entre culturas em base de cooperação e de comunicação solidaria entre os diferentes universos culturais existentes na humanidade. A licenciatura intercultural é um espaço importante para construirmos um diálogo intercultural, onde se mediam os saberes, crenças, formas de ser, estar e pensar o

mundo.

Divulgar a cultura e a língua tradicionais é uma ferramenta pedagógica para a nova geração de Professores Interculturais Indígenas que estão sendo formados na Unochapecó. Este é o nosso desafio, ensinar para a diversidade, interculturalidade, olhando para os tempos de resistência em nossa América.

Referências

- Battestin, C.; Camargo, G. C. (2016). Experiências interculturais: A marca do tempo *Chronos* vivenciada no Tempo *Kairós*. In: Tapia, P. C.; Castilho, M. M. (orgs). *Los claroscuro del debate pueblos indígenas, colonialismo y subalternidad en américa del sur. siglos XX y XXI*. Santiago: Ariadna Ediciones.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: DF, Senado.
- Demo, P. (1996). *Participação é conquista*. 3. ed. São Paulo: Cortez.
- Estermann, J. A. (2008). *Philosophy as a Questio-ning Alterity: An Intercultural Criticism of Western Androand Ethnocentrism*. Dordrecht: Ed. Springer.
- FUNAI. (2006). *População em Terra Indígena*. Brasília.
- Fernandes, R. C; Almeida, L K; Sacchi, A. C. (2006). Casa e ritual: um estudo sobre os papéis de gênero na construção da sociabilidade *Kaingang*. In: *Anais da III Reunion de Anropologia del Mercosur*. Posadas: Argentina, 1999. Disponível em <http://www.naya.org.ar/articulos/etnias03.htm>. Acesso em agosto de 2019.
- Jaeger, L (2008). *Licenciatura Indígena*. Chapecó: Unochapecó.
- Oliveira, J. Pacheco. (1987). *Terras Indígenas no Brasil*. CEDI:Museu Nacional.
- Ramos, A.R.(1995). *Sociedades Indígenas*. 5ª edição. Série Princípios. São Paulo: Ática.
- Puiggrós, A. (1996). Presencias y ausencia en la historiografía pedagógica latinoamericana en Cucuzza. *Historia de la Educación en debate*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila, pp 91-119
- Piovezana, L (2010).Território *Kaingang* na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul: Territorialidades em Confronto. *Tese* (Doutorado), UNISC (RS).
- Ministério da Educação e do Desporto. (1998). Secretaria de Educação Fundamental. Brasília – DF: MEC/SEF.
- Santos, J.A, Piovezana, L, Marchiori, S. B. L (2018). Colonialidad y descolonización en la educación latinoamericana: el caso de las licenciaturas interculturales indígenas con el Pueblo *Kaingang*. *EccoS Revista científica*. Uninove, num. 45, abril, San Pablo. Disponible en:<https://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/viewFile/8281/3749>. Acesso en 10 de jun de 2018.
- Souza Santos, B. de. (2001). *Exposição realizado no Seminário: Estudos territoriais de desigualdades sociais*, 16 e 17 de maio de 2001, no auditório da PUC/SP.

Veiga, J. (1994). Organización social y cosmovisión Kaigang una introducción al parentesco, casamiento y nominación en una sociedad Jê meridional. *Disertación de Maestrado*. Instituto de Filosofía e Ciências Humanas – Universidade Estadual de Campinas.



CAPÍTULO 25. DESIGUALDADES MÚLTIPLAS: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Patrícia Gräff
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Brasil

Maura Corcini Lopes
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Brasil

Introdução

Alguns grupos de pessoas são sistematicamente desprivilegiados, de diversas formas. Estes grupos podem definir-se pela etnia, pela língua, pelo género ou

pela casta — ou, simplesmente, pelo facto de residirem no norte, sul, leste ou oeste de um país. (PNUD, 2019, p. 12).

A defesa do princípio político do comum, ou de uma *vida com*, mobiliza o nosso pensamento para a escrita deste capítulo. Inspiradas em teorizações que problematizam as possibilidades de vivermos juntos (Sennett, 2012) e em comum (Dardot; Laval, 2017), ao longo desta escrita pretendemos trazer elementos que tensionam as condições desiguais que limitam as potências de vida para algumas parcelas específicas da população. No registro dos estudos Pós-críticos em Educação, vasculhamos alguns pontos específicos da história, narramos acontecimentos diversos e trazemos dados oriundos de um conjunto de documentos que toma as desigualdades, no plural, como foco. A partir de uma trama possível pela articulação destes elementos, pretendemos refletir sobre a educação contemporânea e o esmaecimento de investimentos econômicos e humanos na estruturação de uma vida sustentada na participação de todos, na igualdade de acessos, no respeito às diferenças, no reconhecimento da diversidade e da democracia.

Para o exercício pretendido neste capítulo organizamos dois quadros principais e que constituem os elementos centrais para a análise. O primeiro deles levanta dados extraídos de relatórios como o *Relatório de Desenvolvimento Humano 2019* – produzido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) – e o *Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (2018)* – produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) –, associados a dados sobre a desigualdade no Brasil, produzidos e divulgados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os elementos oriundos dessa materialidade nos permitem desenhar alguns contornos para os quadros de desigualdade educacional brasileira e os seus efeitos sobre as condições de vida da população, sobretudo na relação com as práticas de discriminação negativa.

O segundo enquadramento, por sua vez, se lança à problematização de conceitos centrais para a compreensão dos quadros de desigualdade instituídos no Brasil e em diferentes lugares do mundo. Tecendo relações com o primeiro enquadramento produzido neste capítulo, nessa parte discutimos os conceitos de *exclusão* (Xiberras 1993; Castel, 2007), expulsão (Sassen, 2016) e *expurgação* (Lopes, 2009), como práticas que traduzem e, ao mesmo tempo, impulsionam as *desigualdades múltiplas* (Dubet, 2020). Problematizar tais práticas parece-nos necessário para que outros modos de vida sejam possíveis.

Sobre a desigualdade educacional brasileira

O género, a etnia ou a riqueza dos pais ainda determinam, com demasiada frequência, o lugar de uma pessoa na sociedade. (PNUD, 2019, p. 1).

O relatório do Desenvolvimento Humano 2019, produzido e divulgado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), descreve uma importante redução no quadro mundial de *privações extremas*, aludindo a um dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável até 2030, que se orienta para a erradicação da pobreza. Embora o foco do relatório não se concentre sobre esse dado, entendemos que ele precisa ser considerado, pois as condições de privação extrema limitam e até mesmo impedem a continuidade da vida, seja pelas condições materiais, seja pelo desejo de seguir vivendo. No entanto, mesmo que as estatísticas relacionadas às privações extremas estejam em queda, segundo o relatório, “as discrepâncias permanecem inaceitavelmente acentuadas num conjunto de capacidades [relacionadas] as liberdades necessárias para que as pessoas sejam e façam algo desejável, tal como ir à escola, conseguir um emprego ou ter o que comer”. (PNUD, 2019, p. 1).

Dados divulgados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) apontam que o Brasil segue na mesma direção do movimento descrito pelo PNUD, ao mostrar um aumento no rendimento familiar *per capita* nos estratos que correspondem aos “20% das famílias de menor renda [com um] ganho próximo ou superior ao observado para o salário mínimo em dez anos” (Dedecca, 2015, p. 10), contados a partir de 1999. Ao analisar um período posterior ao referido pelo IPEA, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostra que a desigualdade seguiu em declínio no país, até o ano de 2015, quando o índice de Gini – medida convencionalmente mundialmente para mensurar a desigualdade na comparação entre os 20% mais ricos e os 20% mais pobres, em escala que vai de 0 a 1, sendo que 1 refere a maior desigualdade – chegou a 0,524, menor número desde o início da medição no Brasil, em 1976. No entanto, esse índice se encontra novamente em ascensão desde o ano de 2015. Em 2020, com o cenário de pandemia provocada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), a desigualdade segue sendo impulsionada pela concentração de renda entre o 1% mais rico da população. Conforme mostra o portal eletrônico de notícias *G1*, a partir dos dados do IBGE, “em 2019, o 1% da população com os maiores rendimentos no país ganhavam 33,7 vezes mais que os 50% com os menores rendimentos” (Silveira, 2020, s/p).

Ao olhar para esses números, que inscrevem o Brasil na 7ª colocação mundial, na escala de desigualdade, nos perguntamos sobre os efeitos dessa cena sobre os processos de escolarização, considerando que as condições mais degradantes apresentam uma relação direta com populações específicas como a de negros e de mulheres. A atenção aos elementos que fazem emergir as condições para a composição do quadro atual nos conduz a momentos históricos específicos, que nos permitem compreender a atualidade. Nesse movimento queremos entender como as desigualdades se constituem na educação e afetam, de forma mais acentuada, populações específicas. Para desenhar um esboço desses elementos, pinçamos uma cena histórica – um fio muito peculiar na invenção de uma nacionalidade

brasileira –, ocorrida na década de 1930⁹⁵. Nesse período, Gilberto Freyre – sob influência de uma corrente culturalista norte-americana, no campo da antropologia – publicou a obra *Casa-grande & senzala*⁹⁶. Nessa obra, Freyre (2003) faz uma diferenciação entre as características biológicas e as características culturais na conjugação de fatores que produziram os componentes humanos na articulação da nação brasileira, na primeira metade do século XX, e dá um passo importante para que outros elementos pudessem entrar no jogo de posicionamentos sociais, dos diferentes estratos da população que compunham a sociedade civil, após a abolição da escravatura. O autor apresenta uma possibilidade de *pensar de outros modos* dentro da atmosfera de uma época – a década de 1930, mais precisamente –, em que se atribuía um peso excessivo às características biológicas como determinantes para os comportamentos e para as posições sociais ocupadas, sobretudo, por negros e indígenas. Cumpre lembrar que, dentro dessa racionalidade, a composição da população brasileira se dava pela conjugação de três raças: o branco, o negro e o indígena, sendo o primeiro considerado superior aos demais pelas características que lhe eram conferidas biologicamente.

Dessas primeiras décadas do século XX interessam, para este capítulo, os elementos que mobilizaram a nação – no ímpeto por constituir uma identidade nacional – a incorporar a cultura como um elemento importante para a produção de uma nacionalidade brasileira, considerando que, das últimas décadas do século XIX até o início do século XX, a miscigenação se constituiu como problemática central para a nação, pois o cruzamento entre as três raças⁹⁷ – branco, preto e indígena – compunha um obstáculo para o desenvolvimento nacional, pela grande proporção de *degenerados*⁹⁸ que resultavam de tal cruzamento, na concepção de importantes pensadores da época, como Euclides da Cunha e Nina Rodrigues. Partimos das questões que instituem a mestiçagem como problema para o desenvolvimento do Brasil, para entender os fatores que contribuíram para a constituição de uma identidade nacional⁹⁹ mestiça e produziram distinções nas condições de partida, entre as diferentes parcelas da população, demarcando as posições anunciadas na abertura desta seção.

⁹⁵ A década de 1930 é caracterizada como um período de importantes reformas na constituição do Estado brasileiro. No ano de 1930 é criado – pelo Decreto 19.402, de 14 de novembro de 1930 – o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública que, em 1937 passa a se chamar Ministério da Educação e Saúde. O artigo 2º do referido decreto atribui a esse Ministério “o estudo e despacho de todos os assuntos relativos ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar”. A partir dessa cena as questões referentes ao ensino passam a receber mais atenção do Estado.

⁹⁶ Obra publicada originariamente no ano de 1933 e reeditada mais de cinquenta vezes no Brasil.

⁹⁷ Kehl (1923) aprofunda essa discussão na obra *A cura da fealdade*.

⁹⁸ O termo *degenerados* atribui um peso negativo a mistura entre raças consideradas inferiores (negros e indígenas) e a raça considerada superior (a raça branca). No Brasil, um grande número de pesquisas vem tratando sobre essas questões na sua interface com a eugenia, dentre elas destacamos: Souza, V. (2006b; 2008) e Rocha (2010).

⁹⁹ Reconhecemos que outras questões perpassaram a produção de uma nacionalidade, como, por exemplo, a unificação da língua falada. Contudo, no âmbito deste capítulo, nos ateremos aos aspectos culturais.

Para Ortiz (2012, p. 42), Gilberto Freyre, a partir da publicação de *Casa-grande & senzala*, “transforma a negatividade do mestiço em positividade, o que permite completar definitivamente os contornos de uma identidade que há muito vinha sendo desenhada”. Os efeitos dessa positivação podem ser percebidos com a divulgação dos resultados do primeiro censo realizado após a publicação dessa obra, em 1940. No ano de 1941, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) publicou a obra *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*, de autoria de Fernando de Azevedo (1944), como introdução aos resultados do recenseamento geral. Seu autor descreve, com riqueza de detalhes, os elementos que compõe a produção de uma cultura brasileira capaz de representar a nação e valida a positivação empreendida por Freyre, poucos anos antes. Nestes escritos – encomendados pelo Estado –, Azevedo (1944) destaca a contribuição de cada grupo na unificação da nação – pela cultura ora inventada – e sinaliza que a cultura será:

[...] tanto mais autêntica e original quanto mais rica e substancial fôr a seiva que subir de suas raízes mergulhadas no *humus* nacional, mas não poderá desabrochar como uma verdadeira flor de civilização, se não se abrir, na plenitude de sua fôrça, para todos os tempos e para todos os povos (Azevedo, 1944, p. 5).

Ao escrever essas palavras, Azevedo (1944) indica que, na primeira metade do século XX, foram reunidas as condições para dar início ao processo de ordenamento de características que produziriam a unificação cultural do país, a partir de elementos dos três grupos que compunham sua base, na época. Inventar-se, assim, uma cultura brasileira mestiça. Roy Wagner (2010), na obra *A invenção da cultura*, caracteriza a cultura como uma *invenção* que se materializa pelo uso de elementos simbólicos incorporados em um dado contexto. Para ele, “esses elementos só têm significado [...] mediante suas *associações*, que adquirem ao ser associados ou opostos uns aos outros em toda sorte de *contextos*” (Wagner, 2010, p. 77, grifos do autor). Com ele, entendemos que a positivação racial dos grupos que continuaram ocupando as posições inferiores na hierarquia social, até os primeiros anos do século XXI, produziu elementos simbólicos determinantes para que a invenção de uma cultura brasileira, pautada na articulação das três raças, com ênfase nos elementos culturais que contribuem para a formação de uma identidade nacional, fosse possível. Com isso marcamos um deslocamento nos modos de entender e de se relacionar com as raças, pela valorização da mestiçagem por longo tempo condenada como tradução de degenerescência. Essa valorização “orienta a ação do governo na área cultural ao glorificar a cultura popular mestiça, elevando-a a símbolo nacional” (Barbalho, 2007, p. 41). Nessa direção, ainda na primeira metade do século XX, o Estado inventa outro sentido para a mestiçagem, pela incorporação das ideias trazidas ao Brasil, por Gilberto Freyre, à política de governo. A mestiçagem transfigura-se de problema para solução na produção de uma unidade para a nação e, assim, passa a compor “o húmus biológico para florir uma nova civilização”. (Azevedo, 1944, p. 33). Mesmo que para isso as demais raças permaneçam sendo “assimiladas pelo branco” (Azevedo, 1944, p. 33).

Dessa cena depreende que o reconhecimento de uma nacionalidade, cuja base de formação é mestiça, constituiu um passo importante para que outros modos de vida fossem possíveis, mas não foi suficiente para modificar uma organização social pautada em hierarquias cujos contornos são bem delimitados. Gadea (2013, p. 566) sinaliza que “as condições de existência da população afro-brasileira não comportaram a ‘lógica igualitária’ pretendida pelo projeto de nação”. Importa marcar que as condições para a produção de uma igualdade racial ainda não estavam postas nesse período, a começar pela concepção elitizada de cultura, predominante na época.

Assim, ao longo do século XX, os brancos não se deslocaram da posição de superioridade racial e social e permaneceram legitimando o que Foucault denominou como “racismo de Estado”, no curso *Em defesa da sociedade* (1975-1976). O filósofo francês assinala que o racismo se desenvolve juntamente ao processo de colonização, como “genocídio colonizador” (2010, p. 216). Para ele, a inferiorização de parcelas específicas da população legitima a sua eliminação, como condição necessária para a purificação da raça considerada superior. Por meio dessa lógica, os distintos processos de subjugação vividos, sobretudo, por negros e indígenas durante o período de colonização resultaram, quando não em massacre, na exclusão destes grupos, de grande parte dos espaços de convivência coletiva, como é o caso da escola, até as últimas décadas do século XX.

Para Silva (2012, p. 195), o conceito de raça orientou, ao longo do século XIX, um tipo de governo da população que “colocará em movimentos as estratégias de limpeza racial, higiene, melhoria da espécie – entenda-se o corpo-espécie da população –, e que será, de fato, o critério político e científico que implicará no direito de viver”. Nessa linha, Foucault (2010, p. 214) define o racismo como “o meio de introduzir afinal, nesse domínio da vida de que o poder se incumbiu, um corte: o corte entre o que deve viver e o que deve morrer”. O direito à vida permanecia associado aqueles que ocupavam melhores posições na hierarquia social – os brancos –, restando a morte para as camadas menos favorecidas. Cumpre assinalar que, por morte, Foucault (2010, p. 216) refere a uma multiplicidade de práticas que extraem do indivíduo a constituição de direito, como o que ele denomina de “morte política”, pela impossibilidade de participação na vida pública. Assim, morrer caracteriza, além do fim da vida, a exclusão social.

Ainda no que refere ao racismo, fenômeno de importância central na composição social do país e que continua a produzir efeitos na Contemporaneidade, Wieviorka (2007, p. 9), na obra que dedica a esta temática – *Racismo, uma introdução* –, sinaliza que, por meio desse fenômeno são inventados “atributos naturais, eles próprios associados às características intelectuais e morais que valem para cada indivíduo dependente desse conjunto e, a partir disso, [são postas] eventualmente em execução práticas de inferiorização e exclusão”. Uma matriz *natural*, atribuída a partir de critérios biológicos, passa a determinar posições para os indivíduos e cria as condições para que se possa falar em racismo. Para Wieviorka (2007, p. 19), o racismo assume duas apresentações distintas: o *racismo clássico* – que se vale dessa

matriz *natural* e começa a se difundir no final do século XVIII e se perpetua no século XIX – dispõe do conceito de raça a partir de uma perspectiva biológica e pauta a “ideia de uma diferença essencial, inscrita na própria natureza dos grupos humanos, em suas características físicas”. Nesse registro, infere-se uma suposta superioridade da raça branca sobre qualquer outra, cujos fundamentos seriam passíveis de comprovação pelas distintas características biológicas atribuídas a cada um dos grupos. Pela via do racismo clássico podem ser lidas, dentre outras, as práticas discriminatórias empreendidas pelos colonizadores junto aos grupos de negros e indígenas durante a colonização e, também, depois dela. Contudo, como assinala Gadea (2013, p. 567), “não é possível [...] considerar que os ‘sentimentos de superioridade’ racial se produziram durante o regime escravocrata, senão que se deve compreender que esse regime só gerou uma forma particular de racismo”.

Uma segunda lógica para o racismo é proposta por Wieviorka (2007): o *racismo contemporâneo* ou *novo racismo*. Para o autor se trata de uma expressão mais atual do mesmo fenômeno, embora utilize outros referentes sobre os quais a discriminação passa a ser exercida. Nesta versão, a inferioridade biológica já não encontra mais sentido e a hierarquização cede espaço para a “diferença cultural na legitimação do discurso racista” (Wieviorka, 2007, p. 34), que passa a operar pela lógica do diferencialismo cultural, estabelecido na recusa de contatos e na impossibilidade de convivência entre distintos grupos organizados por vínculos de pertencimento a múltiplas identidades culturais.

[...] A argumentação racista não se fundamenta mais na hierarquia, mas na “diferença”, não mais nos atributos naturais imputados ao grupo “racizado”, mas na sua cultura, sua língua, sua religião, suas tradições, seus costumes. O *novo racismo*, nessa perspectiva, insiste na ameaça que a diferença dos grupos visados faria pesar sobre a identidade do grupo dominante. (Wieviorka, 2007, p. 34).

Para Wieviorka (2003, p. 25-26) “o racismo diferencialista brota quando as lógicas de fechamento prevalecem e quem as encarna considera que a alteridade é uma ameaça, rapidamente naturalizada e, então, transformada em raça¹⁰⁰”. No exercício de práticas racistas deste segundo tipo, o conceito de *cultura* adquire importância central. A partir de uma concepção de diferença cultural, todo um conjunto de práticas discriminatórias que desencadeiam a homofobia, o sexismo, o antissemitismo e mais uma série de “ismos” que se multiplicam na atualidade, encontra sustentação e ganha força, pois, na descrição de Wieviorka, o eixo que orienta o *racismo contemporâneo* está localizado na diferença. Se considerarmos que “hoje, a produção das diferenças encontra-se no coração do trabalho das sociedades sobre si próprias” (Wieviorka, 2002, p. 149), perceberemos, cada vez mais, sendo

¹⁰⁰ Traduzido a partir do original: “el racismo diferencialista brota cuando las lógicas de cierre prevalecen y quienes encarnan el cierre consideran que la alteridade es una amenaza, rápidamente naturalizada y, entonces, transformada en raza”. (Wieviorka, 2003, pp. 25-26).

produzidas as condições que dão ensejo à discriminação, pela afirmação das diferenças culturais.

Nada mais atual num tempo em que distintas manifestações de ódio nos chegam pelo jornalismo diário. Eventos desencadeados em várias partes do mundo traduzem expressões agudas para o *racismo contemporâneo*. Para ficar apenas com um exemplo lamentável e de ampla repercussão mundial, destacamos o assassinato, por asfixia, de um homem negro por um policial norte-americano, em junho de 2020, desencadeando uma multiplicidade de protestos em diferentes partes do mundo, sob o *slogan vidas negras importam*. Embora o racismo se refira com mais intensidade a pessoas negras, entendemos que ele não se resume a questões restritas a raça, mas se alastra pelo campo cultural, nutrido pela intolerância ao outro, trazendo para o seu domínio uma multiplicidade de formas de discriminação. Com isso, não aprofundaremos as discussões sobre o contingente, cada vez maior, de práticas discriminatórias mobilizadas pelas diferenças culturais, pois assumimos que estejam incorporadas neste conceito.

No Brasil, essas questões tomam forma no currículo escolar desde a organização do tema transversal *pluralidade cultural*, no âmbito dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, e ganham força com a instituição do Plano Nacional de Educação (PNE) – relativo ao decênio 2014-2024 –, que toma a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Brasil, 2014, s/p) como uma das diretrizes centrais. Na redação dessa diretriz fica clara a articulação entre os distintos processos de discriminação e a desigualdade educacional, levando-nos a entender que a superação dessa forma de desigualdade depende da erradicação da discriminação, em suas múltiplas materialidades, e permitindo-nos estabelecer uma relação entre a desigualdade e as distintas condições de partida, produzidas historicamente no Brasil. Para analisar essas relações, traremos os dados do *Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2018*, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e publicado no ano de 2018. O relatório de monitoramento analisa os indicadores que compõem as 20 metas articuladas no PNE, a partir de dados oriundos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) contínua e dos resultados das provas de avaliação em larga escala. Cada relatório abrange o período de dois anos, estabelecendo relações entre as metas propostas e os resultados alcançados no período de avaliação. O relatório mais recente refere ao biênio 2016-2018. Para o que interessa neste capítulo, traremos os dados de acesso à Educação Básica e ao Ensino Superior, mostrando as relações entre os diferentes grupos sociais.

De acordo com os dados do relatório, o acesso à Educação Infantil, entre 0 e 3 anos,

[...] apresenta a maior desigualdade quando se compara o atendimento entre os 20% mais pobres e os 20% mais ricos da distribuição de renda domiciliar *per capita*. Em 2016, enquanto o quintil superior da renda apresentava uma cobertura de 48,2%, o quintil inferior da distribuição alcançou 22,3%. (Brasil, 2018, p. 24).

A meta 1 do PNE pretende possibilitar o acesso   Educa o Infantil a, pelo menos, 50% das crianças entre 0 e 3 anos até 2024. Parece-nos que a meta será facilmente atingida para o quintil mais rico da popula o e demandará um intenso volume de esforços para mais que dobrar a oferta para o quintil mais pobre, que depende de escolas públicas para acessar a essa etapa da escolariza o. Cumpre destacar ainda, segundo os dados do relatório, que “a cobertura para crianças de 0 a 3 anos apresenta tendência de crescimento da desigualdade entre regiões, áreas urbana e rural, negros e brancos, pobres e ricos” (Brasil, 2018, p. 30).

Por outro lado, ao analisar os dados sobre a conclusão do Ensino Fundamental, o relatório aponta uma redu o da desigualdade entre os 25% mais ricos e os 25% mais pobre. Em 2004 apenas 31,6% da popula o com idade de 16 anos, no estrato mais pobre, havia concluído o Ensino Fundamental, em compara o a 87,5% da popula o com a mesma idade, no estrato mais rico. Já em 2015 esses números sobem para 63,1%, no estrato mais pobre, e 93,4%, no estrato mais rico, fazendo a diferença entre os estratos cair de 55,9 pontos percentuais, em 2004, para 30,3 pontos percentuais, em 2015. (Brasil, 2018). Mesmo com esse avanço ainda há um abismo entre as condi es de acesso   escolariza o direcionadas aos grupos mencionados. Nessas condi es, estamos longe de alcançar a meta de 95% de conclusão do Ensino Fundamental na idade recomendada, projetada para 2024, quando o foco recai sobre a popula o mais pobre.

Ao analisar os dados referentes ao Ensino Médio, o relatório acrescenta o critério raça na descri o das desigualdades educacionais. Com dados que compreendem o período entre 2012 a 2017, o relatório mostra que 57,3% dos jovens negros entre 15 e 17 anos frequentavam ou haviam concluído o Ensino Médio em 2012, enquanto 73,4% dos jovens brancos se encontravam nessa condi o. Em 2017, esses números sobem para 65,2% dos jovens negros e 78,1% dos jovens brancos. A partir de outro ponto de vista, quando olhamos para o período entre 2004 e 2015, nos deparamos com uma desigualdade alarmante entre os 25% mais pobres, dentre os quais apenas 25,7% estavam frequentando ou haviam concluído o Ensino Médio em 2004, e o 25% mais ricos, que apresentavam uma taxa de 83,1% de frequência ou conclusão, no mesmo período. Já em 2015 esse percentual chega a 53,3% entre os mais pobres e 88,4% entre os mais ricos. Com rela o   meta de 85% de atendimento, nesta etapa da escolariza o, projetada para 2024, nota-se que a popula o mais rica já a ultrapassou, enquanto a popula o mais pobre ainda está distante de alcançá-la.

No que refere ao Ensino Superior, os dados do relatório indicam o aumento da taxa bruta de matr cula¹⁰¹ entre os anos de 2012 e 2016 e queda no ano de 2017, quando registrou uma taxa de 34,6%. A meta 12 pretende “elevar a taxa bruta de matrícula na educa o superior para 50%” (Brasil, 2014, s/p), entre a popula o com idade entre 18 e 24 anos, até 2024, com foco na oferta da educa o pública. A análise desse dado indica que estamos distantes de

¹⁰¹ “A taxa bruta de matrícula (TBM)   definida como o total de matriculados (independentemente da idade) em rela o ao total da popula o em idade considerada adequada para cursar o ensino superior” (Brasil, 2018, p. 206).

alcançar a meta no período definido. O relatório mostra, ainda, a desigualdade na matrícula entre as diferentes regiões do país. “Em 2017, as regiões Norte (29,9%) e Nordeste (27,7%) apresentaram taxas menores do que as regiões Centro-Oeste (42,7%), Sul (42,7%) e Sudeste (36,5%)”. (Brasil, 2018, p. 217). Esses dados mostram as desigualdades de acesso e de oferta da Educação Superior entre as diferentes regiões do país, dentre as quais apenas Sul e Sudeste se aproximam da meta de 50% da taxa de matrícula bruta.

Por fim, para os objetivos deste capítulo, importa destacar os dados relativos à meta 8, que pretende

[...] elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (Brasil, 2018, p. 151).

Sobre essa meta, o relatório aponta alguns dados a considerar. O primeiro deles indica que o período médio de escolarização entre os jovens de 18 a 29 anos, em 2016, era de 10,2 anos, o que não está distante da meta de 12 anos. No entanto, os dados desagregados mostram a desigualdade entre os diferentes grupos populacionais, considerando a idade entre 18 e 29 anos: 1) a população residente no campo apresenta uma média de 8,5 anos de escolaridade; 2) a população que se encontra no estrato 25% mais pobre frequenta a escola, em média, por 8,4 anos; 3) a população residente nas regiões Norte e Nordeste apresenta uma média de um ano a menos de escolaridade que as outras regiões do país, e; 4) a população negra apresenta uma diferença média de 12 pontos percentuais a menos de escolarização, quando comparada a população branca. Esse conjunto de dados mostra que a meta provavelmente não será atingida, sobretudo para a população que reside no campo e para os 25% mais pobres.

Depreende desse conjunto de dados – que mostra um retrato atual das condições de acesso à educação no Brasil –, que vivemos uma situação de redução das condições de *privação extrema*, semelhante a outros países do mundo, como aponta o *Relatório de Desenvolvimento Humano 2019*, que abre esta seção. No entanto, mesmo com a redução nessas condições, as desigualdades de acesso à escolarização ainda são alarmantes e seguem produzindo distintas formas de discriminação negativa¹⁰² (Castel, 2011) sobre um vasto contingente populacional. Conforme mostra o *Relatório de Desenvolvimento Humano 2019*, as desigualdades econômicas impõem limites nas condições de partida, a partir das quais crianças provenientes de famílias com baixos rendimentos financeiros “são mais suscetíveis a

¹⁰² A discriminação negativa é entendida por Robert Castel (2011, p. 14) como um “defeito indelével” que caracteriza o indivíduo, atribuindo-lhe uma condição de inferioridade.

problemas de saúde e a terem um grau inferior de escolaridade” (PNUD, 2019, p. 11). Tendo dificultadas as condições de acesso à escolarização, esse conjunto de indivíduos – que não se limita à população mais pobre, mas traduz *desigualdades múltiplas* (Dubet, 2020) – certamente enfrenta uma multiplicidade de barreiras que dificultam ou mesmo impedem o acesso a melhores condições para viver em sociedade. Essas barreiras se produzem como resultado de processos históricos de discriminação negativa, que seguem produzindo efeitos sobre a educação. Tomando esses elementos, na próxima seção problematizaremos possibilidades para o exercício da vida de forma coletiva e os diferentes bloqueios a ela, a partir de tensionamentos conceituais que pretendem aprofundar as discussões apresentadas até aqui.

Expulsões, expurgações, exclusões: que vida queremos?

Se acrescentarmos os dispositivos de luta contra a discriminação, pode se ter a impressão de que as políticas públicas acompanham a multiplicação das desigualdades, correndo o risco de fazer desaparecer a própria igualdade do horizonte político. (Dubet, 2020, p. 39).

Esta seção se propõe, a partir da discussão sobre *expulsões, expurgações e exclusões*, a pensar a vida que queremos. Entendemos que para tanto é condição importante e inicial questionar a constituição da *intimidade ético-política* dos sujeitos. Uma intimidade não pensada por meio de um “EU” — entendida como uma entidade única e fechada em si mesma —, mas como uma resultante aberta da relação reflexiva do ser consigo mesmo. Conforme nos ajuda a pensar Gros (2018), fazendo referência a Hanna Arendt e Michel Foucault, a intimidade ético-política é a resultante ativa da vibração que se dá na relação do ser consigo mesmo, “[...] é a vibração dessa relação que faz a vida ética — e não o faz por uma instância subjetiva, qualquer que seja ela, de estar colado a valores”. (Gros, 2018, p. 179).

Foucault (2006) escreve que a construção ética do sujeito é uma tarefa politicamente indispensável e de resistência política. Entende a política no campo da governamentalidade — articulada ao governo de si e do outro —, o que significa pensá-la como estratégica e articuladora das relações de poder e da constituição do sujeito¹⁰³. Porém, admite haver pouca

¹⁰³ Para Foucault, a história é o correlato da função que funda o sujeito. O filósofo sustenta que o sujeito não é uma substância, mas uma forma que não é idêntica a si mesmo (Foucault, 2003). De acordo com este entendimento, faz-se necessário buscar pela história da forma-sujeito. Dito de outra maneira, fazer a história da forma sujeito exige entender e conhecer o que o autor denominou de modos de subjetivação. (Foucault, 2003). Castro (2009, p. 408), sintetiza, “Foucault é conduzido a uma história das práticas nas quais o sujeito aparece não como instância de fundação, mas como efeito de uma constituição. Os modos de subjetivação são precisamente, as práticas e constituição dos sujeitos”. Duas são as formas de constituição do sujeito: a objetivação e a subjetivação, sendo que a primeira se dá a partir dos saberes e das práticas divisórias — o sujeito é dividido em si mesmo ou dividido no contraste com os outros —, e, a segunda, a partir da ética ou da relação do ser consigo. Castro (2009), sintetiza que a propósito da ética, Foucault distingue quatro elementos que são importantes para a

vontade do pensamento político em analisar a constituição do sujeito político como uma constituição de uma intimidade ética. Ética em Foucault, como bem sintetiza Castro (2009), faz referência “à relação consigo mesmo, é uma prática, um *éthos*, um modo de ser.” (Castro, 2009, p.156). Gros (2018), inspirado em Foucault, diz que a ética “é a maneira como cada um se relaciona consigo mesmo, constrói para si certa “relação” a partir da qual se autoriza a realizar determinada coisa, a fazer isso e não aquilo. A ética do sujeito é a maneira como cada um se constrói e trabalha” (Gros, 2018, p.33-34). Considerando o pensamento de Foucault, buscar pela dimensão ética possibilitaria chegar a questões que vão além daquelas que se fixam em uma concepção jurídica do sujeito de direito ou daquelas que se colocam, sem tensionamento, junto aos imperativos da moral. Uma ação reconhecida como moral não se reduz a atos conformes a normativas ou valores. Na verdade, para Foucault, toda a ação moral se produz em meio às relações com o contexto onde ela acontece e com os códigos em que está tramada.

Resumindo, a dimensão ética acrescenta uma atitude comprometida com seu tempo, se situa no mundo com o compromisso do cuidado, da disponibilidade, da escuta e da liberdade. Assim, diante desta abertura conceitual sobre o que estamos entendendo por *intimidade ético-política dos sujeitos*, iniciamos este subtítulo marcando um posicionamento que orienta a problematização das políticas e dos dados anunciados anteriormente (na primeira parte deste texto). Mais especificamente, interessa-nos focar no efeito ricochete que as políticas de inclusão geram ao se estruturarem sobre o sentimento de tolerância e da inversão positivada de estigmas carregados pelos sujeitos. Igualmente, interessa neste subtítulo, apontar os mobilizadores que fazem o efeito ricochete voltar-se contra o princípio inclusivo. A partir de Dubet (2020), identificamos três mobilizadores que vimos presentes nos ricochetes, são eles: as *desigualdades múltiplas*, os *ressentimentos* e o *fortalecimento do individualismo*. Além destes, a partir de nossas pesquisas, acrescentamos mais um, qual seja, a *comoção sem consequência*. Na sequência do texto, desenvolveremos cada um deles de forma específica. Porém, vale dizer que as desigualdades múltiplas jogarão em mais de uma posição. Além de serem mobilizadoras do efeito ricochete ou do que torna ele um efeito, também são geradoras da própria política de inclusão. Assim, as desigualdades múltiplas serão vistas em deslocamentos no texto possibilitando pensar as tensões para a estruturação de uma intimidade ético-política dos sujeitos.

Para a estruturação da intimidade ético-política dos sujeitos é crucial colocar em evidência a educação. Foucault (2013, p. 41) – ao problematizar a apropriação social dos discursos; destacar como diferentes discursos se ligam uns aos outros e, neste movimento, constituem edificações que se ocupam de fazer a distribuição dos sujeitos que falam, nos

compreensão das relações do sujeito consigo mesmo ou da sua constituição como sujeito moral, “a substância ética, os modos de sujeição, as formas de elaboração do trabalho ético, a teleologia do sujeito moral”. (Castro, 2009, p. 408).

distintos tipos de discursos, bem como mostrar a apropriação dos discursos por determinadas categorias de sujeitos – escreve que

[...] a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças o qual todo o indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

Assumimos que pela educação podemos modificar práticas, a partir da desnaturalização daquilo que vemos ou do fazer perceber o que está imperceptível para alguns. Não queremos dizer, com isso, que a educação é um caminho para uma revolução ou libertação. Também não entendemos que a educação leva a obedecer. Mas, que a educação pode ser uma condição capaz de conduzir para a ampliação das possibilidades de liberdades individuais e pode ser o meio pelo qual impulsionamos para a saída da caverna e para a autorresponsabilização — esta entendida como uma atitude ética. Olhar para os quadros de *expulsão* (Sassen, 2016), *expurgação* (Lopes, 2009) e *exclusão* (Xiberras, 1993; Castel 2007) com autorresponsabilização não significa tomar para si a responsabilidade histórica para o que determinou tais fatos, tampouco significa cada um assumir a responsabilidade dos acontecimentos até que percamos de vista os responsáveis, mas implica em um posicionamento frente a tais acontecimentos com capacidade de sermos tocados por eles e de querermos modificá-los.

As práticas que nos fazem tomar, neste subtítulo, a estruturação da intimidade ética do sujeito político como objeto ético da educação, derivam de problemas estruturais profundos que acompanham a história do Brasil. Trata-se de práticas de discriminação negativa visíveis em diferentes ordens discursivas e que são determinantes do que entendemos ser, a partir de Dubet (2020), as *desigualdades múltiplas*. Historicamente o Brasil é marcado pela desigualdade. A compreensão dessa desigualdade, geralmente lida pelo viés econômico, possibilita o seu tratamento no plural, como desigualdades, sem esquecer da variável econômica. Afinal, sobre tal variável qualquer outra toma proporções bem mais dramáticas (se é que isso é possível em alguns casos) no Brasil. Vejamos, por exemplo, a crescente pobreza e situação de miséria em que se encontram um número cada vez mais expressivo de brasileiros. Conforme estudos feitos pelo Instituto Mundial das Nações Unidas para a pesquisa Econômica do Desenvolvimento (ONU-WIDER), 14,4 milhões de brasileiros estão hoje na pobreza ou vivendo com menos de US\$ 5,50 por dia. Sobre este número, que retrata um quadro econômico alarmante, é possível dizer, no Brasil, que grande parte das pessoas que vivem nessa condição são pretas ou pardas. Acrescentando a variável econômica e étnica, poderíamos seguir desdobrando outras, porém o espaço de um capítulo para trabalharmos cada uma delas seria insuficiente. Entretanto, queremos marcar que se colocássemos todas as variáveis identitárias para pensarmos a discriminação negativa no Brasil, fortaleceríamos a sensação de que estamos caminhando, muito rapidamente, para o esfacelamento do

conceito de sociedade e para o afastamento de uma compreensão de humanidade, sustentada pelo princípio político do comum. Assim, sinalizamos a tensão dentro da qual nos moveremos o tempo todo, qual seja: propor pensar as *desigualdades múltiplas* defendendo lutas pelo reconhecimento de direitos para aqueles que sofrem de discrimina o e violência; ao mesmo tempo que queremos fazer a crítica   exalta o da diversidade identitária, que nos afasta da constru o do comum ou de uma sociedade humanidade (Serres, 2017).

Diante do exposto, trazemos para o texto um conjunto de conceitos-ferramenta capazes de nos ajudar no tensionamento do problema posto. Iniciamos pela abordagem das práticas e dos conceitos de *expulsão*, *expurga o*, *exclusão* e, em meio a estes, vamos retomando às *desigualdades múltiplas*. Para isso, a primeira parte deste capítulo   fundamental, pois nela trazemos um conjunto de estatísticas que permitem visualizar e reconhecer as desigualdades, mas também determin -las e refor -las como categorias identitárias.

Dentre os conceitos centrais para as discussões empreendidas nesse capítulo, começamos pela expulsão. Saskia Sassen (2015), em entrevista concedida a Jorge Felix, ao ser questionada sobre seu livro *Expulsões* e sobre a insuficiência das categorias sociológicas para explicar o fen meno das expulsões no século XXI, afirma que no seu livro quis desestabilizar os conceitos estáveis tais como o de Estado, economia, desigualdade, entre outros. Tal desestabiliza o tinha a finalidade de fazer pensar novos conceitos que fossem mais adequados para explicarmos as complexidades dos processos do presente. Entre tais processos, traz a *expulsão* ou a *borda sist mica (systemic edge)*, como processos agudos de problemas familiares. A autora frisa a palavra *familiar* com o objetivo declarado de mostrar processos tão extremos que quando acontecem, mesmo que seus sintomas sejam familiares, mal os reconhecemos. Entre muitos exemplos dados, ela destaca a pobreza, os processos migratórios, os sem terras, etc. Atualizando os exemplos de expulsões, podemos citar as milhões de pessoas atingidas pelos efeitos sociais e econ micos da pandemia da Covid-19. Sem trabalho, sem comida, sem casa, sem perspectiva e habitando as ruas elas se somam às paisagens das grandes cidades. Para a Sassen (2016),

[...] para aqueles que estão na parte mais baixa da escala, ou em sua metade pobre, isso significa a expulsão de um espaço de vida. Para os que estão no topo, parece ter significado o fim das responsabilidades como membros da sociedade por meio da autossepara o, a extrema concentra o de riqueza disponível numa sociedade e a falta de inclina o a redistribuir essa riqueza (p.24).

Distanciando-se daqueles que perdem seus espaços de vida, há aqueles que ignoram os efeitos da desigualdade, desresponsabilizando-se da tomada de medidas para a sua reversão e da ado o de uma atitude de compromisso com a vida do outro e da sociedade. Enquanto para uns a vida depende de redes solidárias e de apoio, para outros a vida segue sendo um empreendimento individual de escalada. O empreendedorismo exacerbado, independentemente da classe social,   o elemento constitutivo do * thos* contempor neo no

ocidente. Dito de outra maneira, tomando o referente das *desigualdades múltiplas* para pensar seus efeitos, entre eles o de expulsão, o individualismo assumido como uma forma de vida financeirizada — capaz de estabelecer rápidas relações atribuindo débito para alguns e crédito para outros —, desresponsabiliza os indivíduos da tessitura de redes solidárias e humanas que são essenciais para a vida em sociedade. Tal fato carrega consigo a complexidade de um jogo em que, ao fim e ao cabo, dentro de tonalidades de um gradiente de inclusão e participação, não há ganhadores/incluídos que gozem de um estado de permanência na posição social e econômica atingida. Há vencedores frágeis e móveis que, a cada momento, vivem a possibilidade de perderem os poucos e ilusórios ganhos que fazem em transações ínfimas, mas que em sua soma total, favorecem um topo social. Nesta linha, pensar as *desigualdades múltiplas* implica na soma de diferentes desigualdades agindo sobre a desigualdade econômica, mas não necessariamente de classe. Mesmo antes da pandemia que ataca o mundo, as desigualdades já eram uma preocupação mundial. Mais do que a desigualdade comparada entre países, o que mais tem abalado os governantes, aqueles que se ocupam de uma pauta futura, é a compreensão da população por seus segmentos representativos.

Na atualidade, em diferentes nações nas quais o Estado é fraco e está, cada vez mais, abalado com a atual crise sanitária mundial, tem chamado a atenção a linguagem utilizada para descrever as tendências de baixo crescimento e desemprego alto. Nas descrições, as nações assumem uma condição de mudança de mentalidade ao afirmarem a necessidade de espírito empreendedor e ausência de emprego. Nestes processos em que o indivíduo se torna um protagonista heroico e solitário, perdemos a dimensão dos expulsos do sistema produtivo. Conforme Sassen (2020, p. 47), “os expulsos passam a ser invisíveis para as medições formais, e dessa forma, sua pressão negativa sobre as taxas de crescimento é neutralizada”. Estes expulsos que tiveram suas vidas completamente precarizadas a tal ponto de se tornarem invisíveis, se tornam excluídos na visão de Castel (2007) e de Xiberras (1993). Se as expulsões remetem a acontecimentos agudos, a exclusão remete a “morte” em vida. Portanto, a expulsão é condição necessária para a exclusão. Porém, antes da invisibilidade da exclusão ou entre a expulsão e a exclusão, pode haver, se a multidão de pessoas que vaga nas ruas se tornar impossível de ser apagada, uma política de *expurgação* (Lopes, 2009).

A *expurgação* (Lopes, 2009), pode ser confundida com a *expulsão*, porém se tratam de processos distintos — se a primeira se dá pela familiaridade da ocorrência a segunda se dá por uma decisão de higienização. Ambos contribuem para o apagamento dos indivíduos nos cenários das cidades, ou seja, compõem o caminho extremo da exclusão. Embora sejam acontecimentos que se assemelhem em seus sentidos e efeitos de banalização da vida, acontecem em momentos distintos, pois primeiro os processos agudos de expulsão se dão para, em seguida, sentirmos a necessidade de expurgar o indesejado da cidade. A decisão de expurgar os indesejáveis é comum em épocas de eleições, em cidades turísticas, entre outras situações em que se deseja mostrar uma boa qualidade de vida, tranquilidade, segurança e

falso controle da indignação. O processo de expurgação corresponde a retirada do dejetivo para fora da cidade, seja pelas razões apontadas ou seja pelo número crescente de “refugos humanos” (Bauman, 2005) que vagam pelas ruas. A suportabilidade dos incluídos em perceber a miséria é proporcional a sua própria degradação dentro de um gradiente de inclusão. Também é proporcional a sua capacidade de perceber aqueles que vagam. O problema é que tal suportabilidade perceptiva é proporcional ao número de indivíduos que se encontram na (in)visibilidade. De qualquer forma, a expulsão e a expurgação são processos ativos no mecanismo perverso da exclusão. Neste nível de acontecimentos, não importa *quem se é*, pois os expurgados já não integram comunidades. No entanto, se estes fossem capturados pelas estatísticas, poderíamos ver marcadores históricos de uma discriminação estrutural e sistêmica voltada para negros, *gays*, transgêneros, deficientes, loucos, etc.

Bauman (2005), ao abordar os processos de exclusão, faz uma analogia destes com processos de reciclagem e descarte. O autor mostra como os humanos se tornam excedentes e argumenta que nos processos de descarte há primeiro a busca do que pode ser reciclado e reaproveitado; segundo, há o descarte do lixo. O excedente ou o que não pode ser reaproveitado é o que o autor chamará de “refugo”. Os refugos humanos correspondem aos excluídos, sendo que “a exclusão é um ato de auto-suspensão. Isso significa que a lei limita sua preocupação com o marginalizado/excluído para mantê-los fora do domínio governado pela norma que ela mesma circunscreveu”. (Bauman, 2005, p. 43). Diante do que nos faz pensar o autor, bem como diante dos dados que trouxemos para a primeira parte deste texto, é possível afirmar que os censos e as estatísticas voltadas aos mapeamentos das condições de vida da população representam o interesse do Estado em perguntar pelas pessoas. Podem resultar (ou não) deste primeiro movimento, políticas voltadas para a melhoria das condições de vida da população. A questão que fica para a reflexão é o tempo que leva para aquele que vive na pobreza, que é vítima de sexismos, xenofobia, racismos, entre outras formas históricas de discriminação negativa, desaparecer das estatísticas da pobreza e da violência ou se somar às estatísticas de morte. Afinal, os excluídos se encontram fora da lei. Ainda, nas palavras de Bauman (2005, p. 43), “não há lei para ele. A condição de excluído consiste na ausência de uma lei que se aplique a ela”.

Na mesma linha trazida por Bauman (2005), Lopes (2006), ao desenvolver a inclusão pelo seu compositivo a exclusão, faz uma crítica aos processos de exclusão, gerados a partir das próprias políticas. Nas palavras da autora “a produção de lixo gerada pelas políticas que nos impulsionam a viver o provisório, perdendo parâmetros humanos e coletivos de avaliação, constitui-se numa ameaça para aqueles que se dizem estar incluídos”. (Lopes, 2006, p. 209). Conforme segue argumentando a autora, quem está incluído se sente constantemente lembrado de que a inclusão não constitui uma posição permanente, exigindo lutas constantes contra o sistema, contra outros membros de sua própria comunidade — constituída sobre bases frágeis e geralmente em torno da reivindicação de direitos — e contra si mesmos. Ainda nas palavras da autora, os incluídos são ameaçados “pelo desempregado, pelo despejo de sua

moradia, pelo doente, pelo sem-terra, pelo sem escolarização, pelo não-aprendente, pela pessoa com deficiência que luta para estar incluída, enfim [ameaçados] por um número cada vez maior de pessoas que podem voltar ou começar a competir”. (Lopes, 2006, p. 209). Porém, aqueles que podem voltar a qualquer momento são os mesmos passíveis de reciclagem de que nos fala Bauman (2005). Como já dissemos anteriormente, há um número crescente de indivíduos que estão fora desta abrangência reciclativa e que, pela redundância nas cidades, se tornam invisíveis.

Pela acentuação de ambos os processos — expulsão e expurgação — tem-se o extremo da exclusão. “Trata-se de um tipo de exclusão que decorre dos despejos humanos de territórios habitados e não-autorizados”. (Lopes, 2009, p. 158). Despejos humanos feitos por estruturas que, para limparem suas cidades do que é indesejado, precisam varrer o expulso ou o refugo para fora, mesmo que este refugo-expurgado, de vez em quando, emita um odor de lixo e lembre aqueles ainda incluídos de sua existência varrida do centro da cidade. (Bauman, 2005).

A banalização da maldade, materializada nos processos de expulsão, de expurgação e de exclusão, acaba naturalizando a morte e a própria exclusão. Talvez os exemplos mais fáceis para visualizar tais processos sejam os genocídios — vividos intensamente ao longo do século XX na Europa, na América e na África —, e, considerando os dias de hoje, em muitas das mortes ocasionadas pela pandemia da Covid-19. Mas, por que muitas das mortes e não todas? Porque o enfrentamento à pandemia, por si só, não é responsável por assegurar o acesso aos sistemas de saúde e o atendimento para todos. Também não é responsável pela gestão sanitária e o cuidado com a vida de qualquer um. Em países como o Brasil, em que a pandemia foi tratada com desprezo, assumiu-se como “princípio natural” ou como “seleção natural” a morte de muitos politicamente desassistidos pelo Estado. Partir do princípio de seleção natural para se compreender problemas que são sindêmicos¹⁰⁴, torna visível o descaso histórico e sistêmico com a vida da população. Tanto os genocídios quanto as mortes pela pandemia são acontecimentos cujos efeitos foram sendo esmaecidos e naturalizados, mas que refletem as *desigualdades múltiplas* e inscrevem vidas perdidas na lista daquelas que já não merecem mais – ou nunca mereceram – serem choradas (Butler, 2017) para além de suas famílias.

A partir desses elementos e de uma forma sintética, parece-nos que a exclusão constitui uma das formas mais radicais de eliminação do outro. Tanto Xiberras (1993), quanto Castel (2007), concordam em afirmar que (se a levássemos a sério) a exclusão não seria visível ou perceptível por nós, pois os excluídos não estariam mais capturados por nenhuma grade de inteligibilidade que os permitissem aparecer ou serem mapeados por censos ou atingidos por práticas assistenciais. Todavia, os usos alargados do conceito, somados a crescente busca por

¹⁰⁴ Sindemia é uma palavra utilizada, na década de 1990, para representar ecologicamente a sinergia de processos biológicos, sanitários, sociais, culturais, ambientais, políticos, etc.

populações que possam estar fora das estatísticas de Estado e dos direitos universais, têm modificado o campo dos sentidos dados à palavra.

Avançando um pouco mais nessa discussão conceitual, Xiberras (1993), ao apontar para diferenças que geram indicadores distintos de exclusão, tais como: físicas, geográficas, materiais, religiosas, entre outras, se aproxima ou nos dá elementos para pensarmos as constituições das *desigualdades múltiplas* (Dubet, 2020). Para esse autor “o sistema das desigualdades múltiplas acentua a heterogeneidade das situações” (Dubet, 2020, p. 37). Porém, vale salientar que, ao mesmo tempo em que a heterogeneidade das situações é acentuada, os mecanismos de reação e de controle da população também se sofisticam e se refinam, possibilitando mais consciência da sua variação heterogênea e dos atravessamentos que conduzem tal variação. Para Dubet (2020), o que denominamos aqui de atravessamentos seriam movimentos que reforçam a experiência das desigualdades e, por vezes, nos conduzem a não percebê-las, pois ofuscam as grandes causas pelas quais lutamos¹⁰⁵. Nas palavras do autor,

[...] Nós ficamos legitimamente escandalizados com as fortunas de Bernard Arnault ou de Bill Gates, mas é provável que essas desigualdades pareçam abstratas em virtude da própria grandeza e os irrite menos do que aquelas que nos distinguem de nossos colegas com maiores salários pelo mesmo trabalho, dos moradores de bairro “chiques demais” dos trabalhadores protegidos por certos “privilégios”— todas essas “pequenas” desigualdades que vivenciamos diretamente e que irrigam nossas relações sociais. (Dubet, 2020, p. 16).

A percepção das desigualdades em um país como o Brasil é imensa, principalmente agora, neste contexto de pandemia. Mas, mesmo sendo visíveis e anunciadas pela mídia, as múltiplas variações da desigualdade – muitas delas estruturadas e agravadas pela base econômico-financeira – parecem estar naturalizadas na paisagem. O fato é que sempre convivemos com a desigualdade, em maior ou em menor escala. Por meio de ações de proteção e de minimização da pobreza, tomadas por governos democráticos desde o início dos anos 2000 até o início dos anos 2020, mantivemos sob controle as crises sociais, ambientais, de gênero, de segurança, entre outras. Todavia, esgarçamos nossa capacidade de mobilização e investimos, desde o início deste século, em políticas de inclusão e em estratégias de educação orientadas para o fortalecimento da diversidade. Tais empreendimentos datam, de forma documentada, desde os últimos anos do século XX, quando as primeiras orientações pautadas na constituição de estratégias como a produção da tolerância e a inversão do

¹⁰⁵ O leque das *desigualdades múltiplas* no Brasil reflete aqueles grupos identitários que lutam para se manter em condições de participação, mesmo ameaçados pela constante e crescente precarização de suas condições de vida e pela permanência estrutural da discriminação negativa da qual, geralmente, são vítimas. Convivemos de forma mais ou menos explícita, com as desigualdades geradas pela miséria, pela pobreza, pela ignorância e pelo racismo. Dito de outra maneira, as vidas assimiladas ou eliminadas no Brasil possuem gênero, classe e etnia.

estigma (Wieviorka, 2002) começaram a circular na educação brasileira. A partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), produzidos em 1997, uma multiplicidade de documentos e regramentos legais assumiu essas estratégias e as desdobrou em táticas que passaram a operar na educação. Embora a discussão e o detalhamento dessas estratégias – que nominamos como estratégias de governo identitário – possam ser acessados a partir da pesquisa de Gräff (2017), parece-nos importante mencionar os modos como a educação as assumiu ao longo desse período.

Importa lembrar, como já dissemos na primeira parte desse texto, que distintos grupos identitários, por não terem garantido o direito à educação por um longo período da história, foram colocados em posições desiguais de acesso à educação e de permanência na escola. Dito isso, destacamos que os seus processos de escolarização colocaram em operação as duas estratégias mencionadas no parágrafo anterior. A produção da tolerância foi sendo articulada a partir do conhecimento do outro, das possibilidades de convivência entre os diferentes grupos identitários e do respeito à diferença, como táticas principais. A inversão do estigma, por sua vez, pressupõe um movimento de positividade das marcas identitárias por dentro dos grupos e o reconhecimento social dessa inversão, que demanda uma reorientação nos modos de ver e de nos relacionarmos com os grupos identitários. Entretanto, essa última estratégia, embora tenha alcançado uma positividade interna – dentro dos grupos – não modificou socialmente a marcação negativa atribuída a eles. A partir desses elementos e passados mais de 20 anos de investimentos na articulação de perspectivas inclusivas pautadas em estratégias como a produção da tolerância e a inversão dos estigmas, chegamos à conclusão de que necessitamos rever nossas práticas. Em um artigo publicado neste ano, escrevemos que as estratégias de inclusão e de minimização da discriminação negativa reverteram, em parte, contra nós mesmos (Gräff, Lopes, 2020). Sustentadas na pesquisa de Gräff (2017) vimos ricochetear as práticas de inclusão. Nessa direção entendemos que ao orientar

[...] as identidades e circunscrever suas práticas culturais, a Educação parece estar produzindo mais distanciamento do que aproximação, atualizando o fosso entre as diferenças. Ao produzir a tolerância como estratégia de convivência; ao inverter parcialmente o estigma — limitando seus efeitos à positividade das práticas dentro de cada grupo —, as políticas de atenção a diversidade estabelecem limites identitários que acabam por ricochetear nas práticas de discriminação. Esse efeito se produz de modo aleatório e pouco contribui para o esmaecimento dessas práticas, pois se limita a rebatê-las. Nesse registro, mesmo que os indivíduos reconheçam, momentaneamente, a necessidade de produção de outros referentes que pautem as relações com a diversidade, as práticas, operadas nas relações cotidianas, seguem reproduzindo uma lógica de discriminação entre as diferenças. (Gräff, Lopes, 2020, p. 494).

Afirmar isso e, por meio da pesquisa, assumir que as estratégias inclusivas podem estar equivocadas, de modo algum desqualifica os ganhos e o reconhecimento da identidade como

possibilidade de gerar engajamento político na luta pelos direitos e na denúncia das injustiças e das violências. Significa, sim, mostrar que tomar a identidade como categoria inclusiva tem gerado, entre outras reações, o esmaecimento de lutas maiores e que devem ser feitas por qualquer um. Significa, também, o perigo de tornarmos os grupos identitários alheios às causas comuns. Mais do que alheios, tornar os indivíduos de um grupo indiferentes às lutas de todos e as do próprio grupo se ele (indivíduo) tiver sido contemplado em algum pleito.

Considerando as *desigualdades múltiplas*, bem como articulando tal conceito aos achados da pesquisa sobre o governo identitário, desenvolvida por Gr ff (2017),   possível afirmar, a partir de Dubet (2020), que são tr s os acontecimentos que podem ser observados mobilizando o *efeito ricochete*. São eles: as *desigualdades múltiplas*, os *ressentimentos* e o *fortalecimento do individualismo*. Além destes acontecimentos, já apontados por Dubet (2020), acrescentamos mais um que vimos circular na sociedade e nas escolas, a *como o sem consequência*. Passamos, então a desdobrar cada um deles:

Desigualdades múltiplas

Como já exploramos anteriormente, as desigualdades múltiplas possuem um mecanismo de replicagem no interior dos próprios grupos que as põe em evidência. Trazendo em comum cenários de priva o, discrimina o negativa e violência, o sistema das desigualdades múltiplas acentua a heterogeneidade das situa es vividas. Conforme Dubet (2020), tal sistema de desigualdades

[...] reforça aquilo que a sociologia funcionalista designava como uma ‘incongruência estatutária’: o fato de o mesmo indivíduo (ou o mesmo grupo) se situar mais ou menos no alto e mais ou menos abaixo segundo o critério de desigualdade escolhido, sem que esses critérios se correspondam (p.37).

Dito de outra maneira, as muitas posi es possíveis de um sujeito que vive determinadas condi es dentro de uma mesma categoria, não permitem que identifiquemos as desigualdades desdobradas a partir de ou junto com as desigualdades de classe. Conforme podemos ver nas estatísticas educacionais, os não aprendentes na escola podem ser jovens, brancas, lésbicas ou podem ser migrantes, de classe média e negras ou podem ser migrantes, brancas, pobres, mas acompanhadas por institui es internacionais de cuidado. Cada grupo – se prestarmos aten o aos atravessamentos presentes nas tensões entre os indivíduos do próprio grupo e intergrupo, *a priori*, narrados a partir de uma identidade homog nea –  , na realidade, atravessado por uma infinidade de desigualdades.

Dos infinitos desdobramentos identitários e de desigualdades múltiplas decorre um número significativo de problemas para a leitura das ciências sociais e para o estabelecimento de políticas. Basta observar na primeira parte deste texto as políticas que visam dar conta da variedade dos problemas educacionais de nosso tempo. Nas palavras de Dubet (2020, p. 39), “se, acrescentarmos os dispositivos de luta contra a discrimina o, pode

se ter a impressão de que as políticas públicas acompanham a multiplicação das desigualdades, correndo o risco de fazer desaparecer a própria igualdade do horizonte político”. As desigualdades, ao se dividirem, podem fazer ricochetear contra as práticas de inclusão, mais discriminação e em perspectiva, mais elementos para a expulsão de situações familiares. A concorrência entre as desigualdades acaba gerando tipos de discriminações por dentro de curvas de normalidades diferenciais (Lopes, 2017). Para Lopes, “a multiplicação das curvas não significa o desaparecimento das anormalidades [mas sim a sua proliferação], pois de cada curva produzem-se gradações de normalidades aceitas e de anormalidades”. (Lopes, 2017, p. 289). Entendemos que as desigualdades múltiplas se inscrevem dentro das curvas de normalidade. Ao mesmo tempo em que descrevemos uma desigualdade ela se multiplica tornando mais difíceis e, por vezes, inviáveis as políticas de inclusão.

Ressentimento

Para Dubet (2020, p. 88), o “ressentimento não é apenas uma relação do fraco com o forte. Contra o questionamento de seu valor, ele é também uma maneira de resistir ao desprezo, acusando os outros e a sociedade em geral de serem as causas de sua indignidade”. Admitindo essa compreensão, mas posicionando-se de forma diferente em relação à compreensão do ressentimento gerado a partir do movimento da negritude, Weschendelder (2018) alerta para a relação entre o ressentimento e a negação da discriminação historicamente vivenciada. Para a autora, o ressentimento é parte constitutiva tanto da história coletiva, responsável por memórias dolorosas, quanto da história de cada indivíduo. Nós argumentamos que é na relação entre história, geografias, indivíduos e grupo que o ressentimento se forma, podendo se tornar potência capaz de mobilizar as lutas sociais por direitos e justiça social. Novamente, Weschenfelder (2018) defende que os processos de subjetivação identitários, dados a partir de experiências de diferentes ordens — normativas, saberes e formas de ser dos sujeitos —, têm como um entre outros efeitos, o ressentimento racial. Nas palavras da autora, “o ressentimento coloca as relações raciais em tensionamento e pode ser canalizado para a luta política e a transformação ética”. (Weschenfelder, 2018, p. 32).

Retomando a leitura que nos provoca a fazer Dubet (2020) e considerando o ressentimento como um mobilizador do efeito ricochete, é possível afirmar, segundo dados mostrados nas estatísticas da inclusão social e escolar, por exemplo, que tal sentimento, dentro de um grupo com frágeis elos históricos, muitas vezes, o impulsiona para dentro de si mesmo, fechando-o ao estabelecimento de relações com os outros. Dito de outra forma, o ressentimento acaba produzindo grupos identitários fortes e sociedades mais fracas. Conforme Dubet (2020), o *ressentimento* também pode ser explicado na onda de ódio e de intolerância de uns contra os outros arraigados às relações sociais identitárias. Um exemplo disto é que todos os dias somos interpelados pelo noticiário, em suas distintas plataformas, sobre eventos que traduzem manifestações de ódio, em uma multiplicidade de versões. As

práticas do tipo uns contra os outros, inviabilizam a vida coletiva, como sinaliza Sennett (2012), e produzem tensões e ameaças constantes sobre parcelas específicas da população.

Embora tenhamos produzido inúmeras políticas de valorização de gênero, de inclusão de pessoas com deficiência na escola, de erradicação do racismo, entre outras, seguimos vendo crescer o ódio contra aqueles grupos que constituem o foco das políticas de inclusão. Por exemplo, no Brasil, nos últimos cinco anos, acentuou-se o número de feminicídios e de violências contra as mulheres, o número de pessoas negras mortas se comparado com pessoas brancas e, para finalizar os exemplos, assistimos à mais recente forma de retrocesso, com a aprovação federal, em 30 de setembro de 2020, do decreto 10.502, que coloca a perder todos os ganhos da educação inclusiva, fazendo voltar discursos de normalidade para definir os destinos dos escolares.

Comoção sem consequência

A *comoção sem consequência* pode ser observada na reação emotiva e empolgada das pessoas ao entrarem em contato com o sofrimento do outro, mas que não necessariamente reverte em ações que modifiquem o contexto que motivou a comoção. Na era das emoções e da necessidade de atenção às questões humanitárias e ambientais, o mundo se comove e sai às ruas com facilidade, tendo causas comuns, inclusive. Todavia, parece que tais movimentos estão circunstanciados pela performance e fadados, após ocuparem canais midiáticos e redes de internet por alguns dias, a se desmancharem no ar. Ocorre que a cada mobilização ou causa que nos comovemos e abandonamos, ricocheteiam os discursos oposicionista e de banalização do sofrimento. Não há mais a preocupação com as razões que nos mobilizam a protestar contra os processos geradores de expulsões e exclusões. Não distinguimos mais o que é verdadeiro do que é falso, pois também não fomos educados para viver nessa era de digitalidade e individualismos. Dessubjetivados para vivermos fraternamente com o outro, também não estamos dispostos a nos arriscar por vidas outras. Embora nos sensibilizemos diante das expulsões, das expurgações e das exclusões, não nos mobilizamos para transformá-las desobedecendo às regras que determinam a exclusão.

Na linha da comoção, perguntar por quais vidas foram choradas ao longo de 2020, devido à pandemia da Covid-19, parece necessário. Assim como perguntar sobre as situações de in/exclusão vividas pelos estudantes nas escolas também seria importante. Porém, além de nos comovermos com as vidas eliminadas pela pandemia, é preciso perguntar sobre a nossa responsabilidade em cuidar de nós mesmos e dos outros. Além de nos emocionarmos com crianças com deficiência que vão para a escola e que lá permanecem, mesmo enfrentando barreiras de todas as ordens, é preciso lutar para que a escola seja efetivamente para todos.

Fortalecimento do individualismo

O *fortalecimento do individualismo* pode ser explicado nas muitas práticas divisórias que se criam por dentro dos grupos identitários, que excluem o indivíduo do grupo à medida que uma dada necessidade é atingida. A fragmentação das políticas produzidas a partir das práticas divisórias, ao corroborarem as desigualdades múltiplas, acabam por fortalecer, na contramão de suas finalidades, a falta de diálogo e os processos de resistência sustentados, muitas vezes, no *ressentimento* e na *comoção* pela incapacidade do outro. Assim, pensando em não fortalecer o *efeito ricochete* das práticas de inclusão sustentadas na tolerância e na inversão parcial do estigma, não importa quem se é, mas vale lutar por um projeto comum e pela vida que queremos ter.

Para concluir este subtítulo um tanto conceitual, retomamos a pergunta: Que vida queremos? Na Modernidade, tal pergunta ganha sentido diante do número crescente de vidas desperdiçadas (Bauman, 2005), expulsas (Sassen, 2016), expurgadas (Lopes, 2009) e excluídas (Xiberras, 1993; Castel, 2007) de todos os processos de participação econômica, política, cultural e social. Tais vidas são marcadas pelos constantes processos de precarização e de dessubjetivação investidos contra os sujeitos que se convertem, após inúmeras tentativas de reação, mesmo com suas parcas condições empreendedoras, em *refugos humanos* (Bauman, 2005).

Os autores citados, entre outros, ajudam a pensar os processos que partem da eliminação progressiva e, às vezes, aguda do outro (Sassen, 2016). Ao nos apresentarem as razões que justificam, em cada época, violências de todos os tipos contra povos específicos, permitem entender os complexos jogos econômicos globais em que estamos inseridos. Entre jogos econômicos globais e culturais, os estranhos ou os que não partilham das mesmas formas de vida, são sempre vistos como perigosos e, se não passíveis de aculturação, passam a ser indesejados, pois compõem uma ameaça às condições de normalidade.

Conclusões

Ao longo deste capítulo procuramos problematizar as condições que potencializaram a produção de *desigualdades múltiplas* no Brasil e os seus efeitos sobre a vida coletiva. Para isso recuperamos algumas tramas históricas que fizeram emergir outras compreensões sobre a constituição da sociedade brasileira e, conseqüentemente, influenciaram as relações sociais. Perceber o deslocamento de ênfase de um parâmetro biológico como definidor de comportamentos e de posições sociais para uma concepção cultural, nos possibilitou compreender a composição de uma característica cultural que perpassa os processos de escolarização e que se liga as desigualdades. Nessa esteira, o racismo e as práticas discriminatórias constituem bases de sustentação para as desigualdades, que pretendem ser revertidas pela educação, num esforço que já dura mais de duas décadas e cujos efeitos se mostram irrisórios, por diversas razões como a ineficiência da inversão do estigma para além

dos grupos identitários, o quadro histórico e as raízes profundas que as práticas de discriminação criaram no corpo social, além da centralidade na educação como única pagadora dessa *dívida social*.

Ao olhar para esse quadro e para os dados estatísticos que mostram a impossibilidade de cumprimento das metas de acesso à educação – materializadas no Plano Nacional de Educação –, direcionadas a parcelas específicas da população, buscamos por teorizações que nos ajudassem a tecer uma rede conceitual e compreender os elementos do presente. Nessa trama articulamos conceitos como expulsão, expurgação e exclusão para mostrar como eles estão articulados à discriminação negativa. Também para mostrarmos que as políticas de inclusão que visam minimizar tais discriminações, muitas vezes, se veem em meio a rebatimentos de seus pleitos. As políticas de inclusão – ao se produzirem sobre bases como as práticas de tolerância e as inversões de estigmas, ao se depararem com um infinito número de dispersões, bem como ao serem conduzidas por práticas de governo identitários – vêm abater sobre a própria população que se deseja incluir, mais desigualdades, mais comoções desnecessárias, mais individualismo e mais ressentimento, como desdobramentos do efeito ricochete. Ultrapassar tais movimentos exige uma atitude de coragem e a constituição de práticas educativas para a promoção do princípio político do comum.

Referências

- Azevedo, F. (1944). *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Bahia, Pará, Porto Alegre: Companhia Editora Nacional.
- Barbalho, A. (2007). Políticas culturais no Brasil: identidade e diversidade sem diferença. En Rubim, A. A. C. (Org.). *Políticas culturais no Brasil*. Salvador: Edufba.
- Bauman, Z. (2005). *Vidas Desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Brasil. (2014). *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014 – Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil.
- Brasil. (2018). *Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018*. Brasília, DF: Inep.
- Butler, J. (2017). *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Castel, R. (2011). *A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?* Petrópolis, RJ: Vozes.
- Castel, R. (2007). As armadilhas da exclusão. In. Castel, r. Wanderley, L. E. Belfiore-Wanderley, M. (org). *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: EDUC, 2007, p.17-50.
- Castro, E. (2009). *Vocabulário de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Dardot, P.; Laval, C. (2017). *Comum: ensaio sobre a revolução do século XXI*. São Paulo: Boitempo.
- Dedecca, C. S. (2015). *A redução da desigualdade e seus desafios – texto para discussão*. Brasília: Rio de Janeiro: IPEA.

- Dubet, F. (2020). *O tempo das paixões tristes*. São Paulo: Vestigio.
- Foucault, M. (2010). *Em defesa da sociedade: Curso dado no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Foucault, M. (2006). *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2003). *Ditos e escritos IV*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2013). *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola.
- Foucault, M. (1988). *História da sexualidade: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- Freyre, G. (2003). *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. São Paulo: Global.
- Gadea, C. A. (2013). O espaço da negritude e o reverso da africanidade: crítica sobre as relações raciais Contemporâneas. *Caderno CRH*, 26(69), pp. 563-579. doi: doi.org/10.1590/S0103-49792013000300010.
- Gräff, P. (2017). *Identidades culturais na educação escolar: estratégias de governamento identitário*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.
- Gräff, P.; Lopes, M. C. (2020). As estratégias de governamento identitário na Educação. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, 28 (107), pp. 480-499. doi: doi.org/10.1590/s0104-40362019002701622.
- Gros, F. (2018). *Desobedecer*. São Paulo: UBU.
- Kehl, R. F. (1923). *A Cura da Fealdade: Eugenia e Medicina Social*. São Paulo: Monteiro Lobato & Co. Editora.
- Lopes, M. C. (2006). O lado perverso da inclusão – a exclusão. En: Fávero, A. A. Dalbosco, C. Marcon, T. *Sobre filosofia e educação: racionalidade e tolerância*. Passo Fundo: UPF, pp. 207-218.
- Lopes, M. C. (2009). Políticas de inclusão e governamentalidade. *Educação & Realidade*, 34 (2), pp. 153-169. Recuperado de <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8297>.
- Lopes, M. C. (2017). Por uma forma de vida surda. En Rago, M. Gallo, S. *Michel Foucault e as insurreições. É inútil revoltar-se?* São Paulo: Intermeios, pp.283-294.
- Ortiz, R. (2012). *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense.
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento [PNUD]. (2019). *Além do rendimento, além das médias, além do presente: desigualdades no desenvolvimento humano no século XXI*. USA: PNUD.
- Rocha, S. (2010). *Eugenia no Brasil: análise do discurso “científico” no Boletim de Eugenia: 1929-1933*. Tese (Doutorado em História da Ciência) – Programa de Pós-Graduação em História da Ciência, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Sassen, S.; Felix, J. (2015). Não é imigração é expulsão. Entrevista. En *Ponto e vírgula*, 18, pp.171-179. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/29811/20728>

- Sassen, S. (2016). *Expulsões: Brutalidade e complexidade na economia global*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Sennett, R. (2012). *Juntos: os rituais, os prazeres e as políticas de coopera o*. Rio de Janeiro: Record.
- Serres, M. (2017). *Tempo de crise. O que a crise financeira trouxe   tona e como reinventar nossa vida e o futuro*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Silva, M. L. (2012). Miscigena o e Biopolítica no Brasil. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 4 (8), pp. 192-210. Recuperado de <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10480/6822>.
- Silveira, D. (2020). Desigualdade de renda cresce no Nordeste e diminui nas demais regiões, aponta IBGE. *EnG1*. 06 maio 2020. Recuperado de <http://g1.globo.com/economia/noticia/2020/05/06/desigualdade-de-renda-cresce-no-nordeste-e-diminui-nas-demais-regioes-aponta-ibge.ghtml>.
- Souza, V. S. (2006). *Política biológica como projeto: a “eugenia negativa” e a constru o da nacionalidade na trajetória de Renato Kehl – 1917/1932*. Disserta o (Mestrado em Ciências da Saúde) – Programa de Pós-Gradua o em História das Ciências da Saúde, Casa de Oswaldo Cruz – Fiocruz, Rio de Janeiro.
- Souza, V. S. (2008). Por uma na o eug nica: higiene, raça e identidade nacional no movimento eugênico brasileiro dos anos 1910 e 1920. *Revista Brasileira de História da Ciência*, 1 (2), pp. 146-166. Recuperado de http://www.sbhc.org.br/arquivo/download?ID_ARQUIVO=74.
- Wagner, R. (2010). *A inven o da cultura*. São Paulo: Cosac Naify.
- Weschenfelder, V. (2018). *Modos de (re) existir, de (res)sentir: mulheres negras e rela es raciais na educa o contempor nea*. Tese (Doutorado em Educa o) – Programa de Pós-Gradua o em Educa o, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.
- Wieviorka, M. (2002). *A diferença*. Lisboa: Fenda.
- Wieviorka, M. (2003). Diferencias culturales, racismo y democracia. En Mato, D. (org.). *Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización*. Caracas: FACES – UCV.
- Wieviorka, M. (2007). *O racismo: uma introdu o*. São Paulo: Perspectiva.
- Xiberras, M. (1993). *As teorias da Exclusão*. Lisboa: Instituto Piaget.



CAPÍTULO 26. INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PRÁTICA DE GOVERNAMENTALIDADE

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski
Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, Brasil

Introdução

Este texto integra uma obra cujo objetivo é discorrer acerca da educação inclusiva na contemporaneidade, tempo em que as questões da diferença, diversidade, inclusão, multiculturalidade, interculturalidade, dentre outras, estão sobressalentes, sobretudo, no

campo educacional. O texto objetiva, também, apresentar posicionamentos com base na perspectiva pós-estruturalista e a partir dos estudos sobre a noção de governamentalidade, de Michel Foucault.

Dentre as facetas da educação inclusiva, neste texto, a proposta é evidenciar a presença de estudantes com deficiência na educação superior. Vale salientar que os movimentos pela inclusão, que repercutiram inicialmente na educação básica, atualmente, no Brasil, reverberam na educação superior, especialmente, na forma de ampliação do acesso. A inclusão pode ser compreendida e materializada como *verdade* da educação, constituída por meio de práticas que visam à mobilização social nas quais a governamentalidade foi operando.

A educação inclusiva não é sinônimo de educação especial, embora inclua esta modalidade de ensino, que perpassa todos os níveis escolares. A educação inclusiva visa assegurar o direito da presença e a promoção da aprendizagem de todos os estudantes, e, de modo especial, daqueles que manifestam algum tipo de fragilidade.

Segundo a Declaração de Salamanca, um importante marco internacional para a educação inclusiva,

[...] O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos. Estas escolas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de 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 (Unesco, 1994, p. 11-12).

A inclusão em qualquer nível de ensino é um dos desafios educacionais, sociais e políticos de nosso tempo. A educação inclusiva pressupõe assegurar aos estudantes a igualdade de oportunidades educacionais e é concebida como direito humano. Nas últimas décadas, o movimento pela inclusão ganhou força mundialmente e o tema foi foco de discussões em vários eventos internacionais, destacando-se: a Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtien (Unesco, 1990), a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais de Salamanca (Unesco, 1994), o Foro Consultivo Internacional para a Educação para Todos de Dakar (Unesco, 2000) e a Declaração de Incheon, que visaram mobilizar todos os países e parceiros em torno dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) sobre educação e suas metas. A Declaração de Incheon busca, também, propor formas de implementar, coordenar, financiar e monitorar a Educação 2030 para garantir oportunidades de educação de qualidade, inclusiva e equitativa, assim como de aprendizagem, ao longo da vida para todos.

Esses e outros eventos similares tiveram repercussão no Brasil, influenciando o surgimento de um novo paradigma educacional. Entre os marcos nacionais, destacam-se a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) n.

9.394/96, a Resolução CNE/CEB n. 2/2001 (que institui diretrizes nacionais para a educação básica), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009 (que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007) e o Decreto n. 10.502 (de 30 de setembro de 2020, que Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida). Esta nova versão da Política Nacional de Educação Especial, substituta à versão vigente desde 2008, está provocando fortes reações dos especialistas da área, que denunciam o caráter segregador do documento. O que, segundo estes, representa um retrocesso no campo da educação inclusiva.

A necessidade de respeito às diferenças é indicada pela Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), a qual define princípios, políticas e práticas e defende que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiência integre os sistemas educacionais, demandando que os governos assumam os princípios da educação inclusiva em forma de lei ou de política. No Brasil, tais princípios estão presentes na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). O texto introdutório desta Política destaca o movimento mundial pela inclusão como uma “ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”.

Por sua vez, a nova versão da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (que teve retirado do seu título a expressão *na perspectiva da educação inclusiva*), no Art. 6º, aponta como diretrizes para a implementação, dentre outras:

[...] I - oferecer atendimento educacional especializado e de qualidade, em classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço, para que lhes seja assegurada a inclusão social, cultural, acadêmica e profissional, de forma equitativa e com a possibilidade de aprendizado ao longo da vida;

O que se observa no texto é a volta da possibilidade de classes especializadas, o que, nas últimas décadas, já foi motivo de muita polêmica e reprovação. A inclusão na educação superior, articulada ao acesso ampliado à universidade brasileira, especialmente nas últimas duas décadas, é uma temática que tem conquistado crescente importância, devido a ênfase dada à educação básica. No contexto da expansão do acesso à educação superior, públicos, que até então representavam números pouco expressivos nas estatísticas oficiais, passam a ter representatividade, constituindo-se em eixos para pesquisas, como é o caso das pessoas com deficiência.

No resumo técnico do Censo do Ensino Superior, relativo a 2017 e publicado em 2019, consta o registro de 14.050 ingressantes de graduação declarados com deficiência, com

transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. O mesmo resumo técnico evidencia 38.272 matrículas de graduação com declaração de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. O registro aponta que este total representa 0,4% do conjunto de matrículas. Entre os tipos de deficiência, as mais comuns são: “deficiência física (37,8%), baixa visão (27,7%) e deficiência auditiva (14,1%). Vale salientar que um mesmo vínculo discente, nesse caso, a matrícula, pode apresentar mais de um tipo de declaração” (Inep, 2017, p. 43). Dentre os estudantes com deficiência intelectual, em 2017, ingressaram no Brasil 2.043 estudantes. No mesmo ano, o total de estudantes concluintes com deficiência intelectual foi de 316. Embora os números não representem o resultado do ingresso do mesmo público, outros estudos indicam a não integralização do curso por muitos estudantes com deficiência intelectual.

Os números oficiais de matrículas atuam como dispositivos que subjetivam, criando racionalidade otimista acerca da política de inclusão. Essa racionalidade também “afeta as pessoas com deficiência e suas famílias, criando nelas o desejo de consumir cursos superiores, de ser incluídas no ensino superior, onde muitos querem estar, mesmo que esse espaço posteriormente gere exposição e exclusão para alguns.” (Pieczkowski, 2014, p. 182).

Contudo, é importante compreender o movimento da sociedade excludente para uma sociedade que se diz includente, o que não significa que esta mudança seja uma evolução natural, algo assegurado e permanente. “É preciso entender que a inclusão e a exclusão se alimentam e convivem em situações de trocas recíprocas, pois uma depende da outra para existir e mudar posições” (Lopes; Fabris, 2013, p. 105).

Este texto possui como foco os efeitos de verdade, os efeitos de poder, os processos de subjetivação produzidos pelas políticas de inclusão. Com base em referenciais foucaultianos, a noção de governamentalidade se faz presente no texto.

Inclusão e dispositivos legais

A mobilização para refletir acerca da educação inclusiva aconteceu, na educação superior brasileira, sobretudo, a partir da década de 1990. Uma das primeiras iniciativas do Ministério de Estado da Educação e do Desporto foi a Portaria n. 1.793, de dezembro de 1994. Em seu artigo 1º, o documento recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos ético-políticos educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as licenciaturas.

Por meio do aviso circular n. 277/MEC/GM, de maio de 1996b, o Ministério da Educação sugeriu às reitorias de Instituições de Educação Superior (IES) um esforço para facilitar o acesso às pessoas com deficiência. O texto aponta encaminhamentos para o processo de ingresso no ensino superior, sobretudo, no concurso vestibular, e alerta para que as IES flexibilizem os serviços educacionais e promovam adequações na infraestrutura e na capacitação de recursos humanos. As providências especiais são indicadas, especialmente em

três momentos do processo de seleção: na elaboração do edital, nos exames vestibulares e, também, nas correções de provas.

É interessante observar que as primeiras iniciativas legais para mobilizar a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior datam de duas décadas e meia e se inserem de forma sutil, tímida, especialmente, na primeira década. Contudo, nos últimos quinze anos, os mecanismos nesta seara fortaleceram-se.

No que diz respeito às bases legais, convém mencionar a Portaria MEC/GM n. 3.284, de 7 de novembro de 2003, que “dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições” e que revogou a Portaria n. 1.679, de 2 de dezembro de 1999, com as mesmas disposições. Ainda, em conformidade com a Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2004), a Portaria MEC/GM n. 3.284, de 7 de novembro de 2003, define as condições básicas de acesso, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições, levando em conta as diferentes naturezas das deficiências.

A Portaria nº 319 de 26 de fevereiro de 1999 (Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial/SEESP), em seu artigo 1º, institui a Comissão Brasileira do Braille, de caráter permanente, cuja competência está em elaborar e propor a política nacional para o uso, ensino e difusão do Sistema Braille em todas as suas modalidades de aplicação, compreendendo, especialmente, a língua portuguesa, a matemática e outras ciências exatas, a música e a informática.

O Decreto-lei n. 5.626/05 (Brasil, 2005), em seu artigo 3º, insere a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como disciplina. Esse decreto determinou novas mudanças curriculares nas universidades, pois o componente curricular que trata da LIBRAS, de forma obrigatória ou optativa para o estudante, deve estar inserido em todos os cursos de graduação. Este é um aspecto considerado nos instrumentos de avaliação para reconhecimento ou renovação de reconhecimento dos cursos.

Acrescidos aos dispositivos¹⁰⁶ legais, mencionados ao longo deste texto, existem outros que opto por não destacar, uma vez que o objetivo deste estudo não é tratar em profundidade deste aspecto. Contudo, concordo com Silva, Cymrot e D'Antino (2012, p. 669), ao afirmarem que reconhecem avanços na área jurídica, “[...] entretanto, que esses, por si sós, não alteram a realidade social, caracterizada por posições divergentes e práticas contraditórias no interior de instituições educacionais autodenominadas ‘inclusivas’”. Prosseguem os autores, destacando que:

¹⁰⁶ O termo dispositivo, adotado por Foucault, diz respeito a técnicas, estratégias e formas de assujeitamento utilizadas pelo poder. Segundo Revel (2005, p. 39), por definição, dispositivos são de natureza heterogênea, são tanto discursos quanto práticas, “[...] trata-se, de instituições quanto de táticas moventes: é assim que Foucault chega a falar, segundo o caso, de ‘dispositivos de poder’, de ‘dispositivos de saber’, de ‘dispositivos disciplinares’, de ‘dispositivos de sexualidade’ etc”.

[...] O debate está posto pelas políticas educacionais em curso, cabendo às universidades ampliar sua produção e difusão de conhecimentos, informando à comunidade suas práticas com os graduandos com deficiência que a ela têm acessado. Se por força da legislação as barreiras arquitetônicas têm sido enfrentadas paulatinamente, há de se investigar possíveis barreiras de outra natureza vivenciadas pelo corpo docente, dificultadoras da permanência do graduando, explicitando, desse modo, o papel por ela cumprido no processo de inclusão universitária da ínfima parcela de graduandos com deficiência que tem atingido o 3º grau após ter vencido a seletividade da educação básica (Silva; Cymrot; D'antino, 2012, p. 669).

Amaral (1994, p. 71) destaca as diferentes manifestações frente ao desafio da inclusão e salienta que as pessoas com deficiência não formam um gueto, “um grupo à parte da população em geral”. Pessoas são diferentes, tenham elas deficiência ou não, estejam elas na condição de estudantes ou de professores. Referindo-se à atuação docente com pessoas com deficiência, declara que: “Os profissionais que atuam com tais pessoas também não constituem um grupo homogêneo, nem como profissionais, nem como pessoas” (Amaral, 1994, p. 72). Assim, alguns assumem com entusiasmo a educação de pessoas com deficiência e outros concebem essa tarefa como uma penalização.

As diferenças identificadas nos estudantes também existem no corpo docente. As expectativas em relação ao estudante e à forma de reagir na docência interferem nos resultados do trabalho pedagógico. Silva, Cymrot e D'antino, (2012, p. 669) mencionam que os docentes universitários, assim como os demais envolvidos com o processo educacional,

[...] não podem mais se omitir do envolvimento com o novo paradigma da educação, dado que o reconhecimento e a valorização da diversidade humana, na qual se encontram as pessoas com algum tipo de deficiência, são princípios da educação nacional (Silva; Cymrot; D'antino, 2012, p. 669).

A espera pelos estudantes idealizados, para aos quais um plano único de atividades pedagógicas é adequado, ainda é bastante presente em todos os níveis de ensino. O estudante com deficiência representa a “surpresa”, e essa diferença não está explícita nos dispositivos legais que tratam os sujeitos de forma generalizante.

Santos (2008) afirma que vivemos mudanças em relação ao paradigma¹⁰⁷ epistemológico com base na ciência moderna (o positivismo e suas várias vertentes). Tal posicionamento

¹⁰⁷ A palavra paradigma é adotada de forma polissêmica, como um termo da moda, como uma *griffe*, escreve Veiga-Neto. O autor faz referência ao marco a partir do qual o termo *Paradigma* foi inserido nos discursos epistemológicos e acadêmicos, o clássico livro *A estrutura das revoluções científicas*, de Thomas Kuhn, cuja primeira edição é de 1962. Salienta que “[...] a palavra vem da forma latina *paradigma, atis*, que, por sua vez, vem do grego *parádeigma, atos*, com as acepções de ‘modelo’ e ‘exemplo’, do verbo *paradeíknumi* (‘por em relação’, ‘em paralelo’, ‘mostrar’). Este verbo forma-se da combinação do prefixo *para* (‘ao longo de’) com o verbo *deiknunai* (mostrar)” (Veiga-Neto, 2007, p. 38-39). O autor registra que o exercício etimológico não tem por objetivo determinar o sentido original, “[...] que seria (supostamente) mais verdadeiro e que teria se corrompido ao longo do tempo [...]”, mas um exercício no sentido de compreender os usos mais antigos de *paradigma* quanto

valorizou o conhecimento científico como o único válido e rigoroso, em detrimento de outras formas de conhecimento (como o senso comum ou os estudos humanísticos), e desenvolveu a lógica de homogeneização e padronização. Segundo o autor, vivemos uma fase de transição e crítica ao modelo de racionalidade denominado “Razão indolente”. Ele declara que a razão metonímica, uma das formas da indolência da razão, apesar de muito desacreditada, ainda é dominante. A razão metonímica é obcecada pela ideia de totalidade sob a forma da ordem, o que se revela nas dicotomias como normal/anormal, civilizado/primitivo, branco/negro, etc.

Para Santos (2008), a gestão moderna e capitalista da desigualdade e da exclusão é um processo político multidimensional, cuja complexidade é crescente nos nossos dias. Declara também que, apesar da premissa da unidade estar ainda vigente em algumas tendências epistemológicas, ela não mais detém a unanimidade já registrada em outros tempos, “pelo contrário, é cada vez mais confrontada com a premissa alternativa da pluralidade, da diversidade, da fragmentação e da heterogeneidade” (Santos, 2008, p. 143).

É do próprio autor (Santos, 2008) o questionamento de como dar conta teoricamente da diversidade inesgotável do mundo. Podemos aplicar esse questionamento também à educação superior. Como dar conta da diversidade presente na sala de aula, especialmente, considerando que a maioria dos professores universitários assume a profissão sem uma preparação prévia para a docência? As reflexões propiciadas pelo autor nos alertam que a inclusão educacional não é um processo dissociado da sociedade e dos seus mecanismos excludentes. Assim, fica evidente a contradição entre os princípios neoliberais e os da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Como pessoas com deficiência são incluídas numa sociedade construída com base nos princípios do mérito individual?

Apesar das grandes transformações pelas quais passa a educação superior, especialmente na última década, é inegável que a expansão não democratizou efetivamente esse nível de ensino, que, historicamente, registra as marcas da exclusão. As vagas aumentaram nos últimos anos, e o ingresso, especialmente nas universidades privadas, está mais facilitado. Mesmo assim, muitos estudantes em idade de frequentar a universidade continuam excluídos, tenham eles deficiência ou não. Assim como há os que ingressam e não concluem os cursos, existem, também, os que concluem sem a apropriação dos conhecimentos essenciais ao desempenho da profissão.

Santos salienta o caráter colonial da universidade moderna, cujas bases ainda são presentes quando se avalia criticamente o acesso e os obstáculos ao acesso, dizendo que:

[...] A universidade não só participou na exclusão social das raças e etnias ditas inferiores, como teorizou a sua inferioridade, uma inferioridade que estendeu aos conhecimentos produzidos pelos grupos excluídos em nome da prioridade epistemológica concedida à ciência. As tarefas da democratização do acesso são,

perceber “[...] os deslocamentos semânticos que ocorreram ao longo da ‘corrente do pensamento e da vida” (Veiga-Neto, 2007, p. 39).

assim, particularmente exigentes porque questionam a universidade no seu todo, não só quem a frequenta, como os conhecimentos que são transmitidos a quem a frequenta (2010, p. 72-73).

No que diz respeito à inclusão de estudantes com deficiência na educação superior, Silva, Cymrot e D'Antino (2012, p. 670) sinalizam que se temos assegurado pela legislação atual o enfrentamento de barreiras nas edificações, nos mobiliários e equipamentos, extensivas aos espaços urbanos em geral, provê-las não significa a superação de todos os impasses relativos à acessibilidade. Existem barreiras noutras dimensões, “implicadas diretamente no processo de ensino-aprendizagem, como constatado em investigações que tematizaram a inclusão de alunos com deficiência na educação superior” (D'Antino, 2012, p.670).

Em síntese, os dispositivos legais são uma das facetas do mosaico representado pelas políticas de inclusão e, embora não sejam os únicos dispositivos a delinear as condutas das universidades e dos docentes em relação à inclusão, são evidentes e determinantes pela sua potente força e estratégias de poder, capturando as práticas nesse campo de atuação. Entendo que é necessário tensionar a inclusão como uma estratégia de regulação da governamentalidade neoliberal. Procurei, nesse tópico, não defender a escola que pretende acolher a todos, ou apontar as suas falhas, mas mostrar deslocamentos da educação especial em direção à escola inclusiva e seus efeitos na educação superior.

Inclusão como mecanismo de normalização

A partir da década de 1960, iniciou-se, em diferentes países, um movimento em defesa da integração educacional de estudantes com deficiência. Tal movimento reivindicou condições educacionais favoráveis para todos, na escola regular, e sensibilizou professores, autoridades civis e educacionais, famílias e a sociedade mais ampla, tendo como fundamentos os critérios de justiça e igualdade. Para Santos (1995), o surgimento oficial desse movimento é decorrente da conjunção de três fatores: as duas grandes guerras mundiais, o fortalecimento do movimento pelos direitos humanos e o avanço científico. Passado algum tempo, o próprio termo integração foi tensionado e, especialmente na década de 1990, ganhou lugar o conceito de inclusão.

Refletir acerca da inclusão de estudantes com deficiência na educação superior remete à trajetória da denominada democratização da educação. Dentre as principais tendências e desafios da educação superior na atualidade está a expansão do número de vagas, de cursos e de instituições. Nesse sentido, Segrera (2009, p. 41) destaca que “[...] as matrículas em números mundiais saltaram de treze milhões em 1960 para cento e trinta e sete milhões em 2005 e cento e quarenta e quatro milhões em 2006 [...]”. No contexto dos países em desenvolvimento, “o número total de alunos de nível terciário subiu de quarenta e sete milhões em 1999 a oitenta e cinco milhões em 2006 (Unesco, 2007, p. 132, Unesco, 2008, p. 106, Unesco, 2009, p. 89-90)” (Segrera, 2009, p. 41).

Segrera (2009) afirma que a população de baixa renda apresenta maior dificuldade para acessar à educação superior, por ser egressa de escolas de qualidade inferior, o que dificulta a aprovação em exames de ingresso e determina que frequente universidades de menor qualidade. Salienta que, apesar da expansão quantitativa na América Latina e no Caribe, o acesso à educação superior é desigual, tendo como causa razões geográficas, socioeconômicas, de gênero, étnicas e religiosas. “Observam-se, contudo, fortes tendências regionais e nacionais que revelam melhorias no processo de abranger setores anteriormente excluídos” (Segrera, 2009, p. 53).

O autor, ao ser questionado sobre quais são os principais desafios para a América Latina, relacionados ao desenvolvimento humano e sustentável, posiciona-se dizendo que é promover conhecimento e atividades que tenham relevância para a comunidade e assumir o compromisso público com a sociedade na qual estão inseridas. Afirma que “[...] o aumento da privatização e o incremento de pseudo-universidades com fins de lucro se contrapõem aos ideais das instituições de educação superior pública e das instituições privadas sem fins de lucro” (Segrera, 2008, p. 881).

Conforme já apresentado neste texto, um dos setores nos quais se registra aumento crescente de matrículas é relativo às pessoas com deficiência. Os processos inclusivos estão associados à defesa de escolarização das massas, incluindo a garantia do acesso ao ensino comum às pessoas com deficiência. A educação inclusiva ganhou espaço nas últimas duas décadas, mas também revelou sua complexidade.

Baptista (2006) destaca a complexidade dos processos de inclusão de pessoas com deficiência, apresentando uma série de indagações que têm origens diversas e justificativas diferenciadas para assegurá-los.

[...] Democratização do ensino? Ampliação/radicalização da escolarização de massas? Avanço dos espaços dos chamados direitos sociais? Mudança na percepção de futuro das famílias que têm filhos com limitações e deficiências? Diferenças na maneira de compreender o conhecimento médico e psicológico? Ruptura com entendimentos psicologizantes que atribuem papel determinante à experiência da criança, considerando as interações familiares como ‘causas’ das limitações do aluno? Alteração nas concepções organicistas que acreditavam/acreditam poder buscar a origem das características do sujeito no plano biológico e genético? Compreensão de que os processos de ensino/aprendizagem integram um elo dinâmico indissociável e que a experiência de aprender é sempre singular, única e individual, mesmo quando se está em meio a coletivos massificadores? Percepção de que o avanço da pedagogia, com a valorização do lugar do aluno nos processos de ensino, é uma conquista de difícil ‘tradução no plano do cotidiano’ (Baptista, 2006, p. 35).

Muitos desses fatores contribuíram para a ampliação do acesso de pessoas com deficiência à educação superior e tem refletido, também, no aumento do número de matrículas de pessoas com deficiência na educação básica, especialmente, nas últimas duas décadas.

Até pouco tempo, eu acreditava que pessoas com deficiência intelectual não frequentavam universidades por apresentarem limitações nas habilidades cognitivas mais elaboradas, exigência feita a quem cursa a educação superior. Essa segurança passou a inexistir desde que comecei a me deparar, na universidade onde exerço minhas funções profissionais, com estudantes que sugerem deficiência intelectual e que não apresentam esse diagnóstico classificatório, ou este registro, na instituição.

Observei que tais estudantes tiveram acesso à universidade em cursos cuja oferta de vagas é maior que a procura, o que não é um cenário raro, especialmente, em instituições nas quais o ensino é pago. Alguns estudantes são provenientes de cursos supletivos, cursados de forma precária, e revelam fragilidades nos processos mentais superiores¹⁰⁸, assim como no acúmulo de conhecimento construído. São universitários que apresentam dificuldades para ler, escrever, interpretar, argumentar, utilizar a tecnologia disponível no ambiente universitário. Enfim, cujo processo de autonomia intelectual apresenta comprometimento. Esses estudantes, nos períodos iniciais do curso de graduação, frequentemente, são aprovados em vários componentes curriculares, especialmente naqueles cuja avaliação prioriza produções coletivas e cujas notas resultantes são aplicadas em sistemas que consideram a média de pontos para avançar. Passados alguns semestres, o curso é forçado a assumir uma posição, embora a inquietação possa ter sido manifestada pelos docentes durante o processo.

Acompanhei o desempenho de um estudante de um curso de graduação, que sugere deficiência intelectual e que, nos intervalos de aulas, ocupava o quadro para escrever anúncios de “procura-se namorada”, para relatar suas paixões ou sentimentos de rejeição. Seu desempenho acadêmico revela grandes fragilidades, destacando-se as limitações nas habilidades de comunicação oral e escrita. Mesmo assim, seus pais, e ele próprio, comemoraram o ingresso na universidade. Parece-me que visualizam nessa passagem uma espécie de “cura” para a deficiência.

Compreendi esta situação com Lopes (2009), quando a autora ampara-se em Foucault para salientar as políticas de inclusão e governamentalidade. Esta menciona as “[...] tecnologias de governo e de dominação em operação na educação dos indivíduos, a fim de sustentar o argumento de que a inclusão e a exclusão são invenções constituídas também no jogo econômico de um Estado neoliberal” (Lopes, 2009, p. 153). A autora salienta que

[...] a promessa da mudança de *status* dentro de uma rede de consumo que chega àquele que vive em condições de pobreza absoluta, articulada ao desejo de mudança de condição de vida, são fontes que mantêm o Estado na parceria com o mercado e que mantêm a inclusão como um imperativo do próprio neoliberalismo (Lopes, 2009, p. 153).

¹⁰⁸ Termo utilizado por Vygotsky, psicólogo russo (1896-1934), ao referir-se a processos especificamente humanos, por exemplo, a atenção, a memória voluntária, a elaboração do pensamento, a linguagem, a percepção, entre outros.

Para Veiga-Neto, “tomar a inclusão como um imperativo deriva do entendimento de que ela é algo natural, algo que sempre esteve aí e que, uma vez perdida – por obra de certos arranjos sociais e principalmente econômicos – deve ser agora resgatada” (Veiga-Neto, 2008, p. 21).

Para Souto, a razão de Estado, operacionalizando a inclusão como um imperativo, constitui-se como pano de fundo nas diferentes modalidades e níveis de ensino, com vistas a possibilitar que todos estejam aptos a tornarem-se empreendedores. “Sendo assim, o empreendedorismo configura uma potente estratégia de governmentação que tem operado por meio da institucionalização, no contexto da escola, de forma sutil e perversa na produção do sujeito contemporâneo” (Souto, 2014, p. 82).

Veiga-Neto e Lopes, amparados em referenciais foucaultianos, adotam o termo governmentação para designar as ações de poder “[...] que objetivam conduzir (governar) deliberadamente a própria conduta ou a conduta dos outros. [...] o conjunto das ações – dispersadas, disseminadas e microfísicas do poder – que objetivam conduzir ou estruturar as ações” (Veiga-Neto; Lopes, 2007, p. 952). Os autores prosseguem afirmando que:

[...] Ao passo que o poder é entendido como uma ação sobre ações possíveis – uma ação sempre escorada em saberes –, o governmento manifesta-se quase como um resultado dessa ação; na medida em que alguém coloca em funcionamento o poder sobre outrem, esse alguém pode governar esse outrem. Pode-se dizer então que, de certa maneira, o governmento é a manifestação ‘visível’, ‘material’, do poder (Veiga-Neto; Lopes, 2007, p. 952-953).

Lopes (2009, p. 165) destaca que um dos desafios, na Contemporaneidade, é controlar os indivíduos “[...] para que não escapem do olhar do mercado, para que se mantenham dentro de uma escala prevista de normalidade, considerando variáveis móveis de referência, nos movimentos ordenados de consumo e de educação”.

[...] Movimentamo-nos da escola (obrigatória e fortemente constituída por práticas típicas de uma sociedade disciplinar) para a empresa (cada vez mais constituída por práticas de controle e menos marcada por práticas disciplinares, como era o caso da fábrica, onde colocam-se em movimento muitos *mecanismos educadores*. Tais mecanismos não são propriamente pedagógicos, mas sim educadores, na medida em que não há uma intencionalidade (pedagógica) naquilo que fazem; eles simplesmente educam a partir daquilo que mobilizam nos indivíduos. Os *mecanismos educadores* integram maquinarias diferenciadas, não possuem necessariamente uma relação entre mecanismos, mas obrigatoriamente possuem ligação com a forma de vida que os criam como uma necessidade na educação das pessoas (Lopes, 2009, p. 156).

As contribuições de Lopes favorecem a compreensão de que o Estado adota mecanismos educadores articulados ao mercado como formas de subjetivação da população. A ordem atual, na educação superior, é expandir e incluir. Pessoas com deficiência e suas famílias,

obviamente, também se sentem chamadas a esta adesão. Atender ao chamado de ingressar na educação superior torna-se um imperativo.

Veiga-Neto alerta para a ambivalência da inclusão: que se manifesta quando ela própria é capaz de gerar exclusão. “Colocamos o outro para dentro de um espaço comum – concreto ou simbólico, pouco importa – para que se garantam saberes sobre esse outro e desde que esse outro continue a ser “um outro” (Veiga-Neto, 2008, p. 17).

Nesse sentido, Pieczkowski (2016, p. 597) afirma que a ambivalência da inclusão se manifesta “no fato da escola inclusiva sinalizar para princípios como temporalidade distinta, solidariedade, respeito à diferença, porém organizar-se, predominantemente, com base em princípios da Modernidade sólida, com tempos e espaços fixos para todos”. Segundo a autora, o apelo do Estado é por instituições e professores inclusivos, contudo, as universidades são avaliadas por indicadores padronizados com foco nos resultados. A inclusão se mostra ambivalente porque

[...] pode servir a muitos senhores cujos interesses são até mesmo divergentes [...] a inclusão pode atender, ao mesmo tempo, aos interesses tanto de conservadores quanto de progressistas; ou, para sermos mais específicos, tanto dos neoliberais quanto dos anti-liberais (Veiga-Neto, 2008, p. 18).

De maneira alguma estou naturalizando a exclusão de pessoas com deficiência na educação superior, pois, no convívio de longos anos com esse público, constatei a possibilidade que muitos possuem, ou adquirem, de ultrapassar barreiras atitudinais, arquitetônicas, metodológicas, entre outras, e constituir-se profissionalmente. Mas, também constatei a falácia da inclusão circulando em discursos oficiais, que não se concretizam. Entretanto, inquieta-me a expectativa com base em critérios fluidos e subjetivos revelada por famílias de pessoas com deficiência, as quais parecem visualizar na educação superior a cura, a normalização, a correção, a adesão ao jogo da inclusão, mesmo que esta seja excludente.

Ingressar na educação superior parece representar a ideia de: “Veja, chegamos!” Mesmo que essa “chegada” possa, para alguns, significar a exposição comum na Idade Média ou a adequação, a qualquer custo, à lógica da competitividade, da produtividade e do consumo em tempos de Império neoliberal, terminologia adotada por Hardt e Negri (2003), os quais apontam que os princípios do Imperialismo continuam presentes nos dias atuais, em forma de globalização. A dominação imperialista europeia e a expansão capitalista, ocorridas respectivamente no início do século XIX e século XX, continuam na ordem mundial que desconhece limites ou fronteiras.

Dizem os autores que “o império está surgindo hoje como o centro que sustenta a globalização de malhas de produção e atira sua rede de amplo alcance para tentar envolver todas as relações de poder dentro de uma ordem mundial [...]” (Hardt; Negri, 2003, p. 37). Os autores amparam-se na obra de Foucault, a qual permite conhecer a transição histórica da sociedade disciplinar para a sociedade de controle.

[...] Sociedade disciplinar é aquela na qual o comando social é construído mediante uma rede difusa de *dispositivos* ou aparelhos que produzem e regulam os costumes, os hábitos e as práticas produtivas. Consegue-se pôr para funcionar essa sociedade, e assegurar obediência a suas regras e mecanismos de inclusão e/ou de exclusão, por meio de instituições disciplinares (a prisão, a fábrica, o asilo, o hospital, a universidade, a escola e assim por diante) que estruturam o terreno social e fornecem explicações lógicas adequadas para a 'razão' da disciplina (Hardt; Negri, 2003, p. 42).

Compreendi, também, amparada nos autores, que as sociedades de controle são aquelas nas quais “[...] mecanismos de comando se tornam cada vez mais ‘democráticos’, cada vez mais imanentes ao campo social, distribuídos por corpos e cérebros dos cidadãos” (Hardt; Negri, 2003, p. 42).

O ingresso de pessoas com deficiência na educação superior parece, a mim, ser um mecanismo de busca de normalização, ou seja, entre as pessoas com deficiência, são criadas novas categorias: as que chegam e as que não chegam à universidade. Acessar à educação superior ainda é concebido por muitos como um passaporte para ascensão profissional e, desta forma, ao consumo.

Lopes (2009) sustenta-se em Canguilhem, Foucault e Ewald para afirmar a necessidade de classificação, ordenamento, comparação e hierarquização presente na norma, a qual opera no sentido “[...] de incluir todos segundo determinados critérios que são construídos no interior e a partir dos grupos sociais. Prescritivamente, ela age na homogeneização das pessoas; ela age na definição de um modelo geral prévio [...]” (Lopes, 2009, p. 159). Segundo a autora,

[...] Nas operações de normalização - que implicam tanto trazer os desviantes para a área da normalidade, quanto naturalizar a presença de tais desviantes no contexto social onde circulam - devem ser minimizadas certas marcas, certos traços e certos impedimentos de distintas ordens. Para isso, vê-se a criação, por parte do Estado, de estratégias políticas que visam à normalização das irregularidades presentes na população. Entre as estratégias criadas para que a normalidade se estabeleça dentro de quadros nos quais surge a ameaça do perigo, é possível citar a criação de políticas de assistência e de políticas de inclusão social e educacional, entre outras. Ambas, ao fim e ao cabo, podem ser vistas como ações inclusivas que visam a trazer para a normalidade partes da população ameaçadas pela miséria, pela doença, pela deficiência, pela falta da previdência, pela falta da escola, etc. (Lopes, 2009, p. 159).

Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 955-956) amparam-se em Foucault para afirmar que a normalização disciplinar acontece quando existe a tentativa de conformar os gestos, as ações das pessoas, “[...] a um modelo geral previamente tido como a norma. Assim, é dito normal aquele que é capaz de amoldar-se ao modelo e, inversamente, o anormal é aquele que não se enquadra ao modelo”.

Salientando os distintos termos e conceitos relativos à norma, Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 956) sugerem “[...] acrescentar a palavra *normalizar* e suas derivadas para designar as operações de criar, estabelecer ou sistematizar as normas”. Entendem que os dispositivos

normatizadores estão vinculados ao estabelecimento das normas, “[...] ao passo que os *normalizadores* [são] aqueles que buscam colocar (todos) sob uma norma já estabelecida e, no limite, sob a faixa de normalidade (já definida por essa norma)” (Veiga-Neto, 2006a, apud Veiga-Neto; Lopes, 2007, p. 956). Para Veiga-Neto,

[...] as marcas da anormalidade vêm sendo procuradas, ao longo da Modernidade, em cada corpo para que, depois, a cada corpo se atribua um lugar nas intrincadas grades das classificações dos desvios, das patologias, das deficiências, das qualidades, das virtudes, dos vícios (2001, p.107).

Veiga-Neto salienta o conceito e o uso da norma como estratégia de dominação. Afirma também que, ante ao incômodo que as palavras “normal” e “anormalidade” podem causar, algumas alternativas são possíveis. Como primeira alternativa, está a negação abstrata dos anormais (no plano epistemológico) da qual resultam as práticas de exclusão mais explícitas e radicais.

[...] Trata-se de práticas de exclusão que têm no racismo o seu ponto imediato de convergência, se entendermos por racismo não apenas a rejeição do diferente, mas, também, a obsessão pela diferença, entendida como aquilo que contamina a pretensa pureza, a suposta ordem, a presumida perfeição do mundo. A diferença pensada como uma mancha no mundo, na medida em que os diferentes teimam em não se manterem dentro dos limites nítidos, precisos, com os quais o Iluminismo sonhou geometrizar o mundo. A diferença entendida como aquilo que, sendo desviante e instável, estranho e efêmero, não se submete à repetição, mas recoloca, a todo instante, o risco do caos, o perigo da queda, impedindo que o sujeito moderno se apazigüe no refúgio da prometida maioria (Veiga-Neto, 2001, p. 107-108).

Outras alternativas de relação com o conceito de normalidade/anormalidade, segundo o autor, são: a) a proteção linguística dada por figuras de retórica e eufemismos, na linha do “politicamente correto”; b) a naturalização da relação normais-anormais, ou seja, “pensar a norma em termos naturais, como algo que aí está, à espera de ser entendida e administrada pelos especialistas”; e c) a problematização destas questões ao submetê-las ao crivo da hiper crítica (Veiga-Neto, 2001, p. 108).

Foucault (2011b, p. 43), na aula de 15 de janeiro de 1975, no curso no Collège de France, menciona contribuições de Canguilhem, dizendo que “a norma é portadora de uma pretensão ao poder. A norma não é simplesmente um princípio, não é nem mesmo um princípio de inteligibilidade; é um elemento a partir do qual certo exercício de poder se acha fundado e legitimado”. Acrescenta que “a norma não se define absolutamente como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica” (Foucault, 2011b, p. 43).

Para Veiga-Neto e Lopes, no século XIX, as questões de normalidade e anormalidade foram colocadas sob a proteção das Ciências Humanas e, também, passaram a servir de operadoras para a intervenção política, com o intuito de diminuir os riscos das populações.

[...] Em qualquer desses casos, graças ao seu caráter sequestrante, abrangente e individualizante (e, ao mesmo tempo, coletivizante), a escola se tornaria a instituição talvez mais importante para colocar tudo isso em movimento. Ela funcionou - e continua funcionando - como o lugar privilegiado para a invenção e experimentação dos novos saberes e para a intervenção do Estado e de suas políticas que visam à segurança da população (Veiga-Neto; Lopes, 2007, p. 957-958).

Concordo com os autores, no sentido de que as instituições de educação são engrenagens produtivas para colocar em funcionamento esses dispositivos. O sistema de ensino, nesse contexto, funciona como um mecanismo normatizador e normalizador. Os anormais precisam ser capturados pelo Estado, para terem suas condutas reguladas, controladas, e serem computados nos índices de expansão de acesso à educação. A população precisa ser governada para naturalizar a diferença e para conviver com a deficiência sem estranhamentos. A discursividade, em torno das políticas de inclusão, materializa-se nas pedagogias que colocam em circulação determinados regimes de verdade amparados no direito à igualdade, aqui entendida como garantia de acesso e permanência para todos, ou à diferença, entendida como a singularidade nos processos de aprendizagem e temporalidades distintas.

Inclusão e governamentalidade

Para a compreensão da noção de governamentalidade, “significada como um estado permanente de governo de si e dos outros” (Menezes; Turquiello, 2012, p. 4), transcrevemos as palavras de Michel Foucault. O conceito de governamentalidade foi desenvolvido pelo autor no Curso Segurança, Território, População, no Collège de France, em 1978. Na obra “Microfísica do Poder”, Michel Foucault escreve que, com a palavra governamentalidade, quer dizer três coisas:

[...] 1 - o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança.

2 - a tendência que em todo o Ocidente conduziu, incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros - soberania, disciplina, etc. - e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes.

3 - o resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado (2011a, p. 291-292).

O autor finaliza a obra mencionada indicando como a governamentalidade nasceu,

[...] a partir de um modelo arcaico, o da pastoral cristã, apoiou-se em seguida em uma técnica diplomático-militar e finalmente como esta governamentalidade só pôde adquirir suas dimensões atuais graças a uma série de instrumentos particulares, cuja formação é contemporânea da arte de governo e que se chama, no velho sentido da palavra, o dos séculos XVII e XVIII, a polícia: eis os três pontos de apoio a partir de que se pôde produzir este fenômeno fundamental da história do Ocidente: a governamentalização do Estado (Foucault, 2011a, p. 293).

O poder pastoral descrito por Foucault (1997) é um dispositivo de poder que é exercido sobre o rebanho. Cabe ao pastor ter o cuidado, o zelo, e prover o alimento e o bem-estar do rebanho. O pastor também deve assegurar a unidade do rebanho por meio do controle, ou seja, seu papel é zelar pela vida de todos e de cada um.

Amparados em referenciais foucaultianos, Veiga-Neto e Lopes adotam o termo governo para designar as ações de poder “[...] que objetivam conduzir (governar) deliberadamente a própria conduta ou a conduta dos outros. [...] o conjunto das ações - dispersadas, disseminadas e microfísicas do poder - que objetivam conduzir ou estruturar as ações” (Veiga-Neto; Lopes, 2007, p. 952). Os autores argumentam que “[...] as políticas de inclusão - especialmente as políticas de inclusão escolar - são dispositivos biopolíticos para o governo e o controle das populações” (2007, p. 947). Alertam que é preciso ser prudente frente às práticas inclusivas, não assumindo juízo de valor sobre elas precipitadamente. Salientam que, da maneira como essas políticas vêm sendo formuladas e executadas no Brasil, “parecem ignorar a própria diferença. Assim, ao invés de promoverem uma educação para todos, elas correm o risco de realizar uma inclusão excludente das diferenças” (Veiga-Neto; Lopes, 2007, p. 947).

Segundo Ocampo González (2020, p. 7):

[...] Si aceptamos la afirmación que la educación inclusiva enfrenta un desafío definitorio crucial, esto es, participa de las relaciones de poder y de las representaciones culturales que interroga, entonces, elabora una crítica significativa a los fundamentos conceptuales, políticos, metodológicos y a los vocabularios disponibles empleados por las Ciencias de la Educación, que establecen alianzas imperceptibles con proyectos de conocimiento dedicados a reproducir la dominación, al tiempo que profundizan y enmascaran las desigualdades.¹⁰⁹

Assim, como lidar com a diferença na estrutura universitária historicamente consolidada na categorização, na classificação e na organização fixa, em termos de espaço e tempo? Quais

¹⁰⁹ Se aceitarmos a afirmação de que a educação inclusiva enfrenta um desafio decisivo crucial, ou seja, ela participa das relações de poder e representações culturais que interroga. Então, ela produz uma crítica significativa aos fundamentos conceituais, políticos, metodológicos e aos vocabulários disponíveis empregadas pelas Ciências da Educação, que estabelecem alianças imperceptíveis com projetos de conhecimento voltados para a reprodução da dominação, aprofundando e mascarando as desigualdades. (Tradução nossa)

os efeitos da presença de estudantes com deficiência na docência universitária? Quais as verdades da inclusão na contemporaneidade? Poderá a universidade representar um espaço sem discriminação, onde a convivência com a diversidade fortalece o exercício da democracia e da participação de estudantes com deficiência como sujeitos políticos? Sem o reconhecimento da diferença “[...] teremos uma realidade perversa, assistencialista, na qual o estudante representa o aumento no número de matrícula, mas não a inclusão que se deseja” (Pieczkowski; Naujorks, 2014, p. 158)

Na escola inclusiva, é possível perceber a governamentalidade do estado se materializando. Menezes afirma que “na escola dita inclusiva” cada sujeito (aluno, professor, família) que nela atua é responsabilizado pelo bom desempenho do aluno com deficiência e todos precisam se ocupar do seu desenvolvimento, além do dele mesmo (Menezes, 2011, p. 54-55).

Apesar das “fissuras” nas práticas pedagógicas presentes na estrutura universitária, na declaração de que a diferença gera aprendizagens relevantes, Larrosa, em um diálogo, em forma de entrevista a Veiga-Neto, alerta para o modo pedagógico de lidar com a diferença e pela obsessão moderna pela ordem. Afirma o autor: “[...] por el colocar a cada cosa em su lugar y por el dar un lugar para cada cosa. Y esa obsesión ordenadora es, al mismo tiempo, una obsesión classificatória: cada cosa tiene que tener un nombre (tiene que pertencer a una categoria) [...]” (Veiga-Neto; Larrosa, 2009, p. 208).

O discurso da inclusão tem enfrentado barreiras de ordem epistemológica ao conceber, de forma generalizante, os diferentes sujeitos da educação. Veiga-Neto (2001, p. 111) justifica que se consideramos difícil ensinar pessoas diferentes em um mesmo grupo é porque a lógica de classificar por níveis cognitivos, por aptidões, por gênero, por classes sociais, “foi um arranjo inventado para, justamente, colocar em ação a norma, através de um crescente e persistente movimento de, separando o normal do anormal, marcar a distinção entre normalidade e anormalidade”. Afirma, também, que o processo de inclusão requer a aproximação com o outro para reconhecê-lo. Detectar a diferença, o estranhamento ou o confronto parecem ser reações simples e naturais e, por parecer simples, parece ser um ato “[...] ‘puramente’ epistemológico. E mais: ao parecer uma operação puramente epistemológica, de simples reconhecimento ou estranhamento cognitivo, a dicotomia esconde seu compromisso com a relação de poder que estava na sua origem” (Veiga-Neto, 2001, p. 111).

Lopes (2009) ampara-se em Foucault para afirmar que:

[...] Inclusão na Contemporaneidade passou a ser uma das formas que os Estados, em um mundo globalizado, encontraram para manter o controle da informação e da economia. Garantir para cada indivíduo uma condição econômica, escolar e de saúde pressupõe estar fazendo investimentos para que a situação presente de pobreza, de falta de educação básica e de ampla miserabilidade humana talvez se modifique em curto e médio prazo. [...] Afinal, no jogo do mercado, o *Homo oeconomicus* e a sociedade civil formam parte de um mesmo conjunto de tecnologias da governamentalidade (p. 167).

Para Veiga-Neto e Lopes, a garantia de acesso e atendimento sugere a incorporação de princípios inclusivos, mesmo que no decurso, processos de comparação e classificação, determinem que alguns permaneçam em situação de exclusão. “Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão” (Veiga-Neto; Lopes, 2007, p. 959).

Na Idade Média, descreve Foucault, ao relatar sobre a “Nave dos Loucos” (Narrenschiff), estes “[...] eram embarcados em navios, e enviados pelos rios da Europa em busca de sua sanidade. Confinado em sua nave, o louco era ‘um prisioneiro em meio a mais livre e aberta das rotas’” (Dreyfus; Rabinow, 2010, p. 3-4).

Segundo Foucault:

[...] Fechado no navio, de onde não se escapa, o louco é entregue ao rio de mil braços, ao mar de mil caminhos, a essa grande incerteza exterior a tudo. É um prisioneiro no meio da mais livre, da mais aberta das estradas: solidamente acorrentado à infinita encruzilhada. É o Passageiro por excelência, isto é, o prisioneiro da passagem. E a terra à qual aportará não é conhecida, assim como não se sabe, quando desembarca, de que terra vem. Sua única verdade e sua única pátria são essa extensão estéril entre duas terras que não lhe podem pertencer (2012, p. 12).

A princípio, as “cargas insanas” desses navios, os “passageiros incômodos”, os “loucos de qualquer espécie”, constituíam uma categoria que incluía diversos tipos reunidos indiferenciadamente, como pessoas com deficiência, bêbados, criminosos, apaixonados, entre outros “estranhos”. Os contrastes entre razão e loucura, na época clássica, e sanidade e insanidade, em nossa época, são focos das análises foucaultianas relacionadas à história do internamento e da exclusão.

Podemos fazer uma analogia com a escola, que, nos últimos anos, é intimada a acolher pessoas que ainda são classificadas, agora a partir de novas categorias: incluídos x excluídos, normais x anormais, iguais x desiguais. Damos destaque à Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien, Tailândia em 1990. No Art. 3, intitulado “universalizar o acesso à educação e promover a equidade”, a Declaração evidencia a necessidade de universalização e qualificação da educação básica para todas as crianças, jovens e adultos, assim como a tomada de medidas efetivas para reduzir as desigualdades. Salienta a necessidade de que preconceitos e estereótipos sejam eliminados da educação, afirmando que:

[...] Os grupos excluídos - os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais, os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (Unesco, 1990, Art. 3°).

A Declaração de Jomtien ressalta que as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com qualquer tipo de deficiência requerem atenção especial. Refere, também, que é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação. Porém, não fica explícito a quem cabe tomar essas medidas. Traduzindo para o contexto educacional brasileiro, podemos nos questionar: Cabe aos sistemas de ensino? À escola? Ao professor? Certamente, a tendência é responder que cabe a “todos”. Mas, é isso mesmo o que acontece?

Segundo Roos, o que foi proclamado em Jomtien deu condições “[...] para desdobramentos no cenário educacional escolarizado, afetando o funcionamento das escolas e a vida de muitas pessoas que até então não eram chamadas a estar na escola. Nem a escola era tão fortemente chamada a tê-las consigo [...]” (2009, p. 15). Podemos compreender a escola como um dispositivo de segurança, à qual ninguém pode deixar de pertencer.

Gallo (2009) afirma que Foucault procurou mostrar como, na modernidade e contemporaneidade, foram construídos mecanismos para conter as diferenças, sugerindo a necessidade de que “[...] a sociedade defenda-se das diferenças, contenha-as num padrão de normalidade, para que possam ser administradas, governadas, para que não fujam ao controle, uma vez que não teríamos como saber as consequências [...]”. Skliar (1999) ampara-se em Bhabha ao mencionar a distinção feita entre a ideia de diferença e diversidade e critica o uso do segundo termo em discursos liberais, ao referir a importância de uma sociedade plural e democrática, supondo um falso consenso de igualdade. Skliar enfatiza que as diferenças “não devem ser entendidas como um estado não desejável, impróprio, de algo que cedo ou tarde voltará à normalidade: [...] a diferença existe independentemente da autorização, da aceitação, do respeito ou da permissão outorgada da normalidade” (1999, p. 22).

Nos discursos atuais, o universal vem sendo tensionado e os conceitos de múltiplo e de diversidade ganham evidência. “Isso implica considerar o múltiplo como necessário, o que pode resultar em práticas sociais de reconhecimento, respeito e valorização do outro. Sendo assim, a diferença humana é tematizada em si mesma e não como uma diferença em relação ao outro” (Lara *et al.*, 2010, p. 48). As autoras salientam que o processo de inclusão passa pela inquietação, pela desconstrução de certezas, “[...] pelo medo de embarcar naquilo que nos é novo, que não conhecemos e pelo desconforto que traz o convívio com a diferença” (Lara *et al.*, 2010, p. 50).

Pieczkowski afirma que:

[...] O movimento pela inclusão responsabilizou o professor pelo sucesso ou fracasso dos estudantes, mobilizando-o para a formação permanente e, dessa forma, os professores são subjetivados e governados para aderir ao movimento. A inclusão, materializada como verdade da educação, foi sendo constituída por meio de práticas que visam à mobilização social, nas quais a governamentalidade foi operando (2014, p. 122).

Na esteira da educação para todos, está a ideia da inclusão. Esse enunciado fomenta a ideia de um sistema educacional capaz de atender a todos, sem discriminação. Nesse contexto, os professores sentem-se responsáveis por assumir a aprendizagem dos estudantes com deficiência, e, quando isso não acontece, recai sobre eles a suspeita de incompetência profissional.

Para Ocampo González (2020, p. 4), o estudo das condições de produção “de la educación inclusiva emerge mediante una empresa des-estructuradora, orientada a trascender sus limitaciones configuradoras y significantes que desvirtúan su actividad cognitiva, descubre posibilidades alternativas en la reinención del saber educativo”.¹¹⁰

O autor prossegue afirmando que:

[...] El objeto de trabajo de la educación inclusiva impone ‘otro lugar’, es decir, al constituir un fenómeno de carácter post-disciplinar, forma un género singular en su constitución. [...]

La educación inclusiva al constituir un objeto fronterizo, membránico y post-disciplinar, devela un estatus de complejidad, precedida por la naturaleza del propio fenómeno, mientras que, la singularidad de su construcción, impone la fuerza categorial de ‘architexto’, es decir, el conjunto de categorías trascendentales que mediante la lógica del residuo dan vida a un campo singular.¹¹¹

A educação inclusiva representa a produção de novos olhares sobre a sociedade e os sujeitos da educação, pois tensiona os saberes pedagógicos e a estrutura escolar. Contudo, em que pese a ambivalência da inclusão, a expansão do acesso à educação superior merece ser comemorada, apesar de suas diferentes faces e desafios.

Conclusões

Os discursos inclusivos estão muito presentes nas esferas educacionais contemporâneas. Os professores, frequentemente, os assumem como necessários para a construção de uma sociedade melhor e tornam-se parceiros do Estado no compromisso de efetivar as políticas de inclusão. Os docentes, predominantemente, procuram responder favoravelmente à expectativa disseminada, no sentido de que gerenciem a própria formação,

¹¹⁰ “da educação inclusiva surge por meio de um empreendimento desestruturante, que visa transcender suas conformações e limitações significativas que distorcem sua atividade cognitiva, descobrindo possibilidades alternativas na reinvenção do conhecimento educacional” (Tradução nossa).

¹¹¹ O objeto de trabalho da educação inclusiva impõe ‘outro lugar’, ou seja, ao constituir um fenômeno de caráter pós-disciplinar, forma um gênero singular em sua constituição. [...] A educação inclusiva, por constituir um objeto fronteiriço, membrânico e pós-disciplinar, revela um estatuto de complexidade, precedido pela própria natureza do fenômeno, enquanto a singularidade de sua construção impõe a força categórica de ‘architexto’, ou seja, o conjunto de categorias transcendentais que pela lógica do resíduo dão vida a um campo singular. (Tradução nossa).

e, se não preparados, preparem-se para atuar com a diversidade, difundida como um belo mosaico que representa ganhos a todos.

O conjunto de políticas inclusivas, no campo da educação superior, fortalecido, especialmente, nas últimas duas décadas no Brasil, se constitui em potente maquinaria a serviço do Estado, para a produção de subjetividades inclusivas, dentro de uma governamentalidade neoliberal. Isso quer dizer que todos devem estar incluídos, com algum grau de participação, mesmo que esta inclusão gere exclusão. Os dispositivos legais são uma das facetas desse mosaico representado pelas políticas de inclusão e, embora não sejam os únicos dispositivos a delinear as condutas das universidades e dos docentes em relação à inclusão, são evidentes e determinantes pela sua potente força e estratégia de poder, capturando as práticas nesse campo de atuação.

Problematizar e tensionar a inclusão ajuda a reinterpretar esse movimento de poder e saber, que legitima e autoriza a produção de determinadas verdades e que envolve diferentes sujeitos da educação. Reconheço a importância dos deslocamentos nas práticas sociais, de esconder, segregar e excluir, para os movimentos que sinalizam direitos e comemoram a diferença como possibilidade de aprendizagem. Contudo, temo que, sem a reflexão necessária, a exclusão aconteça mascarada nas políticas inclusivas e resulte em exposições do sujeito diferente, quando suas atribuições pessoais são muito distintas das “promessas” do projeto pedagógico do curso de educação superior, no qual está matriculado.

Tensionar a inclusão em suas múltiplas facetas não significa defender o retorno à forma como pessoas com deficiência foram predominantemente tratadas até recentemente, mas refletir acerca de processos que nos subjetivam e governam e desnaturalizar discursos proliferados mecanicamente, o que pode significar o apagamento da diferença e o fortalecimento da desigualdade.

Referências

- Amaral, L. A. (1994). *Pensar a diferença/deficiência*. Brasília: Corde.
- ABNT. (2004). Associação Brasileira de Normas Técnicas. *NBR 9050*. acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.turismo.gov.br/sites/default/turismo/o_ministerio/publicacoes/downloads_publicacoes/NBR9050.pdf. Acesso em: 12 jun. 2020.
- Baptista, C. R. (2006). Processos inclusivos, pesquisa acadêmica e cotidiano escolar. In: Seminário capixaba de educação inclusiva: dez anos de educação inclusiva no Espírito Santo: diversidade..., 10., Vitória. 2006. *Anais..* Vitória: UFES, p. 35-44.
- Brasil. (1988). *Constituição da república federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal.

- Brasil. (1994). Ministério da Educação. Portaria n. 1.793, de dezembro de 1994. Recomenda a inclusão da disciplina ou inclusão de conteúdos sobre aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais em cursos de graduação. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, seção 1, p. 20767.
- Brasil. (1996a). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, n. 248.
- Brasil. (1996b). Ministério da Educação. *Aviso Circular n. 277/MEC/GM, de 8 de maio de 1996*. Dirigido aos Reitores das IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais. Brasília, DF.
- Brasil. (1999a). Portaria nº 319, de 26 de fevereiro de 1999. Institui no Ministério da Educação, vinculada à Secretaria de Educação Especial/SEESP, a Comissão Brasileira do Braille, de caráter permanente. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port319.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2020.
- Brasil. (1999b). Ministério da Educação. Portaria n. 1.679, de 2 de dezembro de 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, n. 219, seção 1E, p. 20.
- Brasil. (2001). Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2 de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. In: *Federação Nacional das APAEs*. Legislação Comentada para Pessoas Portadoras de Deficiência e Sociedade Civil Organizada. Brasília, p. 180-190.
- Brasil. (2003). Ministério da Educação. Portaria n. 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, n. 219, seção 1, p. 12.
- Brasil. (2005). Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Presidência da República. Casa Civil. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF,

23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em: 12 ju. 2020.

Brasil. (2008). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 12 junho 2020.

Brasil. (2009). Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, seção I, p. 2. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 30 jun. 2014

Brasil (2020). *Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020*. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. *Diário Oficial da União* de 1º.10.2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 02 out. 2020

Dreyfus, H. L.; Rabinow, P. (2010). *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, M. (1997). *Resumo dos Cursos do Collège de France 1970 - 1982*. Tradução de Andréa Daher. Rio de Janeiro: Zahar.

Foucault, M. (2011a). *Microfísica do poder*. Organização, introdução e revisão de Roberto Machado. 29. ed. reimp. Rio de Janeiro: Graal.

Foucault, M. (2011b). *Os anormais: curso no Collège de France. (1974-1975)*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes.

Foucault, M. (2012). *História da loucura: na idade clássica*. Tradução José Teixeira Coelho Neto. 9. ed. reimp. São Paulo: Perspectiva.

Gallo, S. (2009). Uma apresentação: diferenças e educação; governo e resistência. In: Lopes, M. C.; Hattge, M. D. (Orgs.) *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, pp. 7-12.

Hardt, M.; Negri, A. (2003). *Império*. Tradução de Berilo Vargas. 5. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Record.

- Inep. (2019). *Resumo técnica*. Censo da Educação Superior 2017. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/6725796. Acesso em: 02 jun. 2020.
- Lara, A. T. S. *et al.* (2010). Inclusão de alunos com deficiências: uma discussão com professores da PUCRS. In: FREITAS, A. L. S. *et al.* (Orgs.). *Capacitação docente: um movimento que se faz compromisso*. Porto Alegre: Edipucrs.
- Lopes, M. C. (2009). Políticas de inclusão e governamentalidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: FACE/UFRGS, v. 34 (n. 2), p. 153-170. (Dossiê Governamentalidade e Educação)
- Lopes, M. C.; Fabris, E. H. (2013). *Inclusão & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Menezes, E. C. P; turchiello, P. (2012). Análise de discursos inclusivos e seus efeitos em termos de subjetivação docente. In: Seminário de pesquisa em educação da região sul - AnpedSul, 14. *Anais...* Caxias do Sul. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2178/674> . Acesso em: 10 jun. 2020.
- Menezes, E. C. P. (2011). *A maquinaria escolar na produção de subjetividades*. 2011. 189f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.
- Ocampo González, A. (2020). La educación inclusiva como estrategia analítica. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15 (n. 1), p. 2-26, jan./mar. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i1.13302>
- Pieczkowski, Tania M. Z.; Naujorks, Maria Inês. (2014). Inclusão no ensino superior: discursos e expectativas de estudantes com deficiência. In: Pieczkowski, Tania M. Z.; Naujorks, Maria Inês. (Orgs.) *Educação, inclusão e acessibilidade: diferentes contextos*. Chapecó: Argos, pp. 129-160.
- Pieczkowski, T. M. Z. (2014). *Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: efeitos na docência universitária*. 208f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rs, Brasil.
- Pieczkowski, T. M. Z. (2016). Avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência na educação superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (on-line), Brasília, v. 97 (n. 247), p. 583-601, set./dez. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/269030614>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812016000300583&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 02 out. 2020.
- Revel, J. (2005). *Foucault: conceitos essenciais*. Tradução de Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez e Carlos Piovesani. São Carlos: Clara Luz.

- Roos, A. P. (2009). Sobre a (in)governabilidade da diferença. In: Lopes, M. C.; Hattge, M. D. (Orgs.) *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, pp. 13-31.
- Santos, M. P. (1995). Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba: Unimep, n. 3, pp. 21-29. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Monica_Santos4/publication/277035309_Perspectiva_historica_do_movimento_integracionista_na_Europa/links/56395ed208ae4624b75f0087/Perspectiva-historica-do-movimento-integracionista-na-Europa.pdf. Acesso em: 17 out. 2020.
- Santos, B. S. (2008). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. S. (2010). *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez. (Coleção questões da nossa época)
- Segrera, F. L. (2008). *Avaliação*. Campinas [online], v.13 (n.3), pp. 881-882, 2008. Entrevista concedida. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1414-407720080003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 out. 2020.
- Segrera, F. L. (2009). Tendências e inovações da Educação Superior no âmbito mundial, Latino-Americano e Caribenho. In: Audy, J. N.; Morosini, M. C. *Inovação, universidade e relação com a sociedade*. Porto Alegre: Edipucrs.
- Silva, A. M.; Cymrot, R.; D'antino, M. E. F. (2012). Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 93 (n. 235), pp. 667-697.
- Skliar, C. (1999). A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: FACE/UFRGS, v. 24 (n. 2), pp. 15-32.
- Souto, E. M. (2014). *Institucionalização e empreendedorismo: efeitos da governamentalidade neoliberal na produção do aluno da EJA*. 2014. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- Unesco - Organização das Nações Unidas para a educação, cultura e ciências. (1990). *Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*, Jomtien. Tailândia.
- Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. (1994). Ministério da Educação e Cultura da Espanha. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Ministério da Justiça,

Coordenadoria Nacional para Integra o da Pessoa Portadora de Deficiência, Corde.

- Unesco - Organiza o das Na es Unidas para a educa o, cultura e ciências. (2000). *Declara o de Dakar*. Senegal. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/UNESCO-Organiza o-das-Na es-Unidas-para-a-Educa o-ciência-e-Cultura/declaracao-de-dakar-educacao-para-todos-2000.html> Acesso em: 24 fev. 2013.
- Unesco - Organiza o das Na es Unidas para a educa o, cultura e ciências. (2015). Marco da educa o 2030: *Declara o de Incheon*. Incheon, Coreia do Sul.
- Veiga-Neto, A. (2001). Incluir para excluir. In: Larrosa, J.; Skliar, C. (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 105-118.
- Veiga-Neto, A.; Larrosa, J. (2009). Educa o e governamento. In: LOPES, M. C.; Hattge, M. D. (Orgs.). *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 207-218.
- Veiga-Neto, A.; Lopes, M. C. (2007). Inclusão e governamentalidade. *Revista Educa o e Sociedade*, Campinas, v. 28 (n. 100) - Especial, pp. 947-963. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf> Acesso em: 17 out. 2020.
- Veiga-Neto, A. (2007). Paradigmas? Cuidado com eles. In: Costa, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educa o*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina. pp. 35-45.
- Veiga-Neto, A. (2008). Neoliberalismo, império e políticas de inclusão: problematiza es iniciais. In: Rechico, C. F.; Fortes, V. G. (Org). *A educa o e a inclusão na contemporaneidade*. Boa Vista: UFRR, pp. 11-28.



CAPÍTULO 27. EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE LA PERSPECTIVA DECOLONIAL

María Noel Míguez Passada
Universidad de la República, Uruguay

Introducción

Todo cambia si se considera que la sociedad se presenta para cada cual como una perspectiva de porvenir, y que este porvenir penetra en el corazón de cada cual como una motivación real de sus conductas (Sartre, 2000, p. 81).

La educación inclusiva comienza a ponerse en danza en los albores de un nuevo milenio, fundamentalmente, a partir de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), de Naciones Unidas, del año 2006. Ésta resulta la primera convención internacional del siglo XXI, trazando caminos teórico-normativos hacia la construcción de sociedades donde todos/as podamos ser reconocidos/as como sujetos de derechos sin discriminaciones. Esto nos alienta a pensarnos en entramados societales donde la pluralidad de sujetos nos potencia singular y colectivamente.

En este escenario, los distintos países que han ratificado la CDPD, al menos en América Latina, van generando variadas acciones orientadas a su concreción, más allá de que algunos de los ejes allí desplegados generen más interpelaciones que otros. El tema de la educación, con su propuesta/mandato de una educación inclusiva, se va meciendo entre amores y desamores, más aún cuando se la intenta particularizar en las realidades locales.

Pareciera haber consensos en la relevancia de la educación para la construcción de sociedades plurales. Entonces, ¿por qué se han generado (y continúan generando) resistencias en el plano del ser (como realidad concreta) sobre esta educación inclusiva que en el plano del pensar (como conocimiento abstracto) pareciera ser sustancia medular para la construcción de sociedades donde todos/as nos sintamos reconocidos/as?

A través de los trazos que siguen a continuación, les invito a reflexionar en torno a los constructos sobre los que hunde sus raíces esta educación inclusiva (planteada desde la CDPD y potenciada por otros organismos internacionales como Unesco, Unicef, etc., y viceversa), de manera de hallar algunas aristas que nos permitan deconstruirla como “instituido universal”. En este sentido, varias son las tensiones que se vienen generando con la “universalización” de esta educación inclusiva: por un lado, con relación a sensaciones generalizadas de mandatos instituidos sin márgenes de maniobra para su interpelación; por el otro, con relación a las dificultades en su despliegue a nivel local, a partir de los recursos humanos y materiales con los que nuestros espacios educativos latinoamericanos cuentan.

Una de las primeras aristas para la comprensión podría hallarse en esta “universalización” de un tipo de educación, instituyendo generalidades para materializaciones particulares. Por ello, se me hace necesario (re)pensar esta “universalización”, ese “universalizar” occidental moderno colonial con sus lógicas de ser/estar, saber y poder, para desandarlas decolonialmente a través de “pluriversalidades”.

Otra de las aristas podría estar en los constructos sobre los que se anclan los conceptos que hemos interiorizado en nuestros procesos de sociabilidad sobre Discapacidad y Educación, devenidos de estos universales de la razón moderna como “verdades absolutas”¹¹².

¹¹² “El concepto de “verdad” (aletheia), ampliamente discutido, analizado, formulado y reformulado por los/as teóricos/as del Norte Global, continuaba apareciendo desde una totalidad colonial, no habiendo espacio para “las huellas de la herida colonial desde donde se teje el pensamiento decolonial. Puertas que conducen a otro tipo de verdades cuyo fundamento no es el Ser sino la colonialidad del Ser, la herida colonial” (Mignolo, 2007, p.29)”. (Míguez, 2020, p. 28)

Tales “verdades” se marcan a fuego como un “*en-sí*” sin posibilidades de interpelación en el plano del pensar, pretendiendo cuestiones similares en el plano del ser. Desde la perspectiva decolonial, se entiende que ello no hace más que replicar “*estructuras de dominio globales heredadas de la modernidad/colonialidad, impidiendo los procesos endógenos de desarrollo de los territorios y espacios locales*” (Gómez e Ibarra, 2020, p. 1).

A partir de lo antedicho, entiendo que surge una tercera arista para la deconstrucción de esta “educación inclusiva” sentida y/o percibida, por lo general, como impuesta y/o ajena. Iría de la mano con lo que De Sousa Santos (2002) denomina “globalismos localizados”, en tanto: “*consiste en el impacto específico de las prácticas e imperativos transnacionales en las condiciones locales que son de ese modo desestructuradas y reestructuradas para responder a los imperativos transnacionales*” (p. 66). En este sentido: ¿cuánto de esto habría en los despliegues de esta “educación inclusiva”? ¿Existen márgenes de acción para retomar sus bases y materializarla según las realidades locales?

La lógica de exposición que intentaré desplegar da cuenta de un primer recorrido sobre las bases en las cuales se asientan los constructos de Discapacidad y Educación que entiendo transversalizan la educación inclusiva. En un segundo momento, les invito al diálogo en torno a la educación inclusiva en algunos posibles intersticios entre la colonialidad y la decolonialidad, para desde allí ir hacia un tercer momento de reflexión sobre formas *otras* de pensar y materializar procesos de educación donde el reconocimiento de cada uno/a de los/as sujetos/as en sociedad sea parte constitutiva de nuestros deseos y esperanzas colectivas.

Tal como plantea Porto-Gonçales (2009):

[...] lo que buscamos es el desplazamiento del lugar de enunciación y, así, hacer posible que otros mundos de vida ganen el mundo, mundializando el mundo. (...). Para promover (...) el reconocimiento de nuevos lugares de enunciación es preciso traer el espacio hacia dentro de la historia y dejarlo hablar. La visión unilineal del tiempo silencia otras temporalidades que conforman el mundo simultáneamente. Sucesión y simultaneidad, sucesiones simultáneas, he ahí el espacio-tiempo. El mundo no tiene un reloj único (p. 2).

Con esta metáfora del tiempo y los relojes, les propongo reubicar los lugares de enunciación creídos “universales” para abrir puertas *otras* hacia posibilidades de (re)pensar(nos) desde lo “pluriversal” en cuanto formas de ser/estar, conocer/saber y de habitar el mundo.

Educación y Discapacidad desde la construcción colonial

La verdad, no es verdad, si es la hija de verdades absolutas. Vuela en la oscuridad, como un pájaro perdido en una gruta. (Agarrate Catalina, Carnaval Uruguayo 2019).

Parto del supuesto de que los constructos teóricos de Educación y Discapacidad, sobre los que se basa esta “educación inclusiva”, tienen sus basamentos en lógicas coloniales del ser/estar, saber y poder, a partir de “verdades absolutas” que demarcan las formas singulares y colectivas de habitar el mundo.

La educación, en su construcción universal, hunde sus raíces en los procesos “civilizatorios” desplegados por la razón moderna colonial ante la “superación” de “barbaries”, según las lógicas hegemónicas de un Norte Global¹¹³ que desde las últimas décadas del siglo XIX despliega globalmente sus instituidos locales como un “*en-sí*”. Entiendo que allí se encuentra uno de los enclaves sustantivos para repensarnos desde nuestro Sur Global. No pongo en tensión la potencia de la educación como sustancia medular para la construcción de sociedades plurales, sino cómo ésta quedó demarcada unilateralmente según formas de conocer y habitar el mundo desde quienes vienen escribiendo la “historia oficial” en los últimos siglos.

¿Qué es la educación? Sentipensarla¹¹⁴ me lleva a la ampliación del “*campo de los posibles*” (Sartre, 2000) “*hasta el infinito y más allá*” (Toy Story), siendo literal en este caso (aunque, quizá, también en el otro). Sentirla me lleva a la explosión del corazón, llenarlo de emociones y sensaciones mientras se expande. Pensarla me lleva a dolor, cansancio, pesadez. ¿Entonces?

Sentipensarla desde la ampliación ilimitada del “campo de los posibles”, tanto singulares como colectivos, produce y reproduce trascendencia, immanencia, esplendor a cada ser en este pluriverso. Educar es dar y recibir, es guiar y ser guiado/a. Nos nutre como “*seres particulares*” y “*seres genéricos*” (Heller, 2000), nos potencia, nos expande. Sentipensar la educación me lleva a intersubjetividad, donde “*el otro es indispensable a mi existencia tanto como el conocimiento que tengo de mí mismo*”, diría Sartre, porque a través de ella “en este

¹¹³ Las referencias de un Norte Global y un Sur Global dan cuenta de anclajes epistémicos distintos, no así de geolocalidades. En todo Norte Global hay un Sur Global, así como en todo Sur Global hay un Norte Global. Por lo general, quienes habitamos nuestra América Latina nos sentimos parte de un Sur Global que ha sido arrasado por las lógicas coloniales del ser/estar, saber y poder, siendo subalternos/as de un Norte Global en expansión (imperial) desde hace más de cinco siglos. Tal como plantea De Sousa Santos (2011, p. 16): “Es también el Sur que existe en el Norte (...): los grupos oprimidos, marginados, de Europa y Norteamérica. También existe un Norte global en el Sur, son las élites locales que se benefician del capitalismo global”.

¹¹⁴ “Orlando Fals Borda usa el sentipensar para explicar que la razón y la ciencia no son propiedades exclusivas para construir el mundo sino que la emoción y los sentidos tiene una cabal inmersión en ello...” (Rodríguez, 2020, p. 4).

mundo el hombre decide lo que es y lo que son los otros” (1947, p.40). Sentipensar la educación como institución moderna colonial, no es esto.

Sentir la educación desde las entrañas, expande las ánimas, hermana las generaciones en el tiempo y espacio. Se siente júbilo, destello del alma, encuentro en cada espacio donde la educación como pluriversalidad se despliega en nuestros corazones. Sentir la educación “*es enseñar a dudar*”, nos diría Galeano (2011 p. 318). Sentir la educación como institución moderna colonial, no es esto.

Pensar la educación desde la razón me lleva a la educación como institución moderna colonial. Disciplina, resquebraja, anuda, comprime, al mismo tiempo que introduce formas de ser y estar en sociedad, según los instituidos hegemónicos desplegados como universales. Pensar la educación como institución medular de nuestros procesos de sociabilidad particulares y genéricos, a través de la cual se producen y reproducen sujetos según estándares prenocionados según tiempo y espacio, vuelve a ubicar la tensión en la razón moderna colonial. Así, de seguro, la educación duele, cansa y pesa. ¿Por qué? Porque “la educación como tal ha sido creada como institución sustancial para la producción y reproducción de un orden simbólico y de aprendizaje de las formas de ser y estar en sociedad” (Míguez, 2018, p. 104), tornándose en complejidad necesaria para seguir estando según los mandatos instituidos como “civilizatorios” por el Norte Global en sus anclajes epistemológico-ontológicos, teórico-metodológicos y ético-políticos.

Yendo a la máxima expresión de colonialidad del lenguaje para nuestra América Latina hispanohablante, la Real Academia Española (RAE) despliega sus verdades absolutas sobre lo que sería una institución: “1. f. Establecimiento o fundación de algo. 2. f. Cosa establecida o fundada. 3. f. Organismo que desempeña una función de interés público, especialmente benéfico o docente. 4. f. Cada una de las organizaciones fundamentales de un Estado, nación o sociedad” (RAE, 2014). La definición en su primera “verdad”, es punto de partida, génesis, devenir. Es establecer, fundar. La RAE nos confunde en lo que Dubet (2012) nos aclara en tanto qué sería una institución:

[...] La institución es definida entonces por su capacidad de hacer advenir un orden simbólico y de formar un tipo de sujeto ligado a este orden, de instituirlo. En este sentido, la Iglesia, la Escuela, la Familia o la Justicia son instituciones porque inscriben un orden simbólico y una cultura en la subjetividad de los individuos, porque “institucionalizan” valores, símbolos, porque “instituyen” una naturaleza social en la naturaleza “natural” de los individuos. Según esta acepción, la noción de institución no designa solamente un tipo de aparato o de organización, sino que también caracteriza un tipo específico de socialización y de *trabajo sobre el otro* (p. 40).

En este sentido, formar sujetos que den respuesta a dicho orden simbólico, según los imperativos ideológicos de su tiempo histórico y espacio territorial, pareciera ser la razón de ser de la institución educativa desparramada cual reguero de pólvora desde la recientemente “civilizada” Europa de la segunda mitad del siglo XIX (si a tiempos histórico-humanos nos

remitimos). Se funda, así, la educación como institución universal y laica (gran aporte de la Comuna de París, de 1871¹¹⁵), con el objetivo de fomentar el espíritu crítico y la libertad otorgados por la razón como superación de formaciones de tipo más instrumental (Míguez, 2018).

[...] La educación elemental es una de las instituciones máspreciadas a las sociedades occidentales en la que convergen tanto el movimiento intelectual que conocemos como Ilustración o Iluminismo, que cifra en la Razón el mejoramiento de la vida de los seres humanos, como la Modernidad, es decir, el amplio despliegue de un nuevo orden social del que emergen nuevas formas de relación social reguladas por las instituciones del Estado Moderno (Aguirre Lora, 2015, p. 2).

A través del despliegue de esta educación (para esa época, educación primaria o “elemental”) universal y laica, movilizadadesde el Norte Global europeo, se desplaza el eje de la cosmovisión teocéntrica a la cosmovisión secularizada, deviniendo en “un movimiento en espiral que ofrece la sensación de avance en el orden de las ideas educativas, por las paradojas y las aporías en las realizaciones educativas concretas” (Aguirre Lora, 2015, p. 4).

En este entramado, la naciente “educación tradicional” hunde sus raíces en los basamentos de una forma de ser/estar, conocer y ejercer poder que se expandieron en el Norte y Sur Global occidentales con enorme intensidad (posiblemente con menor ahínco hacia el Oriente, pero no lo sabemos, ya que, por lo general, no es parte del “programa institucional”¹¹⁶ de la educación occidental moderna tradicional), siendo el centro desde el cual “se instituyen y regulan otras formas de vida social, se avizoran otros valores a partir de los cuales hombres y mujeres percibirán el mundo desde lugares renovados, recrearán el sentido de su existencia construyendo nuevos modelos de relación social y nuevos modelos educativos acordes con sus aspiraciones y su visión del mundo” (Aguirre Lora, 2015, p. 9).

En este escenario, la relación educación - trabajo adquiere centralidad, la cual es demarcada por las lógicas de expansión del capitalismo moderno. Así, nos encontramos ante la producción de modelos educativos mediados radicalmente por el orden y el disciplinamiento (moderno colonial), donde el mayor interés se hallaba (¿se halla?) en

¹¹⁵ Uno de los principios medulares de la Comuna de París, de 1871, fue el de la secularización (separación de la Iglesia y el Estado), el cual tuvo especial repercusión en los procesos de universalización de la educación primaria: “La educación pública también fue, por ende, objeto de especial preocupación para la Comuna de 1871. En los programas y declaraciones de su “comisión de enseñanza”, como asimismo en los de las comisiones administrativas de los distritos, no menos activas en este terreno que aquélla, se refleja la unánime voluntad de la revolución comunal en el sentido de implantar en su territorio una enseñanza pública, integral y laica. Los representantes comunales ponen especial empeño en lograr una síntesis entre la cultura espiritual y la instrucción profesional práctica, buscando un término medio entre el derecho del niño a la educación y la libertad de los padres de familia. El norte de esta educación no debía ser un ateísmo dogmático, sino la autonomía de la conciencia” (Koechlin, 2013, p. 261).

¹¹⁶ “La decadencia del programa institucional proviene de la exacerbación de sus contradicciones latentes, cuando ya no posee la capacidad ideológica para borrarlos, cuando ya no cuenta con la fuerza para reducir las paradojas que podía superar el don de su magia” (Dubet, 2012, p. 64). Pero esto ya es harina de otro costal.

“promover hábitos de industria y habilidades técnicas entre los educandos (...) pues la inactividad, la desocupación, la vagancia eran la fuente de muchos de los vicios que había que impugnar, perseguir e, incluso, castigar” (Aguirre Lora, 2015, pp. 10-11).

Más allá de que ubiquemos los orígenes de esta “educación tradicional” hacia la década del ‘70 del siglo XIX, su procesualidad y devenir parecieran no “hacerle justicia” en sus basamentos medulares cuando la misma sigue siendo la hegemónica a ciento cincuenta años de su revolucionario comienzo. No en vano,

[...] hoy, el sistema educativo predominante, está basado en el currículo científico, la fragmentación disciplinaria, el positivismo y la psicología conductual del instructivismo, siendo una selección cultural del mundo occidental (Gadotti, 1993). Prueba de lo anterior es que, en el modelo educativo actual, los saberes más valorados se enmarcan dentro del proyecto STEM, que por sus acrónimos en inglés significa: ciencia, tecnología, ingeniería y matemática. Son éstas las áreas del conocimiento que, de acuerdo al discurso dominante, posibilitan el progreso y el funcionamiento de un modelo de desarrollo hegemónico que se reduce a crecimiento económico (Mejía, 2014) y que es implementado a nivel global (...) (Gómez e Ibarra, 2020, p. 2).

Entre luces y sombras, varios han sido los intentos a lo largo del siglo XX, y más aún en el siglo XXI, de trascender hacia lo que generalmente se denomina como “educación emancipadora”. Aunque con base en la razón moderna colonial, nos ofrece mejores ropajes para dar abrigo a nuestras formas de habitar el mundo.

[...] lo que puede por esencia un emancipado es ser emancipador: dar, no la llave del saber, sino la conciencia de lo que puede una inteligencia cuando se considera igual a cualquier otra y considera cualquier otra como igual a la suya (Rancière, 2003, p. 22).

A través de las maravillosas páginas de “El maestro ignorante”, Rancière (2003) nos regala una de las llaves más potentes para abrir las puertas hacia una “educación emancipadora”. Nos pone en jaque ante la “educación tradicional” (perimida para estos tiempos y espacios del siglo XXI) y nos tensiona ante la posibilidad de pensarnos como inteligencias iguales en procesos educativos donde el sentipensar, sentir y pensar la educación adquiere su magia.

[...] Entiende que el alumnado aprende porque está en proceso de aprender. De esta manera, la limitación no estaría puesta en el alumnado sino en la posibilidad del educador de hacer carne de su oficio y transitar por prácticas pedagógicas emancipadoras que potencien las singularidades y las incorpore como riquezas para el colectivo institucional de ese espacio organizacional concreto, y para la sociedad en su conjunto (Míguez, 2018, p. 108).

Martinis (2006) nos lo plantea con franqueza y claridad: “Abrir una posibilidad supone concebir al otro como capaz de habitar esa posibilidad, ser un sujeto de la posibilidad. Ésta es justamente la posición opuesta a la de visualizarlo como un carente” (p. 48). Y como casi sin quererlo, nos da el margen para desatar en este escenario el nudo de la discapacidad.

Prenociar carencias a partir de demarcaciones clasificatorias y calificatorias de una modernidad colonial, nos llevó (y continúa llevando) por caminos sinuosos, a través de los cuales quienes queda(ro)n allí ubicados/as, lejos est(ar)án en condiciones de ampliar sus “campos de los posibles” más allá de lo que se les “instruya”. Se ponen techos, no raíces; se cortan alas, no se enseña a volar. Porque cuando de situaciones de discapacidad se trata, aquellos “criterios tempranos de organización de los alumnos (...) en secciones o grupos con fines de enseñanza” (Aguirre Lora, 2015, p. 14), adquieren una voracidad tal que los miedos de quedar allí imbuidos/as (o nuestros/as hijos/as, o hermanos/as, o sobrinos/as, etc.) nublan las posibilidades y se instalan las carencias: “Así, por lo general, el “campo de los posibles” (Sartre, 2000) del alumnado queda remitido a la prenoción devenida de la etiqueta que lo nombra portador de una “discapacidad”, o sea, de una falta (dis) de capacidad” (Míguez, 2018, p. 109).

Haber realizado el recorrido por la educación en su universalización moderna colonial, nos tiende puentes hacia el diálogo en torno a la discapacidad como constructo de esta razón ilustrada, cuyo punto de base resulta la “ideología de la normalidad”¹¹⁷. Cualquier semejanza con los preceptos en torno a la educación de la modernidad colonial ilustrada, no es pura coincidencia. A partir de tales lógicas, se mecen los constructos y acciones en torno a posibilidades y carencias de sujetos¹¹⁸ que quedan demarcados entre la “normalidad” y la “anormalidad”.

[...] Se trata entonces de desnaturalizar los supuestos en los que se asienta el discurso hegemónico sobre la normalidad y sobre la discapacidad, de reconocer que aquello que se nos presenta como natural es producto de un conjunto de interacciones materiales y simbólicas históricamente situadas. Esto posibilita socavar la autoridad de las clasificaciones establecidas y de los poderes a ellas asociados (Angelino *in* Angelino y Rosato, 2009, p. 104)

El surgimiento del modelo médico de la discapacidad tiene orígenes similares al de la “educación tradicional”. Sin querer trazar linealidades, difícil se me hace correrme de algo tan

¹¹⁷ “(...) el hecho de que las distintas teorías de la discapacidad como “déficit” (...) operan más allá de la conciencia, es un rasgo particular del trabajo ideológico de la ideología de la normalidad (...). El trabajo ideológico consiste entonces en producir, articular sujetos con identidades coherentes de género, clase, etnia, nacionalidad, apropiadas a su lugar dentro de un orden social concreto” (Angelino *in* Angelino y Rosato, 2009, p. 106).

¹¹⁸ “El divide et impera romano está ahí y nos desafía en la búsqueda de la afirmación de la diferencia donde cada cual se reinvente reinventando el conjunto de las relaciones que hace a cada cual ser lo que es en este sistema mundo moderno-colonial marcado por la injusticia, la opresión, la inseguridad y la devastación” (Porto-Gonçalves, 2009, p. 8).

evidente. El proceso civilizatorio de la modernidad colonial tuvo (y tiene) un trazo medicalizador que ha caracterizado sus formas y contenidos. El saber científico (de la razón moderna) se engalana hacia fines del siglo XIX, pavoneándose de la mano de la monocultura de la biomedicina, la que, a través de nuestros procesos de sociabilidad, interiorizamos como la única posible. En este sentido, “normalidad-anormalidad es un par conceptual que emerge en el contexto de la modernidad, buscando ordenar y tornar previsibles, dóciles y útiles a los sujetos” (Vallejos *in* Angelino y Rosato, 2009, p. 96). El valor del diagnóstico médico adquiere en este entramado una relevancia tan exacerbada como naturalizada y distópica. Nos marca las formas de ser y estar en sociedad, a través de la colonialidad del saber y del poder.

El modelo médico (o individual, o rehabilitador) de la discapacidad despliega a sus anchas las micromiradas disciplinares enraizadas en lógicas de la razón moderna, expandiéndolas como macroinstituidos universales a los cuales hay que acatar sin siquiera chistar. Quien sabe es el que diagnostica, y cuidado con poner en duda su excelentísima palabra. Basados en clasificaciones que son unas, pero que pudieron haber sido otras, la contingencia de este espacio y tiempo que nos traza la vida singular y colectiva desde el último par de siglos nos hace aferrarnos a un modelo de habitar el mundo que nos aleja de encontrarnos y potenciarnos a partir de la pluralidad. La homogeneidad, también puesta como sustancia medular de la “educación tradicional”, nos imbuje en un único mundo posible, con la mirada en el “sujeto uno”, el de la mismidad de la modernidad colonial, cuya cercanía o distancia solo nos deja en el azar de quedar fuera o dentro de las lógicas exigidas.

Por su parte, el “modelo social” de la discapacidad, más allá también tiene sus anclajes en la razón moderna colonial, encuentra formas *otras* de comprenderla. Con el lema “*Nada sobre nosotros/as, sin nosotros/as*”, hace ya más de medio siglo que desde el Norte Global anglosajón (quizá un Sur Global de ese Norte Global) nos invitan a desafiar los instituidos del “modelo médico”. Sin desconocer la “ideología de la normalidad” como imperativo, se generan intersticios hacia la heterogeneidad de sujetos en sociedad como un valor universal (ya sería demasiado que, además, fuera pluriversal). Nuevamente, sin querer realizar linealidades, este “modelo social” de la discapacidad parecería ir en sintonía con la “educación emancipadora”, teniendo en cuenta los entramados propios de la modernidad colonial de fines del siglo XX y comienzos del XXI.

Educación inclusiva en los intersticios de la colonialidad/decolonialidad

La educación no es una isla en el mar, es el reflejo de nuestra sociedad. (La Martingala, Carnaval Uruguayo 2019).

Tomando como sustancia la “educación emancipadora” y el “modelo social” de la discapacidad, podríamos comenzar a encontrar algunos intersticios entre la colonialidad y la decolonialidad, en tanto los actos de educar, las acciones pedagógicas y las prácticas

institucionales se transforman en potenciadores singulares y colectivos para aprender, conocer, ser y estar en nuestras sociedades, según las particularidades que nos transversalizan en nuestros entramados histórico-sociales.

Si volvemos a situarnos en la CDPD (2006), más allá de tener la enorme riqueza y potencialidad de haberse realizado en conjunto con distintos colectivos de personas en situación de discapacidad de varias partes del mundo, las tensiones que se generan como “localismos globalizados” (De Sousa Santos, 2002) no son menores. Entre sensaciones de imposición, percepciones de ajenidad, exigencias normativas de reconocimiento, entre otras, se mecen las tensiones de una educación inclusiva que debiera construir puentes en lugar de muros.

[...] Todo indica que la afirmación de la diversidad y el legítimo derecho a la diferencia deban bucear en la comprensión de los complejos mecanismos mediante los cuales la opresión, la injusticia y la explotación buscan legitimarse, lo que significa comprender las relaciones entre las dimensiones cultural, social, económica y política y recoger nuevas epistemes entre los protagonistas que están impulsando procesos instituyentes de nuevas configuraciones territoriales (Porto-Gonçalves, 2009, p. 8).

Desde el Norte Global, la colonialidad del saber se funde en la relación sujeto-objeto. En un escenario epistemológico-ontológico donde el conocimiento genera subalternidades (tal como conversamos precedentemente sobre la “educación tradicional” y el “modelo médico” de la discapacidad), también halla sus disidencias en clave de intersticios hacia la relación sujeto-sujeto (tal como conversamos sobre la “educación emancipadora” y el “modelo social” de la discapacidad). La educación inclusiva producida y reproducida desde la conjunción “educación tradicional” - “modelo médico” va por un sendero; la educación inclusiva producida y reproducida desde la conjunción “educación emancipadora” - “modelo social” va por otro bien distinto.

En este punto me resulta medular ubicarnos en las tensiones que se generan (cuando éstas suceden) a la hora de encontrarnos con una educación inclusiva que, devenida de organismos internacionales en clave de derechos¹¹⁹, puede dar márgenes disímiles en su apropiación y puesta en marcha. Por ello, tenemos que identificar con claridad cuáles son los instituidos sobre educación y discapacidad en cada uno de nuestros países latinoamericanos. Y aquí no valen los discursos de inclusión (que por momentos resultan pornográficos y carentes de todo el sentido inicial), sino cómo se logra materializar/particularizar la educación inclusiva en cada realidad local.

¹¹⁹ No se discute “el potencial emancipatorio que tiene la política de derechos humanos en el actual contexto de la globalización y fragmentación de culturas e identidades. Dado que los derechos humanos pueden (y han sido) utilizados para avanzar tanto formas hegemónicas como contra-hegemónicas de globalización, es imperativo especificar las condiciones bajo las cuales los derechos humanos pueden ser usados como un instrumento contra-hegemónico, es decir, uno que avanza la agenda del cosmopolitismo subalterno” (De Sousa Santos, 2002, p. 59).

La educación como derecho humano fundamental y la no discriminación como derecho en la discapacidad, tienen sus bases en el derecho positivo¹²⁰, surgido éste en los albores de la Ilustración y concretizado en su máxima expresión desde la segunda mitad del siglo XIX (oh! Vaya casualidad). Retomando a Hegel, Mizrahi (2001) nos recuerda los cimientos del derecho positivo en su forma y en sus contenidos:

[...] en lo que concierne a *su forma*, el *derecho* deviene *positivo* cuando tienen validez en un Estado y es reconocido como autoridad. El reconocimiento de los ciudadanos es lo que le confiere positividad formal a un *corpus* jurídico. (...). En lo que respecta a su *contenido*, Hegel sostiene que un *corpus* jurídico se presenta por lo general como una mezcla de sentencias y determinaciones, en parte, racionales, en parte, accidentales y arbitrarias (pp. 173-174).

Una de las vedettes de la razón moderna colonial resulta el derecho positivo, ya no solo desparramado del Norte al Sur Global en Occidente, sino también en Oriente¹²¹. Razón moderna - derecho positivo - Estado moderno resultan una tríada que nos lleva, de seguro, a nuestras zonas de confort. De ahí la inmanencia, fuerza, sustancia y radicalidad de este derecho positivo distribuido capilarmente como “internacional” desde mediados del siglo XX. El derecho positivo es al Estado moderno lo que el sol es al alba; no hay uno sin el otro, más allá de que puedan haber días nublados. Por más minimalista que sea el Estado moderno, es potencialmente maximalista en tanto su contraparte es la sociedad civil.

[...] Los derechos humanos están en el núcleo de esta tensión: mientras que los derechos humanos de primera generación fueron diseñados como una lucha de la sociedad civil contra el Estado, considerado como el único violador de los derechos humanos, los derechos humanos de la segunda y tercera generación recurren al Estado como el garante de los derechos humanos (De Sousa Santos, 2002, p. 60).

En pleno escenario donde las globalizaciones¹²² se han tornado otro “en-sí”, “la regulación social y la emancipación social van a ser desplazadas al nivel global” (De Sousa Santos, 2002, p. 60). Todo es global en esta nueva “gubernamentalidad”¹²³ impregnada desde la

¹²⁰ “(...) para que al derecho en sí (o derecho racional) llegue a ser derecho vigente (o derecho positivo) debe recibir una realidad exterior.” (Mizrahi, 2001, p. 174).

¹²¹ Habría que ver si todo Oriente no sería un Sur Global en estas lógicas coloniales modernas del Norte Global europeo-occidental en su colonialidad del ser/estar, saber y poder. Por lo pronto, entre la gran mayoría de quienes habitamos en Occidente (más aún en nuestro Sur Global latinoamericano) la sensación interiorizada de ajenidad es moneda corriente.

¹²² “Estrictamente no hay una entidad singular llamada globalización; hay, más bien, globalizaciones, y debemos usar el término únicamente en plural. Cualquier concepto comprensivo debería ser siempre procedimental, en lugar de sustantivo” (De Sousa Santos, 2002, p. 62).

¹²³ “Por “gubernamentalidad” entiendo la tendencia, la línea de fuerza que, en todo Occidente, no dejó de conducir, y desde hace mucho, hacia la preeminencia del tipo de poder que podemos llamar ‘gobierno’ sobre todos los

segunda mitad del siglo XX: la sociedad civil, el gobierno, la igualdad... ¿la inclusión? Nos dice De Sousa Santos (2002) que la política de los derechos humanos se encuentra a la vanguardia en este proceso, pero que, sin embargo, “la política de los derechos humanos es cultural” (p. 61). Y ahí se nos abre la grieta. Si la educación es un derecho humano y si la política de los derechos humanos es cultural, al globalizar los derechos humanos, ¿cómo no globalizar la cultura hasta en sus mínimos recovecos a través de instituidos que discursivamente dan cuenta de lo genérico humano? No perdamos de vista que “el discurso sobre la globalización es la historia de los ganadores tal y como es contada por los ganadores” (p. 62).

De Sousa Santos (2002) nos invita a reflexionar en torno a las globalizaciones en sus distintas manifestaciones; a la vez que nos plantea que “lo que llamamos globalización es siempre la globalización exitosa de un localismo dado” (p. 63). Este punto no es menor, ya que va de la mano con la grieta predicha: lo “genérico humano” pasa a ser definido por quienes cuentan la historia; esa historia devenida “verdad absoluta” y marcada como instituido universal, sin discernir (adrede) las particularidades locales. En este escenario, los marcos normativos internacionales quedan imbuidos en las lógicas de los “globalismos localizados”.

[...] Éste consiste en el impacto específico de las prácticas e imperativos transnacionales en las condiciones locales que son de ese modo desestructuradas y reestructuradas para responder a los imperativos transnacionales. (...). La división internacional del globalismo asume el siguiente patrón: (...) la opción de los globalismos localizados es impuesta a los países periféricos (De Sousa Santos, 2002, p. 64).

Por aquí me parece que estaría dada una de las pistas sustanciales para que reflexionemos colectivamente: ¿cómo nos interpelan estos “globalismos localizados” en nuestros países del Sur Global? Y en lo concreto del tema que nos convoca, ¿cómo nos interpela la “educación inclusiva” devenida de los marcos normativos internacionales en nuestras realidades locales? Más allá de que abstractamente podamos estar de acuerdo (o no) en los principios filosóficos de esta educación inclusiva, ¿cómo sentirla propia cuando, de hecho, fue desparramada hacia nuestras realidades locales como un “*en-sí*” verdadero y absoluto?

Hagamos el ejercicio de (re)pensar(nos) en este entramado tomando como ejemplo los marcos normativos internacionales que fueron (o son) caminos a seguir sin muchas posibilidades de evitar. Desde Naciones Unidas encontramos: Declaración de los Derechos Humanos (1948), Declaración de los Derechos del Niño (1959), Declaración de los Derechos del Retrasado Mental (1971), Declaración de los Derechos de los Impedidos (1975), Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1993), Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). Desde Unesco: Informe

demás: soberanía, disciplina, y que indujo, por un lado, el desarrollo de toda una serie de aparatos específicos de gobierno, [y por otro] el desarrollo de toda una serie de saberes” (Foucault, 2006, p. 136).

“Necesidades Educativas Especiales” (conocido como Informe Warnock) (1978), Conferencia Mundial sobre “Educación para Todos” (1990), Foro Mundial de Educación “Educación para Todos” (2000), Informe “La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro” (2008). Así fuimos pasando por una “educación segregadora” (desde inicios del siglo XX hasta la llegada del Informe Warnock, a fines de los años ‘70), una “educación integradora” (desplegada durante las dos últimas décadas del siglo XX), para llegar con el nuevo milenio a una “educación inclusiva” (Míguez, 2018).

Con estos “globalismos localizados”, los discursos hegemónicos del Norte Global se pueden disfrazar de corderos siendo lobos. Venidos desde “arriba”, generan diversas tensiones en los entramados locales, más aún cuando se los intenta poner en acto a partir de nuestras realidades. En este escenario, en lo que hace a la educación inclusiva, no deberíamos perder de vista las sensaciones y percepciones de quienes desde la primera línea de “batalla” deben sentir como propias consignas ajenas.

La “educación inclusiva” es la punta del iceberg, solo y todo eso. Solo, porque es una partecita de un todo más complejo; el atisbo de una estructura conceptual, ideológica y ontológica moderno-colonial que se reproduce como un “globalismo localizado”. Todo eso, porque es lo que se ve, lo que se materializa, lo que fenoméricamente pareciera ser la esencia cuando, en realidad, es la apariencia (Kosik, 1967). La razón colonial moderna sigue siendo nuestra “zona de confort”. La mamamos en nuestros procesos de sociabilidad y, con ella, la colonialidad del ser/estar, saber y poder. De ahí que los ruidos, las tensiones, los dolores, los enojos, los sinsabores de esta “educación inclusiva” sean parte constitutiva de su concreción en nuestros países latinoamericanos. Y ahí comienzan a encontrarse las trilladas frases de “no me formaron para esto”, “no tengo las herramientas”, etc., haciéndonos perder de vista que la educación es “el arte del encuentro”, es el vaivén de enseñar y aprender entre seres plurales en un mundo variopinto.

Perspectiva decolonial. Hacia formas *otras* de educación “inclusiva”

En este entramado, la posibilidad de deconstruir la “educación inclusiva” en los intersticios de la colonialidad/decolonialidad, nos invita a abrir el diálogo hacia formas *otras*. Desde la perspectiva decolonial, más que “educación inclusiva”, sería “educación plural”, poniendo la sustancia en la pluralidad de formas de materializar este “arte del encuentro” y trascendiendo la universalidad como verdad absoluta colonial. Correr el eje epistémico de lo colonial a lo decolonial nos posibilita otros horizontes de sentidos y las posibilidades de sentipensar la educación como potencia, encuentro, ampliación del “campo de los posibles” (Sartre, 2000) singular y colectivo.

Para quienes se están encontrando ahora con esta perspectiva decolonial, les comparto algunas cuestiones medulares de manera muy somera.

[...] Esta perspectiva surge hacia fines del siglo XX desde un Sur Global, a partir de la necesidad de producir horizontes de sentido propios en lo teórico-metodológico, ético-político y epistemológico-ontológico para abordar la realidad en un entramado histórico-social desde nuestros sentires colonizados. (...) el llamado “giro decolonial” propuso desde sus inicios “la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida-otras (economías-otras, teorías-otras, políticas-otras); la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento de la retórica de la modernidad y de su imaginario imperial” (Mignolo, 2007, p. 30). Su razón de ser resultó la matriz colonial del poder y, en su deconstrucción, la decolonialidad del poder (Míguez, 2020, pp. 27-28)

Maldonado (2008) nos invita a dialogar en torno a “la actitud decolonial”, la que nos brinda las bases para lo que llama “razón decolonial”. Éstas (actitud y razón) resultan sustanciales en este “giro decolonial”. Para ello, “se hace necesario conocer el entramado social en el cual los sujetos se despliegan en una pluriversalidad que da cuenta de una totalidad histórico-social” (Míguez, 2020, p. 29). Este escenario nos da las posibilidades de conocer(nos), situar(nos), pensar(nos), sentir(nos) desde lo colectivo, siendo el “diálogo de saberes” una de las sustancias medulares para generar formas *otras* desde nuestra totalidad histórica-social de aprehensión de nuestras realidades como sujetos plurales en contextos territoriales concretos. Por eso, tal como nos plantea Porto-Gonçalves (2009): “más que resistencia, lo que se halla es R-Existencia puesto que no se reacciona, simplemente a la acción ajena, aunque, sí, algo pre-existe y es a partir de esa existencia que si R-Existe. Existo, inmediatamente resisto. R-Existo” (p. 9). De ahí que resulten tan significativas sus reflexiones en torno al saber y hacer, que pueden ser una clave potente para pensar una “educación plural”.

[...] En el hacer existe siempre un saber – quien no sabe no hace nada. Hay una tradición que privilegia el discurso –el decir– y no el hacer. Todo decir, como representación del mundo, intenta construir/inventar/controlar mundos. Pero hay siempre un hacer que puede no saber decir, pero el no saber decir no quiere decir que no sabe. Hay siempre un saber inscrito en el hacer. (...). Hay un saber inscrito y no necesariamente escrito. (...). Así, una racionalidad mínima es condición de cualquier comunidad humana y la diversidad de racionalidades el mayor patrimonio de la especie, su expresión mayor de creatividad (Porto-Gonçalves, 2009, p. 10).

En este entramado, la educación como abstracto, devenido ahora pluriversal desde la decolonialidad, se materializa en la organización escuela, esa que sigue siendo aún muy colonial. Esta institución *moderna*-colonial queda acotada en el espacio-tiempo y remitida a una construcción *una* (universal) como instituido globalizado, al menos entre quienes estamos al occidente del mundo.

[...] Y si bien los tiempos de la escuela están en consonancia con el ritmo de la vida social que los marca y los explica, también presentan su propia especificidad. En términos generales, podemos decir que los tiempos de la escuela transitan del 'tiempo

que no cuenta' al tiempo que se transforma en un factor de considerable importancia para organizar la vida social y económica del país; de la laxitud a la precisión; de la casi inexistencia de marcos de temporalidad a la exigencia de mayor prontitud y eficiencia, de mayor rendimiento y mejores resultados, acordes con los valores y comportamientos que privilegia la vida moderna (Aguirre Lora, 2015, p. 8).

Comenzado décadas anteriores, el siglo XX será el gran estructurador de los tiempos en nuestras formas de habitar el mundo, en la conjunción de la relación educación - trabajo, bajo prenociones coloniales sentidas como propias. Se instituyen y naturalizan los tiempos en un régimen estructurado de emociones, sensaciones, racionalidades y aprehensiones que, por lo general, naturalizamos fenoménicamente pero que en su esencia nos tensiona compulsivamente. El cronos pasa a ser la medida del tiempo que guía nuestras esencias, dejando el kairos para las lógicas "bárbaras" a superar por la razón moderna colonial interiorizada y naturalizada.

[...] Una de las transformaciones más comúnmente asociadas con la globalización es la condensación del tiempo y del espacio, es decir, el proceso social por el cual un fenómeno acelera y se esparce a lo largo del globo. Aunque aparentemente monolítico, este proceso en verdad combina situaciones y condiciones altamente diferenciadas, y por esta razón no puede ser analizado independientemente de las relaciones de poder que explican las formas diferentes de movilidad del tiempo y del espacio (De Sousa Santos, 2002, p. 62)

La interpelación del cronos (como tiempo definido por lo cuantitativo, lo cronológico y secuencial: días, meses, años) y del kairos (como tiempo definido por lo cualitativo, lo indeterminado: el sentir del mejor momento para hacer las cosas, singular y colectivamente, el momento oportuno y lejos de imperativos normativos) nos invita a dialogar sobre formas *otras*. Nuestro kairos latinoamericano del Sur Global (ya de por sí muy heterogéneo) se tensiona por instituidos del cronos del Norte Global, más allá nuestras interiorizadas, naturalizadas y hasta legitimadas lógicas del cronos moderno colonial nos ubiquen, una vez más, en "zonas de confort" que más vale soportar para no "agitar el avispero". ¿Y si lo agitamos? ¿Y si pensamos formas *otras* de educación desde la pluriversalidad en el diálogo entre seres plurales?

Rodríguez (2020), nos regala la maravillosa palabra "serendipia", la cual nos invita a las sorpresas, a "*categorías no previstas en alguna lectura o actividad*" (p. 4), recuperando formas *otras* surgidas desde un Sur Global alojado en el Norte Global.

[...] Una serendipia, *el sentinpensar*, es una categoría alojada en Escocia bajo Alexander Sutherland Neill, teórico inglés de la educación (...) (quien afirmaba) (1963, p.27) "la mayor parte del trabajo escolar que hacen los adolescentes es tiempo, energía y práctica perdidos. Roba a la juventud el derecho a jugar, jugar y jugar. Pone cabezas viejas sobre hombros jóvenes"; pues la escuela interrumpe el crecimiento

intelectual del discente imponiendo procesos ajenos a sus hacer (Rodríguez, 2020, p. 4).

Sentipensar una “educación plural”, no como mandato sino como procesualidad histórica-social devenida desde nuestras realidades locales, nos podría llevar a lugares otros, con tiempos otros, con una educación otra que nos encuentre ampliando nuestras posibilidades singulares y colectivas y erradicando todo instituido prenocionado de carencia, surgido de las lógicas clasificatorias y clasificatorias del Norte Global.

[...] Es sin duda el sentipensar una categoría decolonial primerísima en la educación que incita a imbuirse más allá de la racionalidad, hacia los procesos emotivos. Es bien sabido que el cerebro aprende mejor cuando se emociona y no se cohibe con restricciones de la imaginación; en la tetra: cuerpo-mente-alma-espíritu en plena complejidad en enseñanza (Rodríguez, 2020, p. 5).

Porque el territorio, el espacio-tiempo que habitamos y el horizonte de sentidos que otorgamos en nuestras prácticas cotidianas no son ajenos a nuestras sociedades. De ahí que insistentemente les invite a interpelar los “globalismos localizados” que se dan de bruces con todo este entramado. Porque, tal como nos plantea Porto-Gonçalves (2009), “(...) hay, siempre, territorio y territorialidad, o sea, procesos sociales de territorialización. En un mismo territorio hay, siempre, múltiples territorialidades. Sin embargo, el territorio tiende a naturalizar las relaciones sociales y de poder, pues se hace refugio, lugar donde cada cual se siente en casa, aunque en una sociedad dividida” (p. 5).

Conclusiones

A modo de cierre, se hilvanan las ideas medulares surgidas en la presente ponencia para generar nuevas interrogantes que nos permitan seguir encontrándonos en diálogos de saberes plurales.

Tal como se plantea desde la socioecología política, en estos tiempos más que nunca, se hace necesario romper distancias entre las teorías ciegas y las praxis vivas, fundamentalmente con relación al tiempo exigido, impuesto, subvertido, por un lado, y, por el otro, el ansiado, el acompasado a ritmos singulares y colectivos según nuestros entramados histórico-sociales.

Sentipensar la educación desde la emancipación (trascendiendo los instituidos absolutos de este constructo) nos permite pensar colectivamente, desde nuestros lugares de acción y enunciación, desde nuestros sentires ancestrales devenidos al hoy día, desde nuestros tiempos entre el cronos y el kairos. Porque, no nos olvidemos que “orientarse es dirigirse hacia el oriente y tomar ese rumbo era tomar el rumbo correcto en la vida, tal como hoy se dice nortear. Ese cambio de verbo es, también, un cambio de hegemonía geopolítica” (Porto-Gonçalves, 2009, p. 3).

Les invito a “des-orientarnos”, a “des-nortearnos”, a dialogar desde nuestras esencias histórico-sociales para acompañar cronos y kairos a nuestros ritmos. Y si de ritmos se trata, quiero cerrar este diálogo con ustedes (al menos en este contexto), con la letra de una de las canciones de Extremoduro, grupo “disidente” de las lógicas coloniales de nuestra “madre patria”, la que llevada a milonga adquiere ritmos *otros* de la mano de Milongas Extremas.

“Ama, ama, ama y ensancha el alma”

*Quisiera que mi voz fuera tan fuerte
que a veces retumbaran las montañas
y escucharan las mentes-social-adormecidas
las palabras de amor de mi garganta.
Abrid los brazos, la mente y repartirlos
que sólo me enseñaron el odio y la avaricia
y yo quiero que todos como hermanos
repartamos amores, lágrimas y sonrisas.
De pequeño me impusieron las costumbres
me educaron para hombre adinerado
pero ahora prefiero ser un indio
que un importante abogado.
Hay que dejar el camino social alquitranado
porque en él se nos quedan pegadas las pezuñas
hay que volar libre al sol y al viento
repartiendo el amor que tengas dentro.*

Referencias

- Aguirre Lora, ME. (2015). *Una invención del siglo XIX. La escuela primaria (1780-1890)*. Ciudad de México: UNAM. Archivo: <http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec16.htm> Recuperado el: 16-11-2020.
- Angelino, M.A. y Rosato, A. (coords). (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Noveduc.
- Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. (Comp.) (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

- De Sousa Santos, B. (2010). *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires. Clacso.
- De Sousa Santos, B. (2002). *Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos*. Bogotá: El Otro Derecho, N° 28, pp. 59-84.
- Dubet, F. (2012). *Los límites de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Revista Nueva Sociedad, Vol. 239, pp. 42-50.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población: Curso en el Collège de France 177- 1978*. Buenos Aires: FCE.
- Galeano, E. (2011). *Los hijos de los días*. Buenos Aires: Sur.
- Gómez Rico, L; Ibarra Vallejos, I. (2020). Educación a Escala Humana desde artes, oficios y saberes locales en São Gonçalo Beira Rio Sao (Brasil) y el programa Trawun (Chile). *s/d: Polis - Revista Latinoamericana*, Vol. 56, pp. 1-23.
- Heller, A. (2002). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Koechlin, H. (2013). *Ideologías y tendencias en la Comuna de París*. Buenos Aires: Utopías Libertarias.
- Míguez, MN. (2020). *Análisis de discursos desde la perspectiva decolonial*. La Coruña: CIAIQ2020, pp. 26-39. Archivo: https://www.researchgate.net/publication/342902150_Analisis_de_discursos_desde_la_perspectiva_decolonial Recuperado el: 14-11-2020.
- Míguez, MN. (2018). Universidad inclusiva, ¿realidad o utopía?. En: Ribas Ullbrich, V. (Comp.) *Acessibilidade e projeto inclusivo em sistemas digitais. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina*, pp. 103-110. Archivo: https://www.researchgate.net/publication/322258624_Universidad_inclusivarealidad_o_utopia Recuperado el: 15-11-2020.
- Míguez, MN. (2014). Discapacidad como construcción social en Francia y Uruguay. Santiago de Chile. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, Vol.14(2), pp. 61-70. Archivo: https://www.researchgate.net/publication/274295997_Discapacidad_como_construccion_social_en_Francia_y_Uruguay Recuperado el: 16-11-2020.
- Mizrahi, E. (2001). La concepción hegeliana *del derecho positivo*. *Congreso Internacional de Filosofía*. Archivo: https://www.researchgate.net/publication/256132253_La_concepcion_hegeliana_del_derecho_positivo Recuperado el: 16-11-2020.

- Naciones Unidas. (2006). *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Washington: NU. Archivo: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>
Recuperado el: 20-03-2019.
- OMS. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud. CIF*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. Archivo: <http://www.imsero.es/InterPresent2/groups/imsero/documents/binario/435cif.pdf>
Recuperado el: 20-03-2019.
- Porto-Gonçalves, CW. (2009). De Saberes y de Territorios - diversidad y emancipación a partir de la experiencia latino-americana. s/d: *Polis - Revista Latinoamericana*, Vol. 22, pp. 1-10.
- RAE. (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Real Academia Española. Archivo: <https://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-de-la-lengua-espanola> Recuperado el: 16/11/2020.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Rodríguez, ME. (2020). Serendipiando con los procesos mentales de la matemática en la complejidad en sentipensar decolonial. *Revista Internacional de Formación de Profesores (RIFP)*, Vol. 5, pp. 1-23.
- Sartre, J.P. (2000). *Crítica de la Razón Dialéctica*. Buenos Aires: Losada.
- Sartre, J.P. (1947). *El existencialismo es un humanismo*. Buenos Aires: Sur.
- Spivak, GC. (1998). *¿Puede hablar el sujeto subalterno?*. Nueva York: Orbis Tertius, III (6), pp. 175-235.
- Zimmermann, L. (2015). Lectura y pensamiento decolonial: aportes del análisis del discurso para la lectura de textos. En: *Actas Congreso Nacional Subsede Cátedra Unesco UNR*. Santa Fé: Universidad Nacional del Litoral.



CAPÍTULO 28. TENSIONES Y RESPUESTAS: LAS COMUNIDADES COMO CO-CONSTRUCTORAS DE CONOCIMIENTO EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

Caroline Contreras Osorio
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), Santiago, Chile

Blanca Astorga Lineros
Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.

Introducción

La educación inclusiva, en Chile, se funda en el modelo de *educación para todos*, el que

considera a todos y todas las personas, valorando la diversidad y la convivencia social que se genera entre ellas. Esta idea se adoptó en el Foro Mundial de Educación para Todos, realizado en Dakar, el año 2000. No obstante, y habiendo transcurrido más de dos décadas, se sigue manteniendo un discurso hegemónico (McLaren, 2005) y como consecuencia, dispositivos tanto normativos y organizativos basados en la estandarización curricular, didáctica y evaluativa, tanclaramente identificada en los estudios de Assael, Albornoz y Caro, (2018), Estelles (2013) y Rodríguez-Revelo, (2017). Esta mirada “estándar” que prevalece en el desarrollo de los procesos educativos institucionalizados en Chile, da cuenta de un proceso de inclusión que, por cierto, no siempre logra sus objetivos. A modo de ejemplo, solo la estandarización del currículo escolar, que deja de lado saberes culturales de mayor pertinencia y que resultan propios a diversas localidades (culturas originarias chilenas), es una señal de fallas en el proceso de inclusión real.

Lo anterior evidencia las incompatibilidades que se presentan entre la formulación teórico- filosófica de las políticas educativas y los dispositivos, entre el mandato normativo ministerial y la concreción práctica que se desarrolla en las escuelas, así “el discurso vigente de la educación inclusiva ha comenzado a demostrar ciertas contradicciones teóricas” (Ocampo, 2017, p.86). Estas contradicciones dan cuenta, por una parte, de la ausencia de un conocimiento claro sobre los desafíos actuales que enfrenta la educación inclusiva, y por otra, de una falta de comprensión sobre la multidimensionalidad de su abordaje. Un ejemplo de esta perspectiva compleja es la integración de la mirada que valida la participación de las y los agentes protagónicos (las comunidades escolares), en y desde sus territorios de pertenencia; tal como afirman Jiménez y Jiménez (2016) “se observa la necesidad de plantear respuestas conjuntas, por parte de todos los actores involucrados, dentro de las que se destaca el rol del liderazgo para conseguir una educación inclusiva y alcanzar la equidad” (s.p.). Consideramos que para construir soluciones es necesario comenzar por un análisis que dé cuenta de cómo el sistema educativo chileno ha enfrentado el desafío de la educación inclusiva, es por ello por lo que exponemos un análisis crítico de las políticas públicas chilenas (desde la influencia recibida por las de nivel internacional), su evolución a lo largo de los años y el protagonismo o no, que estas les conceden a las comunidades educativas en su materialización.

Políticas públicas e inclusión educativa: su articulación en Chile

En materia internacional, se pueden evidenciar tres políticas ejes que han influenciado fuertemente nuestras normativas: a) la Declaración Mundial sobre la educación para todos, que propone el acceso universal a la educación, y es a partir de ella que comienzan a utilizarse los conceptos de equidad y calidad (UNESCO, 1990); b) la Declaración de Salamanca, documento que “instala el concepto de necesidades educativas especiales para garantizar la escolarización de toda la población infantil” (UNESCO, 1994, en Manghi, *et al.*

2020: p.118) y con ello, que la enseñanza para todas las personas fuera impartida dentro del sistema de educación regular y bajo los términos del currículo nacional; y por último, c) la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, documento que reitera la educación universal, la igualdad, las oportunidades y la participación de las personas con discapacidad en todos los niveles de enseñanza (ONU, 2006). En este documento comienza a usarse el concepto de inclusión, pero básicamente enfocado en las personas con discapacidad. Cabe mencionar que dicho foco, a estas alturas nos resulta restrictivo y parcial, situación que también amerita correcciones que deben ser consideradas en el proceso de transformación de las políticas y las prácticas educativas de las cuales venimos dando cuenta.

A partir del año 2007 la CEPAL (Ottone y Sojo, 2007), comienza a acuñar el concepto de inclusión entendida como la educación dirigida a todas las personas, y en el año 2011 el Banco Mundial propone un concepto de equidad, que no discrimina y que redefine los estándares básicos del aprendizaje (Banco Mundial, 2011. En Manghi *et al.* 2020). Este mismo organismo internacional, en el año 2015, destaca que la calidad de la educación está dada principalmente por la calidad de los profesores, reforzando la responsabilidad de la calidad en la educación hacia este actor social” (Manghi *et al.* 2020, p.119), poniendo el énfasis en las prácticas pedagógicas que desarrollan las y los docentes en los establecimientos.

Por último, el Foro Mundial sobre la Educación 2015 en Incheon (República de Corea), realizado por la UNESCO, junto con la UNICEF, el Banco Mundial, el UNFPA, el PNUD, ONU Mujeres y el ACNUR, donde se aprobó la Declaración de Incheon para la Educación 2030, en la que se presenta una nueva visión de la educación para los próximos 15 años, propone “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2015, p.70). Una educación basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social y la inclusión, que velará por proporcionar educación de calidad y equidad, promoviendo una educación transformadora, sin excluir ni marginar, con foco en la mejora de los resultados de aprendizaje. Es importante señalar que ella hace hincapié en velar por que los docentes cuenten con condiciones de contratación, formación y cualificación adecuadas para su quehacer profesional. Esto desplaza el foco exclusivo de las últimas dos décadas desde la educación, la escuela y los profesores, hacia una visión ecológica, centrada en la nueva preocupación universal: el desarrollo sostenible (Manghi *et al.* 2020), que a nuestro juicio debe involucrar a la escuela y sus agentes locales.

Por su parte, en Chile las políticas internacionales toman valor y son eje en la instalación de las normativas nacionales en materia de educación. En la década de los 80” se orientaron a la educación especial, otorgando financiamiento y desarrollando normativas centradas en las necesidades educativas especiales. Es a partir de la década del 90” que estas políticas comienzan un intento de transición desde la integración, donde es la persona la que debe adaptarse al sistema, a la inclusión, donde son las escuelas y sus comunidades

las que deben adaptar su proyecto educativo para atender a la diversidad, bajo el concepto de educación inclusiva. Dicha conceptualización permite que se concrete una serie de leyes y normativas que buscan regular la inclusión de las y los estudiantes al sistema escolar. El siguiente cuadro presenta la evolución, ya señalada, de las políticas públicas internacionales, con énfasis en las más relevantes, y sus positivas repercusiones en la evolución de las normativas chilenas, al respecto, a partir del año 2008.

Esquema N°1: Políticas Públicas e inclusión educativa

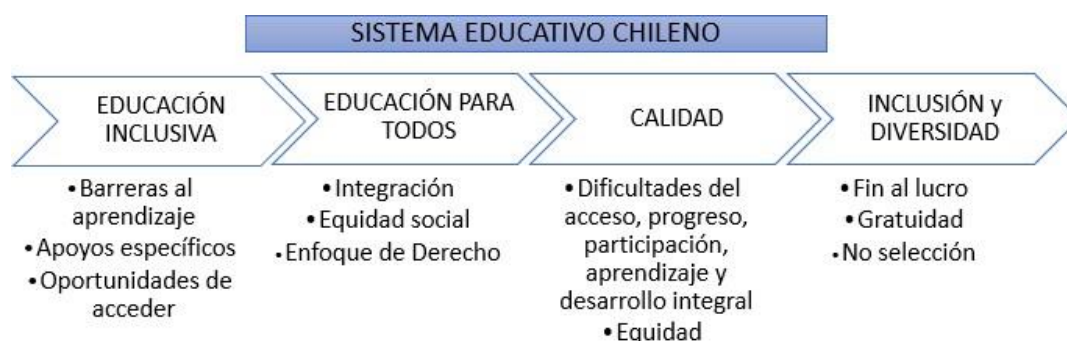


Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con lo anterior, este ensamble de normativas sugiere las respuestas que el sistema educativo debe brindar para lograr la constitución de escuelas respetuosas de las identidades y por ende más justas, transitando desde un modelo con foco en la integración a uno en perspectiva inclusiva (Echeita, 2019), ello porque las escuelas "... no son instrumentos de igualación, sino ámbitos donde todos los alumnos y alumnas tienen las mismas posibilidades de progresar, según sus características personales y sociales, y de recibir una educación de calidad que les permita incorporarse a la sociedad con plenos derechos y deberes" (Touraine, 1997, p.277).

El siguiente cuadro presenta las principales perspectivas y ámbitos de acción que plantean las normativas chilenas en materia de educación inclusiva a partir del año 2008, en la configuración de un sistema educativo inclusivo y equitativo.

Esquema N°2: Sistema Educativo Chileno



Fuente: Elaboración propia.

Pese a las propuestas que intentan cambiar las perspectivas para implementar una educación realmente inclusiva, se siguen manteniendo disposiciones normativas y organizativas basados en la idea de un solo tipo de estudiante, con diferentes necesidades con un apoyo único y, por ende, un solo tipo de respuesta. Este proceso de inclusión incompleta se afirma en los conceptos de inclusión y equidad, los cuales actúan como grandes derroteros y se han transformado en los pilares fundamentales en la evolución discursiva que dan forma a las actuales políticas públicas educativas en Chile. No obstante, observamos que las personas que habitan las comunidades escolares son consideradas agentes receptores y protagonistas de las modificaciones que conllevan las políticas, y que, por ende, puedan plantear consideraciones particulares según la localidad o la cultura en la cual se desarrollan. Si consideramos que la educación “es un proceso orientado a responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, incrementando su participación en el aprendizaje, la cultura y las comunidades y reduciendo y eliminando la exclusión en y desde la educación” (Blanco, 2009, p.89), ello amerita que las praxis inclusivas que se desarrollen en los establecimientos escolares correspondan a una definición local, contextual y de acuerdo colectivo. Por ende, debe implicar transformación o resignificación de los elementos, herramientas y dispositivos que la misma política pública ofrece a las escuelas.

Al realizar un análisis de las políticas públicas nacionales e internacionales en educación, nos enfrentamos a una tarea compleja que, desde la perspectiva de quienes escriben, debiera involucrar a diversos actores del sistema educativo (profesores, estudiantes, familias y agentes de la comunidad). A partir de ello, podría comenzar a visualizarse el origen de las problemáticas que el sistema escolar chileno enfrenta hoy en materia de abordaje de las diferencias (cognitivas, culturales, lingüísticas, sexuales, territoriales y otras) y cobertura de los requerimientos que ellas demandan en el espacio educativo. Reconocemos diferentes diagnósticos y disposiciones que existen en la sociedad respecto a la educación inclusiva, lo que, a su vez, aparece en sincronía con políticas educativas anteriores y tal como lo plantean Manghi *et al.* (2020), se van articulando con las

políticas y normativas vigentes que se han construido a partir de lineamientos fundamentales respecto a una educación declarada como universal.

Con todo, creemos que desde la evolución que ha experimentado la inclusión y las políticas educativas asociadas, se contribuye a la transformación de las concepciones que tienen las y los docentes sobre ella, “la naturaleza conceptual de la educación inclusiva forja una epistemología posicionada, cuyas nociones analíticas se encuentran contenidas en el centro crítico de la multiplicidad” (Ocampo, 2019, p.71). Por ejemplo, las nociones de persona única e irrepetible, igualdad de derechos, respuesta de calidad, diversidad, entre otras, interactúan y permiten reconstruir la realidad, y con ello, la visión de escuela inclusiva y los cambios que se quieren alcanzar para lograr la participación plena de todos los estudiantes, centrada en un modelo social en todos los niveles del sistema educativo. Sin duda, estas transformaciones sobre la naturaleza de los conceptos y las formas de conocer de la educación inclusiva, ha sido un proceso muy lento, lo que ha dificultado su desarrollo, volviendo urgente la articulación teórica y práctica como un eje central del avance hacia una escuela inclusiva. En este sentido, el tránsito de la educación tradicional a una educación inclusiva implica de forma ineludible avanzar desde enfoque curricular compensatorio a una cultura de la diversidad, la cual da fundamento a la educación inclusiva, desde su concepción y hasta en el desarrollo de sus praxis pedagógicas.

Tensiones y contradicciones de la educación inclusiva en Chile

Como ya se ha señalado, en Chile la inclusión es aún una tarea pendiente que requiere superar la mirada teórica que ha hegemonizado su discusión y que continúa utilizando frecuentemente ideas y discursos para problematizar, analizar y resolver las principales demandas que enfrenta la educación inclusiva, donde todos los cuestionamientos se originan desde la exclusión como único marco de referencia. La educación inclusiva se encuentra situada en el modelo de educación para todos, que tiene como fin “... hacer efectivo para todo el derecho a la educación, contemplando la igualdad de oportunidades, la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación en el contexto físico y social” (Dussan, 2010, p.81). Estas barreras se expresan a través de la homogeneización y/o la marginación, lo que sin duda genera contradicciones y distancia entre lo que se indica desde las políticas públicas y lo que se genera en las prácticas educativas, en las acciones de los equipos directivos y docentes: “... la comunidad científica internacional y su comunidad profesional especializada, han coincidido al afirmar que, el discurso vigente de la educación inclusiva ha comenzado a demostrar ciertas contradicciones teóricas” (Ocampo, 2017, p.86). Ello por la ausencia de un conocimiento claro respecto a los desafíos que enfrenta la educación, a sus principales objetivos formativos, a la visión de sociedad y de ser humano que está a su base, al carácter multidimensional que la define. Así, la educación inclusiva “nos obliga a ver la inclusión no como algo que hacemos a una población discreta de niños, sino, más bien, como algo que

debemos hacer para nosotros mismos” (Hevea, 1992, en Ocampo, 2017, p.91); el problema mayor de la educación inclusiva se expresa en que no considera el valor del otro por ser un otro diferente, situación que cambiaría radicalmente si se reconociera ese valor en todas esas diferencias.

En cuanto a lo curricular, la Ley General de Educación n° 20.370, 2009, y el principio de Diseño Universal que establece Ley n° 20.422, 2010, queda de manifiesto que, la respuesta a la diversidad en el aula a partir del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), cuyo fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias (MINEDUC, 2016, p.19), basado en sus tres principios fundamentales: proporcionar múltiples medios de presentación y representación, proporcionar múltiples medios de ejecución y expresión, y proporcionar múltiples medios de participación y compromiso. Por otro lado, en materia de evaluación, al analizar el Decreto n° 170, 2009 y el Decreto n° 83, 2015, se observa una estrecha relación en cuanto a las directrices que entregan a la escuela regular y la especial, de lo cual se desprende la presencia del enfoque inclusivo. Sin embargo, cuando se analiza estas normativas en mayor profundidad, se observa que sigue centrándose en el diagnóstico y no en la persona. El Decreto n° 170 fija normas para el proceso de evaluación de estudiantes con necesidades educativas especiales y el Decreto n° 83 refuerza esa misma lógica evaluativa, pese a que suma elementos metodológicos que orientan el trabajo en el aula para favorecer los procesos de aprendizaje e inclusión.

A partir de lo anterior, se observa una contradicción que afecta la labor de la escuela, en materias como el currículo, la evaluación y la didáctica, las que debieran desarrollarse con el objetivo de dar respuestas a los requerimientos de todos los estudiantes, pero que siguen estando orientadas desde las etiquetas y los diagnósticos (enfoque integrador aún vigente). Otra contradicción, se evidencia en la formación docente, que refuerza el modelo de educación tradicional, promoviendo, a través de la nula o escasa implementación de asignaturas sobre educación inclusiva, la falta de preparación de los estudiantes de pedagogía para asumir compromisos y responsabilidades que permitan atender la diversidad, así como también el trabajo en equipo con otros profesionales, con el fin de dar respuestas a las necesidades educativas especiales presentes en el sistema escolar, “la formación avanza discursivamente, sin resignificar sus comprensiones y lógicas de trabajo y, en la práctica, se continúa imponiendo el modelo individual de la psicopedagogía, la pedagogía modernista de tipo universalista y la Educación Especial” (Ocampo, 2017, p.101).

Las políticas, normativas e investigaciones de las últimas décadas, sobre educación inclusiva, expresan la necesidad de desarrollar programas de formación docente que miren hacia el desarrollo en torno a la didáctica y la evaluación, en un contexto de respeto por las diferencias y la diversidad. Y de esta manera, avanzar efectiva y significativamente hacia la formación docente con miras a la educación inclusiva, exigiendo que los estudiantes de pedagogía logren apropiarse de los modelos teóricos que la respaldan, así como también, de

los modelos tradicionales y excluyentes que la contradicen, para no implementarlas en su ejercicio laboral.

[...] El resultado del olvido o del desaprendizaje implícito en un proceso de aprendizaje recíproco a través del cual se consigue la interdependencia. Así, en cada paso de la ecología de saberes es crucial cuestionar si lo que está por aprender es válido o si deberá ser olvidado o desaprendido. (Santos de Sousa, 2009, p.114).

A partir de ese desaprendizaje, lograr ir eliminando los discursos colonizadores que dejan fuera de sus terrenos, las posibilidades de transitar por los procesos fronterizos que permitirían la transformación o un avance significativo hacia la inclusión. De acuerdo con esto, "inclusión, no es sinónimo de dar a todos lo mismo, más bien, implica según la naturaleza del fenómeno, estar permanentemente abierto a la multiplicidad y la singularidad, concebidas en tanto, estrategias de regeneración de la inclusión" (Ocampo, 2017, p.225). Cuando señalamos procesos fronterizos hacemos mención de una naturaleza que se usa tanto para referirse a la separación de los grupos, como a los que los une, y desde la epistemología de Santos de Sousa, se plantea que "necesitamos entender y desarrollar más la relación entre ambos polos, el de la exclusión y el de la inclusión" (Bonet & Jantzen, 2017, p.51). Desde esta perspectiva, se aborda la frontera como un espacio de separación entre los que quedan dentro o fuera de las decisiones pedagógicas del profesor en el aula, en las que considera o no a todos los estudiantes, lo que se articula con los procesos de exclusión o de inclusión como dos polos o fuerzas hegemónicas que representan la normalidad y las fuerzas contra hegemónicas que suponen un desafío a las tendencias encuadradas en el polo hegemónico de la educación.

A estas alturas es clave realizar una exploración de los saberes ausentes en la formación de profesores sobre la educación inclusiva, de este modo, resulta de interés profundizar en los aportes contenidos en la epistemología del sur propuesta por Santos de Sousa, lo que permite visibilizar las tensiones y contradicciones actuales de la educación inclusiva en Chile.

En primer lugar, entender que la educación inclusiva, se expresa y es su deber considerar el valor del otro por ser un otro diferente, reconociendo en ese valor todas las diferencias existentes en cada estudiante como un factor que posibilita nuevos aprendizajes para todos, incluso para el profesor. Lo anterior, permitiría reducir las injusticias y exclusiones históricas que ocurren en el sistema educativo, tanto por las políticas y normativas paternalistas, que refuerzan la idea de colonización en busca de procesos inclusivos, que actualmente siguen funcionando bajo modelos compensatorios.

En segundo lugar, es necesario que el análisis en torno a los saberes ausentes en la formación del profesorado para la inclusión, debieran, por una parte, identificar qué elementos formativos faltan y, por otra, conocer las razones por las que han sido omitidos. Esto quiere decir, que debe interrogar constantemente la formación docente, pero desde las

relaciones estructurales y sus dimensiones multidimensionales implicadas en su quehacer pedagógico y en su rol de líder pedagógico desde un enfoque inclusivo, donde además se tracen nuevos horizontes epistémicos que reconozcan las diferencias, pero también desarrollar diversidad de modalidades para hacer educación. De esta manera, favorecer la toma de decisiones pedagógicas inclusivas que le permita a los profesores intervenir de manera multidimensional de cada uno de los formatos del poder colonizador.

De acuerdo con lo anteriormente planteado, estas tensiones y contradicciones podrían tener una de sus posibles explicaciones, en la ausencia de participación de los agentes claves de las comunidades. Dicho de otro modo, desde la política pública no se ha escuchado a las comunidades, se desconocen sus aciertos y necesidades. Por este motivo, creemos importante relevar el trabajo de y en los territorios.

Rol de las comunidades en el desarrollo de la educación inclusiva

La educación inclusiva se presenta como un requisito fundamental para avanzar hacia una educación con base en la justicia social (Amaro y Martínez, 2020; Elizondo, 2021) y es por esto por lo que, desde la escuela se deben desarrollar las respuestas necesarias, conectadas con las características, intereses y necesidades de las y los estudiantes, sus familias y comunidades locales, reduciendo toda forma de discriminación (Murillo, Krichesky, Castro y Hernández, 2010). Debería existir especial atención al análisis de características de la educación inclusiva, donde “se observa la necesidad de plantear respuestas conjuntas, por parte de todos los actores involucrados” (Jiménez y Jiménez, 2016, p.59), debido a que los avances respecto a una educación inclusiva son atributos de la sociedad en su conjunto y, por ende, debe recoger los planteamientos venidos desde los territorios.

Es preciso señalar que el sistema educativo está conformado por las comunidades educativas, agentes sociales, locales que dan vida a los procesos educativos y que de ese modo generan conocimiento. Junto a ellas es necesario iniciar una co-construcción de praxis pedagógicas, donde los territorios, actúen como referentes de educación inclusiva (Simón, Giné y Echeita, 2016), desde un planteamiento comunitario y socializador con el fin de que se experimenten nuevas formas de co-construcción de saberes entre instituciones, profesores, familias y estudiantes, partiendo por interrogarse sobre cuáles son las principales contradicciones que identifican las comunidades escolares, en el abordaje de la educación inclusiva y a partir de ello, lograr identificar cuáles son los desafíos que hoy enfrentan estas comunidades escolares para avanzar a espacios de real educación inclusiva. Las experiencias territoriales de pedagogía dialógica enlazando mundos, que se vienen desarrollando en Chile, hace ya más de 15 años bien puede aportar al debate respecto al tema y del mismo modo, mostrarnos nuevas perspectivas de cambio en educación.

El abordaje comunitario de las problemáticas educativas que se realizan desde la *Pedagogía dialógica enlazando mundos*

Desde el año 2005 en Chile, existe un grupo de acción social denominado Movimiento Enlazador de Mundos, del cual han surgido experiencias pedagógicas que tienen como pilares fundamentales el currículum crítico comunicativo (Ferrada, 2002), la didáctica dialógica (George - Nascimento, 2015; Astorga, 2018 y 2021), el aprendizaje dialógico (Ferrada y Flecha, 2008) y la evaluación comunicativa (Del Pino, 2015; Del Pino y Montanares, 2019). La pedagogía desarrollada a lo largo de estos años ha permitido que diferentes agentes sociales y escolares se integren en comunidades que investigan las problemáticas que enfrenta la escuela pública chilena, desarrollando un tipo de pedagogía denominada pedagogía dialógica enlazador de mundos. Al interior de estos colectivos, que a la fecha se han documentado en 10 de las 15 regiones del país (Ferrada *et al*, 2021), se establece una visión territorial de las problemáticas y los desafíos educativos y se incorpora la sabiduría cultural que portan las y los agentes sociales, que integran estas aulas comunitarias, a la matriz curricular (Ferrada, Jara y Seguel, 2021)

Consideramos que en estas experiencias pedagógicas se encuentran nuevas perspectivas, con foco en el protagonismo de las personas, en el abordaje de la inclusión. En estudios realizados sobre estas aulas se identifica que, por un lado, la sala de clases se abre a las distintas manifestaciones y expresiones de los participantes. Se reconocen talentos y habilidades propias, que dan cuenta, además de relaciones basadas en el reconocimiento recíproco (Honneth, 1997) entre quienes participan y se valoran distintas capacidades para el aprendizaje. Como consecuencia han logrado la generación de procesos educativos que cuestionan la supremacía del currículum oficial (planes y programas de estudio) y permitan la integración de saberes culturales de las localidades (madres, abuelas, estudiantes, artesanas, pescadores, sabios de la localidad, horticultores, entre otros) (Astorga, 2021; Dávila *et al*, 2021; Ferrada *et al*, 2021; Ferrada y Del Pino, 2021).

La literatura revisada sobre pedagogía dialógica enlazando mundos da cuenta de cómo las personas, desde sus saberes (culturas) y haceres (praxis) aportan a la resolución de problemáticas, de entre las cuales el proceso de inclusión no está exento. Si bien, los resultados de las distintas investigaciones desarrolladas sobre pedagogía dialógica enlazando mundos a la fecha, no refieren directamente a temas de inclusión como habitualmente se conocen, si podemos establecer que a partir de relaciones sociales donde se manifiesta la justicia social (Ferrada y Del Pino, 2021), desde la perspectiva del reconocimiento recíproco (Honneth, 1997), las personas en estas aulas gozan de vínculos basados en el amor, la estima social de sus habilidades y talentos, como también reciben un trato en igualdad (Ferrada y Del Pino, 2021). Todos ellos, aspectos desde los cuales debiera, a juicio de quienes escriben, erigirse los principios básicos de la inclusión. Esto porque el supuesto de base nos indica que, desde el reconocimiento de las identidades, las distintas

capacidades y talentos de las personas, como también de la diversidad cultural, lingüística, sexual y territorial, entre otros, que cada cual aporta es posible enfrentar procesos educativos respetuosos y socialmente justos.

Creemos que, a partir de ello, los obstáculos que enfrenta la escuela en materias de inclusión podrían comenzar a resolverse. Por este motivo resulta interesante profundizar en el conocimiento acerca de estas aulas y la experiencia pedagógica dialógica que desarrollan y en torno a ello preguntarnos, qué caracteriza las acciones pedagógicas que realizan, y si las relaciones sociales basadas en el reconocimiento recíproco, que en ellas se construyen, dan cuenta de praxis inclusivas, o si es posible, desde los territorios sociales y culturales donde éstase emplazan, construir conocimiento respecto a la educación inclusiva.

La investigación educativa como escenario de participación y creación de conocimientos sobre la educación inclusiva

Creemos que, fomentando procesos de investigación, a escala de las propias comunidades, se abre un espacio novedoso para que las personas, docentes, estudiantes, familias y diversos agentes locales, comiencen a participar de la escuela, a habitarla, como un espacio para la generación de conocimiento sobre lo necesario, lo pertinente y el sentido de la inclusión que en ellas se requiera construir. La investigación en las escuelas, desde lógicas participativas puede ser un interesante modo de afrontarlo.

Tal como anticipamos, la investigación científica en la escuela, debe ser una premisa en la producción de nuevos conocimientos que de forma real aporten al cambio educativo, por tanto, las investigaciones deben comprenderse al servicio de dicho cambio. Con ello, se genera un tránsito epistemológico respecto al conocimiento, su origen y finalidad, como también sobre el rol de los agentes sociales en estos procesos investigativos, lo que se vuelve un elemento esencial en la investigación participativa (Ghiso, 2019). Creemos que debieran pasar a autoconvocarse, a ser agentes de creación de conocimiento sobre la educación inclusiva. Lo anterior implica el desafío de considerar; las nuevas formas de generar conocimiento, que no necesariamente se encuentran legitimadas por las comunidades científicas, la necesidad de fortalecer un tipo de conocimiento situado, desestimando en la investigación educativa el conocimiento abstracto, avanzar en la descolonización de las metodologías investigativas tradicionales y, por último, reconstruir el papel del sujeto en su realidad (Santamaría-Rodríguez et.al, 2020).

Lo anterior invita a una ineludible y urgente acción, dejar de investigar sobre la escuela y comenzar a investigar (crear conocimiento) en la escuela, con sus comunidades como sujetos de conocimiento. Frente a lo anterior, cabe recordar:

- En el espacio de la escuela, la investigación cobra un importante papel, sobre todo en la escuela Pública, para que sea esta misma la que protagonice a partir de sus actores y agentes los procesos de mejora y reconocimiento de las necesidades y desafíos que le son

propios, para avanzar a una construcción de una escuela inclusiva con mayor propiedad y atinencia de manera contextualizada.

- El investigar con y entre las personas interesadas - involucradas, comprometidas del territorio escolar, constituye un elemento relevante en la identificación de necesidades e insta a desarrollar acciones de fortalecimiento comunitario con lo cual se lograrán superar los obstáculos que detienen el proceso de construcción de la Escuela Inclusiva.

Conclusiones

A lo largo de lo expuesto en este trabajo, hemos constatado la existencia de profundas contradicciones entre las políticas públicas, nacionales e internacionales, la normativa chilena, para la implementación de una educación basada en procesos inclusivos, y lo que ocurre en las comunidades educativas, en general, y en la praxis pedagógica, en particular. Frente a esta situación, mostramos la importancia de reconocer el rol de las y los agentes sociales en los procesos de inclusión, la importancia de validar a las comunidades para avanzar hacia procesos investigativos donde los actores sociales se conformen como comunidades investigativas, levantando sus propias problematizaciones y conforme a ello, estimar las vías de búsqueda y co-creación de soluciones que cuestionen las disposiciones vigentes sobre procesos de inclusión. Esto permitiría sortear y contribuir a erradicar, desde una participación polifónica, las barreras que debilitan las oportunidades de participación en los espacios escolares y a su vez, promueve la descolonización, de los conocimientos, saberes y prácticas sobre educación inclusiva.

Considerando los avances alcanzados en nuestro trabajo, queremos dejar planteadas dos propuestas que nos parecen relevantes como posibles soluciones, entre otras, a los problemas esbozados en nuestro documento. La primera, es una propuesta teórica que podría profundizar y favorecer el desarrollo de la educación inclusiva, influenciando significativamente el desarrollo de la pedagogía como disciplina. Nos referimos al enfoque postcrítico del currículum (Da Silva, 1998), que aun siendo un modelo en construcción intenta dar respuestas respecto al anhelado bienestar y desarrollo para todos. Desde la perspectiva de este modelo, surgen dos planteamientos en el quehacer educativo: en primer lugar, la importancia de la diversidad y la relevancia de las experiencias individuales; y, en segundo lugar, los discursos como articuladores del conocimiento y del currículum. Todo esto a su vez "... orienta y propone nuevas temáticas, tales como diversidad, inclusión, interculturalidad, género, demandas identitarias y culturales en el contexto educativo del currículum escolar" (Parra, 2014, p.5). Estas temáticas tienen implicancias en el currículum, en su implementación y en las acciones didácticas que se realizan en aulas comunitarias, desde sus propios requerimientos.

La segunda, es una propuesta metodológica para relevar el protagonismo de las personas, integrantes de las comunidades, ya sea en la definición de la problematización

situada, la decisión de los procedimientos de investigación, la forma de analizar colectivamente las dinámicas que se desarrollen y el conocimiento que sobre ello se construya, a través de la investigación – acción participativa (Gayá Wicks y Reason, 2009; Guba y Lincoln, 2012; Heron y Reason, 1997). Esta como definición fundamental considera que el proceso de construcción de conocimiento ocurre entre muchas personas, las que ofician de forma simultánea como investigadores de su propia realidad, lo que permite una apertura en términos de los saberes que se investigan y construyen en el proceso de estudio. Así, la co-construcción de conocimiento se desarrollaría en base a la metodología de Investigación Dialógica - *Kisku Kimkelay Ta Che* (Ferrada, 2017; Ferrada y Del Pino, 2017; Ferrada *et al.* 2014), mediante la cual los y las participantes de las aulas serán quienes lideren el proceso de investigación, rompiendo “... con la relación de poder que detenta quien ejerce como investigador frente a quién lo hace como investigado, nivelando posiciones epistémicas por medio de interacciones igualitarias” (Ferrada *et al.*, 2014, p.35).

Finalmente, la reflexión que emerge de este trabajo permite visualizar la educación inclusiva desde los territorios, como un foco de transformación de las contradicciones dominantes en el sistema educativo chileno, transformaciones que sin duda deben ser alentadas por las mismas comunidades educativas, con el fin de propiciar el desarrollo de aprendizajes genuinos y de calidad en las escuelas, como también contribuyendo a un cambio en la formación y el ejercicio docente, asumiendo el desafío de emancipación y el desaprendizaje de lo que hasta hoy se entiende por educación. Creemos que lo anterior es posible desde la vinculación entre la escuela, su entorno y los territorios, una relación estrecha cuando la sociedad debe enfrentar desafíos que buscan la construcción permanente de la educación inclusiva.

Referencias

- Amaro Agudo, A., & Martínez Heredia, N. (2020). Importancia de la educación inclusiva y justicia social en época de pandemia. *Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad*, 6(3),135–144. <https://doi.org/10.17561/riai.v6.n3.10>
- Assael, J.; Albornoz, N.; Caro, M. (2018). Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educação Unisinos*, vol. 22, núm. 1, pp. 83-90. Universidade do Vale do Rio dos Sinos <https://doi.org/10.4013/edu.2018.221.09>
- Astorga, B. (2021). Elementos decisionales en el aula comunitaria y su aporte a la didáctica dialógica. En Vior, S., Oreja, B. y Agüero, C. (eds.). *Políticas, tendencias y experiencias en la formación de docentes* (pp. 281- 302). EdUNLu.
- Blanco, R. (2009). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*, 87-99.

- Bonet, A. A., & Jantzen, W. (2017). Educación inclusiva y epistemologías del sur: contribuciones a la educación especial. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 51(2).
- CHILE Ley n. 20.370: Establece la Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 17 de agosto de 2009. [Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>]
- CHILE DECRETO 170: Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 14 de mayo de 2009. [Disponible en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1012570>]
- CHILE Ley n° 20.422: Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 03 de febrero de 2010. [Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>]
- CHILE Ley n° 20.529 de 11 de agosto 2011. Establece Ley de Aseguramiento de la Calidad. Diario Oficial de la República de Chile, 2011. Santiago, Chile. Disponible en: <http://bcn.cl/2f7bt>>
- CHILE Ley n°. 20.609 de 24 de julio de 2012. Establece medidas contra las discriminaciones arbitrarias. Disponible en: <http://bcn.cl/2f8t4>
- CHILE Ley n°. 20.845 de 29 de mayo de 2015. Establece Ley de Inclusión. Diario Oficial de la República de Chile, 2015. Disponible en: <http://bcn.cl/2f8t4>>
- CHILE Ley n°. 20.845 de 8 de junio de 2015: Ley de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>
- CHILE Ley n°. 20.903 de 1 de abril de 2016. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- Da Silva, T. (1998). Cultura y currículum como prácticas de significación. *Estudios del currículum*, vol.1, n.1, 5976.
- Ferrada, D., y Del Pino, M. (2021). Transformando el menosprecio en reconocimiento. Comunidades escolares movilizadas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 211-225. DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.013>
- Dávila, G., Bastías, C., Rojas, B. y Astorga, B. (2021). La construcción de vínculos de organización colectiva en tres aulas comunitarias de Chile. En Aznar Díaz, I., López Núñez, J. A., Cáceres Reche, M. P., De Barros Camargo, C. & Hinojo Lucena, F. J. (Eds.). *Desempeño docente y formación en competencia digital en la era SARS-CoV-2* (pp. 95-101). Dykinson, S. L.

- Dussan, C. P. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8), 73-84.
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva: El sueño de una noche de verano*. Ediciones Octaedro.
- Estellés Frade, M. (2013) Indicios de Estandarización Curricular: la Pedagogía del Entorno en los Currículos Oficiales de Educación Primaria de Chile y España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21 (82). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1284>
- Ferrada, D. 2017. La Investigación Participativa Dialógica. [Participatory Dialogical Research] In *En Metodología Cualitativa En Educación*, edited by S. Redón Pantorra and J. Rasco Angulo, 187-201. Madrid: Miño y Dávila.
- Ferrada, D., y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 41-61. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100003>
- Ferrada, D. (2001). Comunidades de entendimiento: Una propuesta educativa desde la perspectiva crítica comunicativa del currículum. *Pensamiento Educativo*, Vol 29 (diciembre 2001), pp 297-317.
- Ferrada, D., Jara, C. y Seguel, A. (2021). Interculturalidad entre saberes oficiales del currículum escolar y saberes locales en aulas comunitarias en Chile. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(3), 7-27. DOI:10.30827/profesorado.v25i3.21455
- Ferrada, D., and M. Del Pino. 2017. Dialogic-Kishu Kimkelay Ta Che Educational Research: Participatory Action Research. *Educational Action Research*. doi:10.1080/09650792.2017.1379422
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder Editorial.
- George-Nascimento, J. (2015). La Didáctica Dialógica: *Construcción Intersubjetiva de la Didáctica Enlazando Mundos con Inteligencias Múltiples, por una Comunidad de Investigación en un Aula Combinada de Escuela Básica Rural*. (Tesis de maestría no publicada). Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Ghiso, A. M. (2019). *Investigación Acción Participativa en la formación de sujetos pertinentes de estudios y acción*. *Revista Trabajo Social*, (18-19), 123-135. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistraso/article/view/338233>
- Guba, Egon and Yvonna Lincoln (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. In *Manual de investigación cualitativa, Volumen II*, edited by Denzin, Norman and Yvonna Lincoln, 38-78. Argentina: Gedisa.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Editorial Crítica.
- Jiménez, k. Y Jiménez, v. (2016). Gestión de la diversidad: aportes para un liderazgo inclusivo revista ensayos pedagógicos ISSN 1659-0104. Vol. Xi, nº 1. Páginas 57-72.

- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.
- Manghi, D., Solar, M. L. C., Ibarra, A. B., Godoy, I. A., Córdova, V. V., & Soto, K. D. (2020). Comprender la educación inclusiva chilena: panorama de políticas e investigación educativa 1. *Cadernos de Pesquisa*, 50, 114-134.
- MINEDUC (2016). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas Inclusivas*. Santiago, Chile
- Murillo, F.J., Krichesky, G., Castro, M., Reyes, C. (2010). *Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la Educación Inclusiva: un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento*. Granada: Ediciones Universidad de Granada.
- Ocampo, A. (2019). Contornos teóricos de la educación inclusiva. *Revista Boletín Redipe*, 8(3), 66-95.
- ONU (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Organización de Naciones Unidas.
- Ottone, E., Sojo, A., & CEPAL, N. (2007). *Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*.
- Parra, V. A. (2017). Inmersión en el sistema escolar para el aprendizaje contextualizado del pensamiento crítico y post-crítico en educación. *Diálogos educativos*, (33), 5-19.
- Rodríguez-Revelo, E. (2017). La estandarización en el currículo educativo: la punta del iceberg de la homogeneización. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, vol. 12, núm. 2, pp. 248-258. Universidad Politécnica Salesiana. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.10%20%20%0A%0A>
- Santamaría-Rodríguez, J., Nieto, J. y Pérez, J. (2020). Aproximaciones práctico-teóricas en educación popular. Trayectorias y metodológicas desde la sistematización de experiencias. En L. Sañudo y H. Ferreyra (Coords.), *Miradas y Voces de la investigación educativa III. Innovación educativa con miras a la justicia social. Aportes desde la investigación educativa*. Comunicarte y Editorial Universidad Católica de Córdoba.
- Simón, C., Giné, C, y Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2016, 10(1), 25-42. <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v10n1/art03.pdf>
- Simón, C., Barrios, A, Gutiérrez, H., & Muñoz, Y. (2019). Equidad, Educación Inclusiva y Educación para la Justicia Social. ¿Llevan Todos los Caminos a la Misma Meta? *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 8(2), 17-32. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>
- Sousa B, (2009). *Una epistemología del Sur*. México, D. F.: Clacso / Siglo XXI.

UNESCO (1990) *Declaración Mundial sobre educación para todos*. Recuperado de <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>, consultado el, 9.

UNESCO/MEC (1994) *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Aprobada por la Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca, 7-10 de junio de 1994. Disponible en <http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/SALAMA>

UNESCO (2015). *Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4. Educación 2030*.



CAPÍTULO 29. ¿DISCRIMINACIÓN Y DESPLAZAMIENTOS HUMANOS EN LAS BIBLIOTECAS? UNA REFLEXIÓN A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Natalia Duque-Cardona
Universidad de Antioquia (UdeA), Colombia

María Camila Restrepo-Fernández
Universidad de Antioquia (UdeA), Colombia

Hilda Mar Rodríguez-Gómez
Universidad de Antioquia (UdeA), Colombia

Júlia Pérez Curell
Fundación Autónoma Solidaria-Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España

Laura Riba Singla

Fundación Autónoma Solidaria-Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España

Introducción

Comienza la iniciación del exilio cuando comienza el abandono, el sentirse abandonado (...) en el abandono sólo lo propio de que se está desposeído aparece, sólo lo que no se puede llegar a ser como ser propio. Lo propio es solamente en tanto que negación, imposibilidad.

Imposibilidad de vivir que, cuando se cae en la cuenta, es imposibilidad de morir. El filo entre la vida y la muerte que igualmente se rechazan. Sostenerse en ese filo es la primera exigencia que al exiliado se le presenta como ineludible.

María Zambrano. (1998). Los bienaventurados

La convención sobre el estatuto de los refugiados adoptada en Ginebra, Suiza, el 28 de julio de 1951 propone un marco de maniobra para quienes sufren persecución por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a determinado grupo social u opiniones políticas y deben desplazarse o movilizarse fuera de su país, buscando la garantía de derechos humanos. Si bien existe un contexto normativo amplio al respecto, el refugio, los desplazamientos humanos y la migración, que han existido a lo largo de la historia, hoy día están interpelados por fobias estructurales vinculadas incluso con las mismas variables que implican a las personas la necesidad de migrar como lo son el género, la categoría étnica racial, la nacionalidad, la capacidad adquisitiva, entre otras.

Buscando contrarrestar las fobias, discursos de odio y profundas prácticas de discriminación, instituciones culturales como bibliotecas, escuelas, universidades entre otras, buscan aportar a través de sus acciones, programas y estrategias a la justicia social y en tanto a procurar espacios seguros y prácticas que hagan resistencia a los procesos de exclusión y hostigamiento a poblaciones migrantes. En este orden de ideas este capítulo se pregunta cómo se vive la discriminación y los desplazamientos humanos en las bibliotecas, que son servicios públicos y bienes comunes. El texto pretende reflexionar el lugar o posibilidades que las bibliotecas como dispositivos culturales tienen en el ejercicio de sus funciones sociales y el rol que cumplen, o podrían cumplir, como territorios seguros y garantes de derechos humanos si se vinculan con mecanismos de igualdad como la inclusión (Therborn, 2015), el cual para este caso implica un marco analítico proveniente de la educación inclusiva (Ocampo, 2019).

De este modo, y tomando como hilo conductor la obra de María Zambrano, *El exilio como patria* (2014), que inspira el desarrollo de este capítulo se retoman las figuras del desgarramiento patrio deslindando esta figura del destierro y el refugio.

El refugiado se encuentra acogido o, al menos tolerado, en un país nuevo. Al propiamente refugiado, al únicamente refugiado, el destierro no le absorbe (...) y se siente así más fiel a su tierra que nunca, más que nadie, más que los demás. Por su parte, en el caso del desterrado, aunque se produce un desgarramiento territorial, el afectado por el destierro se sigue sintiendo vinculado a su lugar de origen, sigue formando parte de su propio país. (p.XLI).

Esta posibilidad de mirar el desplazamiento humano bajo el exilio es una decisión ética y política, pues en *el mundo de la vida* si bien existen diversas formas de nombrar se cree que no hay una sensación de abandono en el proceso de refugio o el destierro, cuando no es así pues los desplazamientos humanos en este contexto buscan protección internacional (PI) la cual es escasamente suministrada. Las cifras al respecto dejan ver una cruda realidad que por ejemplo en el caso de España según CEAR el 15% de las solicitudes son de niñas y niños. Los solicitantes de PI provienen de países con profundas brechas de desigualdad y las tasas de denegación son extremadamente altas:

- Venezuela recibe una tasa de denegación en España por nacionalidad correspondiente al 18%
- Colombia recibe una tasa de denegación en España por nacionalidad correspondiente al 94%
- Marruecos recibe una tasa de denegación en España por nacionalidad correspondiente al 91%

Si bien la tasa de reconocimiento de asilo en España ha aumentado en los últimos años sigue siendo muy baja: 10% aproximadamente. En el caso de Colombia, si bien no ha sido considerado como un país para solicitar refugio, se ha convertido en un espacio de tránsito para extranjeros que buscan llegar a otros países como Estados Unidos, México o Canadá, para el 2021 de acuerdo con datos de migración Colombia tuvieron un incremento sin precedentes pasando en el 2020 de 3922 personas a 106.838 personas a 2021.

En relación con los migrantes y refugiados en tránsito provenientes de Venezuela, el Consejo Noruego de Refugiados (CNR) expone que tras la pandemia de la COVID-19 las necesidades humanitarias de esta población se incrementaron considerablemente.

[...] Según Migración Colombia, a 31 de agosto de 2020, más de 1.7 millones de personas venezolanas se encontraban en territorio colombiano, el 57 por ciento tenían estatus migratorio irregular, además el 20 por ciento de la concentración de la población que se país de origen o han transitado hacia otros países de la región. Desde esta fecha, se estima que el número de personas retornadas es de más de 60.000 personas, un decrecimiento del 5.8% con respecto a marzo de este año. Sin embargo, la cifra podría ser mayor, dado que el sub-registro de retornos es alto y

gran parte de los migrantes en Colombia no han sido registrados por Migración Colombia o han cruzado la frontera por pasos informales (p.2)¹²⁴

Hoy día las necesidades humanitarias y demandas de la población migrante venezolana en Colombia están centradas en seguridad alimentaria y alojamiento:

- Antes del aislamiento, 5 de cada 10 hogares consumían 3 comidas al día, durante el aislamiento preventivo solo 1 de cada 10 hogares. Aquellos hogares que comían una única comida o menos al día pasaron de ser el 3 por ciento al 25 por ciento durante el aislamiento
- 1 de cada 10 hogares informaron estar en riesgo de desalojo por no contar con los recursos para pagar su alojamiento.

Además de la movilidad externa, existe al interior del país una movilidad nacional al extranjero que responde a las escasas oportunidades laborales, la violencia política lo cual complejiza el fenómeno de desplazamiento humano en el país.

Estas cifras revelan en términos de Zambrano (2014): *el acabamiento del yo y su aniquilación progresiva de modo sistemático* una vez que se da una afectación multidimensional a las personas que deben afrontar además de las consecuencias de largos desplazamientos, discriminaciones a causa de rasgos físicos, la religión, las opiniones políticas o la nacionalidad, el origen étnico o la orientación sexual y la identidad de género. O en otras palabras que un estereotipo implique un prejuicio y desencadene en un incidente discriminatorio, incitando al odio e incluso, lamentablemente, llevando a cometer un delito sobre quien se discrimina



Imagen 1. Cómo llegamos a los discursos de odio
Fuente:

Romper las afectaciones que genera la discriminación implica un ejercicio formativo que de un lado permita a las sociedades la sensibilización y la comprensión de la diferencia y por

¹²⁴ <https://nrc.org.co/wp-content/uploads/2021/02/VF-Reporte-de-situacio%CC%81n-Poblacio%CC%81n-proveniente-de-Venezuela.pdf>

el otro genere acciones de reparación a las víctimas de delitos de odio relacionados con: antisemitismo, aporofobia, racismo, xenofobia, creencias o prácticas religiosas, discapacidad, orientación o identidad sexual, sexo o género, ideología, entre otras. Estas acciones buscan generar procesos en procura de la vida, del cuidado, de la diferencia como encuentro y riqueza

Las formas de afectación del sujeto y de la realidad cultural, política, económica, educativa, etc. a través del verbo incluir, denota una operatoria orquestada, fundamentalmente, en la diátesis. El verbo incluir es, además, un verbo performativo. Al operar en la consciencia del sujeto y en la realidad, su acción se constituye en el centro de la palabra, en él, tienen lugar diversas formas de actuación y afectación. En tanto verbo activo moviliza la transformación, altera la gramática dominante, sus vocabularios e instrumentos de acción (González-Ocampo, 2019a, p.182).

Consideramos que un espacio propicio para generar este tipo de procesos formativos que procuren agrietar los discursos de odio y la discriminación requiere ser como lo propone Ramón Salaberría, una institución interclasista, interetaria, democrática como la biblioteca. La International Federation of Librarian Associations and Institutions (IFLA) a través de su Manifiesto para biblioteca multicultural insta a la biblioteca a trabajar en la procura de una interacción armónica entre las culturas a lo cual Samek (2008) en su libro Biblioteconomía y derechos humanos nos recuerda que:

[...] La diversidad cultural “presupone un respeto por las libertades fundamentales, llámens libertad de pensamiento, conciencia y religión, libertad de opinión y expresión, y libertad de participar en la vida cultural que uno elija” Estas mismas libertades están insertas en los valores centrales de las bibliotecas. Por lo tanto, teniendo en cuenta este vínculo, los bibliotecarios y trabajadores de la información deberían reconocer las amenazas hacia la cultura en general y la diversidad en particular (...) y revisar cotidianamente sus valores fundamentales para incentivar la lengua, la cultura y aquellas prácticas que promuevan el pluralismo cultural (p.41)

Así, la biblioteca puede ser un lugar para que, a través de sus funciones sociales, particularmente las políticas, educativas y culturales, se realice un ejercicio de resistencia a *la acabamiento del yo y su aniquilación progresiva de modo sistemático, y se dé lugar a sembrar ideales para cosechar libertades*, particularmente con poblaciones discriminadas a causa de sus desplazamientos humanos y que han hecho del exilio¹²⁵ su patria.

¹²⁵ Según ACNUR, el exilio es la separación de una persona de la tierra donde vive. En este sentido, todos los refugiados y desplazados viven en el exilio hasta regresar a sus hogares.

Desplazamientos humanos, exilio y refugio

El encontrarse en el desierto no hace sentir el exilio, sino ante todo la expulsión. Y luego la insalvable distancia y la incierta presencia física del país perdido. Y aquí empieza el exilio, el sentirse ya al borde del exilio.

María Zambrano. (1998). Los bienaventurados

En la última década, el desplazamiento global masivo ha alcanzado el nivel más alto jamás registrado. Más de 100 millones de personas se han visto obligadas a abandonar sus hogares y buscar protección dentro o fuera de sus fronteras. Según informa el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los refugiados (ACNUR), a finales de 2019 había 79,5 millones de personas desplazadas por la fuerza en todo el mundo, lo que corresponde al uno por ciento de la población mundial. Este número aumentó de 41 millones en 2010 a 70,8 millones en 2018. Se alcanzó un nuevo máximo en 2019 debido a nuevas causas de desplazamiento, así como a la nueva inclusión en los datos de ACNUR de 3,6 millones de venezolanos desplazados en el extranjero.

Como el número más alto registrado, en el mundo actual hay 26 millones de personas reconocidas como refugiados, 4,2 millones de personas que buscan protección internacional y 45,7 millones de desplazados internos que necesitan refugio dentro de su propio país (IDP). Solo durante 2019, 11 millones de personas han sido desplazadas recientemente (2,4 millones de refugiados y 8,6 de desplazados internos). En contraste con estas cifras y durante el mismo año, solo 317.200 refugiados regresaron a sus países de origen, 107.800 fueron reasentados y 5,3 millones de desplazados internos pudieron regresar a sus hogares.

Estas dramáticas cifras globales son el resultado de conflictos, violencia extrema y graves crisis importantes debido a la inestabilidad económica y política. Sumado a la persecución y la violencia, los choques climáticos y la propagación de enfermedades infecciosas impulsaron el desplazamiento internacional a niveles sin precedentes.

En los últimos 10 años, el número de conflictos violentos ha aumentado considerablemente y los conflictos modernos se han vuelto de largo plazo, cíclicos y con mayor impacto en la sociedad civil. Durante 2019, el número de conflictos armados se mantuvo estable y se registraron 34 de ellos, en su mayoría ubicados en África (16), Asia (9) y Medio Oriente (6). En el mismo año, el 36% de los conflictos armados a nivel mundial experimentaron un aumento de la violencia y el 83% se desarrollaron en contextos con niveles altos o muy altos de discriminación y disparidad de género, afectando especialmente a mujeres y niñas.

Además de los desplazamientos a gran escala forzados por factores políticos y económicos, los desastres naturales y las consecuencias del cambio climático contribuyen a

los desplazamientos a gran escala y tienen un fuerte impacto en las causas y consecuencias de emergencias humanitarias cada vez más complejas.

Desde su brote, la pandemia de COVID-19 tuvo un impacto inesperado en las personas en movimiento, agravando las desigualdades globales y empeorando las violaciones de los derechos humanos de los migrantes, refugiados y comunidades afectadas por conflictos.

Durante 2020, la emergencia sanitaria por el COVID-19 y su posterior respuesta política tuvo graves impactos sociales y económicos y una importante afectación en los sistemas de asilo. Según ACNUR, las restricciones fronterizas como resultado de los esfuerzos de erradicación de COVID-19 se han convertido en una barrera para que las personas que necesitan asilo soliciten protección internacional. La creciente dificultad para acceder a los sistemas de asilo se muestra en la importante disminución del número de solicitudes de asilo dentro de la UE, que se redujo en un 43% en marzo de 2020 en comparación con febrero del mismo año.

Mientras que, para el caso de Latinoamérica, los desplazamientos humanos que llevan al exilio y la búsqueda de refugio durante la pandemia surge en la esfera pública un secreto a voces, las profundas brechas de desigualdad y condiciones humanitarias precarias en que viven las personas en situación de movilidad. Durante el 2020 fueron notorias las peripecias que diariamente enfrentan: la necesidad de obtener sustento diario para pago de alojamiento, el bajo acceso a agua potable y servicio de salud.

De acuerdo con informe del Banco Interamericano de Desarrollo (2020), desarrollado por Alison, et. al:

[...] En los últimos cuatro años, la región ha sido testigo de un incremento sin precedentes en los flujos migratorios, en particular en Centroamérica y desde Venezuela, representando un desafío enorme para los países de América Latina y el Caribe, en diferentes dimensiones, que puede tener efectos sobre el desarrollo económico y social al no afrontarse de forma adecuada. Con la llegada del COVID-19, no solo se está observando un fuerte impacto sobre la salud de la población, sino también en el acceso a servicios básicos, la situación laboral e ingresos de los grupos vulnerables, situaciones que impactan directa y desproporcionadamente a los migrantes, refugiados y solicitantes de asilo, además de aumentar su vulnerabilidad. (p.1)

Es así como aproximadamente 1.5 millones de migrantes en la región están en situación de irregularidad



Fuentes: Abuelafia, E. (2020). Impacto de COVID-19 en los migrantes. Banco Interamericano de Desarrollo (mimeo). Washington, D.C. Dirección General de Migración y Extranjería. (2019). Estadísticas Administrativas de Migraciones. Gobierno de Costa Rica.

Imagen 2. Condición migratoria de población en movilidad en América Latina y el Caribe.

Fuente: Elías, A., Granada, I., Pombo, C., Rodríguez Chatruc, M., Tres, J., Café, E., & Ortiz, P. (2020). La migración en América Latina y el Caribe ante el impacto del Coronavirus.

En el marco de este contexto destacamos las implicaciones existenciales del exilio alrededor de la condición humana, ya anticipados por Zambrano de cara a la discriminación y las cuales como vemos se han agudizado en el marco de los últimos años y especialmente con la pandemia de la COVID-19. Esperamos estos nos permitan reflexionar respecto al lugar de los mismos en espacios culturales como las bibliotecas:

- El carácter irreversible del exilio implica un acabamiento del yo una vez que quien se desplaza hace conciencia del hecho no existe posibilidad de revertir este acontecimiento. Es irreversible en cuanto independiente de cualquier circunstancia en quien se ha desplazado recaerá una etiqueta social vinculada con el desplazamiento. ¿Ahora bien, respecto a este carácter irreversible qué tiene por decir la biblioteca? ¿Cómo desde sus servicios y funciones sociales contribuye a prácticas que favorezcan la justicia social y no discriminación por este carácter irreversible?
- El abandono, como segundo existencial alude al desamparo, pues los desplazamientos no sólo implican dejar atrás lo material, sino también todo lo inmaterial, la cultura. Y necesariamente generar un ejercicio de comenzar a incorporar nueva información para insertarse en otro contexto. Así, el abandono implica el no ser parte de una comunidad. La biblioteca como refugio puede en este caso ser un espacio que acoja, un tercer lugar que permita que este abandono

sea llevadero una vez genera posibilidades a los sujetos de ser parte de un nosotros.

- La soledad alrededor de la distancia entre lo que dejó el exiliado y su realidad es otra de las implicaciones existenciales que afrontan quienes viven desplazamientos, pues además de añorar lo que ya no está, frecuentemente los sujetos deben afrontar diversas situaciones y dificultades vinculadas con prejuicios respecto a su condición de exiliados, intersecadas por otras variables como género, estrato económico, ideología política, religiosa, nacionalidad, entre otras. Es así como la biblioteca además de ser refugio puede permitirse tender puentes a través de la interculturalidad para generar acogida y reconocimiento de lo que ya no posee el exiliado y lo nuevo que se abre a este.

Es así como al pensar en cómo hacer frente a las implicaciones existenciales que tiene el exilio en la condición humana se hace urgente un paradigma que como el de la educación inclusiva responda a las obligaciones sociales que tenemos para con los otros y nosotros, forjando no sólo discursos sino acciones que impacten el mundo de vida y contribuyan aportar alternativas dignas para ser y estar. En este orden de ideas es importante retomar el concepto de inclusión a la luz de la comprensión de Ocampo-González (2019b)

[...] La inclusión forja un discurso que únicamente al aproximarlos al acto de audición actúa sobre la realidad, las personas y sus consciencias. Su fuerza performativa reside en la naturaleza del acto social. Toda su fuerza enunciativa se encuentra en conexión con la multiplicidad de formas que adquiere la obligación social (p.33)

De este modo, es imperativo el uso de un pensamiento y accionar crítico que posibilite dar un giro a las formas tradicionales en que nos hemos ocupado de los fenómenos sociales que son de interés de la educación, la cultura y las bibliotecas, como es el caso del exilio. Encontramos en tanto en la educación inclusiva, un hilo conductor para encontrar posibilidades reinención y re-imaginación desde el Sur Global.

Migración, una mirada a Colombia y España

Ahora bien para pensar posibilidades de transformación para la inclusión, en este caso de personas en situación de desplazamiento y movilidad, implica reconocer cómo se ha dado y cuáles son las proyecciones para el tema, en este caso para Colombia y España, que son los países involucrados en este análisis, el cual corresponde al trabajo articulado entre la línea de investigación Bibliotecas desde Abya-Yala: sociedades y culturas del Sur, el trabajo de la Facultad de Educación liderado por la profesora Hilda Mar Rodríguez Gómez y el trabajo realizado por la Fundación Autónoma Solidaria de la Universidad Autónoma de Barcelona, en el marco de trabajo colaborativo realizado durante el año 2022, encontramos que:

Según ACNUR (*):

- 2021: se registran 89,3 millones de personas desplazadas forzosamente (incluyendo personas desplazadas internas y también personas refugiadas).
- 2022: se estima que el año terminará con 100 millones de personas desplazadas forzosas.
- 2050: la tendencia apunta a que más de 250 millones de personas tendrán que abandonar a la fuerza sus hogares (muchas de ellas por efectos extremos del cambio climático y/o consecuencias de la degradación medioambiental).

Más del 80% de todas las personas refugiadas se encuentran en países del Sur Global, especialmente (y por este orden), los países que más acogen personas con necesidad de refugio son: Turquía, Colombia, Uganda, Paquistán y Alemania (único país europeo que está entre los 10 países acogedores del mundo).

Si ponemos el foco en Europa. El número de personas refugiadas que ha llegado y ha pedido protección internacional en 2021 (últimos datos de 2022) es de 630.630 personas, provenientes de: Siria, Afganistán e Iraq y solicitan ser reconocidas como refugiadas en: Alemania, Francia y España. De estas, aproximadamente el 65% de las solicitudes serán denegadas (tasa de admisión en Europa es del 35%). El número de personas refugiadas en Europa representa solo el 0'14% de su población total (lo cual desarticula el argumento de “la invasión”).

La situación en Europa

Entre 2010 y 2019, las solicitudes de asilo aumentaron a nivel mundial. Solo en 2019 se presentaron dos millones de nuevas solicitudes en todo el mundo, lo que representa el 14% del total de la década. Europa experimentó un aumento en el número de solicitudes de asilo en 2014 relacionado con el conflicto en el este de Ucrania y un nuevo pico en 2015, cuando más de un millón de personas llegaron a Europa por el Mar Mediterráneo huyendo principalmente de Siria, Irak y Afganistán en busca de ayuda y protección internacional. Entre 2017 y 2019, las llegadas se mantuvieron por debajo de las 200.000.

En 2020, Europa experimentó una fuerte disminución de las llegadas de posibles refugiados (un 10 % menos de cruces fronterizos ilegales que en 2020). Vinculado a las restricciones de movilidad internacional por la normativa anti-COVID-19, implicó una importante reducción de solicitudes de asilo. En los primeros 10 meses de 2020, los países de la UE registraron un 33% menos de solicitudes de asilo que en el mismo período de 2019.

En el mismo año, los solicitantes de asilo que llegaron a la UE procedían de más de 150 países, siendo las principales nacionalidades de los solicitantes por primera vez: sirios (11,9%), afganos (8,6%), venezolanos (7,1%), colombianos (5%). e iraquíes (4,3%). En 2020, las solicitudes de asilo dentro de la UE (incluidas Noruega y Suiza) estaban muy por debajo de los

niveles anteriores al brote de COVID-19 y la mayoría de los solicitantes de asilo procedían de Siria, Afganistán y Pakistán.

Según la EASO, solo una parte del 10 % de los refugiados en todo el mundo vivían en la UE en 2019, lo que significa que la proporción de población refugiada en la UE en comparación con su total es de 0,6 (siendo esta tasa del 13,4 % en el Líbano, 6,4 % en Jordania) y 4,3% en Turquía).

Dentro del territorio europeo, la mayoría de las solicitudes de 2019 se registraron en Alemania, Francia y España, mientras que Chipre, Malta y Grecia registraron el mayor número de solicitudes de asilo en comparación con su población total. Y para 2021 ha habido 64.404 solicitudes de protección internacional (número todavía inferior a la pandemia por COVID).

La situación en Colombia

Si bien el tema de movilidad humana en Colombia es multidimensional, una vez implica tanto el desplazamiento interno debido al conflicto armado y la migración de colombianos al norte del continente o a Europa es notable, como se evidenció anteriormente, en los últimos años el país se convirtió, al igual que Ecuador y Perú, en un país de destino para la población venezolana.

La llegada de ciudadanos venezolanos al país ha significado un reto fundamental para las políticas migratorias y los procesos sociales que la movilidad humana demanda, vinculados con la garantía de derechos humanos y constitucionales. Para el 2020 esta población representaba el 3.6% de la población colombiana. El Banco Interamericano de Desarrollo estimó que en el marco de la pandemia un aproximado de 330.000 migrantes venezolanos regresaría a su país.

Ahora bien, la población migrante con estatus irregular en el país para 2020 correspondía al 57% lo cual equivale a 1.017.162 personas. En el caso de Colombia, el 74% de los migrantes había llegado al país entre 2018 y 2019. Las condiciones para esta población incrementan las brechas de desigualdad social, las cuales durante y después de la pandemia se vieron incrementadas como lo relata el informe del BID, Migración en la región andina: impacto de la crisis y expectativas en el mediano plazo (2020) realizado por Emmanuel Abuelafia:

- El 90% no tiene cotización de seguridad social
- El 37% de los trabajadores son informales
- El 64% de los migrantes recientes cobran menos que el salario mínimo
- Los hogares migrantes recientes tienen un ingreso que es un 40% menor que el de los hogares nacionales.
- En el corto plazo se puede esperar un aumento del flujo de migrantes retornados, aunque no de manera masiva. Según estimaciones realizadas para

Colombia, hasta un 19% de los migrantes venezolanos podría decidir volver a su país debido al endurecimiento de las condiciones de vida en el país receptor.

- Desde el punto de vista de Venezuela, es posible que el impacto de la pandemia sobre dimensiones relacionadas con la migración sea sustantivo. Según estimaciones realizadas en el presente estudio, las remesas provenientes de Colombia podría n reducirse en un 30% debido a la pérdida de ingresos y el fenómeno de retorno

Biblioteca como refugio vital y simbólico

Mientras persisten las causas de la migración forzada, las cifras de desplazamiento de la última década aumentan. Más personas se han visto obligadas a mudarse varias veces y menos personas pueden regresar a casa. Agravados por las restricciones a la movilidad internacional por el COVID-19 y la afectación a los sistemas de asilo, quienes buscan refugio encontraron más obstáculos para rehacer sus vidas en los países de acogida.

Los conflictos, la inseguridad y la violencia implican una reducción drástica de las oportunidades y opciones de vida de los jóvenes. La migración forzada tiene impactos negativos duraderos en las generaciones más jóvenes y supone un duro golpe en la educación en general y en la educación superior en particular.

Antes de la migración, los estudiantes y académicos de los territorios afectados por conflictos podían enfrentar el cierre temporal o permanente de las instituciones educativas, la desigualdad y la discriminación en el acceso a la educación, así como el daño o la falta de infraestructura en las instalaciones educativas. Además de los desafíos que implican sistemas más débiles, las comunidades educativas suelen verse perjudicadas directamente: los ataques a estudiantes y educadores, la persecución y el éxodo de las comunidades educativas y científicas, así como la inseguridad, la represión y la limitación de la libertad académica tienen un impacto devastador en el derecho a la educación y en derechos humanos fundamentales de académicos y estudiantes en general.

Teniendo entonces clara la situación actual respecto a los desplazamientos humanos y la vulneración a los derechos humanos que en este marco se da en las implicaciones existenciales de quienes viven el exilio, la pregunta sería cuál es el lugar de las bibliotecas, por supuesto a la luz de la necesidad de poner en marcha y sin dudar sus funciones sociales educativas y culturales. Esto teniendo presente que la biblioteca como un dispositivo cultural puede, y debe, aportar a la disminución de las brechas de desigualdad y caminar la palabra en un paradigma de justicia social, como en el que se ubica la educación inclusiva.

Las bibliotecas son, como lo señala Pétit (2008) sobre la lectura, refugios para el tiempo de crisis, espacios que acogen, cuidan y acompañan a quienes llegan a sus estantes, libros o tertulias. Son ellas, y de acuerdo con lo que plantea Kalman (2003), dispositivos que son capaces de dar otro sentido a esa existencia trágica y dolorosa, devolver la voz, escuchar la vida que se filtra por los relatos que se encadenan a los libros que prestan sus palabras.

Podríamos decir que los libros y las bibliotecas funcionan, entonces, como un mecanismo de reparación, de cura.

Hablar de las bibliotecas, y los libros, de este modo, nos lleva a indicar que hay una historia que corre paralela a la de las transformaciones de los soportes y los espacios; y que esta historia toma en cuenta que estos artefactos¹²⁶ (Cole, 2003) producen transformaciones en las formas de pensar y hacer con y en el mundo.

Así como diversas historias sobre las transformaciones del libro, la lectura y las bibliotecas (Chartier, 1992. 1999, 2005; Chartier y Cavallo, 2004, De Certau, 1996), nos llevaron a pensar sobre el valor social y cultural de estas; ahora son las personas que se aproximan a ellos, esos *nuevos lectores* de que habla Lyons (2004), los que nos interpelan. Ya no se trata de esos recién llegados a las letras en el siglo XIX; sino, de quienes podrían, deberían, necesitarían llegar a las bibliotecas en el siglo XXI. Se trata de personas migrantes que por diversas razones se ven obligadas a salir de sus países, sus territorios, sus relaciones; para buscar opciones y alternativas en otros lugares.

Ante este drama humanitario que supone la migración, podemos preguntarnos ¿Para qué sirve una biblioteca? Esta pregunta se parece a otras que han formulado en diversos momentos sobre espacios de socialización y cultura que, ante hechos lamentables como el holocausto o algunos genocidios, indagan por la importancia, utilidad o necesidad de estos lugares que no detienen las tragedias, no terminan las guerras u otorgan permisos de permanencia y residencia. Al lado de estas, también conocemos historias que relatan cómo diversos regímenes censuran, prohíben y desaparecen los libros o clausuran espacios como las bibliotecas.

El cruce de estas dos condiciones: la inocuidad de los espacios y materiales, al lado de la peligrosidad que representan las ideas que contienen los libros y los espacios bibliotecarios, hace necesario buscar una aproximación a la biblioteca que permita dar cuenta de su valor simbólico, del temor que genera, de la esperanza que promueve. Por ello, y siguiendo algunos planteamientos que formula Bhabha (1994), y en el marco de esta aproximación, vamos a pensar la biblioteca como *tercer espacio*¹²⁷.

Esto es, como una zona fronteriza entre las representaciones del espacio y el espacio de representación. Desde esta perspectiva, las bibliotecas tienen un papel importante que cumplir en la redefinición de diferencia cultura, identidad y poder; porque "(...) el tercer espacio vacío, el otro espacio de la representación simbólica, al mismo tiempo barrera y

¹²⁶ En la clasificación que propone Cole (2003), nos interesa destacar los artefactos de tercer nivel "que pueden llegar a constituir un mundo relativamente autónomo, en el que las reglas, las convenciones y los resultados ya no aparecen directamente prácticos o que, en efecto, parecen constituir una esfera de actividad no práctica, o de juego libre" (p. 117).

¹²⁷ La intervención del Tercer Espacio de enunciación, que vuelve un proceso ambivalente la estructura de sentido y referencia, destruye este espejo de la representación en el que el conocimiento cultural es habitualmente revelado como un código integrado, abierto, en expansión. Esa intervención desafía claramente nuestro sentido de la identidad histórica de la cultura como fuerza homogeneizadora y unificante, autenticada por el pasado originario, mantenida viva en la tradición nacional del Pueblo. (p. 58)

portador de la diferencia, está cerrado a la posición paranoide del poder” (p. 159). Se trataría de que este espacio adopte la diversidad de sus materiales para no imponer, mediante algún principio de autoridad, una idea, principio, orientación o perspectiva. Es, más bien, un “(...) juego dialéctico de "reconocimiento". El desplazamiento del símbolo al signo crea una crisis para cualquier concepto de autoridad basado en un sistema de reconocimiento: la especularidad colonial, doblemente inscripta, no produce un espejo donde el yo se aprehende a sí mismo; es siempre la pantalla escindida del yo y su duplicación, el híbrido” (p. 143).

Con esta idea, *de* lo que se trataría con la biblioteca como tercer espacio es de abrir, ofrecer, proponer; no de controlar. Quizás de intercambiar. Crear opciones y condiciones.

Diremos que las bibliotecas y los libros son muchas veces, espacio y herramienta de lo intersubjetivo, del encuentro y, por supuesto, del reconocimiento. Usaremos dos expresiones de Petit (2008) para reafirmar esta idea. De un lado, ella señala que un libro puede transformar *miradas de piedra*, pues, “(...) un relato o una metáfora poética les ofrecen a veces, en una forma transpuesta, un eco de lo que vivieron y que no había podido expresarse, suscitando así un movimiento psíquico” (p. 67). No se trata de una estrategia para evadir la cotidianidad o desconocer el horror del mundo real, sino, de “(...) inventar un punto de apoyo para agarrar este mundo de aquí y ahora, de introducir un pie en la realidad” (p. 73).

Los libros y lo que ellos representan han sido, en muchos casos, símbolo de la resistencia, del coraje de vivir. Para la muestra dos ejemplos en dos planos diferentes. Uno, en el mundo real y doloroso de los *campos de concentración*, en los que Primo Levi recita a Dante, o en los procesos de dictadura vividos en el cono Sur como el caso de Uruguay relatado en *Memorias del Calabozo*.

Las bibliotecas y los libros son escenarios de la memoria que puede mitigar los efectos adversos de esa dignidad pisoteada que ha sido arrebatada por el exilio, la expulsión, el desprecio, ese *diferencialismo* que remarca que hay otros que son *demasiado* diferentes de los demás. Y seguirán siéndolo, incluso a pesar de nosotros mismos.

Algunos casos en el contexto bibliotecario

Y es así como con el ánimo de pasar de la teorización y reflexión al mundo de la vida, presentamos a continuación algunos casos relacionados con la comprensión de la biblioteca como refugio vital y simbólico, empero también como quiénes habitan la biblioteca han vivido y padecido los dolores del exilio.

a. Universidad de Mosul: de refugio a trinchera y un bibliotecario exiliado

Con 23 facultades y 6 centros de estudio, la Universidad de Mosul es una de las universidades más grandes y antiguas del país. 5 hospitales y 6 museos forman parte de su estructura científica, a la que están vinculados más de 5.000 estudiantes e investigadores/as, así como 5.000 profesionales PAS/PDI. En 2014, ISIS ocupó la ciudad de Mosul y utilizó la Universidad

como cuartel y sede de operaciones. Como resultado, el 80% de las instalaciones de la Universidad de Mosul fueron destruidas en lo que UNESCO considera el acto de destrucción de patrimonio cultural más importante de los últimos tiempos. La biblioteca central de la universidad, con más de un millón de recursos y por su valor como centro de conocimiento e internacionalización, fue objeto de la destrucción por parte del ISIS.

[...] La biblioteca era una de las joyas culturales de Iraq, situada entre las grandes colecciones literarias de Oriente Medio. Aunque gran parte de sus libros perdidos son irremplazables, *Mosul Eye* y sus lectores esperan que, al repoblar sus estanterías, puedan ayudar a Mosul a recuperar su identidad como un centro de enseñanza (López, 2017).



Imagen 3. Estudiante iraquí de farmacia Abdesatar al-Hamdany, de 21 años, carga sus libros frente a edificios destruidos en la Universidad de Mosul. Fuente: <https://share.america.gov/es/reconstruir-la-biblioteca-de-la-universidad-de-mosul-libro-libro/>

En este caso inicialmente la biblioteca fue saqueada, y el proceso de desplazamiento humano fue vivido por el coordinador de la misma y su familia

[...] Mohammed Jasim Aal-Hajiahmed era director de la biblioteca de Mosul antes de que la ciudad fuera tomada por el Estado Islámico a principios de junio de 2014. En una entrevista en *La Vanguardia*, comentaba: "El 5 de junio de 2014 fué el último día que Trabaje en la biblioteca, sin ser consciente de ellos. Eran tiempos difíciles para los académicos, debíamos cambiar la ruta de casa al trabajo cada día Porque estábamos en las listas de los terroristas, que detenían y mataban a discreción. Ese 5 de junio se intensificaron los ataques y decidimos dar por terminada la jornada antes de hora. Cerré la biblioteca y me marché a casa" (Jasem, J. A. H, 2020)

Cinco años después de la liberación de la ciudad, la Universidad de Mosul y su comunidad académica han liderado un proceso ejemplar de reconstrucción y resiliencia. Una vez reabiertas sus instalaciones y servicios académicos, el apoyo internacional ha resultado crucial para fortalecer sus estructuras universitarias.



Imagen 4. Mohammed Jasim Aal-Hajjahmed. Director de la biblioteca de Mosul

Fuente:UNESCO

En este caso Mohammed y su familia, como personas que buscaron protección internacional son la evidencia de lo que significa el exilio, pero también de las posibilidades que da la protección internacional y la posibilidad de refugio. Por su parte la biblioteca de la Universidad de Mosul como icono de la lectura y la cultura ha surgido un proceso de reconstrucción y como puede observarse en testimonios de la prensa internacional el valor de la misma se ha fortalecido, una vez que esta ha permitido el acceso a la información, la garantía de derechos y la inclusión a la cultura

"La biblioteca es importante porque es una fuente de información. Incrementa la cultura. A través de la lectura, la gente aprende más sobre sus vidas. Los que leen más, entienden más.

ALI, 27 AÑOS Estudiante de Gestión de Bibliotecas en el Departamento de Bibliotecas y Ciencias de la Información, Facultad de Artes, Universidad de Mosul.

*b. Mi Casa, Tu Casa: la biblioteca como espacio comunitario*¹²⁸

En el contexto de la migración venezolana, Brasil ha implementado con apoyo del periódico JOCA, Hands On Human Rights, ACNUR y la Operación Acogida, la creación entre los meses de julio de 2021 y julio de 2022, 7 bibliotecas y refugios en puntos de acogida de

¹²⁸ Página del proyecto: <https://conteudo.jornaljoca.com.br/mi-casa>

refugiados y migrantes venezolanos en Romaira, Sao Paulo. En estos espacios es evidente cómo se trabaja en garantizar el acceso a derechos constitucionales como el acceso a la información y humanos como el acceso a la cultura.

El equipo del proyecto plantea que (2022)

[...] La lectura de libros para niños y jóvenes puede traer un poco de consuelo, aceptación y alegría a los niños, niñas y adolescentes migrantes y refugiados de Venezuela, reduciendo el sufrimiento por dejar su país de origen. Además de facilitar la introducción a un nuevo idioma y una nueva cultura, la lectura permite a estos jóvenes seguir aprendiendo, construir nuevos conocimientos, generar ideas y planificar su futuro.

Lo cual, sin lugar a dudas, se ubica en la posibilidad de tramitar a través de la biblioteca las implicaciones existenciales del exilio.



Imagen5. Biblioteca implementada em janeiro/2022 no Pricumã.
Fuente: <https://conteudo.jornaljoca.com.br/mi-casa>

Camila Ignacio Geraldo (2022) de ACNUR plantea que

[...] “Además de la implementación de las bibliotecas en los albergues de personas refugiadas, uno de los pilares fundamentales del proyecto *Mi Casa, Tu Casa* es sensibilizar a la población brasileña sobre el tema de refugiados, proporcionando una mejor integración entre personas refugiadas y brasileñas, combatiendo directamente la discriminación, que produce resultados devastadores”, afirma Edgard Raoul, Coordinador de la ONG *Hands On Human Rights*.

En esta experiencia es notoria la dimensión comunal presente en las bibliotecas, la posibilidad de congregarse a las personas y acogerlas a través de un bien común, que, si bien simbólicamente está representado en un dispositivo como la biblioteca, corresponde a la posibilidad de encuentro a través de la palabra.



Imagen 6. Biblioteca implementada en julio/2021 no Abrigo Rondon 1

Fuente: <https://conteudo.jornaljoca.com.br/mi-casa>

c. *Biblioteca Humana Migrante (BHM)*¹²⁹

Migra es un colectivo multicultural que apoya el proceso de integración y la convivencia positiva entre la comunidad migrante y la comunidad nacional en Talca, Chile, contribuyendo además a la promoción de los derechos humanos de migrantes, solicitantes de refugio y refugiados/as. Retoma la experiencia de la Biblioteca Humana (BH) cuya génesis está en Dinamarca para su propuesta

[...] La BH intenta desafiar los prejuicios, facilitando una conversación entre dos personas: un libro y un lector. Los libros son voluntarios que en algún momento de su vida han sido objeto de discriminación o exclusión social en ámbitos diversos, quienes traen el relato de su vivencia, dándoles permiso a los lectores para entrar en diálogo con ellos y sus perspectivas. Se desafían, así, las percepciones y los estereotipos, y por lo tanto se busca generar un cambio en las actitudes y comportamientos de la sociedad en general (Micheletti, Vera y Cubillos, 2018).

¹²⁹ Documental Biblioteca Humana Migrante: <https://www.facebook.com/watch/?v=1467638066644705>



Imagen 7. Biblioteca Humana Migrante.

Fuente: <https://www.facebook.com/watch/?v=1467638066644705>

Este se ha propuesto

[...] A partir del año 2014, se ha propuesto la misión de acompañar el proceso de integración de la comunidad migrante -cada vez más numerosa y diversa- en Talca, Región del Maule. El sentido social y político de su reflexión/acción se ha ido plasmando en los últimos tres años en una serie de actividades, entre las que se encuentran foros y conversatorios, encuentros festivos, intervenciones artísticas y la participación en espacios de diálogo a nivel local, como la Mesa de Asuntos Migratorios del Maule. En el año 2017, el colectivo implementa una serie de BHM, con el objetivo de generar una iniciativa sociocultural comunitaria que contribuya a la integración social y al reconocimiento y respeto por la diversidad cultural en Talca, ocupando diferentes espacios públicos de la ciudad (Micheletti, Vera y Cubillos, 2018).

A través de la BHM se ha procurado re significar el espacio público en la población migrante, la cual de hecho no tiene acceso al mismo y la biblioteca como un bien público puede contribuir a garantizarlo. Plantean Micheletti, Vera y Cubillos, 2018

[...] La BHM interviene el espacio público de una manera festiva, en un contexto local donde prima la lógica “puertas adentro”, no solamente vinculada al espacio privado/doméstico, sino también a una forma de sociabilidad que se construye alrededor de las organizaciones comunitarias (como Juntas de Vecinos, clubes deportivos y centros culturales), cuyas actividades se centran principalmente en el bienestar de sus afiliados. Al respecto, Emilia (Italia, 26 de mayo, 2017) manifiesta: “Esta Biblioteca Humana Migrante se hace en espacio público (...), porque entendemos la importancia de ocupar un espacio que en [las] dos ocasiones fue bastante central y que fuera ‘una bomba’”.

d. *Bibliotecas públicas, espacios para la comunidad refugiada y migrante*¹³⁰

En el caso de Colombia, en el año 2022 se realizó un convenio entre ACNUR y la Red Nacional de Biblioteca Públicas (RNBP) que tiene como propósito Fortalecer a las bibliotecas públicas como lugares de acogida y solidaridad para la población venezolana que tuvo que dejar su país es el propósito de la alianza que sellan la Red Nacional de Bibliotecas Públicas (RNBP), en cabeza de la Biblioteca Nacional de Colombia.



Imagen 8. Bibliotecas públicas, espacios para la comunidad refugiada y migrante

Fuente: <https://bibliotecanacional.gov.co/es-co/actividades/noticias/en-la-rnbp/rnbp-y-acnur-fortalece-bibliotecas-espacios-de-integracion>

Entre las acciones que se buscan implementar están:

- Talleres de sensibilización sobre xenofobia e integración con la comunidad refugiada y migrante
- Activación de un kit de información útil para refugiados o migrantes venezolanos a través del programa Somos Panas Colombia de ACNUR
- Exposiciones en las bibliotecas
- Historias o experiencias de integración entre población refugiada o migrante y comunidades de acogida en los espacios bibliotecarios, o a través de sus servicios y programas.

En este ejercicio es fundamental el trabajo alrededor de la garantía del acceso a la información que la biblioteca pública provee para la población migrante, pues a través de este pueden generarse procesos de cohesión e inclusión. Esto necesariamente implica un ejercicio

¹³⁰ Programa Somos Panas Colombia de ACNUR <https://somospanascalombia.com/orientacion-a-comunidad-venezolana/>

formativo, lo cual enaltece las funciones sociales culturales y educativas de la biblioteca pública en la construcción de ciudadanía.

Conclusiones

Plantea Ocampo (2020) que:

[...] La educación inclusiva en tanto estrategia analítica y política, articula su poder de intervención en el mundo, se emplea para abordar las diversas formas de desigualdad que estructuran los procesos de escolarización, especificando, cómo determinados saberes o proyectos políticos y educacionales contribuyen silenciosamente a reproducir desigualdad haciendo uso de algunos de los principios más elementales propuestos por este campo (p.28).

En el caso de la biblioteca, es claro que esta institución como dispositivo cultural y aparato ideológico del estado (Meneses-Tello, 2005), tiene la posibilidad de aportar de manera notable, en el marco de un paradigma de educación inclusiva a tramitar bajo una perspectiva de justicia social y dignidad procesos de discriminación, causa de la vulneración de derechos humanos de población en situación de desplazamiento.

Es claro que hay diversos ejemplos como los presentados alrededor del tema, empero es estratégico que la biblioteca como dispositivo cultural se sitúe especialmente en el cuidado de derechos humanos y culturales que históricamente han sido su bandera y a través de los cuales puede trabajar en el cuidado de otros. El acceso a la información, como un derecho constitucional de los estados democráticos permite la inclusión de las personas a la sociedad bajo una plena adhesión ilustrada que aporta a permitir un goce de derechos culturales, empero también la exigencia de garantías constitucionales para una vida digna.

En tanto, y a la luz de las funciones sociales de la biblioteca, es imperativo el desafío de pasar de la reflexión a la acción, al trabajo arduo de procesos de inclusión que se ubiquen en una postura política que privilegie la vida y los derechos de la población migrante. La educación inclusiva, posibilita la comprensión de este mecanismo de igualdad como acción, como ejercicio que aporta a la transformación social, en tanto Ocampo (2020), en relación con la epistemología de la educación inclusiva propone que:

[...] Incluir es un verbo que posee sentido por sí solo. No requiere de recursos complementarios para alcanzar su propósito y desplegar su función epistemológica, política, ética e interpretativa. En esta sección, exploro las posibilidades analíticas y metodológicas desprendidas del centro de actividad del verbo incluir. Si bien, todo verbo es definido como una categoría gramatical compleja, al expresar su estructura superficial una forma verbal infinitiva, su función analítica aborda descriptivamente funciones sobre el sentido y existencia del concepto o bien, como régimen proposicional (p.181)

La biblioteca, como bien común que todas y todos disfrutamos, pero nadie se apropia tiene entonces fuertes retos y desafíos:

- Incluir en la caracterización de sus usuarios dimensiones que aludan, bajo un marco analítico intercultural y de justicia social, variables relacionadas con las movilizaciones humanas, así podrá bajo una adhesión ilustrada.
- Trabajar en el diseño de servicios y programas que garanticen el goce de derechos humanos y culturales a población migrante y permitan el diálogo intercultural, y la cohesión social con la comunidad y el territorio en el que se ubica la biblioteca y su comunidad.
- Generar procesos de formación que a través de la garantía del acceso a la información posibiliten, no sólo a la población migrante, sino a la nacional, la comprensión de los fenómenos de movilidad como un hecho social recurrente y libre de prejuicios y discriminación.
- Garantizar el acceso a recursos culturales e informacionales para la población migrante que permitan el establecimiento de un diálogo intercultural entre los usuarios de la biblioteca.
- Y finalmente, desarrollar las funciones sociales de la biblioteca a la luz de la justicia global.

Referencias

- ACNUR. (1951). *Convención sobre el estatuto de los refugiados*
<https://www.acnur.org/5b0766944.pdf>
- Abuelafia, E. (2020). *Migración en la región andina: Impacto de la crisis y expectativas en el mediano plazo*.
- Bhabha, H. (1994). *El lugar de la cultura*. Manantial.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación*. Gedisa.
- Chartier, R. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia*. Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. (2005). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Gedisa.
- Chartier, y Cavallo, G. (Dir.). 2004. *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Taurus.
- Cole, M. (2003). *Psicología cultural*. Morata.
- De Certeau, M. (1996). *La Invención de lo Cotidiano I. Artes de Hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Elías, A., Granada, I., Pombo, C., Rodríguez Chatruc, M., Tres, J., Café, E., & Ortiz, P. (2020). *La migración en América Latina y el Caribe ante el impacto del Coronavirus*.
- Jasem, J. A. H. (2020). *Libraries in conflict areas. The case of Mosul University library before and after the war in Iraq*. Universidad Autónoma de Barcelona.

- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista mexicana de investigación educativa*, 8(17).
- López, J.M. (2017). Reconstruir la biblioteca de la Universidad de Mosul, libro a libro. <https://sitquiye.com/mundo/noticias/reconstruir-la-biblioteca-la-universidad-mosul-libro-libro>
- Meneses Tello, F. (2005). Bibliotecas y sociedad: reflexiones desde una perspectiva sociológica. *Revista interamericana de bibliotecología*, 28(2), 117-133.
- Micheletti, S., Vera, S., & Cubillos Almendra, J. (2018). La Biblioteca Humana Migrante: uso del espacio público y resignificación del proceso migratorio. *Si Somos Americanos*, 18(2), 53-77.
- Ocampo, A. (2019b). Contornos teóricos de la educación inclusiva. *Boletín Redipe*, 8(3), 66-95.
- Ocampo, A. (2020). Un lector crítico de educación inclusiva. *Enfoques*, 3(1), 13-30.
- Samek, T. (2008). *Biblioteconomía y derechos humanos*. España: Trea.
- Therborn, G. (2015). *La desigualdad mata*. Alianza Editorial.
- Zambrano, M. (1998). *Los sueños y el tiempo* (Vol. 10). Siruela.
- Zambrano, M. (2014). *El exilio como patria*. México: Anthropos.



CAPÍTULO 30. RETOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA AGENDA DE INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

José Alberto Yuni
Universidad Nacional de Catamarca, Argentina

Introducción

Reflexionar sobre los retos y desafíos de una agenda de investigación de la educación inclusiva requiere explicitar previamente algunos puntos de partida. Desde la posguerra el ámbito de la gestión de la ciencia, la tecnología y las políticas científicas se ha configurado a partir de una concepción pragmática. Esta entiende las agendas de investigación como un

conjunto de decisiones estratégicas a través de las cuales se pretende direccionar un proceso planeado de cambio de los enfoques y estrategias metodológicas para la producción de conocimiento científico-tecnológico en determinadas parcelas de la realidad, consideradas de cierto valor para el conjunto de la sociedad (UNESCO, 2012). Para ello establece campos, áreas, líneas y proyectos de acción que atienden demandas reales o potenciales específicas del contexto social o del proceso socio-histórico de una comunidad socio-política.

Para algunos autores, las agendas de investigación son producto de un proceso de negociación entre actores relacionados con problemáticas específicas. Otros, en cambio, enfatizan el carácter directivista de las políticas científicas que -a través de la formulación de agendas- intervienen en la regulación y orientación de los procesos de producción de conocimiento (Castellanos, 2008).

En la corriente mainstream de gestión de los sistemas científicos existe consenso respecto a que las agendas de investigación son una respuesta organizativa de los Estados, que promueven el diseño de alternativas para el abordaje de problemáticas de relevancia social a través de procesos articulados de instituciones, recursos humanos, programas y proyectos de producción de conocimiento científico-tecnológico. De hecho, esta perspectiva se apoya en lo que Boaventura de Sousa Santos denomina la hegemonía de la razón indolente o perezosa como modo prototípico de producción científica en el marco del proyecto cultural de la Modernidad.

Los Estudios críticos de la Ciencia remarcan que, en el contexto del capitalismo académico, impulsado desde la década de los noventa del siglo pasado por las políticas neoliberales, la definición y orientación de las agendas de investigación constituye una práctica de regulación e intervención del campo científico, orientada a la gobernanza de la producción de conocimiento (Yuni, 2021).

Desde nuestra perspectiva, las agendas de investigación constituyen un dispositivo de regulación del campo académico, mediante el cual se orienta la selección y priorización de temáticas, se perfilan orientaciones teóricas y metodológicas deseables y se asignan diferencialmente recursos humanos y económicos. En la lógica de producción de conocimiento contemporáneo, las agendas de investigación han devenido en un medio tácito de instituir enfoques teórico-metodológicos, lo que en términos de Khun puede interpretarse como una operación de configuración paradigmática. De allí que la construcción de una agenda de investigación supone la prefiguración de una política de conocimiento de lo social, a través de la cual se intenta performar los discursos, las sensibilidades, las disposiciones y los modos de desplegar prácticas portadoras de sentidos a veces instituyentes, otras simplemente reproductoras del orden socio-cultural.

En toda agenda de investigación subyace entonces una perspectiva epistémica conformada por el entramado de saberes y discursos que en determinado momento histórico posibilitan la constitución de ciertos fenómenos como objetos de conocimiento y como un acontecimiento de enunciación discursiva. En tal sentido, las agendas de investigación como

dispositivos específicos del campo científico manifiestan, en su materialidad externa, un conjunto artefactual de planes, orientaciones y directrices burocráticas portadoras de visiones epistémicas y de opciones epistemológicas y didácticas que nutren de significación y sentido a las prácticas discursivas y de producción de conocimiento que ellas mismas generan.

Seguindo a Boaventura de Sousa Santos (2010), las agendas de investigación social contribuyen activamente a la construcción de descripciones y explicaciones acerca de los modos de construir lo social y, en ese sentido, re-crean o fabrican nuevas formas de representación de la vida en común. Pero, el autor señala que en ese acto productivo (y merced a él), también se construyen ausencias, a través de la invisibilización de ciertos fenómenos a los que no se les permite ingresar al ámbito de lo pensable, de lo imaginable en términos de racionalidad científica. Así, las ciencias sociales cumplen un importante papel en la dialéctica creadora del mundo social en tanto que en su positividad permiten la emergencia de nuevos objetos de conocimiento, pero que en su negatividad reculan a ciertos fenómenos al ámbito de lo indecible, lo no-cognoscible a través de su producción como ausencias epistémicas.

Desde esta perspectiva, una lectura crítica de las agendas de investigación invita a un trabajo de deconstrucción arqueológica y genealógica que permita develar los elementos que sostienen el palimpsesto de toda formación discursiva especializada. Trabajo de análisis que supone una reconstrucción de los campos sociales en los que esos discursos operan en la producción de imaginarios, prácticas y representaciones sociales a través de la doble dinámica de creación de representaciones de mundos sociales y la abyección de experiencias y prácticas a través de su exclusión del campo epistémico.

Planteada nuestra perspectiva sobre las agendas de investigación, la interrogación acerca de las posibilidades, retos y tensiones de una agenda de investigación de la educación inclusiva, excede lo descriptivo y lo meramente propositivo, para conformar un ejercicio de análisis crítico del campo socio-político-educativo más amplio.

Dificultades para la re-construcción de la agenda de investigación de la Educación Inclusiva

Uno de los modos posibles de abordar la génesis y desarrollo de la investigación sobre Educación Inclusiva en el contexto latinoamericano, es a través del intento de reconstruir las políticas de conocimiento que se han desplegado en las últimas décadas. La emergencia de la educación inclusiva como objeto discursivo, se inscribe en otras prácticas sociales precedentes que constituyen sus condiciones de posibilidad en términos epistémicos (Poliokosta y Blandford, 2010).

Si bien en las primeras décadas del presente siglo, el concepto de Educación Inclusiva emergió como un acontecimiento discursivo de las políticas públicas socio-educativas, esa emergencia se produjo dentro de una red de significaciones y prácticas que demarcaron su

territorio de sentidos. Debe apuntarse aquí que la emergencia de esta noción como un acontecimiento epistémico, se ha presentado como un desarrollo evolutivo natural de las concepciones integracionistas impulsadas desde las políticas neoliberales de la década del noventa, que introdujeron las nociones de inclusión, inclusión social e inclusión educativa en los discursos y prácticas socio-educativas (Barton, 2007).

De hecho, esta filiación de las nociones de inclusión a las políticas neoliberales, denota una fuerte re-contextualización de su significado, acotada a las perspectivas integracionistas promovidas por esas mismas políticas. En ese sentido, el estrechamiento del significado amplio de la noción de Educación Inclusiva promovida por la UNESCO a mediados de la década de los ochenta y su sesgo restrictivo hacia el ámbito de la Educación Especial (Garnique, 2010), son rasgos estructurantes de la construcción epistémica de la noción de inclusión educativa y cuyos efectos y sentidos se proyectan hasta el presente como contexto de significación de la noción que nos ocupa.

Cabría instalar la pregunta acerca de los intereses vinculados al modelo educativo neoliberal que se instituyó en varios países de la región, vía programas de reformas educativas asociadas a créditos multilaterales (Carnoy, 2005). Estas reformas introdujeron en el imaginario educativo la cuestión de la integración, la inclusión, el reconocimiento a la diversidad y la educación intercultural bilingüe. Algunos autores de la corriente crítica, señalan el carácter paradójico de este proceso, en la medida que las reformas neoliberales contribuyeron a la segregación, la segmentación y la diferenciación al interior de los sistemas escolares, en nombre de esas políticas de reconocimiento (Briones et al, 2007). Por su parte, algunos autores de la corriente radical han señalado recientemente su sospecha intelectual de que el énfasis en la inclusión desde una perspectiva integradora, haya sido una estrategia de reducción del gasto social, centrada básicamente en el ajuste económico de la educación especial (Luengo y Saura, 2012). Desde esa perspectiva, el ámbito de la Educación Especial - que aparece en la región como el vector de institucionalización de la noción de inclusión escolar- terminaría siendo el sector más afectado en su institucionalidad.

De hecho, en la primera década del siglo XXI varios países de la región instauraron políticas educativas “progresistas”, en abierta contraposición con las políticas neoliberales. En esos casos el locus de enunciación de la inclusión aparece en el contexto de otras redes de significación, básicamente en lo que se conoce como el enfoque de derechos. En ese marco, hubo una ampliación del significante inclusión. No obstante, en los discursos de las políticas educativas el énfasis se puso en la inclusión social, la inclusión escolar y la inclusión pedagógica, sin alterar el significante educación escolar.

El significante educación inclusiva se introdujo en varios marcos normativos nacionales como un principio de las políticas educativas. Pero en los procesos de mediación de las políticas curriculares, ese principio se recontextualizó y especificó en relación a los procesos de inclusión escolar de colectivos y sujetos en situación de desventaja social o de vulneración de sus derechos humanos básicos. De ese modo, en los discursos políticos de la educación se

produjo un ensanchamiento representacional de la noción de inclusión escolar, desbordando los sentidos que la vinculaban a la Educación Especial, aunque en la práctica este concepto fijó su anclaje de significación en la perspectiva integracionista (Escudero y Martínez, 2011). De allí, la dificultad en el ámbito de las prácticas educativas y de las concepciones de los prácticos de trascender esa perspectiva que asocia inclusión con personas en situación de discapacidad y que no considera otras demandas de la diversidad socio-cultural-escolar como retos para la inclusión educativa (Reimers, 2000).

En ese proceso que estamos describiendo sumariamente y que será necesario profundizar, se fueron produciendo diferentes torsiones simbólicas de los conceptos y de las redes de significación en las que se traman discursividades y construyen representaciones. No obstante, esas torsiones simbólicas son, en muchos casos, producto de la propia dinámica del campo académico y su recursividad con el ámbito de las políticas públicas.

Mientras tanto, en las prácticas socio-institucionales, los sentidos de estas nociones conservaron su anclaje ideológico y praxiológico en las concepciones integracionistas, aunque discursivamente remitan a la inclusión educativa como tópico superficial de enunciación (Cuenca et al, 2007). Así, en los usos cotidianos del lenguaje educativo se observa un uso ambiguo y ambivalente de términos, en el que inclusión educativa y educación inclusiva se utilizan de manera intercambiable, lo que hace necesario reponer la pregunta ontológica ¿qué es la educación inclusiva?

No obstante, como señalan diferentes autores, la educación inclusiva como objeto de conocimiento tiene algunas características que la tornan inasible cuando se la pretende disciplinar en el marco de la clasificación de las Ciencias (Ocampo, 2018). De hecho, son variados los intentos de establecer el locus de enunciación de la educación inclusiva dentro del campo de las Ciencias Humanas y Sociales y, más específicamente, de las Ciencias de la Educación. Para algunos autores, su demarcación ontológica y epistemológica requiere de una operación transdisciplinar, mientras que para otros convoca a la interdisciplina o demanda una posición teórico-metodológica in-disciplinada.

Algunos autores han realizado trabajos de sistematización de investigaciones empíricas, reconstruyendo los posicionamientos epistémicos y epistemológicos puestos en juego en la investigación sobre educación inclusiva y han encontrado tres perspectivas generales de abordaje de la educación inclusiva, que, a partir de significados diferenciales sobre la noción, han trazado una agenda de problemas de investigación y de cursos de acción claramente diferenciadas. Tal es el caso de los trabajos de Opazo-Bunster quien identifica tres corrientes de educación inclusiva, cada una de las cuales se fundamenta en perspectivas teóricas específicas y que interpretan los alcances de la educación para todos en ámbitos, procesos y derivaciones educativas diferenciadas. La autora, identifica las siguientes perspectivas: a) positivista-liberal, b) socio-crítica, y c) pos-estructuralista y caracteriza las derivas que las mismas tienen para la configuración de núcleos de problematización conceptual y de

direccionamiento de decisiones de políticas públicas, fijando condiciones diferenciales de performatividad institucional y promoción de prácticas.

Revisitando críticamente su propia trayectoria académica en el campo de la educación inclusiva Lea Barton (2011, p.87) advierte que

[...] El significado de “educación inclusiva” está sujeto a interpretaciones contradictorias expresadas por académicos, profesionales, políticos y también por la prensa sensacionalista. Igualmente, el contexto de la política en la que la educación inclusiva necesita situarse y ser comprendida es un contexto de mensajes, prioridades y compromisos opuestos y contradictorios a los dictados por los gobiernos y otras agencias responsables. Finalmente, en la actualidad estamos siendo testigos de un ataque hacia el pensamiento y las prácticas inclusivas que recibe el apoyo de algunos académicos, representantes de centros residenciales segregados, representantes de sindicatos de profesores, padres y la prensa sensacionalista.

Para la autora, estas contradicciones son la expresión de posturas en cierto modo antagónicas al interior del propio campo de la inclusión educativa, entre quienes desde una perspectiva posibilista proponen “inclusiones razonables” que impliquen no retroceder en los logros del integracionismo y quienes sostienen la necesidad de la inclusión total que se apoyan en una perspectiva socio-política ampliada de la noción de equidad y justicia social. En palabras de Barton,

[...] Los argumentos que se presentan para apoyar estas críticas incluyen: la importancia de ofrecer un continuum de provisión de servicios en el cual la educación especial se considera esencial; la llamada a una “inclusión razonable” en contra de lo que es descrito como “inclusión total”; la ausencia de experiencia y de recursos en los centros ordinarios; finalmente, se ha dado prioridad a la consecución de la excelencia y de los más altos estándares académicos que otorgan una importancia central a la competición y a la selección del alumnado. Una figura clave en el apoyo a estas críticas contrarias a la educación inclusiva es Mary Warnock (2006) (Barton, 2007).

Desde un posicionamiento analítico en la perspectiva post-crítica, Ocampo (2018) diferencia entre la noción de inclusión auténtica y las nociones que denomina tecnoeficientistas vinculadas al modelo liberal o de inclusión falsificada, promovida desde el ámbito de la Educación Especial. No obstante, la perspectiva del autor explicita un posicionamiento que revela su locus de enunciación, pero que en congruencia con su propia perspectiva epistemológica no ofrece una definición que condense sus principales atributos. Más bien, Ocampo contribuye al señalamiento de diferentes atributos necesarios de considerar como condiciones epistémicas para la constitución de la educación inclusiva como objeto de conocimiento. En tal sentido, sus ideas son una importante contribución a la demarcación epistemológica y teórico-metodológica de la educación inclusiva. Dice el autor,

[...] De acuerdo con esto, es posible afirmar que, el pensamiento epistemológico de la Educación Inclusiva es el 'pensamiento de la relación' (dispositivo-ensamblaje), del 'movimiento epistémico de saberes, conceptos y métodos' (diáspora epistémica) y del 'encuentro' (zona de contacto y producción de lo nuevo). El ensamblaje y su arquitectura epistémica, operan mediante la movilización de las fronteras de las disciplinas, confluyendo en una zona de contacto, cuya interrelación fabrica una 'frontera epistémica', es decir, una zona de indeterminación, de apertura, de creación, de un tercer espacio denominado 'heterotópico', coherente con su naturaleza post-disciplinar (Ocampo, 2018, p.218).

Las dificultades para configurar el campo epistémico de la Educación Inclusiva, no devienen solamente de la complejidad de la naturaleza de su objeto de estudio, sino también de las particularidades que le agrega las propias características del conocimiento educativo (Echeita, et al, 2014). Entendemos que la Educación Inclusiva se ha convertido en un objeto que genera cierta incomodidad, posiblemente por las tensiones que se generan entre la demarcación de su ontología y las pretensiones normativas que el conocimiento educativo siempre conlleva en su intención de transformar las prácticas pedagógicas y escolares.

Los estudios poscríticos de diferentes filiaciones teóricas (teoría social crítica, feminismos, crítica decolonial, estudios queer) vienen desarrollando una notable tarea de de-construcción de las prácticas socio-políticas-escolares de la educación inclusiva en los diferentes niveles y escalas de anclaje, a través de rigurosos exámenes analítico-conceptuales, lo que contribuye a alimentar el debate académico y las disputas discursivas para fijar sentido social sobre su significado (Armstrong, Armstrong y Spandagou, 2011). No obstante, es menor su incidencia en cuanto a su capacidad para favorecer el despliegue de prácticas otras y de orientar intervenciones a través de estrategias y metodologías alineadas con esas posiciones teóricas.

En otras palabras, las perspectivas críticas han sido eficaces para señalar los sesgos de ciertas orientaciones discursivas y sus derivas praxiológicas, pero no se han mostrado productivas en lo que se refiere a la re-orientación y creación de prácticas de educación inclusivas otras. Ello a partir de sus principios político-teóricos que alteran la gramática de las sociedades contemporáneas y, especialmente la gramática escolar, dispositivo privilegiado de la Modernidad, para la transmisión cultural y espacio de referencia de "lo educativo" (Appadurai, 2013).

En esa línea, la reflexión y orientaciones de tipo metodológico relacionados a los modos de producción de conocimiento educativo desde la perspectiva de la educación inclusiva tampoco han generado propuestas disruptivas dentro del campo de la teoría y los métodos de investigación educativa (Allan y Slee, 2008). Esta situación posiblemente sea consecuencia de la opacidad de su objeto de estudio y de las múltiples y complejas dimensiones que configuran su naturaleza. Si como sostienen las perspectivas metodológicas constructivistas, las decisiones metodológicas son opciones estratégicas que los investigadores realizan de acuerdo a la naturaleza del objeto de estudio, las dificultades epistémicas, epistemológicas y

teóricas que hemos señalado anteriormente, estarían a la base del exiguo desarrollo metodológico, tanto en lo que refiere a los enfoques generales como a las estrategias y técnicas de producción de datos.

Reconstruyendo la agenda latente de la investigación en Educación Inclusiva

En el apartado anterior hemos analizado las dificultades epistémicas para el desarrollo de conocimiento educativo referido a la Educación Inclusiva. Sin embargo, esas dificultades en relación con la demarcación como objeto de conocimiento, no implicó la inexistencia de un interés cognoscitivo sobre diferentes aspectos que podemos vincular a ella. Por ello, en este apartado nos proponemos caracterizar lo que llamamos la agenda latente de la educación inclusiva (Parrilla y Susinos, 2013).

Apelamos al calificativo de latente ya que, en rigor de verdad, la Educación Inclusiva no aparece como tal en las agendas formales de investigación de los organismos científicos o en las instituciones académicas de la región aún en el presente. Un recorrido por los planes nacionales de investigación de los principales países y organismos internacionales, revela que la inclusión social y educativa en relación a los niveles del sistema educativo o a colectivos y grupos sociales, aparece en las formulaciones programáticas. Por el contrario, la educación inclusiva no se registra como objeto de las políticas de conocimiento de las agendas de investigación educativa.

La calificación de la agenda de investigación como latente implica reconocer que en las últimas décadas ha habido una producción de conocimientos vinculada a la red enunciativa de la noción de inclusión (socio-educativa), sin que se explicitara de igual modo una producción articulada en torno a la educación inclusiva (Florian y Black-Hawkins, 2011). En lo que sigue se señalan algunas de las características que ha tenido la agenda de investigación siguiendo el núcleo de la inclusión educativa.

Una de las principales características de la producción de conocimiento en la temática que nos ocupa es que su agenda de problematización se ha constituido a partir de principios y modelos prescriptivos de acción definidos por las políticas socio-educativas implementadas a partir de las reformas educativas iniciadas a finales de la década de los ochenta (Bersanelli, 2008). El desarrollo de la investigación socio-educativa vinculada a la inclusión educativa, tuvo su génesis dentro del campo de la Educación Especial, ámbito restringido y en cierto modo marginal en la academia latinoamericana.

La definición de la agenda siguió el modelo top-down en tanto que el impulso de la investigación provino de los organismos internacionales y de las políticas nacionales interesadas en promover la evaluación de la implantación de proyectos y programas de políticas inclusivas (Duro, 2014).

En términos epistemológicos, la génesis del campo de la investigación sobre inclusión educativa es un buen ejemplo de colonización epistémica, en tanto que los marcos conceptuales, los tópicos generativos de la investigación y las temáticas que se definieron

fueron implantados siguiendo las directrices de las academias de los países del Norte. La incidencia de la academia y la industria editorial española en nuestros países, ha jugado un papel clave en la institucionalización de las políticas de inclusión educativa, reproduciendo el “modelo español” fuertemente influenciado por las perspectivas teóricas de los países anglosajones. En esa línea podría afirmarse que en América Latina el acceso a los modelos teóricos ha estado mediado por el campo académico español, el cual ha sido modelado en las perspectivas hegemónicas de los países anglosajones.

El enfoque evaluativo que predominó en la investigación incidió fuertemente en su perspectiva normativa y aplicacionista, tomando las conceptualizaciones de los documentos internacionales y las normativas como marco conceptual de referencia (Hevia, 2005). Esta estrategia obtura la posibilidad de comprender que una política socio-educativa implica la adopción de un posicionamiento ideológico que contiene una concepción de lo social y que posee una intención de conservación o de transformación de las instituciones y las relaciones sociales que las sustentan.

El solapamiento y reduccionismo que se opera entre los fundamentos técnico-teóricos de las políticas y los modelos conceptuales existentes en el campo de las ciencias sociales, contribuye a la construcción de una “mirada ingenua” que equipara ambos campos y ocluye el reconocimiento de los sesgos y restricciones que implica la construcción de cualquier política curricular y pedagógica. Esta modalidad de gestión de la investigación, produjo un modo de interrogación más interesado en verificar los procesos de asimilación y acomodación de las prácticas a las prescripciones normativas y curriculares, que en efectuar el análisis crítico de las posibilidades, implicancias y alcances que la inclusión como proceso de transformación socio-institucional tendría en los particulares contextos de la realidad latinoamericana (Rivas, 2019).

El predominio del modelo evaluativo de implementación de políticas sustentadas en ciertos principios prescriptivos de la acción desde ciertos principios o modelos generales, (Declaraciones, documentos y recomendaciones de organismos internacionales, Convenciones de reconocimiento de derechos, etc.) dificultó el diálogo entre los modelos teóricos subyacentes y modelos conceptuales alternativos y alterativos existentes en el ámbito académico. El énfasis de la producción investigativa se vinculó a la noción de buenas prácticas y al análisis de casos considerados modélicos que podrían servir para su posterior generalización (Payá, 2010).

Esa lógica aplicacionista genera efectos de verdad, en tanto que refuerza la lógica que supone (sin cuestionar) que la teoría es válida y que si las alternativas e innovaciones se aplican “correctamente” se va a producir la transformación de los procesos socio-educativos. Esta perspectiva epistemológica ha reforzado la producción de conocimientos orientada a la búsqueda de hallazgos que permitan detectar los déficits de las prácticas, contribuyendo a explicar los desajustes entre el modelo teórico y las situaciones fenoménicas en términos de desajustes, desviación del modelo y deficiencias de los actores o las instituciones en la puesta

en acto de las políticas de reformas inclusivas. El resultado de ese proceso es que la producción teórica del campo se caracteriza por una baja carga teórica, no sólo en sus fundamentos sino en el alcance de sus formulaciones.

El recorte epistémico que produjo la homologación entre la perspectiva integracionista y la inclusión educativa, está a la base de otra característica de la agenda de investigación inclusiva a nivel regional: su focalización en el análisis de los procesos y dinámicas de las instituciones escolares, consideradas escenarios y agentes centrales de procesos instituyentes de inclusión socio-educativa. Esa modalidad de interrogación reafirmó la diferenciación entre la educación común (a la que se le atribuyó una naturaleza excluyente y segregatoria) y la educación especial (considerada como vector instituyente de la inclusión) y constituyó un tipo nuevo de sujeto pedagógico: el estudiante con necesidades educativas especiales dentro de la escolaridad común (Navarro, 2006).

Este modo binario de contraponer la educación común y la educación especial, produjo una perspectiva epistémica restringida, en tanto que prestó escasa consideración a procesos de exclusión social más amplios cuyos efectos atraviesan a las instituciones escolares (Rambla, Ferrer, Tarabini y Verger, 2008). Esa perspectiva, obturó la posibilidad de indagar las interacciones, recursividades y dinámicas relacionales entre los diferentes tipos de instituciones escolares y las diversas instituciones socio-educativas implicadas en los procesos dinámicos de exclusión-inclusión (las familias, el mercado de trabajo, el Estado, los medios de comunicación, etc.) (Gentili, 2014).

Así, la investigación sobre inclusión socio-educativa ha reproducido un modo de interrogación y problematización metodológica que otorga preminencia a la institucionalidad de la escuela común. En términos de análisis crítico, se puede señalar que los modos de pensar la educación inclusiva fueron definidos desde la matriz ideológica e institucional de la escuela moderna, a la que se requirió un proceso de innovación adaptativa a los principios inclusivos, sin proponerse transformar su gramática escolar fuertemente asociada a su condición de dispositivo de normalización y disciplinamiento de los sujetos y la sociedad en su conjunto.

En otras palabras, la investigación sobre inclusión educativa se planteó un modo de indagación “desde dentro” de los propios dispositivos de normalización a los que el modelo conceptual caracterizaba como clasificatorios y excluyentes. El efecto de esa modalidad de indagación del territorio de la inclusión hizo que numerosas experiencias, proyectos y alternativas educativas fueran reconstruidas, pensadas, indagadas y repreguntadas desde estos dispositivos de normalización, que tienden a separar la escuela de los contextos socio-culturales, la familia de la escuela, la enseñanza del aprendizaje, la pedagogía de la didáctica, la pedagogía del curriculum.

El posicionamiento epistemológico hegemónico ha realizado un intenso esfuerzo por insertar la educación inclusiva en la matriz del orden escolar tradicional, aun cuando la misma es antagónica con los supuestos de la inclusividad en la perspectiva de la equidad y la

justicia social. Así, las preguntas de investigación han sido realizadas desde dentro de dispositivos de normalización y han prestado escasa atención a los “entre”, a las tramas relacionales y a la complejidad y multidimensionalidad de los fenómenos socio-educativos.

Otro rasgo que caracteriza a la investigación sobre inclusión socio-educativa refiere a la interacción e integración del activismo en la definición de agendas y las prácticas de producción de conocimiento. En los países del Norte, la alianza entre el activismo de los movimientos de reconocimiento de derechos y la Academia influyó en el establecimiento de temáticas, la visibilización de problemáticas desde perspectivas alternativas y alterativas, la mejora y diversificación de las fuentes de financiamiento y la implementación de estrategias metodológicas horizontales y participativas.

Por el contrario, como ya hemos mencionado, el principal agente involucrado en la agenda de investigación ha sido el propio Estado o los organismos internacionales asociados a él. Si bien en muchos casos, las organizaciones de familiares o colectivos fueron un sostén importante en el desarrollo histórico de la educación especial no ha sucedido lo mismo con las políticas de inclusión educativa. Las sistematizaciones y estudios que hayan abordado la posición de las familias respecto a los procesos de inclusión escolar son escasas. Un registro observacional de los medios y de instancias de formación de educadores, sugiere que las familias de mayores ingresos y capital cultural son las que más han recurrido a la justicia para garantizar el derecho a la educación de sus hijos, a través de procesos de integración, especialmente en el nivel secundario y superior.

La noción hegemónica de inclusión en la agenda de investigación ha estado fuertemente asociada a la discapacidad (Rosato y Angelino, 2009). Recién en el último lustro se ha ampliado su significación para relacionarlo con otros fenómenos educativos, especialmente en el campo de la Educación Intercultural y en menor medida la diversidad sexual o la situación de colectivos en condiciones de vulneración de sus derechos básicos.

De hecho, la investigación de orientación pedagógico-didáctica se ha focalizado sobre los sujetos con diversidad funcional en situación de escolaridad, enfatizando en los recursos de apoyo apropiados para esos sujetos. En esa línea son escasos los trabajos que aborden las posibilidades y condiciones para el desarrollo de aulas inclusivas y de una cultura institucional inclusiva, a través de estrategias de investigación orientadas a la innovación educativa (Lasso, 2015). En resumen, el solapamiento de la noción de inclusión con la perspectiva integracionista se ha reproducido y trasladado a las investigaciones académicas. Más allá del creciente interés investigativo por tópicos asociados a la inclusión socio-educativa hay una persistencia de modos de interrogación y planteamiento de problemas de investigación fuertemente impregnados por una concepción integracionista.

Como hemos señalado anteriormente, la noción general de inclusión o asociada al campo educativo convoca el pensamiento complejo, relacional, diaspórico y que aborda la transversalidad constitutiva de los mundos de la vida. No obstante, en la investigación educativa ha predominado lo que Morin denomina el paradigma de la simplicidad, que

diseciona los fenómenos y los reduce a un número acotado de variables, perdiendo con ello su condición de configuración holística propia de los objetos socio-culturales. Del mismo modo, en los procesos de formación profesional se reproduce este enfoque epistémico y se pretende encuadrar la educación inclusiva en los cánones, lenguajes y modelos conceptuales provistos por las disciplinas del campo educativo.

Pensando núcleos de reflexión para conocer la Educación Inclusiva

Recuperando algunos supuestos epistémicos de la Educación Inclusiva como proyecto político y como perspectiva de construcción de lo común, en esta sección se plantean algunos núcleos de reflexión epistemológica, metodológica y práxica que podrían considerarse como organizadores de ejes de una agenda de investigación. Hemos señalado anteriormente algunos conflictos epistémicos (e ideológicos) vinculados a la recepción, usos y apropiaciones de la noción de inclusión en el ámbito latinoamericano.

Cabe señalar que nuestra perspectiva se inscribe en las perspectivas socio-críticas de las Ciencias Sociales y Humanas, las cuales están atravesadas con otros enfoques contemporáneos como las pedagogías queer, las epistemologías del sur (De Sousa Santos, 2010), las pedagogías feministas (Bidaseca, 2018) y las pedagogías decoloniales (Walsh, 2007). Sus aportes nos ayudan a repensar no solo la educación inclusiva, sino la educación en general, al cuestionar las categorías socio-educativas hegemónicas y proponer modos disruptivos de indagación y reconstrucción de los universos vitales, en los que interviene el propio conocimiento científico. La constitución de una agenda que se pretenda transformadora -orientada por la búsqueda de la equidad y de la justicia social que parta de la utopía de la búsqueda de sociedades más igualitarias y condiciones más humanizantes para el desarrollo de las personas y las sociedades- requiere de un posicionamiento epistémico desde la indisciplina (Morón, 2013).

Es necesario salir de los modos tradicionales de construir el conocimiento educativo, en el que cada campo disciplinar está compartimentalizado y opera por medio de algoritmos conceptuales y metodológicos (Olivé, 2009). Como dijimos, esta modalidad cognitiva permite una profundización analítica desde cada disciplina, pero no permite captar la complejidad, la diversidad, la heterogeneidad y las diferentes texturas propias de cuando se piensa la inclusión como categoría teórica o como fenómeno social.

Esta aproximación epistémica requiere de un modo de pensar habitado por lo contingente. La racionalidad moderna ha tenido una forma de pensar orientada por una racionalidad en la que el tiempo siempre está proyectado hacia el futuro; con una forma de pensar los procesos desde relaciones causales muy simplistas. Por el contrario, los procesos vinculados a lo inclusivo son procesos habitados por lo contingente, lo incierto, lo azaroso, aquello que irrumpe y que nos obliga a repensar los modos en que pensamos los procesos.

Además de lo contingente, es necesario instaurar un pensamiento habitado por lo paradójico. Se trata de un modo de pensar que no piense desde binarismos antinómicos y

opuestos, sino en opuestos que se pueden complementar, lo que muchas veces contradice los principios clásicos del buen razonamiento científico. Los fenómenos sociales y educativos vinculados a la inclusión, son fenómenos complejos y recursivos en los que las relaciones de causa-efecto se retroalimentan y la interacción entre variables de diferentes niveles de anclaje y de naturaleza diversa. La comprensión de los aspectos dialécticos y dinámicos a través de los cuales se da el desarrollo de la vida, de la sociedad, las instituciones y el desarrollo de los procesos formativos requiere de una aproximación holística y a un despliegue epistemológico y metodológico que opere desde la complejidad.

Otro aspecto necesario de reponer en términos epistémicos refiere a la naturaleza moralizante propia de todo acto de conocimiento y, especialmente del conocimiento educativo que pretende orientar las prácticas. La acción humana no puede entenderse solamente como resultante de un plan racional de un sujeto estratégico orientado a fines, sino como una conjunción de opciones adoptadas en el marco de oportunidades y restricciones contextuales, motivadas en el deseo, las pasiones, las emociones e incluso por determinaciones inconscientes. Por ello, es necesario reponer en el análisis de las prácticas inclusivas, las pretensiones de transformación del mundo y de los otros reconociendo las múltiples fuentes de la acción humana, aun cuando ellas litiguen con los supuestos de la acción racional.

Veamos una situación común que ejemplifica lo que venimos diciendo. Diferentes indicios de investigación muestran que operadores sociales y educativos despliegan proyectos y prácticas inclusivas, inspirados en una concepción antropológica proveniente de su práctica religiosa y que sostienen su accionar en una concepción compasiva y/o filantrópica. Esos actores, rechazan las filiaciones políticas y muchas veces suscriben a opciones políticas que sostienen posiciones adversativas con el progresismo. Desde las perspectivas tradicionales de investigación estas situaciones confrontan con los pre-supuestos hegemónicos que orientan la indagación sobre estas cuestiones y con los modos analíticos de plantear un problema de investigación.

En el caso de la Educación Inclusiva, sus pretensiones disruptivas y alterativas del orden socio-escolar explicitan su condición de proyecto moralizador, en tanto que suponen un modo diferencial de posicionarse frente a los otros, un modo de construir mundos posibles con otros. La Educación Inclusiva es un proyecto moralizador que renueva muchas preguntas e inquietudes acerca de la educación como proceso de humanización; plantea una refundamentación ética que trasciende las concepciones pragmáticas e instrumentales de la educación, reponiendo otras categorías relevantes para el pensamiento pedagógico (Biesta, 2014).

El conocimiento científico como capacidad de representación y de construcción de mundos a través de la representación tiene un carácter político. En tal sentido, la educación inclusiva como proyecto de desarrollo del otro implica hacerse cargo de cuáles son los usos del conocimiento en relación a la construcción de relaciones de poder (Briones, 2014).

La afirmación baconiana saber es poder se ha convertido en una máxima de las sociedades capitalistas modernas. No obstante, el aspecto relevante que es necesario reponer desde el campo de la Educación Inclusiva remite a la cuestión de la dimensión ética implicada en la producción y los usos del conocimiento científico. Ese análisis requiere asumir que toda práctica científica puede ser interpelada respecto a las implicancias del uso del conocimiento, asumiendo la existencia de múltiples sentidos que se le asigna al poder que otorga el saber. El poder del conocimiento puede estar al servicio de la promoción del otro, de la dominación del otro, de la construcción de trayectorias meritocráticas que naturalizan las diferencias, de la legitimación de una posición de dominancia socio-institucional.

En la misma línea, la Educación Inclusiva como proyecto social, como proyecto comunal implica una interrogación ético-política (Salvat, 2002). La reposición de la orientación moralizante del conocimiento educativo implica recuperar el debate acerca de las políticas de conocimiento que están implícitas en los modos de utilizar el conocimiento científico y justificar su validez para la orientación de las prácticas institucionales y profesionales. En efecto, entre los clásicos problemas de la investigación educativa se registra el papel que tiene el conocimiento en la transformación de las prácticas, cómo se recuperan estas desde el conocimiento académico y cómo se co-construyen conocimientos dialogando con los saberes que poseen las comunidades y los prácticos de la educación (Leyva y Speed, 2008).

Las perspectivas críticas y decoloniales de la educación, enfatizan el rol que ha tenido la valoración del conocimiento científico en la construcción de jerarquías epistémicas que operan en la construcción de la vida cotidiana. En el campo académico hay una permanente subvaloración del conocimiento popular, nominado como conocimiento de sentido común o conocimiento vulgar, lo cual supone una relación de subordinación respecto al conocimiento científico-tecnológico, más prestigiado, pero también considerado de mayor valor económico y social. Ello genera una categorización en tanto que otorga mayor legitimidad a la reconstrucción científica del mundo y establece una clasificación y una jerarquización de quienes poseen cada tipo de conocimiento (Walsh, 2007).

Así se subordinan e inferiorizan ciertas formas de conocimiento respecto a otros y, por ende, establecen diferencias entre sus portadores (Lander, 2000). Estas dinámicas no inciden solo en los modos de relación del dispositivo educativo respecto de los saberes de las comunidades, sino también en la relación entre los teóricos y los prácticos. Los teóricos son los poseedores del saber legítimo, legitimado, hegemónico, capaz de nominar la realidad y los prácticos como aquellos que tienen un saber de su práctica pero que queda invisibilizado en tanto que no logra constituirse en conocimiento sistematizado.

Algunos desafíos de orden epistémico

Los desafíos epistémicos que impone el campo de la Educación Inclusiva interpelan las orientaciones de sentido de las políticas de conocimiento instauradas por la Modernidad. Estas han tenido en el dispositivo escolar uno de sus principales aliados en la fabricación,

reproducción y legitimación de ese modo de conocimiento del mundo. En particular, focalizaremos algunos aspectos estructurantes de esa perspectiva epistémica.

En primer lugar, la Educación Inclusiva nos confronta con la necesidad de revisión de la noción de sujeto. Como hemos señalado previamente, la concepción hegemónica del sujeto de conocimiento es la de un sujeto racional, sujeto de la clasificación; sujeto claramente cognitivo, escindido de su cuerpo y de una emocionalidad considerados obstáculos para la construcción de conocimiento. Esta visión del sujeto, expulsa del dominio del conocimiento a la misma subjetividad, imponiendo como patrón normativo la búsqueda de un conocimiento objetivo, un conocimiento universal, al servicio de este supuesto sujeto universal determinado por las estructuras sociales. Esta concepción de sujeto, no permite explorar y tornar productivos sus márgenes de acción, de libertad y de autonomía para poder auto-determinarse, características propias de la acción humana y que es un concepto clave para pensar la inclusión.

Un segundo desafío epistémico que hay que abordar desde la Educación Inclusiva se relaciona con la revisión de las nociones hegemónicas de conocimiento en tanto que ellas portan un sentido reproductivista. En efecto, se registra en el ámbito académico un predominio de la concepción de conocimiento como un acto mimético, como un acto de copiado, como reproducción fiel de la realidad en una suerte de escaneado de la realidad. Se requiere comprender que el conocimiento es el resultado de un proceso creativo de invención de mundos a través de los cuales nos representamos y construimos formas de representación del mundo, de las cosas y de nosotros mismos así, como la construcción de mundos posibles para la acción (Briones, 2013).

Esta perspectiva, contribuye a reponer el sentido del poder transformador del conocimiento, comprendiéndolo como un tipo especializado de práctica social a través de la cual se re-crea el mundo. La discusión respecto a los modos de transformación de la sociedad y las instituciones se ha planteado en forma dicotómica respecto a si ese cambio lo movilizan las ideas (las teorías) o las prácticas. Como venimos reflexionando, esa visión escindida que contrapone teoría/práctica, ideas/acción no sólo son equívocas, sino improductivas (Fals Borda, 2015).

Los desarrollos contemporáneos pos-giro lingüístico han dejado claro que la dialéctica constitutiva de los fenómenos sociales involucra simultáneamente la acción, la representación y su expresión a través de los discursos. Las palabras en tanto mediaciones simbólicas del proceso de representación, nos permiten ir corriendo los límites de las prácticas. Los discursos van instituyendo y ampliando los límites de la nominación y el horizonte de la representación. De ese modo, se van ofertando otros modos de pensar/nos, de decir/nos y de proyectar otros cursos de acción individuales y colectivos. En esa dinámica, se configuran otros mundos posibles y se performan modos de construir esos mundos para nosotros, para otros y con los otros. Nuestra conciencia nunca nos es absolutamente transparente.

La adopción de esta perspectiva reflexiva implicar desarticular las representaciones especulares del conocimiento, de la conciencia y del lenguaje que están a la base de la concepción ingenua de ellos. Más allá de los desarrollos conceptuales contemporáneos acerca de los procesos involucrados en la subjetividad, en la investigación académica subyace una concepción de la conciencia fuertemente influenciada por el racionalismo, que se apoya en los supuestos de transparencia y auto-entendimiento para el propio sujeto. La conciencia en tanto conocimiento de sí, sería el espejo de las propias representaciones, actitudes e ideas que se presentan en forma autoevidente al Yo. Esta perspectiva tiende a desconocer el magma inconsciente de los deseos, las motivaciones, las emociones y las represiones. Por el contrario, desde las aportaciones del psicoanálisis se sabe que la conciencia se presenta como opaca para el propio sujeto, con sombras que también se proyectan en nuestros miedos, nuestros fantasmas y nuestras fantasías, que operan de modo activo en la producción de contenidos de la conciencia.

De hecho, los enfoques socio-críticos y la investigación narrativa se proponen abordar metodológicamente estas cuestiones, intentando superar la perspectiva ingenua que venimos reseñando, para dar lugar a una comprensión de la conciencia como expresión de un proceso de racionalización, habitado también por emocionalidades y trazos subjetivos inscriptos activamente en las corpografías y sensibilidades, no siempre aprehensibles por la racionalidad clasificatoria (Corona Berkin. 2019).

De igual modo sucede con el lenguaje, generalmente considerado en las prácticas de investigación como la expresión discursiva del contenido representacional del sujeto. No obstante, las ciencias del lenguaje han demostrado que con el lenguaje decimos, pero también callamos. Con el lenguaje generamos distintos sentidos a partir de un mismo discurso; decimos entre líneas, connotamos aspectos de la realidad e invisibilizamos otros. Más recientemente, las perspectivas feministas y de la diversidad sexual han puesto el foco en el lenguaje como campo de disputas para la institucionalización de formas de nominación de formas clasificatorias de los fenómenos socio-culturales. Es decir, el lenguaje emerge claramente como un campo de disputas políticas, a través del cual se instituyen formas de nominalizar y (re)clasificar el mundo (Taylor, 2008). En tal sentido, la educación inclusiva se presenta como un territorio que requiere de la producción de nuevos términos, la nominación instituyente de aspectos de la realidad, que permitan la creación de nuevas prácticas e inauguren nuevos sentidos.

Finalmente, entre los desafíos epistémicos se plantea la necesidad de que la construcción de conocimientos en el ámbito de la Educación Inclusiva se sostenga en procesos de historización de los modos de representar, hacer y decir las prácticas de in/exclusión (Karsz, 2004). Un abordaje arqueológico y genealógico de los modos socio-culturales a través de los cuales se nombra, se practica y se representan los procesos de in/exclusión constituye un requerimiento para la comprensión de cómo ellos inciden en la configuración de sus modos de presentificación en el presente. Si no se realiza una operación

arqueológica, de historización de los discursos, representaciones y prácticas de in/exclusión es muy difícil deconstruirlas y producir un agenciamiento crítico que abra cursos alterativos de acción.

Reconociendo desafíos metodológicos

Los desafíos metodológicos que se presentan en este apartado poseen una íntima relación con las cuestiones epistémicas y epistemológicas que venimos exponiendo. Las preguntas generativas respecto a cómo se produce conocimiento educativo, son correlativas a las concepciones respecto a qué es lo real y qué es el conocimiento. El desafío para la Educación Inclusiva se vincula a la posibilidad de avizorar una metodología otra, que no sea un instrumento que exprese la racionalidad secuencial, clasificatoria y orientada a la ordenación del mundo social.

El proyecto de construcción de una teoría metodológica apropiada para las demandas de la educación inclusiva, requiere la creación de una metodología que permita captar lo complejo, lo múltiple, lo paradójico, lo proyectual y lo recursivo que anuda las interacciones entre los sujetos, las instituciones y la estructura socio-cultural en una perspectiva de transformación socio-política (Leyva y Speed, 2015).

Las herramientas metodológicas hegemónicas en el campo educativo (aún en sus variantes más flexibles y abiertas) tienden a separar y aislar dimensiones de la realidad que son co-constitutivas y cuyas interacciones desbordan los planos analíticos en una dinámica relacional difícil de capturar desde la lógica clasificatoria. Si los fenómenos que aborda la educación inclusiva además de su naturaleza compleja y relacional se caracterizan por su condición alterativa y transformativa del orden socio-escolar, cabe plantear la necesidad de una metodología que pueda dar cuenta de dialécticas motorizadas por el conflicto y por las disputas en torno al saber y el poder en sus distintas variaciones, expresiones y sus diversas materializaciones (Avila Romero, 2012). Desde esa perspectiva, la metodología podría cumplir no solo un papel regulatorio y prescriptivo de las prácticas de investigación, sino que se convertiría en un recurso para la traducción de esas disputas por construir sentido a través del reconocimiento de prácticas inclusivas, por la reorientación de otras, por su contribución en la fabricación de nuevas prácticas sociales y educativas, según las variaciones de las épocas y los contextos.

Otro desafío metodológico para la investigación en educación inclusiva se vincula a los modos de indagación e interrogación de la realidad. El canon metodológico tiende a orientar nuestras preguntas de investigación según la lógica de los por qué, de las explicaciones causales y de la secuencialidad lineal de los procesos. Urge recrear los modos de interrogación habilitando preguntas desde otros lugares, reconociendo que ellas responden no sólo a las vistas tomadas desde una perspectiva conceptual o teórica, sino que se imbrican profundamente con posiciones existenciales e ideológicas desde las cuales habitamos el mundo. Como sujetos de conocimiento transformador podemos habilitar metodologías otras

que permitan hacer otro tipo de preguntas, reconociendo que ellas no surgen sólo de una inquietud de tipo cognitiva, sino de dar respuesta a las incertidumbres y fantasías que se asientan en necesidades existenciales (Cornejo y Rufer, 2020).

Un último desafío metodológico se vincula a la construcción de dispositivos alternativos de simbolización y de producción simbólica superadores de las técnicas tradicionales de recolección de datos. En efecto, los métodos de investigación educativa no pueden sortear las trampas de la concepción ingenua del conocimiento, el lenguaje y la conciencia. La reflexión metodológica tiene que afrontar la demanda de la invención de dispositivos capaces de suscitar diferentes modos de simbolización de los fenómenos inclusivos. La metodología de investigación como cuerpo de conocimientos sistemáticos y rigurosos acerca de los métodos de generar conocimiento científico debe afrontar un proceso de creación, invención y recreación de dispositivos de producción de datos. Estos dispositivos para la reconfiguración de los modos de representación de la realidad, debe permitir dar cuenta de procesos subjetivos, lógicas de acción, prácticas individuales y colectivas, afectaciones sensibles e inscripciones corpográficas relacionadas a dinámicas individuales, institucionales y colectivas de clasificación social, diferenciación, segregación, discriminación, invisibilización, silenciamiento y exclusión.

Estos dispositivos deben permitir a los sujetos efectuar una producción simbólica de esos procesos, que implican el atravesamiento de procesos subjetivos de dolor y sufrimiento personal o institucional. No basta la palabra como recurso para la producción de un discurso descriptivo y explicativo de sí, se requiere la recuperación de los ecos y huellas de esos procesos de exclusión y abyección inscriptos en el cuerpo, los gestos y las emociones. En esa línea las metodologías performáticas y los encuadres de investigación de las metodologías horizontales, parecen emerger como propuestas interesantes (Corona Berkin, 2012).

Conclusiones. Seguir imaginando aperturas en la investigación de la educación inclusiva

Si entendemos que la educación inclusiva requiere dar cuenta de las dinámicas e interacciones entre procesos y prácticas de in/exclusión propias de una formación socio-cultural en un contexto epocal, la investigación tiene que adoptar modelos interesados en las transiciones, los pasajes y quiebres que van instituyendo una cultura y prácticas socio-educativas inclusivas. Esos pasajes no solamente deben pensarse en términos de proceso socio-histórico a través del cual se puede dar cuenta de transformaciones orientadas a la conformación de sociedades que garanticen el acceso y disfrute de sus derechos.

También la investigación debe abordar en términos de pasajes, traducciones y resignificaciones de las dinámicas entre discursos sociales acerca de la inclusión, el despliegue de políticas públicas inclusivas y el ejercicio colectivo de prácticas inclusivas. En la medida que esos pasajes involucran dimensiones personales y comunales diferenciados y diversos, se torna imprescindible el análisis de las actitudes, los modos de representación de

la inclusión, los estereotipos sobre los que se sustentan estigmas y pautas de discriminación, pero también las formas que asume la construcción de alternativas inclusivas.

Para seguir generando aperturas es necesario re-politizar la noción de inclusión. Para ello, deberíamos poner en cuestión y someter a examen crítico la mirada pragmática o instrumental de la inclusión, de la puesta en acto de unas políticas dichas inclusivas, pero cuyos supuestos y principios colisionan con la comprensión de sus alcances profundos como modelo de relaciones socio-políticas.

Entre las múltiples opciones para repolitizar la noción de inclusión, sería apropiado adoptar un enfoque de interseccionalidad, entendiendo que el mismo permite un análisis más pertinente de los fenómenos de la Educación Inclusiva. A tales efectos se necesita interseccionar las perspectivas de género, de clase, de las múltiples diversidades funcionales, en tanto dimensiones que interactúan entre sí y se imbrican mutuamente. Ese enfoque de la interseccionalidad nos permitiría captar los múltiples atravesamientos y recursividades que constituyen los fenómenos propios de la educación inclusiva.

Otra apertura necesaria para el desarrollo de la investigación de la educación inclusiva es la de constituir una agenda audible, una agenda que se configure a través de la escucha de las demandas, necesidades, recursos y posibilidades que los sujetos, los colectivos y las instituciones poseen para interrogarse críticamente y pensar colectivamente cursos innovadores de acción. La perspectiva hegemónica de investigación suele enfatizar que, a través de diferentes estrategias y posicionamientos metodológicos, la investigación socio-educativa le da voz a los sujetos y comunidades. En esa posición, los académicos desconocemos que los sujetos tienen voz, las comunidades tienen voz; el problema no es la voz de los otros, sino las resonancias que esas voces tienen en nuestros marcos conceptuales y en nuestras propias posiciones de dominancia. Otras veces los investigadores no sabemos escuchar cuáles son las lógicas, es decir el modo en que las comunidades y los sujetos realizan prácticas de inclusión, modos de construcción de lo comunal que discrepan con las formas reconocidas y legitimadas desde la literatura o los saberes académicos.

Afrontar los retos que plantea la formulación de una agenda de investigación en el campo de la educación inclusiva implica abordar progresivamente algunos interrogantes, que planteamos a continuación con el propósito de provocar y convocar una reflexión profunda en el ámbito de lo metodológico. Estos interrogantes son también retos para la institucionalización de la educación inclusiva como práctica transformadora de las sociedades contemporáneas.

La agenda de investigación debería permitirnos identificar los nudos que están impidiendo que la educación inclusiva y las prácticas inclusivas sean reales y no prácticas de simulacro, que los discursos que convoca la inclusión no sean mera retórica o juegos de lenguaje, sino artefactos simbólicos de reconstrucción y reformulación de modos otros de pensar lo humano, sus diferencias constitutivas y los procesos formativos necesarios de desplegar como proyecto utópico para la construcción de lo común.

¿Cuáles son las posibilidades de desplegar la educación inclusiva en las gramáticas institucionales y escolares surgidas al amparo del proyecto cultural de la modernidad?

¿Cómo superar los modos de pensar la educación inclusiva desde los marcos categoriales y de sensibilidades experienciales del viejo orden escolar, con sus gramáticas de clasificación binaria y jerarquizadora, constituidas en torno a los pares lo civilizado/lo bárbaro, capaz/incapaz, conocimientos legítimos/conocimientos ilegítimos, lo meritorio/lo accesible como derecho universal, lo blanco/lo no-blanco, lo ilustrado/lo popular, lo normal/lo anormal?

¿Es posible sostener una idea de educación inclusiva como proyecto socio-pedagógico sin derribar los muros simbólicos que separan física y experiencialmente las instituciones educativas de los tiempos, lenguajes y prácticas del mundo social, descontextualizando, aislando y asilando a los sujetos enajenándolos de las formas de la vida de su propia comunidad?

¿Cuáles son las alternativas metodológicas que pueden contribuir a la deconstrucción del sentido ideológico implicado en las prácticas de in/exclusión y a la interpelación del contenido moralizador y normalizador de los dispositivos heredados de la Modernidad?

¿Qué operaciones teórico-metodológicas son necesarias para reconocer la multiplicidad de sentidos que invoca la noción de inclusión como proyecto comunal y cuya significación se recontextualiza dentro de las lógicas normalizadoras que siguen operando activamente en la construcción de las relaciones sociales y la construcción de subjetividades?

¿Qué procesos de creación social e institucional se requiere desencadenar para desestabilizar la equivalencia entre la matriz del orden escolar y el orden social en las sociedades modernas capitalistas? Todos los imaginarios que convoca la matriz del orden escolar y sus efectos performativos en la conformación de subjetividades, son equivalentes a ciertos desempeños requeridos en el tipo de sociedades contemporáneas. Por lo tanto, cuáles son las condiciones de posibilidad de una educación inclusiva que incardinada en las lógicas y valores de las sociedades de consumo, permita trazar y realizar otros horizontes capaces de construir modelos sociales alternativos y alterativos y generar otras prácticas de humanización.

¿Cómo se puede pensar una educación que tenga un carácter creativo y experimental; que recupere no solo el espacio del aula, de la institución o el espacio de la formación con los otros como un espacio de innovación, de re-creación y no un mero espacio de mera aplicación de normativas y prescripciones curriculares?

¿Qué tipo de investigación debemos construir para acompañar y acompasar esos procesos de creación social, política e institucional que nos permita como agentes de transformación social experimentar otros modos de co-construir respuestas a la diferencia y a la diversidad en nuestras sociedades desiguales?

Dejarse atravesar por los interrogantes y abordar la incertidumbre que implica abandonar las certezas, nos conducirá a nuevos horizontes de indagación y podremos imaginar otras políticas de conocimiento para la educación inclusiva.

Referencias

- Allan, J. y Slee, R. (2008). *Doing inclusive education research*. Rotterdam: Sense Publications.
- Appadurai, A. (2013). *The Future as Cultural Fact. Essays on the Global Condition*. Londres: Verso.
- Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39.
- Asghar, M, y Rowe, N. (2017). Reciprocity and critical reflection as the key to social justice in service learning: A case study. *Innovations in Education and Teaching International*, (January) <https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1273788>
- Ávila Romero, A. (2012). Constelaciones de saberes: territorios de horizontalidad. En M. R. Pérez Daniel y S. Sartorello (Eds.), *Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural* (pp.159-168). San Cristóbal de Las Casas.
- Barba, J. J., González-Calvo, G. y Barba-Martín, R. A. (2014). Qué la fuerza esté contigo: Desvelar el lado oscuro de la investigación en educación. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7.14, 125-140.
- Barton, L. (2007). Special educational needs: An alternative look. Disponible en www.leeds.ac.uk/disability-studies.
- Barton, L. (2011) La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. 70 (25,1) 63-76
- Bersanelli, S. (2008). La gestión pública para una educación inclusiva. REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 6 (2), 58-70.
- Biesta, G. (2014). *The beautiful risk of education*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Briones, C. (2013). Conocimientos sociales, conocimientos académicos: asimetrías, colaboraciones, autonomías. *Working Papers, desiguALdades.net, Research Network on Interdependent Inequalities in Latin America*, 39. Disponible en https://www.desigualdades.net/Resources/Working_Paper/39_WP_Briones_Online.pdf
- Briones, C. (2014). Navegando creativamente los mares del disenso para hacer otros compromisos epistemológicos y ontológicos. *Cuadernos de Antropología Social*, 40, 49-70. FFyL-UBA.
- Briones, C., Cañuqueo, L., Kropff, L y Leumán, M. (2007). Escenas del multiculturalismo neoliberal. Una proyección desde el sur. En A. Grimson (Comp.), *Cultura y Neoliberalismo* (pp. 265-299). Buenos Aires: CLACSO.

- Carnoy, M. (2005), "La búsqueda de la igualdad a través de las políticas educativas: alcances y límites", en *Políticas educativas y equidad*, pp.87-100, Santiago, Fundación FORD-UNICEF-Universidad Alberto Hurtado
- Castellanos, O. F. (2008). Retos y Nuevos Enfoques en la Gestión de la Tecnología y del Conocimiento
- Cornejo I. y Rufer. M. (comp.) (2020) *Horizontalidad: hacia una crítica de la metodología*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO-México: Centro de Estudios Latinoamericanos Avanzados –CALAS.
- Corona Berkin, S. (2012). Notas para construir metodologías horizontales. En S. Corona Berkin y O. Kaltmeier (Coords.), *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales* (pp. 85-110). Barcelona: Gedisa.
- Corona Berkin, S. (2019). *Producción horizontal del conocimiento*. CALAS, Bielefeld Press/UdeG.
- Cuenca y otros. (2007). *La inclusión en la educación. Cómo hacerla realidad*. Foro educativo. Lima: MINEDU.
- De Ketele, J.M. (2005) "El fundamento de las políticas educativas: una educación de calidad para todos" en *Políticas educativas y equidad*, pp.81-86, Santiago, Fundación FORD-UNICEF-Universidad Alberto Hurtado
- Duro, D. y otros. (2014). *Experiencias de Inclusión Educativa desde la perspectiva de Aprender Juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina*. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- Echeita, G. y Navarro, D. (2014). Educación inclusiva y desarrollo sostenible. Una llamada urgente a pensarlas juntas. *EDETANIA* 46, 141-161.
- Echeita, G., Muñoz, y., Sandoval, M. y Simón, C. (2014). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 25-48
- Escudero, J. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*. 55, 85-105.
- Fals Borda, O. (2015 [1979]). Cómo investigar la realidad para transformarla. En Fals Borda, Orlando *Una sociología sentipensante para América Latina* (pp. 253-301). Antología y presentación, V. M. Moncayo. México, D. F./Buenos Aires: Siglo XXI/CLACSO.
- Florian, L y Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. doi: [10.1080/01411926.2010.501096](https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096)
- Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Nueva época*, 23 (62), 41-83.
- Gentili, P. (2014). *La evaluación de la calidad educativa en América Latina: modelos emancipadores en construcción*. Buenos Aires: CITEAL

- Hevia, R. Coord. (2005). *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Karsz, Saúl (2004), "La exclusión: concepto falso, problema verdadero", en Karsz, Saúl (coordinador), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*, pp.133-214, Barcelona, Gedisa
- Lander, E. (Comp.) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Lasso, M. (2015). Cultura inclusiva en la escuela. *Revista Para el Aula – IDEA*, 14, 24-25.
- Leyva, X. y Speed, S. (2008). Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor. En X. Leyva, A. Burguete y S. Speed (Coords.), *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor* (pp. 65-107). México D.F.: CIESAS.
- Luengo, J. y Saura, G. (2012). Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. Políticas educativas de gestión de resultados y rendición de cuentas en Andalucía. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (3), 11-126.
- Meléndez, C. y Yuni, J. (2017) La puesta en Acto de las Políticas socioeducativas de inclusión en escuelas secundarias de la Provincia de Catamarca. *Revista Praxis*, Vol. 18
- Morón, A. A. (2013). Igualdad y libertad: fundamentos de la justicia. Equality and Freedom: basics for social justice igualdade e liberdade: fundamentos da justiça social. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 2(1), 173-194.
- Navarro, L. (2006) *Componentes críticos de una agenda para el desarrollo de una Educación inclusiva (o las bases para una educación justa y de calidad para todos)*. Santiago: OREALC-UNESCO. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org>
- Ocampo, A. (2018). Sobre la condición tropológica de la Educación Inclusiva: elementos para una nueva crítica educativa. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 2 (2), 16-46. Recuperado de: <http://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/16-46/pdf>
- Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica, 19-30.
- Paliokosta, P. y Blandford, S. (2010). Inclusion in school: A policy, ideology or lived experience? Similar findings in diverse school cultures. *Support for Learning*, 25(4), 179-186.
- Parrilla, A. y Susinos, T. (2013). Investigación Inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 88-98.
- Payà, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista educación inclusiva*. 3 (2), 125-142.
- Rambla, X., Ferrer, F., Tarabini, A. y Verger, A. (2008). Inclusive education and social inequality: An update of the question and some geographical considerations. *Prospects*, 38(1), 65-76.

- Reimers, F. (2000), "Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI", en *Revista Iberoamericana de Educación*, nro.23, pp.21-50, versión electrónica consultada en <http://www.rieoei.org/rie23a01.htm>.
- Rivas, J. (2019). Re-instituyendo la investigación como transformadora. En A. de Melo, I. de J. Espinosa Torres, L. Pons Bonals y J. Rivas Flores (Coords.), *Perspectivas decoloniales sobre la educación* (pp. 23-60). Málaga: Umaeditorial/Unicentro.
- Rodríguez Hernández, H. (2016) *La Educación Inclusiva en la Agenda Educativa Mundial 2015-2030. Revista nacional e internacional de educación inclusiva* Volumen 9, Número 2, Junio.
- Rosato, A. y Angelino, M.A. (Comps.). (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad*. Buenos Aires: Noveduc.
- Salvat, P. (2002), *El porvenir de la equidad. Aportaciones para un giro ético de la filosofía política contemporánea*, Santiago, LOM-Universidad Alberto Hurtado
- Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce. Extensión Universitaria de la República.
- Taylor, L. K. (2008). Of Mother Tongues and Other Tongues: The Stakes of Linguistically Inclusive Pedagogy in Minority Contexts. *Canadian Modern Language Review-Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 65(1), 89-123. doi: [10.3138/cmlr.65.1.89](https://doi.org/10.3138/cmlr.65.1.89)
- Toboso y otros. (2012). Sobre la Educación Inclusiva en España: Políticas y Prácticas. *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*. 6 (1), 279-295.
- UNESCO (2008). *La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro*. Presentación General de la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación, Documento de Referencia. Conclusiones y recomendaciones. Ginebra: Unesco
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre Políticas de Inclusión en la Educación*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia et la Cultura.
- UNESCO. (2012). *Guidelines for Creating a National ESD Research Agenda and Plan*. Paris:UNESCO. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002188/218840e.pdf>
- Walsh, C. "Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial". (2007) En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Comps). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2018). Resonancias y paradojas de la Educación: notas para hablar en nombre de ella. *Praxis educativa*, Vol. 22, Nº 2; mayo-agosto, 78-93 DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220208>
- Yuni, J. (2021) Dilemas de la investigación como práctica institucional y experiencia biográfica. *Praxis educativa*, Vol. 25, No 1 enero - abril 2021 - pp. 1-21. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250105>



CAPÍTULO 31. EDUCACIÓN INCLUSIVA: TRAYECTOS EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Claudia Patricia Jiménez Guzmán
Sofía Muñoz Sierra
Luisa Fernanda Castro Loaiza
Universidad de Manizales, Colombia

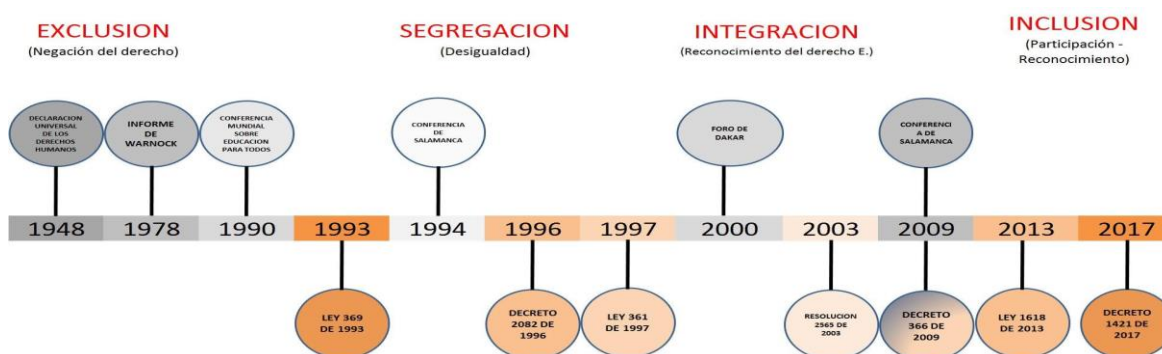
Introducción

Al realizar la búsqueda del origen del movimiento inclusivo se encuentran diferentes investigaciones que lo sitúan en los países anglosajones, en el marco de la educación especial. Tradicionalmente se ha asociado a la inclusión con estudiantes en situación de

discapacidad o con grupos poblacionales. Sin embargo, la apuesta de la educación inclusiva es para todos y todas. Como lo manifiesta la Unesco (2008): La educación inclusiva se puede considerar como un proceso tendiente a reducir la exclusión de los educandos no solo al interior sino fuera del sistema educativo, mediante el abordaje que se puede hacer de sus diversas necesidades a la vez que su inclusión en las diferentes actividades de aprendizaje, comunitarias y culturales. En este sentido, y al realizar la búsqueda del estado del arte sobre la inclusión, se encuentra una ruta histórica muy marcada que permite identificar diferentes perspectivas sobre el sentido real de la inclusión.

Hablar de educación inclusiva cada vez cobra más relevancia, lo que ha generado diferentes miradas, sentidos y apuestas teóricas que muestran un desarrollo particular y poco uniforme de la educación inclusiva en diversos países de Latinoamérica. Por tal motivo, se hace necesario identificar la construcción histórica que ha marcado las políticas, prácticas y la cultura en el plano educativo.

Figura 1. Ruta histórica



Fuente: elaboración propia.

Se identifican en este recorrido varios momentos: el primero está relacionado con la *exclusión* como un fenómeno social que ha existido en la historia de la sociedad, evidente en los distintos grupos sociales que no pertenecían a lo establecido por la clase dominante de la época, “la élite”, entre ellos niños, mujeres y grupos culturales marginales, lo que generaba prácticas excluyentes y discriminatorias como la negación del voto, el derecho al trabajo y la poca o nula participación de estas poblaciones en diferentes escenarios.

En un segundo momento está la *segregación* que se vive al incorporar los colectivos excluidos de los procesos escolares, aspecto que se evidencia cuando, en un mismo sector, los centros educativos escolarizan a un determinado perfil de estudiantes, negando la oportunidad a una minoría a educarse para vivir en la sociedad, acciones educativas que seguían negando la educación a los estudiantes como derecho fundamental.

En un tercer momento, *la integración* que se da como resultado de varios movimientos de grupos exigiendo los derechos de los distintos colectivos en situaciones de exclusión y

poca participación, lo que generó un cambio en el sistema educativo reconociendo el derecho a la educación. En sí, la integración buscó minimizar las desigualdades que se daban como resultado de los dos movimientos anteriores, pero solo en el ámbito educativo. En este sentido, según Parrilla (2002), para permitir el ingreso de los grupos a la escuela regular, se dieron varias respuestas, entre ellas el proceso de integración de los estudiantes con necesidades educativas especiales, en los años 60, permitiendo el cambio de los centros especiales a los centros ordinarios de los estudiantes.

En un cuarto momento está la *inclusión*, relacionada con los procesos que permiten la participación de la población, reduciendo la exclusión en la cultura, la comunidad y en el currículo (Booth y Ainscow, 1998). En ese sentido, la inclusión significa convivir y participar todos en comunidad, de una forma activa, política y social para garantizar la convivencia democrática.

A nivel educativo, se busca un cambio global de la sociedad y por lo tanto de la educación, para ser y responder a las condiciones particulares de todos y no solo a un grupo específico, generando equidad social en pro de una educación para todos. Promover la inclusión, como lo plantea la UNESCO (2009), es generar el encuentro para dialogar sobre las diferentes formas de lograr el mejoramiento de los marcos sociales y educativos, para responder a los cambios culturales y lineamientos de la educación.

Se puede decir que, a pesar de los grandes cambios que han generado las reformas educativas a nivel curricular y organizativo, la educación sigue teniendo dificultades para comprender lo que implica la diversidad para realizar procesos de inclusión ya que, a pesar de las diferentes normativas que se han creado, aún no se identifican prácticas reales que respondan con equidad a las condiciones de la comunidad educativa.

Sin embargo, es importante reconocer que estas grandes corrientes movilizaron el hito de la evolución de las reformas educativas en la educación inclusiva, marcada por diferentes movimientos que generaron políticas en el ámbito internacional y nacional, logrando el reconocimiento y la inclusión en el marco de una educación para todos. En esta línea Azorín (2017) proyecta los principales hechos normativos que permitieron la educación como derecho:

Tabla 1

Principales hechos y acontecimientos para la educación como derecho

Evento/Acontecimiento	Organización/ Año
Declaración Universal de Derechos Humanos	UNESCO, 1948
Declaración de los derechos del niño	ONU, 1959

Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza	UNESCO, 1960
Declaración sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial.	ONU, 1963
Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales.	ONU, 1966
Informe de Warnock	WARNOCK, 1978
Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer.	ONU, 1979
Conferencia mundial sobre las acciones y estrategias para la educación, prevención e integración	UNESCO, 1981
Convención sobre los derechos del niño.	ONU, 1989

Fuente: Azorin, 2017, p. 209.

Este panorama refleja cómo desde 1948 hasta 1989 se realizaron diferentes apuestas para transformar la cultura y en general la sociedad, reconociendo el derecho de todos a la educación, normativas que fueron el primer paso para lograr una educación diferente. En 1990 se realizó la *Conferencia Mundial sobre Educación para todos*, donde participaron diferentes representantes de más de 155 países, donde plantearon que la enseñanza era un derecho y debía ser accesible a todos los niños y niñas, respondiendo a las necesidades básicas de aprendizaje.

En 1994 se realizó la *Conferencia de Salamanca*, con la asistencia de representantes de 92 gobiernos. El propósito fue promover la educación para todos, especialmente en la educación de la población con necesidades especiales. Así mismo, se hizo énfasis en reconocer una vez más la diversidad del ser humano, en sus características, intereses y capacidades.

En el 2000 se realizó el *Foro de Dakar* donde asistieron 164 países con el objetivo de resolver algunos pendientes que quedaron de la Educación para todos (ETP) en el encuentro en Jomtien y en Salamanca. Para ello, se hicieron varios encuentros para dialogar sobre la realidad en los diferentes países en relación con la educación como derecho.

En el 2009 se redactó la *Declaración de Salamanca*, con el objetivo de valorar el proceso y los logros que habían obtenido, resaltando algunos aspectos centrales que se debían dar en materia de inclusión en relación con:

- Reafirmar la educación inclusiva como derecho.
- Reconocer la diversidad de intereses, capacidades y necesidades de cada niño.
- El sistema educativo debe ser creado según las diferentes características e intereses de la población.

En consecuencia, estas normativas han permitido movilizar las prácticas y la cultura inclusiva en el marco de los derechos, buscando crear contextos escolares participativos que superen la educación tradicional, instructiva, apostando por una educación no discriminatoria, abierta a la diversidad, que parta de la diferencia como aspecto fundamental de enriquecimiento y potenciación.

Por otro lado, en relación con las investigaciones analizadas a nivel internacional, es evidente una importante producción en España, Chile, Argentina, Costa Rica, México, Uruguay, Ecuador, Estados Unidos, Tailandia, Valdivia y Canadá.

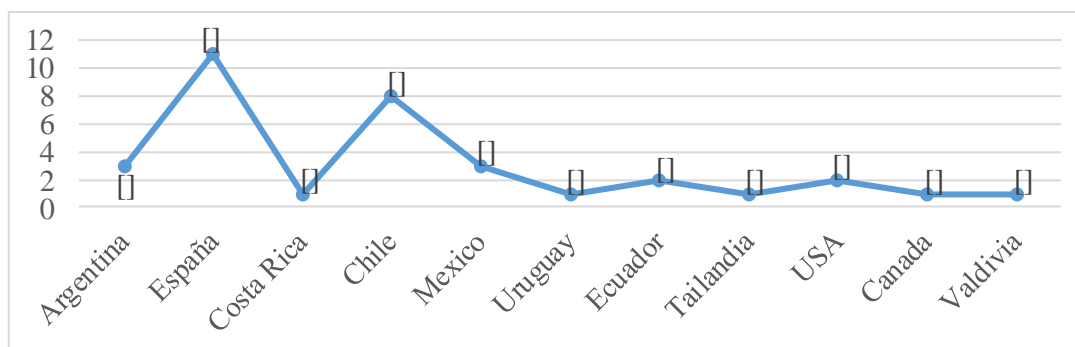


Figura 2: *Publicaciones internacionales*

Fuente: elaboración propia.

España presenta el mayor número de publicaciones sobre el tema de investigación (ver Figura 1) y esto se refleja en los avances que se han tenido en las aulas de clase, donde se han implementado diferentes prácticas incluyentes y, sobre todo, se ha capacitado a los docentes para propender por una educación más respetuosa y potenciadora de las particularidades.

En Chile también se puede observar la importancia que se le ha dado al tema y, aunque hay un buen número de publicaciones, solo está en la fase de planeación estratégica para instaurar prácticas que potencien la inclusión. En los otros países se evidencian acciones enmarcadas en el reconocimiento y fortalecimiento de la inclusión. Es importante reconocer que aún falta mucho para lograr mayores alcances reales y efectivos, pues se puede interpretar que todavía hay un gran camino por recorrer y una distancia entre lo que plantea la teoría y la implementación de la misma en la realidad educativa, ya que en la mayoría de las investigaciones se plantean propuestas desde el ideal de la educación, pero en la práctica aún falta mucho por hacer.

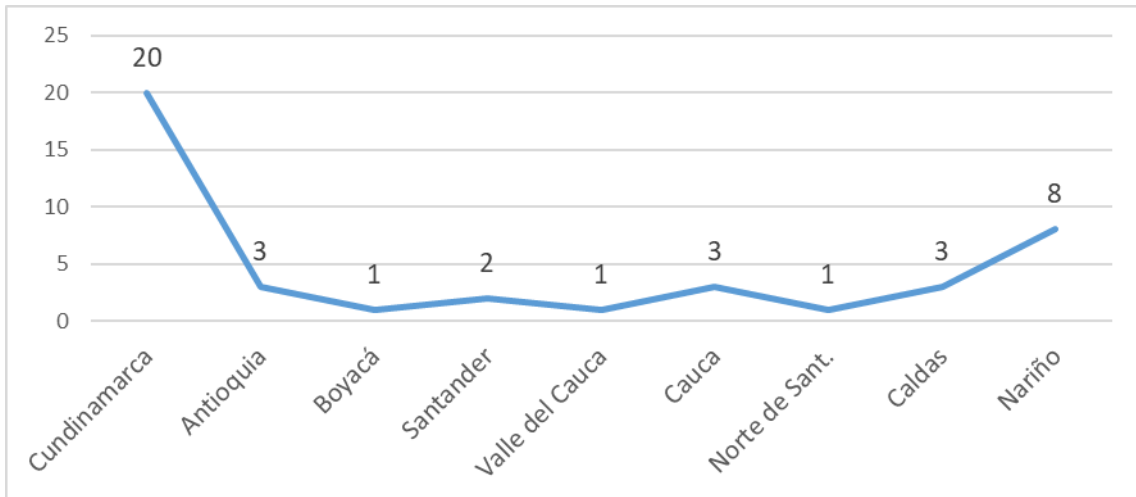


Figura 3. *Publicaciones nacionales*

Fuente: elaboración propia.

A nivel internacional, se evidencia que en el departamento de Cundinamarca se encontraron la mayor cantidad de publicaciones, con un total de 20 artículos, seguido de Nariño con 8, Antioquia, Cauca y Caldas con 3 artículos cada uno y, en menor cantidad de procesos investigativos, Boyacá, Bucaramanga, Cali, Cúcuta y Santander, con un artículo cada uno (ver Figura 3).

En Cundinamarca se presenta mayor interés investigativo en el tema de prácticas pedagógicas desde una perspectiva incluyente, donde se identifican avances y retos frente a los procesos enmarcados en una escuela inclusiva. Le siguen Nariño y Antioquia con investigaciones enfocadas en la importancia de la práctica para la atención a la diversidad de los sujetos. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, se muestra una tendencia de la inclusión relacionada directamente con las personas en situación de discapacidad o desde el déficit de los estudiantes, aspecto que limita la concepción de una educación inclusiva para todos.

De otra parte, es posible entonces, a partir del análisis de las investigaciones consultadas, dar cuenta de las siguientes tendencias en las que, a nivel general, se visibiliza al maestro como pilar fundamental para lograr una educación equitativa y de calidad.

Formación y competencias de maestros

Esta tendencia hace referencia a la necesidad de formar al maestro en educación inclusiva, especialmente en la cualificación de las competencias y de los valores, propios de todo maestro en formación, para acompañar los procesos educativos de los estudiantes. Los hallazgos son coincidentes en cuanto al compromiso y a la actitud positiva que tienen los docentes; sin embargo, se debe comprender el sentido real de la inclusión para tener una mirada más amplia y trascender la perspectiva diferencialista de los grupos poblacionales y con discapacidad, mirada que aún es notoria en algunos de los maestros que no les permite

brindar una educación diversificada con la perspectiva del reconocimiento y participación de todos.

Stainback, S. y Stainback, W. (2015), apoyados en Giangreco, exponen que se necesita un maestro que lidere en la escuela los procesos de inclusión haciendo énfasis en “el valor de una educación de calidad para todos los alumnos, proporcionando diversas clases de apoyo que facilitaran en la práctica la inclusión” (p 264), con disposición a aprender e implementar prácticas flexibles e innovadoras, individualizando su enseñanza a las particularidades de los estudiantes y con capacidad autocrítica para evaluar constantemente su quehacer en relación con las necesidades del contexto. En palabras de Booth & Ainscow (2002) “considerar la diversidad como una riqueza para el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 118).

Según Fernández et al. (2016), la educación inclusiva se da mejor cuando se realiza un trabajo colegiado a partir de las necesidades de la población, brindando alternativas pedagógicas innovadoras y flexibles. Esto hace referencia a un trabajo situado y articulado a las necesidades de las regiones, de los territorios, considerando su historia y capacidad de cambio (Flores, García y Romero, 2017) para lograr una educación que parta desde la comprensión histórica y experiencial de todos los actores.

Por lo tanto, es importante tener en cuenta que los docentes que reciben formación sobre la educación inclusiva mejoran considerablemente su actitud y práctica pedagógica en pro de las necesidades particulares de los estudiantes (Flores et al., 2017). Por tal motivo, se ratifica que los procesos de formación son necesarios y determinantes para coadyuvar a los maestros a desaprender y cambiar el imaginario sobre el verdadero sentido de la inclusión.

En síntesis, la formación y las competencias del maestro influyen en la percepción sobre la inclusión de todos los estudiantes; las actitudes, valores, saberes, creencias y expectativas del docente son determinantes en la formación integral del estudiante y están siempre condicionadas no sólo por los procesos formativos, sino por las comprensiones y nociones que este tiene (Tardif, 2004; Barragán, 2012). En otras palabras, el imaginario social y el significado que los diferentes actores le atribuyen a la “educación inclusiva” se relacionan con sus propias acciones. Como lo proyecta López (2004), es importante implicarnos en nuestra propia práctica y generar acciones más respetuosas de las singularidades, y menos segregadoras, que permitan lograr una sociedad más incluyente y respetuosa de las particularidades humanas.

Formación docente: Una apuesta hacia la inclusión

La formación docente, como eje central para lograr una verdadera educación inclusiva, permite generar una labor reflexiva sobre su práctica pedagógica y una apuesta por el respeto de las particularidades de cada uno de sus estudiantes, especialmente de aquellos con discapacidad. En los hallazgos de las diferentes investigaciones que se han realizado, es evidente que después del proceso de formación los docentes manifiestan cambios actitudinales y conceptuales acerca de la visión que tenían con respecto a las personas en

situación de discapacidad, pero aún sigue haciendo falta mayor acompañamiento en la práctica.

El interés en formar a los docentes en esta línea no es solo una apuesta de las instituciones educativas, sino un lineamiento de las políticas internacionales y nacionales; por lo que se gestan programas y proyectos, especialmente para grupos poblacionales, como se perciben en las investigaciones encontradas. Desde esta perspectiva y como lo plantea López (2004): en varios modelos educativos se tiene como una de sus aspiraciones lograr que uno de los fines de la educación sea tener en cuenta siempre la diversidad de los seres humanos, que no son máquinas que se pueden construir de acuerdo con determinados patrones.

Esta es una apuesta que se debe fortalecer cada vez más, como pilar fundamental en el plan de formación docente de las entidades territoriales, secretarías e instituciones educativas, partiendo de los imaginarios y las comprensiones de la comunidad educativa, para generar rupturas y nuevos cambios en la comprensión de la inclusión, los cuales se verán reflejados en las prácticas y en las políticas que se gesten en las diferentes instituciones educativas.

Prácticas pedagógicas

En relación con las prácticas pedagógicas, las investigaciones plantean los siguientes aspectos, como tesis centrales para tener en cuenta:

- El compromiso y el afecto son aspectos fundamentales que todo maestro debe tener para realizar una práctica pedagógica.
- La gestión curricular es identificada como una opción para movilizar las prácticas incluyentes a nivel administrativo, pedagógico y de comunidad, en donde se debe comprender el sentido de la inclusión para poder gestionar el aula como un espacio acogedor, flexible y coherente con las particularidades de todos los estudiantes.
- Algunas prácticas de los maestros aún desconocen la diversidad de los estudiantes al seguir realizando actividades homogéneas, rutinarias y descontextualizadas de las expectativas de los estudiantes.

Estos planteamientos permiten reconocer al maestro como eje central y mediador de las prácticas pedagógicas, quien manifiesta tener claro el significado de inclusión y su rol en el proceso educativo. Pero, aún hay una gran distancia entre lo que dice el maestro y su práctica real, al desconocer las particularidades intrínsecas y extrínsecas del ser humano y su contexto.

Estas investigaciones plantean que hace falta asumir con responsabilidad la diversidad y todo lo que ella implica, ya que las concepciones de los docentes siguen centradas en una educación tradicional e integradora, que requiere de un proceso de formación y concienciación para que ellos puedan brindar una educación con calidad según las condiciones e intereses de todos los estudiantes. Por ende, Echeita, Simón y Sandoval (2017) plantean que en la educación no se ven procesos pedagógicos diversificados en la enseñanza

y la evaluación, para facilitar y potenciar al máximo el rendimiento de los estudiantes; por tal motivo se habla de inclusión.

Cobos (2000, como se citó en Mora, Caicedo y Mejía, 2013), manifiesta que el quehacer fundamental del maestro son las prácticas pedagógicas, en la que establece un proceso de interacción y diálogo sobre lo que les acontece en el día a día a nivel social, cultural y familiar. Así mismo, para Freire (como se citó en por Mora, Caicedo y Mejía, 2013) considera que todo lo que implica la práctica educativa: deseos, fines, expectativas, procesos, la tensión que se genera entre la teoría y la práctica y entre la autoridad y la libertad no pueden exacerbarse, pues esto va en contra de la democracia que no avala ni el autoritarismo ni la permisividad.

Por otro lado, las prácticas pedagógicas, según Ochoa (2000, como se citó en Ríos y Cadavid, 2013) encierran el "conjunto de métodos, técnicas y procedimientos empleados en la escuela, cuya finalidad es el logro de aprendizajes significativos por parte de los alumnos" (p. 19). Por tal motivo, es el maestro el llamado a propender por generar nuevas actuaciones en su acto pedagógico, que motiven la potenciación y participación de los estudiantes a partir de sus experiencias vitales, logrando una educación inclusiva, como dicen Zarate et al. (2017), al proponer que el objetivo de una práctica inclusiva es generar procesos de participación activa de todos sin centrarse en las condiciones específicas de los estudiantes.

Es importante mencionar que un común denominador en las investigaciones, sobre las prácticas incluyentes, se concentra en todas las facultades y habilidades que tiene el docente en su quehacer, para que de manera consciente y planificada pueda gestionar su práctica desde la diversidad de sus estudiantes, diseñando y propiciando experiencias de aprendizaje significativas que garantizan la participación y el reconocimiento de la diversidad. Este actuar reduce las barreras y permite las trayectorias significativas en el aprendizaje, favoreciendo los tránsitos armónicos en el ámbito escolar y creando una cultura respetuosa de las diversidades humanas que reconoce, acepta y valora las diferencias como riqueza, y en donde la relación del maestro y el estudiante humaniza, potencia y construye una educación con calidad (Manosalva, 2009).

En las investigaciones se nota que constantemente se está intentando transformar las prácticas para lograr espacios más significativos que favorezcan el reconocimiento, la participación y la enseñanza para el aprendizaje. Se generan así espacios de construcción colectiva en los que las instituciones educativas se conviertan en espacios protectores, justos y equitativos, donde se fomenten valores como el respeto, el amor, el apoyo y el reconocimiento, en el acceso, la acogida y la promoción de todos los estudiantes.

Las investigaciones proponen, además, ofrecer modelos didácticos flexibles que inviten a prácticas pedagógicas innovadoras, incluyentes y participativas convirtiendo el acto de educar, sin ningún tipo de discriminaciones, con igualdad de oportunidades para todos.

Desde esta perspectiva, el papel que desempeñan los docentes en la educación es fundamental; y aunque no ha sido fácil cambiar y romper con esquemas tradicionalistas, se ha

ido avanzando poco a poco en el cambio de mirada que le permite al maestro ser consciente de su práctica, analizando cada contexto y realidad de sus estudiantes, garantizando una mejor educación, que atienda a la diversidad humana desde los principios de la equidad y el reconocimiento. Por lo anterior, es importante que existan políticas claras que respondan a las necesidades de cada territorio, creando programas y proyectos para toda la población desde la concepción de la inclusión.

Es de anotar que los insumos aportados sobre la inclusión son referidos esencialmente hacia las actividades a realizar por los docentes y poco por el resto de actores de la escuela, lo que nos invita a seguir pensando en la creación de espacios colegiados que, como manifiestan Ainscow y West (2008, como se citó en Echeita, 2017) es necesario gestar y consolidar culturas, políticas y prácticas fuertes, y en colaboración entre todos los actores de la comunidad educativa, para lograr una sociedad menos excluyente y segregadora.

Perspectivas de la inclusión

En las investigaciones analizadas se encontraron diferentes autores que apuestan por la inclusión desde diferentes comprensiones.

Autor	Concepciones
Chiner (2011)	La inclusión es una filosofía educativa, que acepta la diversidad y responde a las particularidades de todos los alumnos, permitiendo la participación de todos para ofrecer una educación de calidad.
Beltrán y Gómez (2016)	La inclusión es la heterogeneidad que se vive en el aula, donde todos comparten, aprenden y participan en el mismo entorno.
Booth y Ainscow (2011, como se citó en Granada et al., 2013)	La inclusión es un “conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes” (p. 52)
Muntaner (2017)	Es un modelo de escuela para todos y también propone la inclusión como un proceso basado en la erradicación de la exclusión, garantizando la equidad y reconocimiento de las capacidades de cada estudiante
López (2019)	La educación inclusiva pretende construir una escuela que pueda dar respuestas, sin excepción alguna, a todos los niños, niñas y adolescentes. No tiene que ver con educación

especial, adaptación curricular, programas compensatorios ni muchos menos con el llamado profesorado sombra.

Stainback, S. y
Stainback, W. (2015)

La inclusión permite brindar una mejor educación que ofrezca oportunidades para la diversidad de los estudiantes en su aprendizaje.

Blanco (1999, como se
citó en Arizabaleta y
Ochoa, 2016)

La inclusión se basa en la heterogeneidad, es una mirada diferente de la educación tradicional.

Slee (2012)

La educación inclusiva nos invita a reflexionar sobre el mundo en que vivimos, nuestras actuaciones y nuestra responsabilidad en él; es una postura política.

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, García (2015) toma en cuenta algunos aspectos de las anteriores posturas y considera que la inclusión tanto en su filosofía como en su organización y práctica está constantemente buscando innovaciones y mejoras que le permiten minimizar las prácticas excluyentes y lineales, para lograr una educación participativa, en la cual las diferencias fomentan el aprendizaje.

En este sentido y teniendo en cuenta lo planteado por las anteriores investigaciones se ratifica en las directrices que ha dado la UNESCO (2009) sobre la inclusión en la educación, considerando que establecer un sistema educativo que se pueda llamar “inclusivo” solo será posible cuando las escuelas ordinarias logren volverse más inclusivas, esto es que logren que todos los niños tengan una mejor educación. En la Conferencia se enfatizó en que el modo más eficiente para acabar con la discriminación es que las escuelas tengan esta orientación integradora, creando comunidades acogedoras. De este modo pueden mejorar la efectividad y eficiencia de la educación y, por ende, la relación costo-eficacia del sistema educativo.

En esta línea, sobresale el interés de los investigadores por hablar de *inclusión* reconociendo esta como un proceso orientado a realizar transformaciones educativas y sociales para minimizar las barreras que propendan por una educación para todos sin exclusiones. Es una filosofía educativa que hace parte del accionar pedagógico en los procesos educativos, donde todos los participantes juegan un rol importante para transformar la educación y la sociedad.

Es claro que si queremos construir una educación democrática, equitativa e incluyente es importante centrar la mirada en cada estudiante para que alcance el éxito escolar, y en general en toda la comunidad educativa según las condiciones particulares, como lo manifiestan Escarbajal et al. (2012). Este proceso no es una tarea fácil (Echeita, 2011, como se citó en Maia, Prado y Fombona, 2015), puesto que pone a prueba las relaciones humanas,

mejorar los recursos e innovar y crear nuevas prácticas pedagógicas alternativas que vinculen las experiencias y los saberes particulares de la población y del contexto.

Para finalizar, y teniendo en cuenta las anteriores tendencias reportadas por las investigaciones tanto a nivel nacional como internacional, se plantea la siguiente tesis, como un aspecto necesario para seguir construyendo una educación inclusiva:

Educación la mirada: un tránsito necesario

Es evidente que la educación inclusiva está clara desde el punto de vista teórico; el concepto es amplio y plantea un objetivo definido. Sin embargo, en la práctica de los maestros aún se siguen presentando comprensiones fragmentadas, por esto es necesario continuar fortaleciendo una conciencia cultural que nos permita pasar de un enfoque tradicional a un enfoque inclusivo, donde las acciones estén centradas en la comunidad educativa, en sus necesidades y experiencias, transformando las prácticas educativas en escenarios dialógicos para todos. Ocampo (2018) plantea que la educación inclusiva se basa en lo que se ha considerado ideal para lograr la movilización de la frontera y la transformación social. Esto implica penetrar en las diferentes lógicas de funcionamiento, ingeniería y arquitectura social, cuyos saberes se orientan hacia otros horizontes, irrumpiendo así en la realidad. De este modo, están trabajando para crear mundos nuevos.

Dado lo anterior, la escuela debe resignificar sus prácticas y construir desde los intereses y particularidades de cada contexto, donde se participa sin distinción de edad, raza, sexo, religión; (Gimeno, 1999; Blanco, 2006; López, 2018). Es una escuela que respeta, valora y potencia al máximo las habilidades y singularidades.

La práctica pedagógica revela quién es el maestro y está mediada por diferentes aspectos contextuales, políticos e institucionales, que influyen en el quehacer como maestro y los cuales se deben tener en cuenta para gestionar el aula. En este sentido, y como lo menciona Martínez (2012, como se cita en Barragán, 2012) la práctica pedagógica no se puede capturar como si fuera una foto ni tampoco puede considerarse que ocurre solamente al interior de la escuela. Es necesario tener en cuenta lo que se encuentra externamente al ámbito escolar: la ciudad, el espacio, el tiempo, el sistema incluyendo las múltiples variaciones que se suceden en la práctica, lo que revalida que la práctica forma parte del conjunto de componentes que influyen en el acto educativo; este debe ser constantemente reflexivo para configurar nuevas prácticas de actuación.

En suma, es importante tener en cuenta que el maestro juega un papel determinante para movilizar y gestionar los procesos de educación inclusiva, haciendo énfasis en maestros comprometidos, innovadores, con herramientas pedagógicas y didácticas que propenden por crear espacios acogedores, respetuosos de las particularidades y del trabajo colegiado. Un maestro que configure su acción pedagógica en relación a comprenderse como un maestro tejedor y mediador de saberes. En palabras de Barragán (2012) comprenderse como maestro

es ser un sujeto de transformación, es ir más allá de solo distribuir conocimientos disciplinares; profesa y actúa en consecuencia y en relación.

En este sentido, el maestro debe transformar su praxis y para ello debe educar la mirada, desaprender lo que históricamente ha estado instaurado en los procesos educativos y ha marcado la educación centrada en las carencias, en el déficit, en los contenidos y en un formato único de educación y de estudiante. Por ende, debe partir de la diferencia como posibilidad para construir colectivamente y de la potencialidad como una opción para enriquecer los escenarios educativos. Skliar (2017) plantea que “la mirada es claramente una posición, un punto de partida, una dimensión inaugural, posee un valor de principio: revela la posición de quien mira, desde dónde mira, qué altura se atribuye al mirar, en qué lugar deja o ubica a quien es mirado” (p. 38). El cambio de mirada le permitirá al maestro disponerse para desaprender y para gestar una educación de calidad para todos, generando espacios llenos de posibilidades en aulas diversificadas que permitan acoger, potenciar y reconocer la esencia de las diferentes cosmovisiones del ser humano.

Son entonces los maestros los llamados a cambiar esa mirada tradicional por otra que permita romper con esa lógica lineal y mecánica de la educación con la que se ha mirado a los otros y, acorde con la cual se actúa. Una mirada fragmentada y reducida de lo que nos caracteriza como humanos en relación y en construcción, perdiendo de vista el aula como escenario de construcción colectiva que potencia y acoge la diversidad. Esta mirada se puede educar para llegar al reconocimiento de lo diverso, de los diferentes modos de estar y ser en este mundo. Como lo plantean Murcia y Jaramillo (2017) configurar y lograr que esos significados imaginarios sean estables depende de las informaciones que se tengan acerca de estos. Solo si podemos entender el significado que la comunidad tiene acerca de la escuela y lograr asignar unos nuevos, será posible transformarla.

En conclusión, solo educando la mirada y enfocando el lente en la reconfiguración de las prácticas y políticas que partan de un propósito educativo y social, en relación con las necesidades del contexto y de la población, lograremos una comprensión más amplia del significado real de la educación inclusiva.

Conclusiones

Se puede evidenciar que la mayoría de investigaciones están enfocadas a los docentes, reconociendo la importancia y el papel que juegan en la educación inclusiva, siendo agentes de cambio que movilizan la cultura del respeto a la diversidad mediante acciones concretas e intencionadas que permiten la participación activa, mejorando así la calidad en los procesos de educación, reconociendo al estudiante como sujeto de derechos en constante desarrollo. Por lo tanto, los docentes y directivos de las instituciones educativas tienen la responsabilidad y el deber ético de responder a las necesidades de los estudiantes y de los contextos sociales y familiares, desde el principio de la equidad.

Los autores que se identificaron en las diferentes investigaciones, comprenden la inclusión como un proceso diferenciado en cada región, ciudad y país, buscando transformar el contexto para minimizar las barreras sociales, culturales y educativas que generan procesos de exclusión, poniendo a prueba las relaciones humanas para transformar el contexto cotidiano en un escenario de reconocimiento, participación, potenciación y aprendizaje de todos.

En relación con la legislación educativa nacional e internacional, existen criterios específicos y claros para la atención educativa desde la educación inclusiva; criterios que establecen pautas, lineamientos y herramientas para la atención de los estudiantes desde sus particularidades. Es por esta razón que la normatividad se convierte en la guía determinante para la construcción de una escuela para todos donde se garanticen las trayectorias educativas desde el acceso, la promoción y la permanencia de los estudiantes, basados en el principio de equidad y reconocimiento del otro. Por tal motivo, importante trascender de la normativa a las prácticas institucionales, flexibilizando el currículo, vinculando a toda la comunidad educativa y propiciando dinámicas de aula innovadoras y diversificadas mediante alternativas pedagógicas para responder a la diversidad humana.

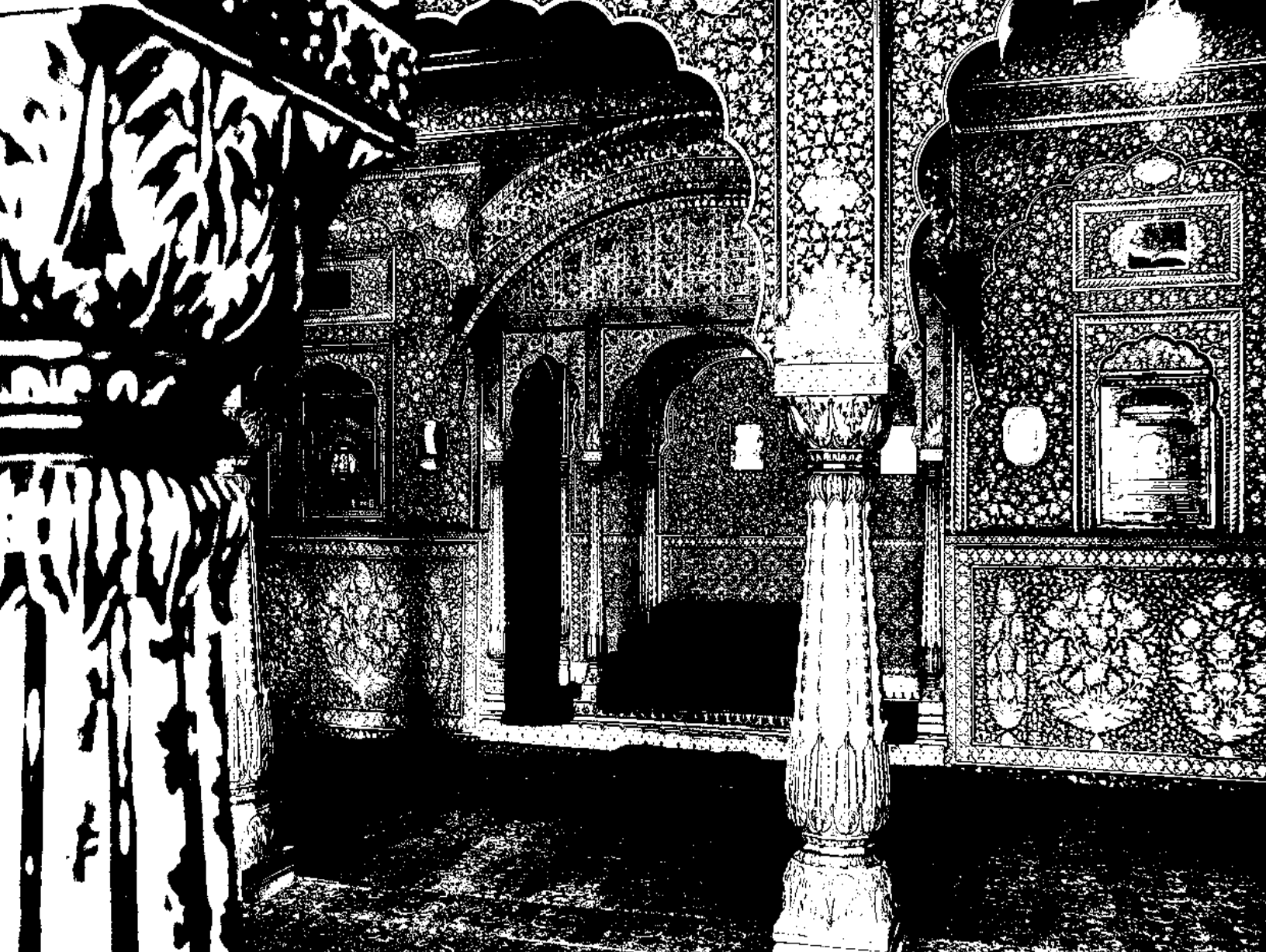
Educación la mirada del maestro es la posibilidad para desaprender las concepciones reducidas de la inclusión a solo grupos poblacionales, permitiendo gestar una práctica pedagógica reflexiva e intencionada a las necesidades particulares de la población, logrando minimizar las actitudes segregadoras y las barreras del contexto, para alcanzar una escuela común para todos, situada, flexible e innovadora.

Referencias

- Arizabaleta, S. L. y Ochoa, A. F. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 45, 41-52. <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n45/n45a05.pdf>
- Azorin, C. M. (2017). Una mirada desde los organismos internacionales a la educación para todos. *Opción*, 33(83), 203-229. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31053772007>.
- Barragán, D. F. (2012). La práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas. En D. F. Barragán, A. Gamboa y Urbina, J. E. (comp.) *Prácticas Pedagógicas: pensar más allá de las técnicas* (pp. 18-39) Universidad de la Salle. ompartirpalabramaestra.org/documentos/otros/practica-pedagogica-pensar-mas-alla-de-las-tecnicas-barragan-diego.pdf
- Beltrán, N. E. y Gómez, L. D. (2016). *La gestión curricular para la educación inclusiva de dos instituciones educativas distritales IED de Bogotá: Un estudio de caso* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana].
- Blanco, R. G. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>.

- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO. (A. L. López, Trans.). Center for Studies on Inclusive Education (Trabajo original publicado en 2000).
- Booth, T. & Ainscow, M. (1998). *From them to us*. Londres, Routledge.
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula* [Tesis de doctorado, Universidad de Alicante].
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46, 17-24. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/681158/educacion_echeita_aa_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Escarbajal, A. F., Mirete, A. B., Maquillón, J. J., Izquierdo, T. R., López, J. I., Orcajada, N. S. y Sánchez, M. M. (2012). La atención a la diversidad: La educación inclusiva. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 15, 135-144. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217024398011.pdf>
- Fernández, I. F., Briñones, V. F. y Cedeño, A. I. (2016). Hacia una cultura pedagógica inclusiva: Experiencias desde la práctica universitaria. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194146862013>.
- Flores, V., García, I., y Romero, S. (2017). Prácticas Inclusivas en la formación docente en México. *Revista de Psicología*, 23(1), 39-56. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.03>
- García, G. (2015). Escala de prácticas inclusivas en educación básica: confiabilidad y validez en una muestra mexicana. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(1), 77-93. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol9-num1/art4.pdf>.
- Gimeno, J. S. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de Innovación Educativa*, 81, 1-19. https://www.altascapacidadescse.org/cse/la_construccion_del_discurso.pdf.
- Granada, M. A., Pomés, M. P. y Sanhueza, S. H. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, 25, 51-59. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082013000100003.
- López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Aljibe.
- López, M. M. (2018). *Fundamentos y prácticas inclusivas en el proyecto Roma*. Morata.
- López, M. M. (22 de enero de 2019). *Educación Inclusiva, neoliberalismo y deshumanización de la sociedad* [Sesión de conferencia]. II Congreso Internacional sobre Educación Crítica e Inclusiva. Málaga España.
- Maia, M. F., Prado, S. A. y Fombona, J. C. (2015). La Educación Inclusiva en Portugal y España: naturaleza y fundamentos. *Magíster*, 27(1), 44-50. <http://dx.doi.org/10.1016/j.magis.2015.05.003>.

- Manosalva, S. M. y Tapia, C. B. (2009). Atender la diversidad: el control social en la significación de alteridad (a)normal. Paulo Freire, *Revistas de Pedagogía Crítica*, 8(7), 85-97 <https://doi.org/10.25074/07195532.7.472>.
- Ministerio de Educación y Ciencia España. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca España. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa.
- Mora, Y. M., Caicedo, N. Y. y Mejía, V. I. (2013). La Coherencia y las prácticas pedagógicas [*Tesis de Maestría*, Universidad de Manizales].
- Muntaner, J. J. (2017). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 63-79. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/163/157>.
- Murcia, N. Jaramillo, D. (2017). *La Escuela con Mayúscula: Configurando una escuela para el reconocimiento*. Centro editorial Universidad Católica de Manizales.
- Ocampo, A. (2018). Educación inclusiva: una teoría sin disciplina. Legados y recuperación de los saberes diaspóricos para una epistemología heterópica. *I congreso Iberoamericano de Docentes* Universidad de Cádiz España
- Parrilla, M. A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación* 327, 11-30. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/10520/19/0>.
- Ríos, P. A., & Cadavid, A. (2013). *Prácticas pedagógicas y huellas vitales*. Universidad de Manizales.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Argentina. Noveduc.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Morata
- Stainback, S. y Stainback, W. (2015). *Aulas Inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Unesco (2008). *Conferencia internacional de Educación*. Ginebra
- Unesco. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París.
- Zarate, E. V. L, Ardila, S. E. G., Porras, R. E. S., & Corredor, C. M. (2017). Competencia de prácticas inclusivas: las TIC y la educación inclusiva en el desarrollo profesional docente. *Sophia*, 13(2), 82-95. <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.13v.2i.502>.



CAPÍTULO 32. ALGUNOS CONCEPTOS CLAVE PARA LEER A Y CON GAYATRI CHAKRAVORTY SPIVAK DESDE PRÁCTICAS EDUCATIVAS INTERCULTURALES EN AMÉRICA LATINA

Irlanda Villegas Salas
Instituto de Investigaciones en Educación
Universidad Veracruzana, México

No estoy diciendo exactamente lo que quiero decir; no estoy diciendo exactamente lo que creo que estoy diciendo [y, por si fuera poco,] cada uno de ustedes no está entendiendo exactamente lo que estoy diciendo.

(Spivak, en Moore 2011: 139)

Introducción. ¿Poscolonialismo vs decolonialidad?

Aunque por sus sufijos ambos componentes de la interrogante suponen ya de por sí la antítesis del periodo histórico de expansión de los grandes imperios europeos (1492-1945), la pregunta de apertura plantea también una oposición: por un lado, se tienen los discursos poscolonialistas de un Norte, o si se lo prefiere, Occidente, donde se han gestado las grandes narrativas hegemónicas y, hoy por hoy, persisten instituciones financieras y educativas que imponen modos de actuar al Sur global. En el extremo opuesto se tiene el intento de desaprender un *ethos* colonizador que, pese a los procesos independentistas de los países en América Latina, persiste en nuestras relaciones socioculturales, haciendo perdurar sobre nosotros la neurosis del colonizado, es decir, esa ruptura psíquico-social a la que se refirió Fanon (1963).

Decir *poscolonialismo*¹³¹ es aludir a una escuela de pensamiento crítico que si bien busca interrumpir o fisurar prácticas colonialistas –asemejándose con ello, a esfuerzos activistas que buscan descolonizar– también puede referirse a una continuidad de ese pasado colonialista que se resiste a desaparecer y prevalece mediante reminiscencias suyas (cfr. Villegas 2015, p. 51), lo cual puede relacionarse con lo que en Latinoamérica conocemos como *colonialidad del poder* (Quijano: 2002). Estructurada sobre la *matriz colonial del poder*, tal colonialidad implica una “colonización del imaginario de los dominados” (Restrepo & Rojas 2010, p. 94) y, por lo tanto, una *colonialidad del saber* (Palermo, 2010). Así, aunque no privilegia tanto el lenguaje ni la posibilidad de reciclar (como sí lo hacen el *posestructuralismo* y el *posmodernismo*, escuelas surgidas también en el Norte anglófono), sino que pone el énfasis en las relaciones de poder que se dan en la situación posterior a la independencia de las naciones anteriormente colonizadas, lo “poscolonial”, no es necesariamente un término celebratorio.

Si bien estas corrientes “pos-”, lo mismo que el *Nuevo Historicismo*, precedente inmediato de la teoría poscolonial dedicado al análisis del discurso colonial, tienen el común denominador de examinar críticamente la *Modernidad*, “lo hacen desde la interioridad del sistema mundo moderno occidental” (Catelli & Lucero 2012, p. 375). En cambio, la *decolonialidad* se diferencia por realizar esta crítica, de manera activa y desde la exterioridad o alterización respecto a la universalidad propuesta por lo eurocéntrico, esto es, desde espacios como el latinoamericano. Por ello, la decolonialidad se encuentra fuertemente emparentada con la *transmodernidad*, entendida como “nuevo proyecto de liberación de las víctimas de la Modernidad [y del capitalismo de finales del s. XX]” (Dussel 2007, p. 17) desde la cual se pretende entablar un diálogo transcultural entre periferias y centro, en aras de lograr un reconocimiento de su igual valía (Catelli & Lucero 2012, p. 367). Ante una identidad

¹³¹ A lo largo del texto recurriré a las cursivas para enfatizar aquellos términos teóricos relevantes para mi exposición cuando aparecen por primera vez.

eurocéntrica única y excluyente, se propone “un pluriverso con muchas universalidades”, transformando radicalmente los fundamentos del *ethos* moderno (Tamayo 2017, p. 27).

En tanto la decolonialidad es crítica, la transmodernidad dicta un modo de hacer. En ese ánimo, le viene muy bien el *giro descolonizador* que no es sólo un concepto teórico sino, ante todo, un modo de actuar derivado del pensamiento decolonial que busca dismantelar la matriz colonial del poder, privilegiando las historias y las trayectorias locales (cfr. Catelli & Lucero 2012, p. 368). Descolonizar equivale, entonces, a “erradicar de las relaciones sociales toda forma de dominación basada en la dialéctica superioridad-inferioridad tanto a nivel individual como colectivo” (Tamayo 2017, p. 27).

En el presente capítulo se sostiene que la puesta en escena de nociones provenientes de los estudios poscoloniales, particularmente de la obra de Gayatri Chakravorty Spivak, contribuye a nutrir nuestras prácticas pedagógicas a fin de fisurar la estructura de poder que da sostén a relaciones de dominación en el ámbito educativo intercultural (cfr. Villegas 2015: 51 y Walsh 2015b, p. 5). Además, tal puesta en práctica de la teoría spivakiana en nuestro cotidiano escolar del nivel terciario, constituye una aportación a la producción epistemológica desde nuestras glocalidades, alimentando ese preciado diálogo transmoderno entre la escuela anglófona poscolonialista y las prácticas reflexivas del Sur latinoamericano, en la instauración y continuidad de procesos de resistencia compartidos (cfr. Villegas 2015, p. 51).

¿Qué lugar ocupa la educación intercultural en el proyecto descolonizador?

Dado que el adjetivo intercultural conlleva ciertas advertencias en las que hay que detenerse, no es fácil dar respuesta a esta pregunta. Se trata de un término que tiende a causar mucha confusión debido a un uso indiscriminado en los medios de comunicación, los escritos académicos, las prácticas onegeras, las políticas públicas, etc. Con frecuencia se recurre a él como una tabla de salvación o una palabra mágica cuando, en realidad, puede encubrir algún sesgo ligado a usos de conceptos tales como: a) política (generalmente educativa) compensatoria, b) perspectiva étnica o c) procesos migratorios.

Para efectos de lo que aquí se presenta, se parte de la premisa básica de que todos los seres humanos tenemos mucho en común, pero somos diversos y que tal diversidad debe reconocerse e incluso celebrarse. Más allá de diferencias culturales, la diversidad engloba todas nuestras características como individuos y miembros de grupos. Ahora bien, el marco de dominación contra el que nos previenen la decolonialidad y el proyecto descolonizador, genera fuertes asimetrías donde gran parte de los actores sociales resultan en desventaja, sobre todo en términos de acceso a bienes y servicios que garantizan el bienestar y la calidad de vida. De acuerdo con Olmo y Aguado Odina (2010), el enfoque intercultural en educación intencionalmente se propone dejar de contribuir a legitimar tal desigualdad social e incluso a desenmascarar mecanismos mediante los cuales opera la matriz colonial del poder, tales como el racismo, la xenofobia, el sexismo y el clasismo.

En tanto que la *interculturalidad* es vista por organismos internacionales como la UNESCO como “fuente de innovación y creatividad” (2002), en el terreno educativo se cree que la diversidad de individuos, grupos, habilidades y puntos de vista enriquecen los procesos formativos, la cooperación y la colaboración profesional gracias a que favorece la generación de pensamiento en busca de propuestas o soluciones más variadas y alternativas (Olmo y Aguado Odina 2010) pero lo intercultural no se da de manera natural sino que, antes bien, ha de gestionarse (Dietz, 2012).

Derivado de la llamada “política de la diferencia” –y de ahí su parentesco con lo poscolonial, lo decolonial y lo transmoderno–, la interculturalidad lucha abiertamente contra lo monolítico y lo homogéneo (Cornel, 1993). El sufijo “idad” da cuenta de un carácter procesual, más que estático, reaccionando ante el cromatismo, el tokenismo (simbolización) y la guetificación (falta de reconocimiento a las diásporas internas) del *multiculturalismo* (Spivak, 1993).

Proveniente de los *Estudios interculturales* y emparentada con la crítica que realizan los movimientos que aquí hemos revisado, lo intercultural busca historizar, contextualizar y pluralizar subrayando lo contingente, provisional, variable, tentativo, cambiante y en transformación. Pone el énfasis en cómo a través de aspectos relevantes tales como: procesos de exterminio, procesos imperialistas/colonizadores, las luchas de clase y las concepciones de raza, género, orientación sexual, grupo de edad, nación, naturaleza y región. Lo intercultural reconoce cierta discontinuidad y disrupción con respecto a formas anteriores de hacer política pero no simplemente para marcar oposición al *mainstream* o de transgredir en el sentido de imponer una nueva vanguardia, sino para generar respuestas creativas a circunstancias precisas, muchas de ellas provenientes de los subalternos: desmoralizados, inmovilizados, despolitizados y desorganizados que se busca empoderar y dotar de capacidad de acción social, a fin de lograr la expansión de libertad, democracia e individualidad. Sus áreas de desafío son, por lo tanto, los campos intelectual, existencial y político.

En el marco de la interculturalidad, la diversidad se concibe para convivir bajo los principios de igualdad, diferencia e interacción positiva (Dietz, 2012, p.16) y, para ello, recurre a “la puesta en práctica de políticas alternativas y de resistencia” que permitan “construir subjetividades” (Catelli & Lucero, 2012, 369). “Educar para biculturalizar, transformar, interactuar, empoderar y descolonizar” (Dietz, 2012, p. 185-193) son algunos de los subparadigmas que guardan parentesco entre lo pos-, lo de- y lo des-colonial. Ahora bien, como apuntan Catelli & Lucero (2012, p. 370) y Dietz (2012, p.185), en América Latina hay doble o múltiple significación de lo educativo intercultural puesto que, por un lado, suele reducirse a políticas estatales compensatorias impuestas desde arriba, mientras que desde el paradigma de la transmodernidad, los cambios debieran surgir, para efectos prácticos, “desde el interior mismo de las comunidades” (Catelli & Lucero 2012, p.370), a fin de instaurar “formas ‘muy otras’ de estar, ser, pensar, hacer, sentir, mirar, escuchar, teorizar, actuar, con-vivir y

re-existir” (Walsh 2015b, p. 67-68) y, para efectos tanto epistémicos como aplicativos, trascender la etnificación de las políticas educativas (cfr. Dietz 2012, p.200).

¿Qué nos puede aportar Gayatri Chakravorty Spivak a los actores inmersos en la educación intercultural?

Resulta relevante señalar que la pensadora poscolonialista, nacida en Calcuta, en 1942 y radicada en Nueva York, sin haber optado por la nacionalidad estadounidense, guarda una relación oblicua con la labor poscolonial e incluso asevera que mirar sus aportaciones como la solución para los problemas contemporáneos es bastante cuestionable (Moore 2011, p.65). De no ponerse al servicio de un presente que se desvanece y que reconoce como neocolonial, es decir, como una empresa mayormente económica (que no territorial) del capitalismo tardío enmarcado en la globalización, el proyecto de los estudios poscoloniales está inacabado. Por ello, aquí se propone una lectura interpretativa o, mejor aún, una performance que busca dialogar entre su teoría y nuestras prácticas educativas.

Como se sabe, la Spivak temprana (1980's) se sitúa, junto a Paul de Man y J. Hillis Miller en la primera ola de la deconstrucción estadounidense para luego colocarse en la escuela crítica anglófona al lado de Edward Said, Homi K. Bhabha, Ngũgĩ wa Thiong'o, Paul Gilroy y Robert Young, paralela a la francófona encabezada por Frantz Fanon y Edward Glissant (cfr. Villegas, 2015, p.52). Intelectual inmigrante o informante nativa, como prefiera llamársele, su incansable quehacer académico-activista se ha caracterizado por la docencia, la traducción, la crítica literaria-cultural y, sobre todo, la generación de teoría crítica original comprometida con las periferias y actores subalternos tales como inmigrantes, la clase trabajadora y los sujetos poscoloniales. Caracterizada por un complejo estilo de escritura basado en un proceso deconstructivista que ha sido repetidamente denostado, desafía el legado del colonialismo en los ámbitos literario y sociocultural enfatizando los efectos de la economía global sobre ellos. A lo largo de su vasta obra se ha servido de las genealogías marxistas (principalmente gramsciana), la estética hegeliana, la literatura comparada, los planteamientos desde diversos feminismos e inclusive la teología, para ejercer un activismo teórico, además de que anualmente realiza trabajo directo con niños, mujeres y otros actores en comunidades rurales de su país de origen, en paralelo con su labor académica en Columbia University.

Entre los títulos de su intensa producción escrita destacan:

- *In Other Worlds: Essays in Cultural Politics* (1987)
- *Can the Subaltern Speak?* (1988)
- *Inscription: Jamela Hassan* (1990)
- *Thinking Academic Freedom in Gendered Post-Coloniality* (1992)
- *Outside in The Teaching Machine* (1993)
- *A Critique of Postcolonial Reason: Towards a History of the Vanishing Present* (1999)

- *Death of a Discipline* (2003)
- *Conversations with Gayatri Chakravorty Spivak* (2007)
- *Who Sings the Nation-State?* (coautoría con Judith Butler, 2007)
- *Other Asias* (2009)
- *Nationalism and Imagination* (2010)
- *Planetary Loves. Spivak, Postcoloniality and Theology* (2011)
- *An Aesthetic Education in the Era of Globalization* (2012)

El ámbito educativo siempre ha sido del interés de Spivak y, por ello, ha realizado diversos y profundos análisis del marco globalizante de la generación y transmisión del conocimiento en nuestros días, invitándonos a realizar transformaciones que mejoren la comprensión y la convivencia entre quienes habitamos este planeta. Su postura es, ante todo, filosófica pero siempre ilustrada con prácticas propias y ejemplos concretos provenientes de sus clases institucionales de literatura y de su trabajo de campo. La inspiración para el presente texto proviene justamente de este modo de actuar suyo donde se conjugan teoría y práctica. Aquí se busca, por consiguiente, desafiar “la colonialidad en las prácticas discursivas, en las epistemes, saberes y condiciones de producción y circulación del conocimiento dentro de nuestros espacios académicos” (Catelli & Lucero 2012, p. 363) entablando un diálogo fructífero entre los supuestos teóricos de Spivak y prácticas educativas concretas en el campo de la educación superior convencional e intercultural en México.

La experiencialidad colectiva. Locus de enunciación

¿Desde dónde planteo el diálogo que me he propuesto? En 2014, luego de haber sido pionera en la traslación de Spivak a la lengua española, me integré como participante de la célula académica Estudios Interculturales / Educación Intercultural del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, la institución de educación superior pública y gratuita más importante del sureste mexicano. En mi nueva calidad de investigadora, se me solicitó articular la relación entre los estudios poscoloniales anglosajones y los decoloniales latinoamericanos ante un grupo de aspirantes a uno de nuestros programas de maestría. A partir de ese momento y hasta ahora, ésta ha sido una pregunta constante. En 2021, el Centro de Estudios Latinoamericanos en Educación Inclusiva, de Chile, me invitó gentilmente a participar en el “Seminario Sur-Sur. La fuerza política de la descolonización y la subalternidad para la transformación educativa” y decidí, entonces, recolectar empíricamente aquellas prácticas educativas –algunas de ellas institucionalizadas y otras no tanto– que he observado y en las cuales he participado directa o indirectamente.

Así pues, refiero algunas prácticas quizá rutinizadas desde mi *experiencialidad*, entendida ésta como organización de las vivencias en experiencia narrativa (Schmitt 2014, 62-63), privilegiando mis percepciones y subjetividades como emisora individual y perteneciente

a distintos grupos. Las experiencias que describo e interpreto provienen de mi labor como docente, investigadora, traductora, asesora de trabajos académicos, miembro de comités editoriales y dictaminadora de artículos, ponencias, programas académicos y estímulos. Lo que comparto aquí es, por lo tanto, mi visión intimista de procesos enmarcados en estructuras institucionales. Al ser lectora más o menos sistemática de Spivak y al haberme formado en literatura comparada, tiendo a encontrar resonancias de su obra en las actividades que atestiguo; es mi intención aquí establecer un diálogo intercultural en el sentido de poner en juego mi vitalidad *emic* a través de “lo descriptivo-empírico” con “lo normativo-prescriptivo” (Dietz, 2012, p.152) de algunas propuestas de Spivak.

Dado que el presente texto se desprende de una intervención de naturaleza oral, advierto a los lectores que opto por la no-complejidad discursiva, muy a contracorriente del estilo de la autora pilar que lo motiva. Asimismo, anuncio que mi tratamiento temático será relativamente superficial ya que, lejos de dar a conocer resultados de investigación, más bien simplemente comparto observaciones de la cotidianidad, reflexionadas desde el marco teórico de la poscolonialista.

El método traductivo intercultural

Ante el dilema (o *doble vínculo*, como se verá en breve) que sostiene a las disciplinas agrupadas en las Humanidades, consistente en que a los académicos liberales nos gusta pensar en que éstas son “emancipadoras” pero, en realidad, también se convierten en “esclavizantes” de la imaginación (Andreotti, 2022, p. 11), planteo un camino un tanto híbrido. En este texto, tanto la laxitud como un posible exceso de informalidad forman parte intencional de un desiderátum inspirado por una etnografía de la educación intercultural que puede llegar a “replantear y reiterar la estrecha relación que ha de existir entre conceptualización teórica y realización empírica” (Dietz, 2012, p.214). Sigo un método propio, estimulado, por una parte, por la *traducción intercultural* (Santos 2017), entendida como la búsqueda de “intereses isomorfos y supuestos subyacentes entre las culturas” para desarrollar “nuevas formas híbridas de comprensión e intercomunicación culturales” (Santos 2017: 67-68) y así, aplicar de modos contrahegemónicos los conceptos spivakianos. Por otra parte, complemento el método con la *traducción poscolonial* (Villegas 2015), entendida como prácticas de traducción que desestabilicen el control ejercido por las instituciones colonizadoras; es decir, como vehículo de descolonización. Iré oscilando entre conceptos provenientes del Norte poscolonial y mi lectura aleatoria de experiencias pedagógicas concretas cuyo hilo conductor consiste en tratar de ilustrar algunas cuestiones teóricas que me parecen aportes principales de la reflexión de Spivak para nuestra América.

Uso esta suerte de traducción para aplicar glocalmente intentos colectivos de poner en práctica esfuerzos por disminuir asimetrías y no sólo reconocer la diversidad de diversidades, sino también desestabilizar hasta donde nos es posible, instituciones

colonizadoras. Luego entonces, leo un tanto desordenadamente desde un *ab-uso* (Spivak, 2012, p.20-21), es decir, situada en el uso desde abajo, desde prácticas singulares, no verificables por irrepetibles y por estar captadas en los momentos mismos en los que simplemente nos situamos en la cotidianidad de los procesos educativos donde sobrevivimos. Como suele decirse en teoría decolonial: sólo el margen puede leer al margen. Por consiguiente, se trata de prácticas no reflexivas ni planificadas y mucho menos intencionadas, sino que se van dando en el caminar de nuestros intentos por lograr interculturalizar la educación.

Sigo un orden de exposición basado en un desplazamiento cognitivo de carácter analógico. Se ofrece una definición general para cada una de estas nociones teóricas y mi aportación consiste en consignar el trabajo de muchos otros colegas, estudiantes circunscritos a instituciones a guisa de ilustrar tales nociones con prácticas propias o que hemos observado de cerca. Se trata, entonces, de mencionar desde un punto de vista pragmático, nociones que solemos enfrentar teóricamente, pero que cuesta mucho aterrizar en prácticas educativas, con un alto compromiso social, en aras de una *pedagogía intercultural crítica* (Palermo, 2014; Walsh, 2015a y 2015b; Villegas et al., 2019).

En suma, se leen y traducen prácticas educativas interculturales concretas y geolocalizadas buscando diálogos y negociaciones entre los discursos poscolonialistas del Norte y las epistemologías del Sur.

Entre la lógica y la retórica: revisión de prácticas educativas interculturales

Me ocupo de seis conceptos aterrizados en prácticas educativas concretas. Bajo todas ellas subyace la conjunción *naturaleza lógica y retórica de la lengua* (Spivak 2009, p. 41; 2017, p. 363). En este ejercicio lúdico cobra gran importancia señalar la diferencia entre tales aspectos de la naturaleza lingüística porque de esa relación surge la semiosis, es decir, la construcción de significado y significancia de cada práctica o experiencia educativa. Desde la propuesta spivakiana, cada lengua tiene, por un lado, su propia sistematicidad lógica – relacionada estrechamente con su gramática– y, por el otro, su propia naturaleza retórica –la posibilidad de que no siempre se organicen las cosas semióticamente. Esta naturaleza está relacionada con lo no dicho, con los silencios, y se revela a través de la manera en que se ordenan y se presentan las ideas textuales. Por lo tanto, la naturaleza retórica disrumpe la sistematicidad lógica de la lengua. La propuesta es, por consiguiente, hacer que los objetos imposibles para un modo hegemónico y eurocentrista de hacer investigación y entender la realidad, sean posibles, precisamente en razón de su naturaleza empírica: reconocer y visibilizar su presencia aun cuando todo el tiempo se predique su ausencia (cfr. Santos 2010, p. 22).

A continuación, se presenta el Concentrado de 21 experiencias prácticas ligadas a seis conceptos spivakianos (Tabla 1). Se intenta tipificar tales experiencias en las siguientes categorías creadas *ex profeso* para este ejercicio:

- 1) Epistémica: el acento de estas prácticas recae en su capacidad para crear conocimiento.
- 2) Formativa actoral: se pone énfasis en la manera en que estas prácticas afectan el proceso de formación de estudiantes en el que intervienen, desde luego, docentes e, inclusive, en ocasiones, administradores de la educación.
- 3) Formativa curricular: prácticas ligadas mayormente al diseño de planes y programas de estudio desde donde docentes son potenciales agentes de fisuras.
- 4) Investigativa actoral: subrayan la manera en que las prácticas de investigadores expertos y aprendices afectan o se ven afectadas en procesos auténticos de contacto con sujetos, objetos y comunidades de investigación.
- 5) Investigativa comunicacional: se vinculan principalmente con procesos de registro de investigaciones que pretenden validación institucional, se relacionan con literacidades académicas.
- 6) Sistémica institucional: la tónica son las políticas educativas propulsadas por instituciones de financiación o regidoras ligadas al Estado. Pueden ser también prácticas ligadas a programas de obtención de fondos extraordinarios. Obedecen a prescripciones desde arriba y a los actores desde abajo les resulta casi imposible fracturarlas dado que son estructurales.

Los ejemplos de prácticas provienen de experiencias propias vividas, relatadas o referidas en nuestros programas de Maestría y Doctorado en Investigación Educativa, las tesis que dirigimos, las formaciones que impartimos a formadores que deben ejercer la interculturalidad por mandato de sus programas institucionales, así como en los encuentros de universidades interculturales. Hemos observado que algunas de ellas resuenan en el Sur global. En todo caso, se trata de micro-descripciones que invitan a investigar a mayor profundidad.

En cuanto a los conceptos, se brinda la fuente principal de donde emanan y también se señala producción proveniente desde nuestras experiencias en el Sur que guarda cierto parentesco con los mismos y que, por tal razón, se recomienda revisar si se desea ampliar información al respecto.

Tabla 1. Concentrado de experiencias prácticas ligadas a conceptos spivakianos

Concepto spivakiano	Experiencia práctica	Tipo de práctica educativa (categoría)	Fuente ¹³²	Véase también ¹³³
0. Naturaleza lógica-retórica de la lengua (concepto subyacente a los 6 siguientes conceptos)	1. La propia puesta en escena de experiencias prácticas que se leen desde la teoría spivakiana	epistémica	<i>La muerte...</i> (2009) <i>Crítica de la razón...</i> (2010)	Villegas & Dietz. (2014-2015) <i>Tres modelos...</i>
1. Doble vínculo	2. Prácticas de vinculación comunitaria en trabajos recepcionales en las universidades interculturales	investigativa actoral	<i>¿Puede hablar el subalterno?</i> (2011) <i>Educación Estética...</i> (2017)	Veinguer et al (2020) <i>Investigaciones en movimiento</i>
	3. Legitimación de la participación de los sabios en programas de formación de universidades interculturales	formativa actoral		
	4. Prácticas de vinculación con grupos y colectivos participantes en investigaciones educativas que deben reportarse en una tesis de grado	investigativa actoral		
	5. Participación en sistemas nacionales de estímulos o incentivos a la investigación	sistémica institucional		
2. Ventriloquismo	6. Sistemas de notación y aparataje crítico en tesis de grado	investigativa comunicacional	<i>¿Puede hablar el subalterno?</i> (2011) <i>Educación Estética...</i> (2017) Spivak & Butler (2009) <i>Quién le canta...</i>	Mahasveta Devi traducida por Spivak: <i>Imaginary Maps: Three Stories</i> (1995), <i>Breast Stories</i> (1997), <i>Old Women: Statue and the Fairy Tale of Mahnpu</i> (1999), <i>Chotti Munda and His Arrow</i> (2002). Santos (2010) <i>Descolonizar el saber</i> Butler (2017) <i>Cuerpos que Importan</i>
	7. Metodologías de traducción y mediación intercultural en procesos investigativos	investigativa comunicacional		
	8. Visibilización de la diversidad de locus de enunciación como espacios dinámicos	investigativa comunicacional		
	9. Diálogo intercultural	formativa actoral / investigativa comunicacional		
	10. Copresencia radical	investigativa actoral		
	11. Extractivismo del propio adjetivo "intercultural" en diferentes esferas y políticas públicas de la educación	sistémica institucional		

¹³² En todos los casos se trata de obras de la propia Spivak. Se abrevian los títulos y, de existir traducción, se citan en lengua española. Cfr. Referencias para títulos completos y originales.

¹³³ No entramos de lleno en desarrollar el parentesco de estas otras obras con nuestro objeto de interés, sino que solamente se apuntan. Se abrevian los títulos. Cfr. Referencias para títulos completos.

Concepto spivakiano	Experiencia práctica	Tipo de práctica educativa (categoría)	Fuente ¹³²	Véase también ¹³³
				Veinguer et al (2020) <i>Investigaciones en movimiento</i>
3.Educación estética	12.Estudiantes de universidades interculturales que tienen que decidir entre carreras técnicas y otros tipos de profesionalización; entre quedarse o abandonar su comunidad; entre prestar sus servicios a instituciones o a organizaciones independientes	formativa actoral / sistémica institucional	<i>La muerte...</i> (2009) <i>Educación Estética...</i> (2017)	Kleinert (2015) <i>Didáctica...</i> Villegas et al (2019) <i>La traducción lingüística y cultural...</i>
	13.Egresados de programas de formación de intérpretes-traductores en lenguas originarias que deben representar indistintamente a fiscalías o a demandantes/demandados	formativa actoral / sistémica institucional		Veinguer et al (2020) <i>Investigaciones en movimiento</i>
4.Esencialismo estratégico	14.Jóvenes que se autoadscriben como indígenas para obtener apoyos financieros institucionales u otros beneficios	formativa actoral / sistémica institucional	<i>Crítica de la razón...</i> (2010)	Olivera & Dietz (2017) <i>Educación superior...</i> Nava (2021) <i>El aprendizaje de náhuatl</i>
	15.Herederos, recordantes o público en general que busca aprender náhuatl en metrópolis como fenómeno educativo emergente	formativa actoral		
5.Heteronormatividad reproductiva y feminismos	16.Círculos de lectura con perspectiva de género: desmontar prejuicios y observar subjetividades a partir de textos literarios	formativa actoral / curricular	<i>La muerte...</i> (2009) <i>Crítica de la razón...</i> (2010)	Villegas (2010) <i>La muerte de una disciplina...</i> Villegas & Mendoza (2015) <i>Cómo ser mujer en el SNI...</i>
	17.Subversiones al canon literario a través del diseño de programas de estudio en el nivel terciario	formativa curricular	<i>Educación Estética...</i> (2017)	Villegas (2015-2016) <i>La teología liberadora...</i>
	18.Teología feminista	formativa curricular		Villegas (2021) <i>De madres...</i>

Concepto spivakiano	Experiencia práctica	Tipo de práctica educativa (categoría)	Fuente ¹³²	Véase también ¹³³
6.Lo porvenir	19.Dictaminaciones de programas en el nivel terciario y de posgrado	formativa curricular / sistémica institucional	<i>La muerte...</i> (2009)	
	20.Políticas editoriales	sistémica institucional		
7.Planetariedad	21.La educación pos-pandemia será intercultural o no será	epistémica	<i>La muerte...</i> (2009)	Zizek (2020) <i>Covid-19...</i> Dietz (2020) <i>La educación pos-pandemia</i> Rivera Morales (2021) <i>Reconstruyendo la educación superior...</i> Stein et al (2022) <i>Education for the end of the world..</i>

Villegas, 2022

Resulta muy importante aclarar que Spivak realmente nunca proporciona la definición concluyente de un concepto, sino que su método consiste, justamente, en espiralizar o problematizar nociones a fin de explorar sus comisuras y complejidades. Es posible afirmar que, en la Tabla 1, si saltamos de la columna del concepto spivakiano a la de la experiencia práctica que se reporta, se aprecia cómo se disrumpe la lógica del primero por la retórica de la segunda. Es decir, el sentido lato del concepto no es tan francamente aparente en la práctica referida, sino que, antes bien, éste ha de buscarse como escondido en la descripción de la práctica. El pensamiento analógico es lo que puede permitir esta resemantización en ambos sentidos. La comprensión –tanto del concepto como de la práctica misma– ha de complejizarse mediante un desplazamiento de la imaginación. Puede aseverarse que el significado salta en el vacío entre la lógica y la retórica puesto que, siguiendo a Spivak, la disrupción de la lógica provocada por la retórica apunta hacia la posibilidad de múltiples contingencias azarosas dado que el acceso a la totalidad del significado nos está vedado y sólo podemos construirlo y dilucidarlo mediante la suma de la lógica y la retórica (Spivak, 2009, p.41; 2017, p. 363). Es ésa la invitación para adentrarse en las siguientes descripciones; constituyen, en sí mismas, una incitación epistémica –esto es, a construir conocimiento– en un franco diálogo intercultural entre textos clave de Spivak y prácticas educativas propias.

Doble vínculo y prácticas aporéticas

El doble vínculo es el nodo central que entreteje todos los ensayos reunidos en *Una educación estética...* (2017), donde se reúne la revisión de ensayos previamente lanzados por Spivak a lo largo de su trayectoria. Su experiencia y reescritura conforman la sobria y rectificadora madurez con que mira en 2012 (fecha de publicación del original) sus principales propuestas de antaño (cfr. Spivak, 1999, p. 172).

Me interesa aquí subrayar cómo en nuestras universidades del Sur nos vemos obligados a “aprender a vivir con instrucciones contradictorias que nos caen encima en todo momento” (Spivak, 2017, p. 19, quien acuñó el concepto fue Gregory Bateson, 1972, *ibid.*, p. 21) cuando intentamos sobrevivir entre una práctica que intenta descolonizar usanzas occidentales, como la hechura de una tesis y la obtención de un título de posgrado, por ejemplo. Aprendemos a escuchar las instrucciones provenientes de instituciones de financiamiento de programas educativos de alto nivel y a seguirlas para permanecer en el juego de las becas y los estímulos, pero, al mismo tiempo, investigamos, actuamos, detonamos experiencias y hasta escribimos sobre temas que, de cierta forma, resultan subversivas para este modo sistémico de vida. Tratamos, hasta donde nos es posible, de aprovechar las fisuras, *cracks* o grietas (Villegas, 2015, p. 348 y Walsh, 2015b). En este sentido, habitamos los dos extremos de un mismo espectro, de manera aporética.

Prácticas de vinculación comunitaria en trabajos recepcionales en las universidades interculturales

En diversos proyectos de investigación, especialmente algunos del Doctorado en Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación, de la Universidad Veracruzana se realizan investigaciones mediadas por docentes que han fungido también como directores de trabajos recepcionales de la Universidad Veracruzana Intercultural. En ellos se da cuenta de cómo la vinculación academia-comunidad se mira como algo deseable desde el planteamiento de una investigación progresiva que se realiza a lo largo de toda la licenciatura. Se trata de un tipo de práctica investigativa ejercida principalmente por actores estudiantes con docentes que dirigen. Sin embargo, la paradoja reside precisamente en que la pertenencia a un programa de educación superior separa al actor estudiante de su propia comunidad, descolocándolo y generando cierta extrañeza (*unheimlich*, Spivak 2009, p. 110-11) que desemboca en una suerte de desconfianza que enrarece el vínculo que el/la estudiante solía guardar con su comunidad de origen. De alguna manera, la intención de que la inserción de un joven miembro de la comunidad en una institución de educación superior contribuya al mejoramiento de la misma se pervierte al prescribir que los trabajos recepcionales deban reflejar una intervención de tal sujeto en formación sobre su hábitat siconatural. La oficialización de tal intervención que quizá, bajo otras condiciones sería plausible para la propia comunidad, genera el efecto contrario: un cierto rechazo. Así, algunas comunidades se

sienten ya hiper-observadas, rechazando la propuesta de nuevas “tesis” y estudiantes que quieran investigarlas. Refraseando a Spivak (2009, p. 62), ¿cómo conciliar lo que se toca en el trabajo de campo con el trabajo recepcional?, sin lugar a dudas, se trata de algo irresoluble, una aporía.

Legitimación de la participación de los sabios en programas de formación de universidades interculturales

“Hay conocimiento que la academia no se merece” (Urrieta, 2022). Esta práctica es de carácter formativo e involucra la participación de sabios expertos provenientes de comunidades en universidades interculturales mexicanas. Comparten, por ejemplo, sus conocimientos sobre medicina tradicional, etnomatemáticas, pesca, ganadería, oficios como carpintería, herrería, etc. Sus enseñanzas son reconocidas y valoradas como saberes deseables para lxs jóvenes, así como para contribuir a cerrar la brecha entre lo académico y lo comunitario. No obstante, resulta paradójico que, desde un paradigma sistémico-institucional sea prácticamente imposible reconocer en términos nominales tal participación, obstruyendo, incluso una paga que no sea sólo simbólica. En la cotidianidad, los actores de la Universidad Veracruzana Intercultural y otras universidades de su tipo, participan activamente en su propia formación, demostrando que sí se puede lograr establecer estos vínculos sanos con expertos para descolonizar el universalismo eurocentrista de la academia, pero estos esfuerzos resultan en vano si se quiere ir más allá de un mero reconocimiento honorario. Ésta es una injusticia difícil de erradicar puesto que la economía institucional, atada a fiscalizaciones, exige títulos y certificaciones para poder ofrecer retribución económica por servicios educativos. El abismo entre saberes-haceres y poderes se evidencia en esta falta de poder legitimador que ni con las mejores intenciones logra abrirse camino ante procesos burocráticos distributivos de fondos universitarios, por más autonomía que tengan las casas de estudio.

Prácticas de vinculación con grupos y colectivos participantes en investigaciones educativas que deben reportarse en una tesis de grado

No pocas veces el/la investigador/a educativa en formación habita los dos polos del espectro: su compromiso con las causas por las que lucha el grupo o colectivo al que acompañan y de cuyo acompañamiento surge una investigación en ciernes que habrá de reportarse en forma de tesis, es aliado/a pero también inspecciona, valora, evalúa, emite juicios, etc. porque a ello lo obliga la estructura convencional de las tesis mediante las cuales puede obtenerse el grado. ¿Hasta dónde se interviene en la comunidad o con lxs actores de la investigación? ¿Hasta dónde se les consulta? ¿Hasta dónde se les beneficia? ¿Cómo establecer un vínculo que permita participar en sus luchas, pero, al mismo tiempo, escribir la tesis? Éstas son algunas de las preguntas que tanto lxs investigadores-docentes como lxs estudiantes de

los programas de posgrado del Instituto de Investigaciones en Educación y también de la Universidad Veracruzana Intercultural, nos planteamos constantemente. En tanto instituciones certificadoras, las universidades imponen patrones rígidos que garanticen la estrechez de entrada al campo de expertos, avalando mediante procesos de calidad, tales como la producción de una tesis resultante de investigación que cumpla con requisitos consensuados por la élite académica, la dificultad para el acceso de nuevos integrantes al gremio. Lejos de facilitar la inserción de miembros, el juego académico consiste en dificultarlo y se reproducen cíclicamente las prácticas de exclusión. ¿Hasta dónde deben cumplirse los estándares académicos, la usanza institucionalizada si también se quiere coadyuvar con los intereses del colectivo investigado?

Participación en sistemas nacionales de estímulos o incentivos a la investigación

Esta práctica ilustra claramente el doble vínculo en que muchxs académicxs vivimos en la cotidianidad. Privilegiadxs al vivir en países latinoamericanos que destinan diversos fondos estatales a la investigación y a la formación de nuevos cuadros profesionales, participamos de estos programas sistémicos institucionales que, por un lado, posibilitan que nos dediquemos al acompañamiento de colectivos o causas emancipatorias pero, por el otro, nos atan a compromisos institucionales en términos de tiempos limitados y producción numérica de objetos contables que nos impiden un pleno compromiso con tales causas. Luego entonces, la pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores o una beca de posgrado otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (ambos programas mexicanos), lejos de potenciar plenamente la realización de investigación comprometida con la descolonización, puede llegar incluso a obstaculizarla. A lxs actores que jugamos este juego institucional, no nos resta sino hacer malabares para tratar de hacer lo mejor posible con los grupos que acompañamos y tener, simultáneamente, cubiertas las necesidades vitales que posibiliten tales haceres. Podría catalogarse inclusive como benevolencia falsa: un compromiso que no termina de serlo por su falta de radicalidad. Estamos, sin duda, atadxs a un doble vínculo. Desde la neurosis colonizadora y paternalista que pesa sobre nosotrxs, resistimos en nuestro compromiso con causas emancipatorias. Queremos las ganancias de la esfera pública y, al mismo tiempo, deslindarnos de ella para poder seguir nuestras afinidades ideológicas y comprometer nuestro trabajo con causas justas.

Ventriloquia y prácticas de revestimiento

Es innegable que las prácticas discursivas de la academia constituyen una de las principales herramientas para hacer perpetuar la colonialidad del saber; las universidades funcionan como sostén de la colonialidad del poder, al tomar control de “las epistemes, saberes y condiciones de producción y circulación del conocimiento dentro de [los] espacios académicos” (Catelli & Lucero, 2012, p. 363). Sin embargo, dado que la investigación educativa

intercultural tiende a sesgarse, como se ha apuntado, hacia un compromiso con las causas de los colectivos con quienes se construye la investigación, contribuimos a fisurar estas estructuras de la matriz colonial del poder. No obstante, para poder funcionar dentro de ella, debemos hacerlo conforme a las reglas de las prácticas discursivas y literacidades impuestas por la élite, de la cual, muchxs de nosotrxs mismxs también formamos parte. Una suerte de caballo de Troya. Por fuerza nos revestimos para circular en esos espacios de poder. Nos valemos de disfraces y somos también partícipes de cierta ventriloquia, ora como titiriteros ora como títeres, dependiendo de la función que nos toque cumplir. Spivak liga la ventriloquia con la identidad y la agencia y nos advierte contra el peligro del uso de la identidad como mercancía en un mundo globalizado con ansias de intercambio intercultural (2017, p. 208 y 213).

Sistemas de notación y aparataje crítico en tesis de grado

Organizados en células colegiadas de índole prescriptiva, lxs académicxs establecen las pautas normativas para presentar las tesis de grado, en una práctica investigativa de carácter comunicacional. Casi por defecto, en nuestra Universidad Veracruzana –pero también en muchas otras universidades mexicanas– se ha adoptado el sistema de notación APA, pensado para el área de Psicología, aun en disciplinas mucho más relacionadas con el lenguaje, donde funcionarían con mayor flexibilidad sistemas como MLA, Chicago u otros. En aras de homogeneizar la producción de conocimiento suele adoptarse inflexiblemente sólo uno de estos sistemas provocando que nuestrxs alumnxs y nosotrxs mismxs quedemos a expensas de APA en lugar de que éste sea una herramienta a nuestro servicio. Por lo demás, cada institución y publicación usa el sistema APA bajo sus propios criterios, es decir, ni siquiera de manera consistentemente unificada. Me parece un ejemplo tan evidente de la torpeza y la irreflexión con la que nos sometemos a usanzas utilitarias donde terminamos convirtiéndonos en lxs utilizadxs.

APA, por ejemplo, no solía dar crédito a lxs traductores sino hasta apenas muy recientemente y tampoco permite ver el género de lxs autores citados. Si bien esta acción se produjo, en su momento, precisamente para evitar la discriminación en razón de género, ya no resulta funcional en un momento histórico en que nos interesa ser reconocidas como autoras. Ésta es también una era en que lxs traductores ya pueden figurar en portadas de libro, inclusive, reconociéndose su aportación creadora. Con mayor razón, debería dárseles el crédito correspondiente en cualquier tesis académica. Podemos crear fisuras consignando estos datos y desafiando, así, prácticas de invisibilización recubiertas higiénicamente so pretexto de estar utilizando un sistema de notación determinado. La supuesta neutralidad de un sistema de notación debe cuestionarse desde una educación crítica.

Metodologías de traducción y mediación intercultural en procesos investigativos

Visibilizar los procesos traductivos no sólo como parte de un formato de notación académica sino, lo que es aún más importante, como parte sustantiva de los procesos de investigación es de primordial relevancia. Considero esta práctica investigativa comunicacional como potencializadora y con altas capacidades de descolonización porque contraviene la *hybris del punto cero* (Castro-Gómez, 2005), esa falsa creencia higienizante que quiere hacernos creer que para todo hay un punto de inicio sin antecedentes históricos ni contextualización en la matriz colonial del poder. En la Universidad Veracruzana hemos realizado hondos esfuerzos no sólo por visibilizar metodologías que permiten mediar entre lxs diversos actores de una situación de investigación. También nos hemos dedicado a crear nuevas epistemologías al respecto. Tal es el caso del Seminario Nacional Vocabulario Indispensable para el Debate en los Estudios Lingüísticos y de Traducción en los Procesos Educativos (2016) y del libro *La traducción lingüística y cultural en los procesos educativos: hacia un vocabulario interdisciplinar* (Villegas et al 2019), que constituyen ejemplos de articulación entre haceres educativos y la construcción de saberes enraizados en experiencias propias. Se subraya el aspecto procesual de la investigación y la práctica docente, dando relevancia a la función cumplida por cada uno de los actores en las diferentes fases de realización de cada proyecto. Tenemos la firme convicción de que la manera en que diferentes actores median y traducen –en un amplio sentido del término: contribuir a la inteligibilidad en las negociaciones y construcción de experiencias– afecta la construcción de la experiencia investigativa misma.

Spivak (2017, p.250) nos recuerda que el término *parábasis* proviene de la comedia griega, cuando el coro interpelaba al público en una meta-acción de carácter crítico; explicitar nuestras metodologías traductivas, de mediación intercultural y, como se verá de inmediato, nuestros sitios de enunciación, constituyen acciones investigativas comunicacionales que contribuyen a interpelar críticamente la colonialidad del saber-poder, rompiendo la cuarta pared del escenario educativo intercultural.

Visibilización de la diversidad de locus de enunciación como espacios dinámicos

Ante la imposibilidad de hablar por la subalterna, ¿cómo se revisten nuestras prácticas investigativas? Una práctica descolonizadora que desafía el papel ventrílocuo del/a investigador/a en la comunicación discursiva consiste en incluir en nuestras tesis y reportes, un locus de enunciación subjetivo, intimista, en tono autoetnográfico que deje ver con honestidad desde qué privilegios y límites participamos. Cumplimos así una función coral de parábasis, negándonos a ser sólo ventrílocuos y, revisando, de manera simultánea y crítica el propio espacio habitado, no como algo inamovible sino como un sitio dinámico. En la línea de

generación del conocimiento denominada Educación Intercultural, hemos optado desde hace una década por una visibilización de nuestros posicionamientos como enunciadores.

Diálogo intercultural

El ensayo más conocido de Spivak, “¿Puede hablar el subalterno?” (1988; 2017, p. 64), que presenta como eje la autoinmolación tradicional de las viudas en la India para proponer la reinscripción identitaria a partir de una intervención que transforma la lógica patriarcal (cfr. Topuzian, 2011: 141), plantea desde una perspectiva gramsciana el dilema moral: ¿quién puede hablar por los otros? ¿Qué nos autoriza a lxs investigadores a hablar por los grupos con los que trabajamos? El diálogo intercultural puede contribuir a salvar esta enorme brecha al reconocer las asimetrías de lxs participantes en la conversación / negociación y optar por el reconocimiento de los mismos como iguales, por lo menos, en lo que a tener voz y capacidad de escucha se refiere (cfr. Dusell, 2007, p. 28). El *diálogo crítico intercultural*, enmarcado en la transmodernidad (Restrepo y Rojas, 2010, p. 60, 165 y 170), “intenta recuperar aquellos aspectos que están ‘más allá’ y son ‘anteriores’ a las estructuras cognitivas de la cultura europea-norteamericana y se encuentran vivos y activos en las grandes culturas no europeas [afirmando y autovalorando] los momentos culturales locales ignorados, negados o despreciados por la Modernidad” (Tamayo, 2017, p. 27). El proyecto multi-actoral InterSaberes, desarrollado desde el seno del Instituto de Investigaciones en Educación (Dietz & Mateos, 2020) da cuenta de cómo puede intentarse entablar un diálogo intercultural que nunca ocurre sin riesgos sino más bien, en medio de tensiones y desigualdades. No obstante, propiciar este tipo de diálogo mediante la realización de foros de estudiantes o egresadxs, por ejemplo, donde se dé voz, se tome nota y se llegue incluso a emitir recomendaciones o buenas prácticas, es una acción fructífera. Estas actividades emparentadas con el asambleísmo comunitario, pueden dar lugar a romper las jerarquías institucionales.

Copresencia radical

Ante la imposibilidad de hablar del subalterno, en la investigación en general, puede tenderse a adoptar la ventriloquia, impulsados por buenas intenciones y una falsa *benevolencia* (Spivak 2009: 64; 2017: 161). Sin embargo, tal y como afirma Topuzian:

[...] La labor del intelectual no consiste en “dar voz” a identidades oprimidas fetichizadas, sino en recodificar teóricamente el campo en el que esa identidad se constituye como efecto, atendiendo al plusvalor que surge de la negociación de esa identidad a partir de su misma constitución como tal, como diferencial no reconocido socialmente o no conceptualizados teóricamente [...] El intelectual no representa, no “deja hablar”: busca recodificar un campo de negociación de la identidad y controla las apropiaciones que tengan lugar en ese campo (2011, p. 129).

Si como académicxs nos suscribimos a la interculturalidad y al Sur, ciertamente también nos posicionamos en un margen: es desde este margen que podemos acompañar, teorizar y construir, en suma, caminar con los colectivos de nuestras investigaciones en una copresencia radical que implica fuertes subjetividades, la visibilización de nuestros posicionamientos y una continua negociación de intereses ante las tensiones propias de los procesos investigativos.

Algunas de las tesis de los programas Maestría y Doctorado en Investigación Educativa ejemplifican no sólo esta práctica, sino también otras como las consignadas con los números 4, 7, 8 y 9 en la Tabla 1. Los títulos son reveladores:

- a. Formación e iniciación profesional de intérpretes de lenguas nacionales mexicanas para la justicia: el caso de Puebla, de Cristina Kleinert (DIE, 2016)
- b. El aprendizaje del lenguaje como parte de la historia de desarrollo de la persona entre los totonacos de Filomeno Mata, Veracruz. *Kataxtu nkoko, katanu ntachiwin*, de José Santiago (DIE, 2018)
- c. Prácticas educativas en la enseñanza-aprendizaje del zapateado en el son jarocho, de María Concepción Patraca (MIE, 2019)

Lxs tesis participaron directamente en las actividades y los procesos investigados incluso formando parte de dichos colectivos. El nivel de compromiso con ellos es altísimo y su presencia dista mucho de ser neutral u objetiva; antes bien, es integradora y co-constructora de realidades y reflexiones sobre las mismas.

Extractivismo del propio adjetivo “intercultural” en diferentes esferas y políticas públicas de la educación

Como sabemos, el acto de representar es de por sí colonizador (Bidaseca y Sierra 2012). Muchas de las demandas y la teorización sobre la educación intercultural ha surgido desde las necesidades propias de actores específicos. Sin embargo, no nos es ajena la apropiación por parte de otros actores institucionales de las nociones, las descripciones e inclusive algunas prácticas surgidas desde abajo. Ello obedece a prácticas sistémicas institucionales de consulta y búsqueda de asesoría a diversos sectores sociales –incluido el educativo–, de tal suerte que como cónclaves académicos inintencionalmente, una vez más desde una benevolencia de la representación desde la cual no nos es posible actuar tanto en la prevención ni en la gestión de asimetrías injustas, sino ya en fases remediales de las mismas, mediante nuestra inserción en diagnósticos y valoraciones convocados por instancias ligadas al Estado.

Se trata de un acto ventrilocuo donde, en apariencia, se invierte la ecuación de poder dándole la palabra al otro cuando, en realidad, tanto en la gestación como en la implementación de nuevas políticas educativas interculturales, se ejerce violencia epistémica y procesual al valerse de la élite intelectual como intermediaria entre la élite política y comunidades o colectivos que requieren cambios. Obviamente aquí se simplifica bastante, pero el propósito es reconocer la constante amenaza de este tipo de extractivismo en nuestras universidades para, al menos, estar conscientes del lugar que ocupamos en estas dinámicas. Legítimamente nos interesa que nuestros diagnósticos y valoraciones sean tomados en cuenta, no obstante, lo cual, también hemos atestiguado cómo han sido usados para reproducir prácticas de control desde las esferas gobernantes.

Las prácticas aquí reportadas nos hacen recordar que cuando intentamos descolonizar, “no se trata de absorber a los ‘otros’, de apropiarse de sus saberes, sino de aprender a pensar con esos otros, en sus lugares, con sus lógicas que, por serles propias, dan mejores respuestas que las que elabora el aparato institucional dentro de sus muros”; es decir, acompañar sin pretensiones de control (Catelli & Lucero, 2012, p. 373). No es sencillo discernir claramente nuestra posición de enunciación y menos aún contribuir a recodificar un campo de negociación de la identidad en nuestra labor como mediadores interculturales; lejos de lo que pudiera pensarse, también desde la teoría y desde las prácticas académicas podemos operar como negociadores para abrir fisuras y contribuir a descolonizarlas.

Educación estética y prácticas disyuntivas

“El mundo requiere un cambio epistemológico que reorganice los deseos” (Spivak, 2017, p. 19 y cfr. Santos, 2009). Tal transformación epistémica es lo que la poscolonialista denomina *educación estética* y consiste en capacitar la imaginación para enseñar a jugar, reorganizando reflexivamente los deseos, de tal suerte que pueda efectuarse un desplazamiento desde las creencias, los prejuicios y los estereotipos hacia otros imaginarios. Dicho desplazamiento tiene fuertes implicaciones sobre las decisiones y las emociones, de tal forma que se posibilita trascender la nación o la religión, por ejemplo (Spivak, 2017). Así, puede afirmarse que una educación estética capacita la imaginación para descubrir teórica y prácticamente premisas de nuestros hábitos y trascenderlos.

Las dos prácticas a las que se alude aquí se relacionan con el estudiantado como actor en formación en relación con oferta académica de educación superior y profesionalizante de carácter sistémico institucional.

Estudiantes de universidades interculturales que tienen que decidir entre carreras técnicas y otros tipos de profesionalización; entre quedarse o abandonar su comunidad; entre prestar sus servicios a instituciones o a organizaciones independientes

La capacidad de convocatoria de las universidades interculturales influye directamente sobre las vidas de lxs jóvenes que la atienden. En Veracruz, compite con la apelación de institutos tecnológicos de estudios superiores que también se encuentran en la región. Ambos tipos de instituciones públicas pretenden atender a población rural y desde una planificación nacional se busca que la formación ofrecida contribuya al desarrollo comunitario mediante la inserción de nuevos cuadros profesionales en el propio contexto geográfico. El imaginario al que obedecen sus respectivos programas de estudios es al de la permanencia en las comunidades propias, con formaciones adecuadas a las necesidades de las mismas. Sin embargo, a lo largo de las distintas emisiones de Seminario de Universidades Interculturales que hemos realizado desde el Cuerpo Académico Educación Intercultural de la Universidad Veracruzana, hemos podido observar que los deseos y las aspiraciones de los jóvenes que habitan regiones del México profundo no necesariamente coinciden con lo planificado para ellos desde políticas estatales que pretenden estratificarlos y que impiden la movilidad de sus aspiraciones, encajonándolos en ciertas carreras y servicios. El proyecto InterSaberes del Instituto de Investigaciones en Educación también ha reportado hallazgos parecidos. ¿Cómo reacomodar el deseo? ¿Cómo conciliarlo con ofertas y prácticas educativas concretas? Éstas son algunas preguntas que conviene tomar en cuenta para observar las trayectorias escolares en busca de resiliencias y acomodos acordes con las transformaciones de emociones y decisiones de lxs jóvenes.

Egresados de programas de formación de intérpretes-traductores en lenguas originarias que deben representar indistintamente a fiscalías o a demandantes/demandados

Nuestra célula académica ha participado también en el diseño e implementación de cursillos o diplomados de formación de intérpretes-traductores en lenguas originarias ofertados desde diversas instancias ligadas a la educación intercultural. Al egresar de estos programas educativos cortos, enfrentan paradojas (dobles vínculos) ocasionadas por lo que en el paradigma traductor al suele llamarse fidelidad y que podemos denominar también como lealtad; ¿a quién se le sirve: a la parte contratante, por ejemplo, en un juicio oral, o al miembro de la comunidad a la que se pertenece o hacia la cual se siente empatía moral? Preguntas como ésta son de carácter deontológico y representan cuestiones de primera importancia para el esencialismo estratégico (mismo que se revisará en breve). La experiencia nos ha demostrado que tener presentes estas aporías es necesario tanto para el diseño como para la implementación de tales programas formativos.

El horizonte de esperanza propuesto por Spivak en tanto imperativo ético de imaginar al otro (2017: 11) puede verse en juego en este tipo de prácticas educativas. Se aprecia como necesaria una descentralización (Spivak 2017: 28; cfr. Andreotti 2022: 10) de políticas educativas regionales y nacionales que deje de practicar estratificaciones identitarias y, por el contrario, movilice la posibilidad de reordenar aspiraciones.

Esencialismo estratégico y prácticas de (re/des)conexión con los orígenes

“Construir o negociar, en el campo abierto por las políticas de la diferencia, la heterogeneidad o, más apropiadamente, la subalternidad, alianzas o bloques por razones políticas que pudieran catalizar la intervención” es, de acuerdo con Topuzian, poner en práctica el *esencialismo estratégico* (2011, p.115; cfr. Spivak, 1999, p. 282-283; 2017, p. 99). El uso estratégico de un esencialismo positivo en aras de un interés público visible y elegido (aun de manera inconsciente) escrupulosamente caracteriza a las dos prácticas educativas de este apartado. La primera de ellas se relaciona con un ámbito sistémico institucional y las dos inciden sobre la formación tanto de jóvenes como de adultos que optan por autoadscribirse como vinculados a grupos originarios.

Jóvenes que se autoadscriben como indígenas para obtener apoyos financieros institucionales u otros beneficios

De acuerdo con Mitchel (cit. en Andreotti, 2022, p. 15), las instituciones académicas son sitios de producción y acumulación de capital que responden a las exigencias de voces críticas y demandas de sectores poblacionales. Sin lugar a dudas, la proliferación de universidades interculturales en México, posterior al levantamiento zapatista y en el marco de un gobierno de alternancia, es prueba de ello. No es raro que tales políticas educativas implementadas desde arriba, en supuesta atención a demandas que provienen desde abajo den lugar a la *comodificación* y a un “cálculo instrumentalizador de la diversificación en las universidades” (Mitchel cit. en Andreotti, 2022, p. 5) que en México han desembocado en políticas concretas de acción afirmativa tales como las becas de la Fundación Ford que operaron durante algunos años (cfr. Olivera & Dietz, 2017, p. 10-11). En diversos foros en los que el Cuerpo Académico Educación Intercultural ha organizado, se han recogido voces con respecto a la contradicción prevalente entre un Estado y universidades públicas a quienes no les interesa la adscripción identitaria de estudiantes y programas de incentivos externos ante los cuales se recurre a un revestimiento con el propósito de ser beneficiados. Las realidades vividas por este tipo de estudiantado revelan que aún dista mucho de resolverse el problema de la exclusión en instituciones de educación superior y, sin embargo, aquí se señala someramente cómo se han aprovechado algunas fisuras sistémicas; éste puede ser un signo de resistencia descolonizadora.

Herederos, recordantes o público en general que busca aprender náhuatl en metrópolis como fenómeno educativo emergente

El uso estratégico de la conciencia subalterna no es siempre intencional y ni siquiera consciente, pero representa un aprovechamiento de las fisuras que se abren en la matriz colonial del poder. Gracias al trabajo de investigación de Yoltzi Nava en la Maestría en Investigación Educativa (2021), puede interpretarse como práctica educativa potencialmente descolonizadora el surgimiento de clases de náhuatl, por demanda, en la capital veracruzana. Se considera que, pese a la falta de interés planificador a nivel estructural, se dan exigencias y dinámicas desde abajo que van generando espacios y didácticas de esta lengua originaria, la principal por número de hablantes en nuestro país. La tesis demuestra que la participación en estas experiencias educativas no curriculares produce auto-adscripciones identitarias e incluso auto-reconocimiento como recordantes de una lengua que estaba almacenada en la mente de lxs estudiantes; se da así, una reactivación lingüística propulsada por este tipo de cursos que dan valía a lenguas-culturas no hegemónicas y que se resiste ante imperialismos lingüísticos.

Heteronormatividad reproductiva, feminismos y prácticas íntimas

Para Quijano (cit. en Catelli & Lucero, 2012, p. 357), “el control del género, la sexualidad y la racialidad bajo la sujeción de las subjetividades” es uno de los ejes de la matriz colonial. Spivak también alude a una matriz del poder donde predomina la heteronormatividad reproductiva (2009, p. 58; 2017, p. 478) como impuesta desde el eurocentrismo universalista. “¿Cuál feminismo es el que está en mis huesos?”, se pregunta Spivak (2017, p. 159) quien, a lo largo de su obra, se ha mostrado incansable al cuestionar diversas puestas en escena de políticas de género ante el capitalismo global. Clase, raza y género le resultan cruciales para entender la subalternidad. Por otra parte, teóricas del feminismo poscolonial como Bidaseca y Sierra (2012) plantean intersecciones estratégicas e identidades colectivas desde el *nepantlismo* –un estar en medio, el término proviene de Nepantla, un lugar intermedio en la cosmovisión náhuatl– como perspectiva crítica mestiza y actividad descolonizadora. En la interseccionalidad se agregan preferencias sexuales y religión y se propone armar coaliciones acordes a los intereses de los colectivos conforme a políticas identitarias estratégicas.

¿Cómo hemos decidido ganarnos la vida las académicas insertas en la educación intercultural? Las tres prácticas de este rubro, de carácter formativo curricular, se relacionan con una poética de lo residual –aquellos temas sobrantes, según la cartografía epistemológica eurocentrista que, además, involucran a mujeres, ese otro radical que, junto a todo lo que pueda feminizarse, queda fuera de la lógica patriarcal– (Segato, 2011 y 2016). Para mí, compartir estas prácticas constituye un acto íntimo porque implican no sólo mis convicciones en torno a la educación intercultural sino también actos de docencia y escritura feministas,

modos de hacer que involucran de lleno un acuerpamiento y un compromiso de las subjetividades, en suma, una *hermenéutica del otro lado* (Villalobos 2021) que privilegia la microexperiencia de la cotidianidad.

Círculos de lectura con perspectiva de género: desmontar prejuicios y observar subjetividades a partir de textos literarios

“Si las ciencias sociales describen las reglas del juego, la lectura literaria [nos] enseña cómo jugar” (Spivak, 2017, p. 364). Aunque interviene el activismo educativo-social, buena parte del proyecto de transformación de los deseos planteado por Spivak se basa en el desplazamiento de la imaginación a través de la lectura de textos literarios. Como parte de un plan de acción colaborativo con el programa de género de la Universidad Veracruzana, en el Instituto de Investigaciones en Educación hemos celebrado exitosamente cuatro emisiones del Círculo de lectura con perspectiva de género que se han caracterizado por ser punto de encuentro de una amplia variedad de actores universitarios en un ambiente informal y exento de poderes (no hay evaluaciones ni mayores incentivos que una constancia de participación que no entra al juego de los alicientes económicos) que rompe estructuras de poder al plantear la paridad entre lxs participantes. Ante un programa universitario fuertemente sesgado hacia el acoso sexual a mujeres, buscamos generar espacios donde también se trabajen desde las subjetividades prejuicios, creencias, discriminaciones sociales, racismo, etc. Con textos contemporáneos de diferentes latitudes y autorías, entablamos conversaciones desde un diálogo horizontal que permita abrir un debate –jamás exento de tensiones– donde también se practiquen la escucha atenta, el intercambio de voces por turnos calculados y el cuidado de emitir juicios descalificadores. En suma, la puesta en escena de habilidades interculturales donde no hay alguien que tenga la última palabra, sino que se generan diálogos colaborativos. El Círculo se ha convertido también en un espacio para abatir el estrés laboral donde se lee por placer y curiosidad y no por deber. Ha sido posible replicar la experiencia en sitios tan disímolos e insospechados como la Escuela Complutense Latinoamericana (Xalapa, 2019) y el seminario de formación sacerdotal de la Diócesis de Huejutla en el estado de Hidalgo, México (2020), con una población marcadamente varonil.

Subversiones al canon literario a través del diseño de programas de estudio en el nivel terciario

Sin lugar a dudas, el diseño de programas de estudio específicos y la libertad de cátedra constituyen *cracks* desde donde las docentes podemos intervenir en un proyecto descolonizador. Especialmente en *La muerte de una disciplina* (2009), Spivak demuestra cómo puede leerse incluso textos canónicos desde una deconstrucción poscolonial y nos invita a ampliar el canon. Incluir lecturas subalternas, textos que desafíen el canon y cuestionen la matriz del poder colonial es una acción a nuestro alcance que contribuye a generar epistemes

propias. Especialmente cuando estos programas están destinados al nivel pregrado, son fructíferos pues van de la mano con los propósitos de una educación intercultural crítica.

Teología feminista

En México existen programas de estudio teológicos enfocados en la producción de mujeres. La Universidad Iberoamericana (privada, jesuita) y la Red Teólogas e Investigadoras Feministas de México (independiente) son ejemplos de ello. Me parece relevante esta intersección entre academia y espiritualidad porque ésta suele dejarse fuera de planes de estudios considerados por *default* y como si ello constituyera una virtud primigenia, higienizantes, es decir, libres de todo aquello que suene a religión. La espiritualidad y la unión con la tierra, con lo agrícola y lo planetario (como se verá en breve), son aspectos que sí se privilegian en las epistemologías del Sur y que, poco a poco, van ocupando espacios en la academia, como parte de un proyecto emancipador.

El Congreso Internacional Violencias, Resistencias y Espiritualidades (2019), el I Seminario Internacional Espiritualidad, Religión y Política de la Cátedra Libre Qassem Soleimani (Venezuela, 2022), los diversos diplomados en Interculturalidad organizados permanentemente por Centro Bíblico Teológico Pastoral para América Latina (con sede en Colombia), otros diplomados impulsados regularmente por la Universidad Pontificia de México, cursos y diplomas ofrecidos por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, y también seminarios ofertados por la Universidad Veracruzana como resultado de la diversificación de labores de los posdoctorandos aliados a nuestra célula académica, tales como Descolonialidad, Interculturalidad y Feminismo como Apuestas para la Construcción de Pedagogías para la Paz (2018) y cursos otros como *Kindfulness* (Universidad Veracruzana, 2017-2018) destinados a educación continua en nuestra casa de estudios, son claros ejemplos de estas intersecciones donde cada vez más se aprecia el cuidado de la mente y el reconocimiento a espiritualidades en el trabajo académico. Una perspectiva intercultural es indispensable para abrazar estas diversidades y seguir avanzando en la inclusión de temáticas afines en un proyecto descolonizador que lucha por la no separación entre saberes y sentires.

En el Sur la espiritualidad nunca ha estado separada de la construcción de conocimiento. La academia actual ya empieza a brindarle un lugar privilegiado como parte central de una perspectiva holística y anticolonialista.

Lo porvenir y prácticas contra toda esperanza

Si tuviera que parafrasear el concepto de *lo porvenir* esbozada por Spivak (2009, p. 51-54 y 2017, p. 170 y 465), recurriría a la noción teológica del “ya, pero todavía no”, que anuncia que el reino divino ya está aquí pero todavía no plenamente, *escatología inaugurada*, como se le conoce. Este concepto puede ligarse a la *razón metonímica* y la *razón proléptica* de la teoría de Boaventura de Sousa Santos (2006) que contrae el pasado y expande el pasado,

respectivamente, ante lo cual, el autor propone la operación inversa: “ampliar el presente para incluir en él muchas más experiencias, y contraer el futuro para cuidarlo” (ibid., p. 21). La *sociología de las emergencias* significa ir construyendo el futuro desde un *pensamiento posabismal* (Catelli & Lucero, 2012, p. 164.) Tal pensamiento nos invita a dejarnos llevar por la ilusión de llevar a cabo la revolución epistemológica necesaria para girar el capital hacia la justicia social y luchar por un *ethos* redistributivo mediante la opción por alternativas posibles, reales y concretas. Las dos prácticas que se comparten son de carácter sistémico institucional y nuestra práctica descolonial consiste en estar muy conscientes de qué error cometer: qué nuevos programas académicos impulsar, a qué políticas educativas adherirse, qué fisuras aprovechar.

Dictaminaciones de programas en el nivel terciario y de posgrado

Desde el doble vínculo, la ocupación de puestos académicos en universidades públicas es un sitio de interfección al que recurren diversas instancias de otras casas de estudios, así como de organismos estatales para solicitar evaluaciones o consultorías. Aceptar la solicitud para dictaminar planes y programas de estudios de nivel licenciatura y de posgrado, así como para valorar la participación de colegas en nuestros centros de docencia-investigación constituye una enorme responsabilidad que puede utilizarse para descolonizar cánones y desafiar la supuesta neutralidad de la academia. Formar parte de estos comités dictaminadores permite apoyar el impulso de proyectos de interculturalidad y transdisciplinariedad que inciden directamente en lo formativo curricular. Puede considerarse una forma de responder a necesidades y exigencias de nuevas epistemes, pedagogías e impulsos a escuelas de pensamiento, es decir, a una altísima responsabilidad en la concreción de políticas educativas que incidan directamente en impactos bien geolocalizados.

Según Catelli & Lucero:

[...] La formación profesional, la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los posgrados, los regímenes de evaluación y reconocimiento del personal académico, todos apuntan hacia la sistemática reproducción de una mirada al mundo y al continente desde las perspectivas hegemónicas del Norte o de lo que Fernando Coronil ha llamado el globocentrismo (2012, p. 370).

Ante tal nulo o escaso intercambio intelectual “con el resto del Sur, en especial con otros continentes [podría] profundizarse la búsqueda de alternativas” (Catelli & Lucero, 2012, p. 370). La participación en la gestión y la promoción de estos programas académicos es una de estas alternativas.

Políticas editoriales

Incidir en los circuitos culturales y de producción textual en diversos formatos, constituye, sin duda alguna, otra potencial alternativa para ampliar cánones, combatir políticas culturales centralistas y hegemónicas y propulsar iniciativas y proyectos otros de educación crítica intercultural. Incluso desde los márgenes, editoriales universitarias que operan con presupuestos bajos y redes de distribución limitadas, tal y como la de la Universidad Veracruzana, pueden contribuir a la creación y la expansión de un lectorado interculturalmente capacitado.

Desde sus inicios, la Editorial de esta Universidad se ha caracterizado por una apertura al lanzamiento de textos pluriculturales. Entre todas las publicaciones de autores renombrados que han sido lanzados desde ella, de traducciones ejemplares y de difusión de conocimientos, sólo citaré tres ejemplos recientes en los que nuestra célula académica Estudios Interculturales ha participado directa o indirectamente. Además del mencionado *La traducción lingüística y cultural en los procesos educativos: Hacia un vocabulario interdisciplinario* (2019) que agrupa investigación original, quiero referirme a tres títulos producto de plumas de escritoras de primera talla cuya traducción y publicación desde la Universidad Veracruzana ha significado un verdadero cruce de fronteras y una ampliación del canon en lengua española por diseminación.

Se trata de *La muerte de una disciplina* (2009), primera traducción de un libro en extenso de Gayatri Chakravorty Spivak; *Huesos de jilguero* (2015), compendio bilingüe de la poesía de la neozelandesa Janet Frame, pionera en nuestra lengua, traducido por un corpus de traductoras universitarias, y *Condiciones nerviosas* (2016), de la novelista Tsitsi Dangarembga, de Zimbabue. La circulación de estas obras –reconocidas con estímulos y premios nacionales– en el mundo hispano constituye, sin duda, un esfuerzo por descolonizar la esfera editorial, al tratarse de obras que desafían el orden colonial desde el pensamiento y las subjetividades de autoras provenientes de márgenes sociales. Gracias a este impulso editorial, tanto Spivak como Dangarembga visitaron nuestra casa de estudios (2010 y 2018, respectivamente) para entablar un diálogo con la comunidad académica, en tanto que también hemos realizado diversas lecturas públicas de la poesía de Frame.

Planetariedad y prácticas educativas pandémicas

Expuesto con amplitud en *La muerte...* (2009), el concepto *planetariedad* promueve los *estudios culturales globales*, ya previamente anunciados como *estudios culturales transnacionales* en *A Critique...* (1999). El término revela una interdependencia más allá de la independencia poscolonial, un espacio natural indivisible más que un espacio político diferenciado. El planeta guarda cierta analogía con el cuerpo y no es nuestro otro constitutivo, sino metapsicológico, de donde resulta útil para esbozar y comprender la alteridad radical. En términos muy coloquiales, todo y todos los que estamos en el planeta Tierra constituimos un sí-mismo, por lo que la alteridad radical se encontraría fuera de nuestro planeta, que pertenece, a su vez, a otro sistema, a una otredad inaccesible para nosotros. Sin embargo,

para Spivak, a la larga no importa si desaparece un planeta en tanto el sistema solar siga su marcha (Moore, 2011, p. 62).

Dado que es nuestro hogar y fuente de vida, el planeta es sagrado. No es una continuidad de nuestro cuerpo, pero tampoco es discontinuo respecto a nosotros. Lo sagrado para Spivak es la otredad de la vida humana que no puede ser alcanzada por medios económicos, de ahí que el acto de enseñar es lo más cercano a lo sacro. La complicidad de los educadores críticos –podríamos agregar: interculturales– consiste en una suerte de *vigilancia epistémica* que, traducida a términos más afectivos por la propia Spivak (Moore 2011), constituye una suerte de estrategia amorosa, en una ecuación donde *amor* no es sólo un afecto fenomenológico sino el esfuerzo de tratar de producir una respuesta en ese otro frente a quien nos posicionamos, es decir, forma parte de una responsabilidad. Por lo tanto, la estrategia no se basa tanto en representar la otredad sino en cómo nos representamos a nosotros mismos ante ese otro.

La educación pos-pandemia será intercultural o no será

Bajo este título, el ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara, sostuvo una charla con Gunther Dietz en noviembre del 2020, donde él afirmó que es necesario poner en juego las capacidades interculturales de todos los agentes que intervienen en los procesos educativos para convertir los espacios virtuales y grupales en espacios “santuario, laboratorio y red”. Si algo bueno ha traído la pandemia por Covid-19, ha sido una serie de reflexiones epistémicas por parte de pensadores y educadores de distintas latitudes y posicionamientos filosóficos que analizan y cuestionan desde la enseñanza remota de emergencia hasta nuevos estilos de auto sustentabilidad para la supervivencia con base en este histórico parteaguas (cfr. Tabla 1). Los desafíos planteados por la crisis pandémica a nuestros usos y costumbres áulicos y comunicativos en los procesos educativos han probado las limitaciones estructurales de infraestructura de países como el nuestro, las limitaciones de sistemas de enseñanza que ya no son funcionales, y nuestras limitaciones como formadores. Siguiendo a Dietz (2020), la pandemia ha dejado bien en claro la importancia de la construcción de redes, de entretejernos para hacer frente a desafíos diversos, así como darnos la oportunidad de experimentar en una suerte de laboratorios flexibles de continua exploración de didácticas y pedagogías, así como de elevar a la categoría de santuarios nuestra concepción de la glocalización de espacios de aprendizaje. En estos espacios deben ser privilegiados la salud física, la salud mental y el bienestar de todos los integrantes; hallo fuerte paralelismo con lo sacro de la educación en Spivak.

Coincido con Rivera Morales cuando afirma que

[...] educarse supone, por tanto, reconstruir no solamente los modelos mentales conscientes y explícitos, las teorías declaradas, sino de manera muy especial los mecanismos, hábitos, creencias y mapas mentales subconscientes y tácitos que

vamos construyendo en virtud de nuestras experiencias concretas, los cuales gobiernan nuestros deseos, inclinaciones, interpretaciones, decisiones y reacciones automáticas. Esta reconstrucción del piloto automático requiere tanto la experiencia, la acción, como la reflexión sobre el sentido y la eficacia de nuestra acción (2021, p. 40).

Me parece que justo esta reconstrucción va emparejada con la educación estética propuesta por Gayatri Spivak donde tiene lugar una transformación profunda de deseos en un afán de dialogar responsablemente con nuestros otros cercanos. Los desplazamientos cognitivos a los que nos invita la imaginación cumplen una función clave en tal reorganización de prioridades y compromisos.

Conclusiones

Aunque sólo se trate de micro-descripciones apenas esbozadas, la complejidad del conjunto de prácticas referidos aquí hace frente al carácter monolítico, monocultural y homogéneo de una matriz colonial del poder que hemos puesto en diálogo con conceptos spivakianos, desafinado lo abstracto, general y universal de la colonialidad del saber. Es posible calificar tales prácticas como educativas interculturales en tanto que se adhieren a políticas de la diferencia, privilegiando la diversidad, la multiplicidad y la heterogeneidad de lo concreto, lo específico y lo particular. Son interculturales también porque luchan por emparejar el piso de las inequidades, aunque sea con fuerzas apenas perceptibles desde arenas poco impetuosas como la académica. Dado que intentan privilegiar el diálogo –no siempre horizontal, como en el caso de las dictaminaciones de programas de estudio– y ponen atención a subjetividades y polifonías.

Un rasgo común a todas las prácticas referidas es su naturaleza paradójica, aporética, de doble vínculo entre lo sistémico a lo que nos hallamos atados y un afán de supervivencia y vitalidad que las caracteriza. Evidentemente la ligera descripción aquí realizada apenas y es suficiente para abrir un catálogo de experiencias a documentar y etnografiar con la gravedad necesaria, la intención última ha sido tratar de demostrar su posible lectura e interpretación desde un trazado de genealogías epistémicas entre poscolonialismo spivakiano, epistemologías del Sur y prácticas concretas. Se ha seguido un método traductivo de desplazamiento analógico para explorar una veintena de prácticas ligadas a seis conceptos clave que se resumen esquemáticamente en la Tabla 1, misma que incluye recomendaciones de lecturas emparentadas con cada noción.

Las descripciones han pretendido, ante todo, incitar un diálogo desde la transmodernidad entre la escuela poscolonialista enarbolada por Spivak y prácticas educativas concretas y desde-abajo glocalizadas en los esfuerzos de células académicas que actúan con perspectiva intercultural en México. No pocas veces dan cuenta de intentos de reparar, sanar, corregir –pero más que ello, sobrevivir– en medio de la neurosis sistémica de la academia institucionalizada.

Referencias

- Aguado Odina, T. (2010). The Intercultural Approach As a Metaphor for Diversity in Education (trad. Nancy Lonvalinka). En T. Aguado Odina y M. del Olmo (eds.), *Intercultural Education. Perspectives and Proposals*. Programa Alfa de la Comisión Europea, 13-25. https://www2.uned.es/grupointer/interalfa_book+english.pdf
- Aguado Odina, T. y Olmo, M. del (eds.) (2010). *Intercultural Education. Perspectives and Proposals*. Programa Alfa de la Comisión Europea. https://www2.uned.es/grupointer/interalfa_book+english.pdf
- Álvarez Veinguer, A., Arriba Lozano, A. y Dietz, G. (eds.) (2020). *Investigaciones en movimiento: Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales*. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20201216092831/Investigaciones-en-movimiento.pdf>
- Andreotti, V. (2022). Weaving Threads that Gesture beyond Modern-Colonial Desires for Mastery, Progress, and Universality. En W. Zhao, T. S. Popkewitz, y T. Autio (eds.), *Epistemic Colonialism and the Transfer of Curriculum Knowledge across Borders: Applying a Historical Lens to Contest Unilateral Logics*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429323027>.
- Argueta Villamar, A. y Dietz, G. (2013). Los Estudios Interculturales ante el Diálogo de Saberes en México. En G. Alatorre y Y. Jiménez Naranjo (coords.), *Construyendo interculturalidad en Veracruz: miradas, experiencias y retos*. Universidad Veracruzana, 39-56. <https://www.uv.mx/meis/files/2020/04/Construyendo-Interculturalidad-en-Veracruz-Alatorre-y-Jimenez-coords.pdf>
- Arribas Lozano, A., Dietz, G., Álvarez Veinguer, A. (2020). Producir conocimiento de otros modos. Etnografía más allá del método. En A. Álvarez Veinguer, A. Arriba Lozano y G. Dietz (eds.), *Investigaciones en movimiento: Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales*. CLACSO, 13-46. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20201216092831/Investigaciones-en-movimiento.pdf>
- Banejee, I. (2014). Mundos convergentes: género, subalternidad, poscolonialismo. *La ventana* (39), 7-38.
- Bidaseca, K. et al. (2014). *Legados, genealogías y memorias poscoloniales en América Latina: Escrituras fronterizas desde el Sur*. Godot.
- Bidaseca, K. y Sierra, M. (2012). *Postales femeninas desde el fin del mundo. El Sur y las políticas de la memoria*. Godot.
- Butler, J. (2015). *Cuerpos que Importan*. Paidós, 17-49.
- Butler, J. (2017). El cuerpo en Hegel es una forma: ¿qué forma?. *Versiones* (2), 206-222.

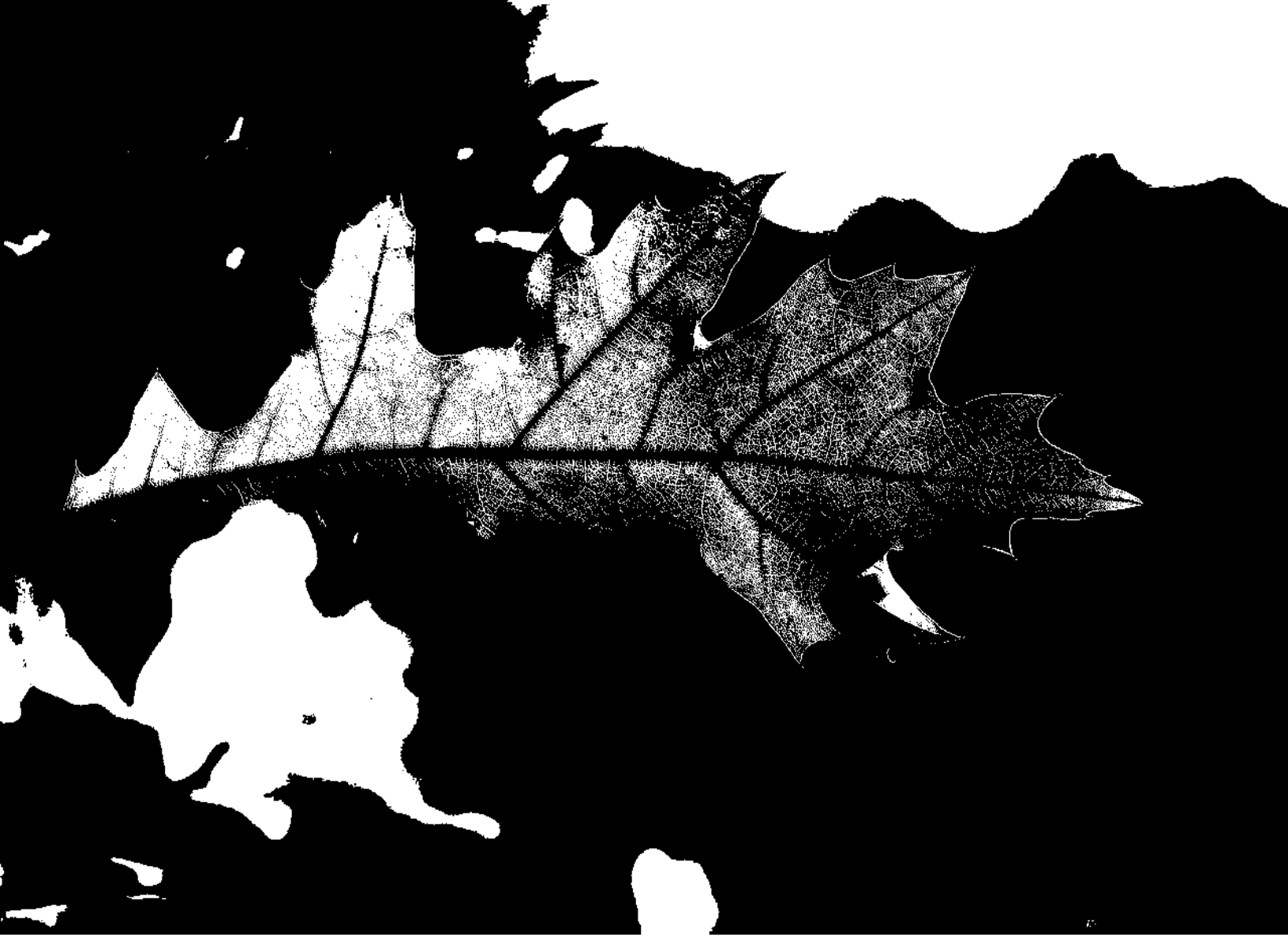
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (comp.). (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una decolonialidad epistémica. Más allá del capitalismo global*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana/Siglo del Hombre.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Catelli, L y Lucero, M. E. (2012). *Términos claves de la teoría poscolonial latinoamericana: despliegues, matices, definiciones*. UNR Editora.
- Dangarembga, T. (2016). *Condiciones nerviosas*, (trad. Nair Anaya). Universidad Veracruzana.
- Devi, M. (1981). Draupadi (trad. y pról. Gayatri Ch. Spivak). *Critical Inquiry* 8 (2), Writing and Sexual Difference, 381-402.
- Devi, M. (1995). *Imaginary Maps: Three Stories*, (trad. Gayatri Ch. Spivak). Routledge.
- Devi, M. (1997). *Breast Stories*, (trad. Gayatri Ch. Spivak). Seagull Books.
- Devi, M. (1999). *Old Women: Statue and the Fairy Tale of Mahnpu*, (trad. Gayatri Ch. Spivak). Seagull Books.
- Devi, M. (2002). *Chotti Munda and His Arrow*, (trad. Gayatri Ch. Spivak). Blackwell.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. FCE. [Edición revisada de la primera edición en la Universidad de Granada, 2003.]
- Dietz, G. y Mateos Cortés, L. S. (2010). Intercultural Discourse Faced with the Paradigm of Diversity, trad. Nancy Lonvalinka. En T. Aguado Odina y M. del Olmo (eds.) *Intercultural Education. Perspectives and Proposals*. Program Alfa de la Comisión Europea, 45-66. https://www2.uned.es/grupointer/interalfa_book+english.pdf
- Dietz, G. y Mateos Cortés, L. S. (2020). Entre comunidad y universidad: una etnografía colaborativa con jóvenes egresadas/os de una universidad intercultural mexicana. En A. Álvarez Veinguer, A. Arribas Lozano y G. Dietz (eds.). *Investigaciones en movimiento: Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales*. CLACSO, 47-79. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20201216092831/Investigaciones-en-movimiento.pdf>
- Dietz, G. (2020b). *La educación post-pandemia será intercultural o no será* [video charla]. Youtube. https://iteso.mx/web/general/detalle?group_id=21473857
- During, S. (1993). Introduction. En S. During (ed.), *The Cultural Studies Reader*. Routledge, 1-28.
- Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. CLACSO, 24-33. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>
- Dussel, E. (2007). Un diálogo con Gianni Vattimo. De la Posmodernidad a la Transmodernidad. *A parte Rei. Revista de Filosofía* (54). <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/dussel54.pdf>
- Fanon, F. (1963). *Los condenados de la tierra*, (trad. Julieta Campos). FCE.

- Frame, J. (2015). *Huesos de jilguera. antología poética*, ed. bilingüe, (trad. Anaya, Artigas, Busseniers, Constantino, Lucotti, Saucedo, Villegas y Broad). Universidad Veracruzana.
- Kleinert, C. V. (2015). Didáctica para la formación de intérpretes en lenguas nacionales de México: trabajar de manera multilingüe. *Entreculturas. Revista de Traducción y Comunicación Intercultural*, (7-8), 599-623. <https://doi.org/10.24310/Entreculturasertci.vi7-8.11356>
- Martínez Canales, A. et al. Agenda intercultural para la Educación nacional. <https://www.uv.mx/personal/romendoza/files/2018/12/versiocc81n-final20nov.pdf>
- Moore, S. D. y Rivera, M. (eds.). (2011). *Planetary Loves. Spivak, Postcoloniality, and Theology*. Fordham University Press.
- Morris, R. (ed.). (2010). *Can the Subaltern Speak? Reflections on the History of an Idea*. Columbia University Press.
- Nava Hernández, Y. (2021). El aprendizaje del náhuatl en el contexto urbano de Xalapa. Análisis de prácticas de enseñanza-aprendizaje conducentes al diálogo intercultural. [Tesis, Maestría Investigación Educativa, Inst. Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.]
- Olivera Rodríguez, I. y Gunther, D. (2017). Educación superior y pueblos indígenas: marcos nacionales para contextualizar. En *Anthropologica XXXV*, (39), 7-39. <https://doi.org/10.18800/anthropologica.201702.001>
- Olmo, M. del y Aguado Odina, T. (2010). Introduction, (trad. Nancy Lonvalinka). En T. Aguado Odina, y M. del Olmo (eds.) *Intercultural Education. Perspectives and Proposals*. Programa Alfa de la Comisión Europea, 7-10.
- Palermo, Z. (2010). Una violencia invisible: la "colonialidad del saber". *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales* de la Universidad Nacional de Jujuy (38), jul, 79-88. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18516804005>
- Palermo, Z. (ed.) (2014). *Para una pedagogía decolonial*. Ediciones del Signo.
- Peracullo, J. C. (2020). Sally Haslanger y Gayatri Chakravorty Spivak on the Possibility of Metaphysics of Resistance and its Implications for Postcolonial Feminist Theologizing. *Feminist Theology* 28 (2), 130-146. <https://doi.org/10.1177/0966735019883384>
- Pérez Gómez, Á. I. (2021). Repensar el sentido de la educación en tiempos de pandemia. La formación del pensamiento práctico, el cultivo de la sabiduría. En A. Rivera Morales, (ed.). *Reconstruyendo la educación superior a partir de la pandemia por Covid 19*. Editorial Parmenia, 32-48. <https://editorialparmenia.com.mx/pub/media/wysiwyg/pdf/E%20Reconstruyendo%20la%20educacion%20superior%20a%20partir%20de%20la%20pandemia%20310321.1.pdf>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. CLACSO, 122-151. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>

- Quijano, A. (2002). Colonialidad del poder, globalización y democracia. En *Tendencias Básicas de Nuestra Era*. Instituto de Altos Estudios Internacionales. [Reproducido en *Trayectorias, Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Nuevo León* 4, (7/8), sep. 2001-abr. 2002, 58-91. <http://trayectorias.uanl.mx/7y8/index.html>]
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO. 778-833. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140424014720/Cuestionesyhorizontes.pdf>
- Rebolledo Reséndiz, N. (2021). Educación intercultural: reflexiones sobre dos décadas de interculturalismo en México. En Rivera Morales, A. (ed.). *Reconstruyendo la educación superior a partir de la pandemia por Covid 19*. Editorial Parmenia, 71- 78.
- Restrepo, E. y Rojas, Á. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Editorial Universidad del Cauca. <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/Inflexion.pdf>
- Rivera Morales, A. (coord.) (2021). *Reconstruyendo la educación superior a partir de la pandemia por Covid-19*. Editorial Parmenia. <https://editorialparmenia.com.mx/pub/media/wysiwyg/pdf/E%20Reconstruyendo%20la%20educacion%20superior%20a%20partir%20de%20la%20pandemia%20310321.1.pdf>
- Said, E. W. (2007). *Orientalismo*. Debolsillo.
- Sousa Santos, B. de (2006). La Sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. CLACSO, 13-41. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>
- Sousa Santos, B. de (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. SigloXXI/CLACSO.
- Sousa Santos, B. de (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce. [Retomado en La traducción intercultural, cap. de Sousa Santos, B. de (2017), *Justicia entre Saberes. Epistemologías del Sur contra el Epistemicidio*. Ediciones Morata, 263-288.]
- Segato, R. L. (2011). Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico decolonial. En K. Bidaseca y V. Vazquez Laba (comps.), *Feminismos y poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina*. Ediciones Godot, 17-48.
- Segato, R. L. (2016). Colonialidad y patriarcado moderno. En *La guerra contra las mujeres*. Traficante de sueños, 109-126. https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/map45_segato_web.pdf
- Schmitt, A. (2014). La autoficción y la poética cognitiva. En A. Casas (ed.), *El yo fabulado. Nuevas aproximaciones críticas a la autoficción*. Editorial Iberoamericana y Vervuert, 45-64.
- Spadaro, A. et al. (2020). *Covid-19* (2), (sel., ed. y diseño M. Alarcón Álvarez). MA-Editores.

- Spivak, G. Ch. (1987). "The Politics of Interpretation". En *In Other Worlds. Essays in Cultural Politics*. Routledge, 118-133.
- Spivak, G. Ch. (1993). The Politics of Translation. En *Outside in the Teaching Machine*. Routledge, 179-200.
- Spivak, G. Ch. y Gunew, S. (1993b). Questions of multiculturalism. En Simon During (ed.), *The Cultural Studies Reader*. Routledge, 193-202.
- Spivak, G. Ch. (1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno?, (trad. José Amícola). *Orbis Tertius III*, (6), 174-232. [Original: Can the Subaltern Speak? (1994). En *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory*, Columbia University Press, 66-111.] Otra versión es (2002) ¿Puede hablar la subalterna?, (trad. M. Rosario Martín Ruano) *Asparkía. Investigación feminista*, 13, núm. monográfico "Mujeres y (pos)colonialismos", ed. D. Sales Salvador, 207-214. [Se trata de la traducción del fragmento conclusivo del ensayo seminal originalmente publicado en 1988, revisado y actualizado en *A Critique of Postcolonial Reason*, Harvard University Press, 1999.]
- Spivak, G. Ch. y Butler, J. (2009). *¿Quién le canta al estado nación?: lenguaje, política, pertenencia*, (trad. Fermín Rodríguez). Paidós. [Original: *Who Sings the Nation-State? Language, Politics, Belonging*, Seagull Books, 2007.]
- Spivak, G. Ch. (2009b). *La muerte de una disciplina*, Xalapa: Universidad Veracruzana, [Original: *Death of a Discipline*, Columbia University Press, 2005].
- Spivak, G. Ch. (2017). *Una educación estética en la era de la globalización*, (trad. Christopher Michael Fraga con la colaboración de Irlanda Villegas y Gunther Dietz). UNAM/UAM/Palabra de Clío/UDLAP/Siglo XXI Editores. [Original: *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*, Harvard University Press, 2013.]
- Stein, S., Andreotti, V., Suša, R., Ahenakew, C. y Čajková, T. From 'education for sustainable development' to 'education for the end of the world as we know it'. En *Educational Philosophy and Theory*. Próxima publicación.
- Tamayo, J. J. (2017). *Teologías del Sur. El giro descolonizador*. Trotta.
- Topuzian, M. (2011). Apostilla. En *¿Puede hablar el subalterno?*, (trad. José Amícola). El cuenco de plata, 111-142.
- UNESCO. (2002). *Declaración universal sobre la diversidad cultural*. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO. (2005). *Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*. <https://en.unesco.org/creativity/convention/texts>
- Villalobos Mendoza, M. (2021). Introducción. *Cuerpos abyectos en el Evangelio de Marcos*. Herder, 11-33.
- Villegas, I. (2010). *La muerte de una disciplina* de Gayatri Spivak y la traducción cultural. *Semiosis*, Instituto de Investigaciones Lingüístico-Literarias de la Universidad Veracruzana, 3ª. época, (11) ene-jun, 189-215.

- Villegas, I. (2015). Traducción cultural y poscolonialismo: Aportaciones De Gayatri Spivak. *Clivajes. Revista de Ciencias Sociales* II, (4), jul-dic, 49-67. <https://clivajes.uv.mx/index.php/Clivajes/article/view/1745>
- Villegas, I. y Dietz, G. (2015b) Tres modelos epistemológicos de relaciones dialógicas en la educación superior intercultural. en *Entreculturas. Revista de Traducción y Comunicación Intercultural*. (7-8), 657-689. <http://www.entreculturas.uma.es/n7yn8pdf/articulo30.pdf>
- Villegas, I. y Mendoza Zuany, G. (2015c). Cómo ser mujer en el SNI y no morir en el intento. En *¿Legitimidad o reconocimiento? Las investigadoras del SNI. Retos y propuestas. Memorias del I Congreso de Investigadoras del SNI*. Ediciones La Biblioteca/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 43-50. http://www.labiblioteca.com.mx/store/p13/%C2%BFLegitimidad_o_reconocimiento%3F_Las_investigadoras_del_SNI._Retos_y_propuestas.html
- Villegas, I., Dietz, G., Figueroa Saavedra, M. (coords.) (2016). Memoria Seminario Nacional Vocabulario Indispensable para el Debate en los Estudios Lingüísticos y de Traducción en los Procesos Educativos. <https://www.uv.mx/iie/files/2013/02/Memoria-Seminario-Vocabulario.pdf>
- Villegas, I. (2016b) La teología liberadora de Toni Morrison frente a las religiones institucionales como opción ética de sanación espiritual. En *Anuario de Letras Modernas* 20, (2015-2016), 141-169. <http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/6627>
- Villegas, I., Dietz, G. y Figueroa Saavedra, M. (coords.) (2019). *La traducción lingüística y cultural en los procesos educativos: Hacia un vocabulario interdisciplinario*. Universidad Veracruzana. <http://libros.uv.mx/index.php/UV/catalog/view/BI357/1445/1122-1>
- Villegas, I. (2021). De madres, círculos de lectura virtuales y conversiones. En *Sofías. Revista Interdisciplinar de Teología Feminista*. Profetismos feministas híbridos y emergentes 3, (5), 54-61.
- Walsh, C. (2015). Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. *Clivajes. Revista de Ciencias Sociales* II, (4), jul-dic, 1-11. <https://clivajes.uv.mx/index.php/Clivajes/article/view/1742/3174>
- Walsh, C. (2015b). Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En C. Walsh (ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Encortito que's pa'largo, 23-68.
- Zhao, W., Popkewitz, T. S. y Autio, T. (eds.) (2022). *Epistemic Colonialism and the Transfer of Curriculum Knowledge across Borders: Applying a Historical Lens to Contest Unilateral Logics*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429323027>
- Žižek, S. (2020). *Pandemic! Covid-19 Shakes the World*. OR Books.



EPÍLOGO

Martha Liliana Arciniegas Sigüenza
Universidad del Azuay (UDA), Ecuador

¿Cuáles son las razones para esta construcción colectiva?

El libro “Debates críticos sobre educación inclusiva en Latinoamérica” surge con la intención de generar un sistema de transformación y un proyecto de conocimiento en resistencia, lo cual implica otro tipo de fundamentos cognitivos indispensables para cuestionar los discursos predominantes relacionados con las formas de inclusión que la

vinculan con modelos de atención específicos y como consecuencia fabrican todo un aparataje derivado de la educación especial.

Es evidente que el dominio de la racionalidad de occidente limita la forma de comprensión de las singularidades múltiples en función al esencialismo ontológico que categoriza a diversos grupos haciéndolos ver como una alteridad cuya construcción se fundamenta en las deficiencias, por lo que sus características son siempre señaladas como inferiores o poco deseables, lo cual que se conecta con pensamientos y conceptos que se reducen a una matriz elaborada con espacios normalizados y homogéneos, así como con preferencias determinadas previamente y relaciones marcadas por el poder y por la posibilidad de coexistir en un mismo entorno, naturalizando una serie de lógicas de exclusión y discriminación.

A lo largo de este libro planteamos la importancia de analizar de forma crítica la idealización que existe de un ser humano estandarizado o de talla única, en quien se valoran habilidades y capacidades que hacen que sobresalga del resto, estableciendo una sola manera de ser sujeto; haciendo que del otro lado se ubique a aquellos que son clasificados como vulnerables, con necesidades educativas especiales o específicas y con una serie de problemas, lo cual implica ocultar las diferencias propias de toda persona para imaginar otras formas de existencia.

La lectura consecutiva y reflexiva de este libro es la que permitirá asumir una postura crítica permanente y profunda, para comprender que hay un conocimiento sobre lo humano fundamentado en identidades que subyacen de la patologización de las personas con discapacidad o de la racialización de las diferencias, en consecuencia, es necesaria una ruptura en cuanto a la perspectiva ontológica presente, pero también de la posición epistémica que traza de forma peligrosa una fina línea entre los procesos de inclusión y exclusión que caracterizan a la situación educativa y social.

La educación inclusiva es sustentada desde una serie de planteamientos que reducen su posibilidad de imaginación y apertura, pues se la concibe desde la accesibilidad que requieren los grupos históricamente excluidos, haciendo que se adapten a lo que el sistema educativo tiene establecido y en el mejor de los casos a estructuras, espacios o currículos accesibles que no han deconstruido pensamientos o prácticas fundamentadas en el sujeto cuya condición de inferioridad determina un tipo de aprendizaje poco prometedor, que se sintetiza en una serie de adaptaciones que individualizan su proceso educativo y refuerza la idea de que su condición se vincula con los problemas y el fracaso escolar.

En este sentido, en la educación se fabrican clases de subjetividades, algunas se quedan al margen por la esencialización de las diferencias y en consecuencia por el diseño de prácticas que incluyen excluyendo o segregan de forma naturalizada; por lo que otro aspecto establecido como clave para la creación de esta obra, ha sido el cuestionamiento a los mecanismos y dispositivos que controlan la reproducción y distribución social, definiendo lo que es normal y no a través de representaciones, imágenes, símbolos y discursos que

legitiman prácticas educativas de exclusión que siguen negando lo que desde siempre ha sido negado, para hacerlos depositarios de una educación y trato diferente, así como de una serie de buenas intenciones encubiertas por la política pública.

En consecuencia, la intención explícita ha sido que, a través de cada capítulo, se pueda evidenciar que los cambios en la educación se fundamentan en reformas, en leyes, en prescripciones y en normativas que contribuyen a incrementar travestismos discursivos que con nuevos ropajes maquillan los viejos problemas y las formas de discriminación que son parte de la realidad y que producen otras exclusiones por las estigmatizaciones en torno a las diferencias humanas que mantienen la idea de sujetos deficientes y entretejen posturas, pensamientos y relaciones que discriminan por las conexiones existentes con la educación especial y toda la connotación que históricamente la caracteriza en torno a sujetos juzgados desde la enfermedad, pensados desde sus deficiencias y analizados como objetos de estudio; generando diferenciación social, posiciones políticas de decisión en un entramado complejo caracterizado por las relaciones de poder y por una ontología dualista que establece jerarquías y privilegios desde el imperio del modelo biomédico.

¿A dónde queremos llegar con la postura que asume esta obra? A instaurar la necesidad de un desplazamiento colectivo disruptivo con movimientos constantes de resistencia que cuestione la ciencia moderna, la racionalización del conocimiento y las opresiones estructurales normalizadas.

Esta obra forma parte del Sello Producción de otros mundos de Ediciones CELEI.

Concebida como una estrategia de difusión del conocimiento y la reflexión práctica sobre los desafíos que enfrenta la educación de la multiplicidad de diferencias en el contexto de la Justicia Educativa.

La presente obra se editó por primera vez en enero de 2024, en los talleres de Ediciones CELEI. En su composición se utilizó Candara, a través del programa Adobe Systems.

Este libro congrega a más de una veintena autores latinoamericanos que desde una perspectiva decolonial y crítica dan cuenta de sus prácticas de investigación en educación inclusiva.

Una vez más 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 producir conocimientos 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 (con la diversidad territorial Latinoamericana que se expresa en el territorio epistémico, teórico, metodológico) coinciden en aportar al campo de problemas de la educación inclusiva. 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.

No es una obra monolítica, no podría serlo. Es una obra polifónica – como los son los acentos de Nuestra América de Martí- que, en la multiplicidad de intereses investigativos, influencias teóricas, estrategias metodológicas, inscripciones territoriales, confluyen en un punto de encuentro: la producción de conocimiento en el campo de problemas de la educación inclusiva. Es en ese sintagma, noción, idea, o problema, en su generosa amplitud, donde cada voz encuentra su contrapunto en la otra voz; donde la multiplicidad de puntos de vista autónomos produce polifonía.

Es un libro que informa, aporta amplio material para reflexionar, presenta múltiples facetas del tema, que expresan la verdad profunda del objeto sin presentar una totalización unificada, completa y definitiva del mismo.



EDICIONES CELEI

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)

Primer centro de investigación creado en ALAC y en Chile, dedicado al estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. Articula su actividad desde una perspectiva inter, post y para-disciplinar.