

## Problemas actuales en el campo de la educación inclusiva

Soledad Vercellino (Comp.).





## Datos de catalogación bibliográfica

Soledad Vercellino (Coord.).

Problemas actuales en el campo de la educación inclusiva

© Ediciones CELEI.

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

ISBN: 978-956-386-057-3

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

Materia: neurodiversidad; neurodivergencia; análisis cultural; estudios sociales; deconstrucción; psicología del desarrollo; educación inclusiva; epistemología; autismo; interseccionalidad; políticas culturales; museos; métodos de investigación; ontología; imágenes; estética; etc.

Páginas: 160



SEPTIEMBRE, 2024 (Primera Edición)

Soledad Vercellino (Coord.).

Problemas actuales en el campo de la educación inclusiva

ISBN: 978-956-386-057-3

© 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](mailto:celei@celei.cl) – [ediciones@celei.cl](mailto: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.*

# PROBLEMAS ACTUALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Soledad Vercellino (Coord.)

Autores:

Irene de La Jara Morales  
Rodolfo Cruz Vadillo  
Carlos Poblete-Ibáñez  
Iván Cifuentes Parra  
Chestin Tatiana Carstens Vásquez  
Alejandra Ceriani  
Soledad Vercellino  
Allan rocha Damsceno  
Aldo Ocampo González  
Mônica Pereira dos Santos  
Rosangela Costa Soares Cabral



# 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



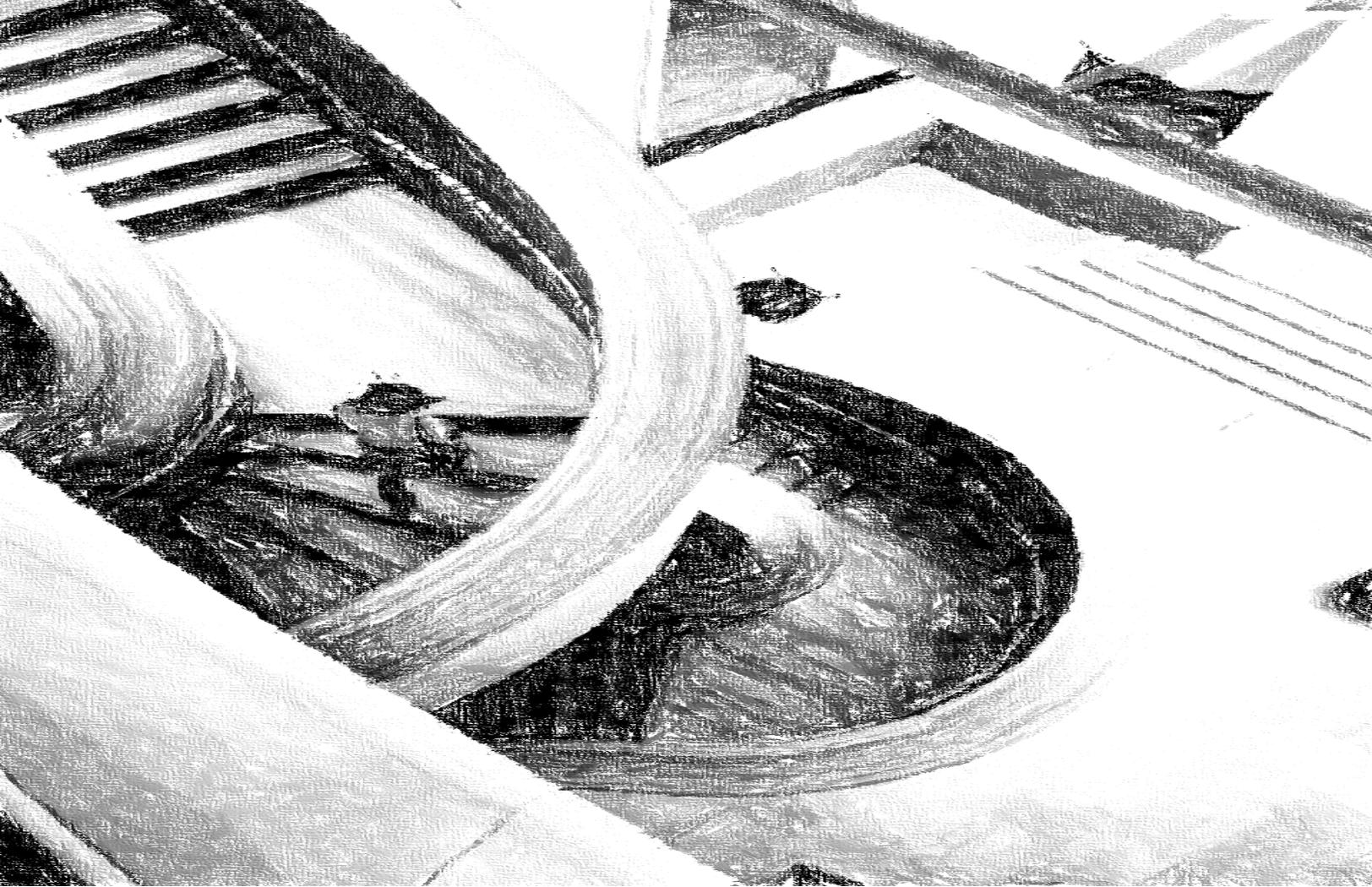




## INDICE

<b>Problemas actuales en el campo de la educación inclusiva: una introducción</b> <b>Soledad Vercellino</b>	<b>10</b>
<b>Capítulo 1. ¿Cómo se construyen las imágenes de la inclusión?: notas para la reorganización de lo visible</b> <b>Aldo Ocampo González</b>	<b>16</b>
<b>Capítulo 2. Re-imaginar el sistema educativo con prácticas corporales híbridas. Bioperformance y tecnologías de lo sensible</b> <b>Alejandra Ceriani</b>	<b>43</b>
<b>Capítulo 3. El enfoque de género en la gestión educativa de los museos. Un estudio exploratorio en museos chilenos</b> <b>Irene de la Jara Morales</b>	<b>62</b>
<b>Capítulo 4. Diálogos críticos sobre “inclusão em educação”: das culturas, políticas e práticas à perspectiva omnilética</b> <b>Allan Rocha Damasceno, Mônica Pereira dos Santos &amp; Rosangela Costa Soares Cabral</b>	<b>86</b>
<b>Capítulo 5. La atención a la diversidad y la discapacidad en el ámbito educativo: una cuestión epistémica y ontopolítica</b> <b>Rodolfo Cruz Vadillo</b>	<b>104</b>
<b>Capítulo 6. Hacia una sociedad inclusiva: reconfigurando la educación desde el paradigma de la neurodiversidad y la justicia social</b> <b>Carlos Poblete-Ibáñez, Iván Cifuentes-Parra &amp; Chestin Carstens-Vásquez</b>	<b>121</b>
<b>Capítulo 7. Neurodiversidad como método</b> <b>Aldo Ocampo González</b>	<b>137</b>





# PROBLEMAS ACTUALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA INTRODUCCIÓN

Soledad Vercellino<sup>1</sup>

Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) y Universidad Nacional del Comahue (UNCO)<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Miembro fundadora del Grupo de Investigación Latinoamericano de Educación Inclusiva (GILEI). Doctora en Ciencias de la Educación (UN Córdoba), Magister en Sociedad e Instituciones (UN San Luis), Licenciada en Psicopedagogía (UNComa). Profesora Adjunta Regular en la Universidad Nacional de Río Negro y Asistente de Docencia Regular dedicación simple en la Universidad Nacional del Comahue. Investiga sobre la relación entre las condiciones institucionales y su impacto en el aprender. Autora de artículos, capítulos de libros, informes técnicos y libros, entre ellos "La escuela y los (des)encuentros con el saber" (2018) y "Transiciones. Hacia una comprensión multidimensional de los procesos institucionales y subjetivos implicados en los inicios de los estudios universitarios" (en prensa). Directora de tesis de grado, de posgrado, becas de iniciación en la investigación, becas CIN, y becas doctorales CONICET.

<sup>2</sup> Instituto de Investigaciones en Políticas Públicas y Gobierno, Centro Interdisciplinario de Estudios Sobre Derechos, Inclusión y Sociedad, Universidad Nacional de Río Negro, Argentina. Complejo Universitario Regional Zonas Atlántica y Sur, Universidad Nacional del Comahue

En el año 2022 conformamos el Grupo de Investigación Latinoamericano de Educación Inclusiva (GILEI). Lo pensamos como un ámbito de interés cognitivo, de estudio, espacio de enunciación y de colaboración que permite conectar a académicos/as, practicantes, militantes preocupados e interesados en la educación inclusiva, en los problemas que enfrentan múltiples grupos atravesados por diversas condiciones de opresión que habitan el Sur Global. Pero también lo concebimos, indisociable y estratégicamente, como una plataforma de resistencia crítica y, en cuanto tal, como proyecto político y relacional, como lo plantea Ocampo González en el documento fundacional del Grupo.

Sostenido en ese compromiso que nos convoca y constituye, surge este Libro, el que se suma a otras acciones (seminarios, cátedras, conferencias, diplomados, etc.), en particular, hace serie con el primer libro publicado a inicios del 2024 titulado “Estudios sobre educación inclusiva en Latinoamérica”<sup>3</sup>.

En esta segunda obra del GILEI, las/os autores vuelven sobre cuestiones que hacen a la educación inclusiva, al trabajo de pensarla ahí mismo donde se admite que este pensar no es simple, ni simplificable. Entienden que las cuestiones referidas al campo de la educación inclusiva necesitan muchas lenguas para decirse (y no hablamos solo de idiomas).

Como su título lo anticipa, el libro refiere a los problemas actuales en el campo de la educación inclusiva. ¿Qué queremos enfatizar con ese título?

Pensar ese *campo* supone incorporar una lógica alternativa a la del objeto discreto propia de la división en disciplinas moderna. Estudiar la constitución, los fundamentos y la validez del conocimiento en torno a ese sintagma de la “educación inclusiva” requiere “constituir campos de problemas, necesariamente desdisciplinarios donde las teorías intervinientes aporten problemas y no sistemas, donde aporten herramientas para pensar y no verdades de referencia” (Fernández, 2006, p.100).

Esta toma de posición onto y epistemológica, que se resiste a la discretización del mundo, mira críticamente los límites de los territorios tanto disciplinares como teóricos, y propone una toma de posición que es devenir, recorrido, en una diagonal que atraviesa disciplinas y saberes. Y en ese deambular, interroga muchas de las certezas que esas territorializaciones posibilitan y también (d)enuncia los reduccionismos que la encerrona habilita. Así varios capítulos de este libro advertirán como ciertas posiciones en torno a la educación inclusiva y otras problemáticas cognadas, como la neurodiversidad, la justicia social, la comprensión del cuerpo, etc., se vuelven reduccionistas, crean serios impasses de pensamiento, incluso, han contribuido de diversas maneras a legitimaciones, naturalizando exclusiones.

---

<sup>3</sup> Vercellino, S., Ocampo-González, A. & Arciniegas-Sigüenza, M. L. (2024). Estudios sobre educación inclusiva en Latinoamérica. Santiago: Fondo Editorial CELEI. Disponible en: <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/11240>

Asumir que estamos ante un campo de problemas, supone, recuperando la mejor tradición de la teoría crítica, asumir que el interés académico- cognitivo tiene que reconocer el interés político y ético que lo anima y la dimensión estética que lo informa.

Implica, asimismo, discutir (como se hace en cada capítulo de este libro) las formas de expresión del sujeto universal, idéntico a sí mismo, y la concepción del mundo como imagen y del conocimiento como representación. Interpelar a la diferencia como lo negativo a lo idéntico, y la consecuente construcción del otro en dispositivos que articulan saberes y acciones que desigualan, discriminan, excluyen, etc.

Pensamos en la conformación de un campo de problemas de la educación inclusiva, en tanto locus que hace que “una cuestión, un problema, un tema estremezca los diversos saberes sin pretender conjurarlos bajo una forma globalizante” (Fernández, 2009, p.29)

Y ese locus es la arena, el piso, siempre inestable y movedizo, de enunciación, de desterritorialización y reterritorialización, epistémico pero también geográfico (pues producimos conocimiento desde esa localidad que es el Sur, pero pensado en sus articulaciones globales), configurado por una red de relaciones entre elementos heterogéneos (relaciones entre procesos sociohistóricos, instituciones, premisas teóricas y filosóficas, desarrollos tecnológicos, etc.), y también por afectaciones, más o menos fortuitas, desde, el cual pensamos y hacemos en torno a la educación inclusiva.

El libro se conforma de siete capítulos además de esta introducción. En el Capítulo 1, Aldo Ocampo González director fundador del Centro Latinoamericano de Educación Inclusiva (CELEI), se y nos interroga sobre la construcción de imágenes, sobre el régimen de visibilidades de la inclusión. Nos invita a deshabituar la mirada, fisurar lo visible, el anudamiento de lo simbólico con lo imaginario que aprehenden lo real. Advierte que las imágenes que hoy se articulan a la educación inclusiva, limitan – cuando no distorsionan- su fuerza epistemológica. A la vez que convalidan nuestras rutinas visuales. A lo largo del capítulo sostendrá que la educación inclusiva constituye un llamamiento para alterar nuestros aparatos imaginativo, invita a pensar visualmente los problemas de la inclusión, explicitando las derivaciones políticas de tal empresa.

En el segundo capítulo, Alejandra Ceriani, académica de la Universidad Nacional de la Plata (Argentina), propone desde el campo de la bioperformance y las tecnologías de lo sensible, re-imaginar el sistema educativo con prácticas corporales híbridas. Presenta el sustento conceptual – heterogéneo, que reúne recursos, estrategias y conocimientos bien disímiles- de un proyecto de arte e ingeniería electrónica que propende a la conexión somática. En el capítulo se presenta una práctica tecnológica que propone favorecer la comprensión del uso de sistemas vestibles, es decir, dispositivos que pueden instalarse con facilidad en distintas partes del cuerpo con el fin de capturar los datos de las señales bioeléctricas del cuerpo y

así, proponer nuevos recorridos a los procesos de percepción de lo corporal. Se trata de procurar la descolonización de las corporalidades en la digitalidad, recurriendo al campo del arte y su potencia para ofrecer experiencias cuestionadoras, interrogantes, problematizadoras; en particular, en torno a la corporalidad.

En el tercer capítulo, Irene de la Jara Morales, encargada de la Subdirección Nacional de Museos de Chile (SNM), interpela, desde clivajes de género y de edad y en clave educativa, la institución museo, reconociendo que la forma de exponer, de narrar, de relevar o silenciar, tienen una incidencia en el pensamiento y en la producción de subjetividad. Muestra, a partir de datos empíricos releídos desde teóricamente, de qué manera el enfoque de género, implementado en algunas áreas educativas de museos chilenos, afecta la orgánica interna de la institución y habilita la visibilización/invisibilización de las mujeres dependiendo del camino metodológico que el museo adopta.

El cuarto capítulo, escrito por Allan Rocha Damasceno, Mônica Pereira dos Santos y Rosangela Costa Soares Cabral investigadores de la Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil desarrolla su forma de abordar la inclusión educativa desde una perspectiva crítica, que se denomina *omnilética*. El término omnilética fue creado por Santos (2011) a partir de tres elementos morfológicos: el prefijo latino *omni*, que significa *todo y/o totalidad*, el sustantivo y verbo griego *leta*, que como sustantivo significa un grupo de elementos lingüísticos que diferencian grupos según sus variaciones del habla, y como verbo significa *lo que está escondida*, y el sufijo griego *ico*, que significa *perteneciente a, relacionado con*, indicando la idea de referencia y relación. La combinación de estos tres elementos permitiría representar, en este neologismo, una perspectiva analítica que reúne tres conceptos pertenecientes diferentes teorizaciones, y que va más allá de ellos para constituirse en una manera específica de ver e interpretar los fenómenos humanos y sociales. Los conceptos de los autores son los de culturas, políticas y prácticas, dimensiones propuestas por Tony Booth (Booth, 1987) para explicar las exclusiones y sus relaciones con la inclusión; la dialéctica, según Leandro Konder (Konder, 1981), inspirada en las ideas marxistas; y complejidad, a partir de lecturas de Edgar Morin (Morin, 1977). En este capítulo, los autores proponen profundizar el dialogo entre esa perspectiva y la teoría crítica, en particular, los desarrollos de Theodor Adorno (1985-2020), por considera que sus aportes serán efectivos en la afirmación de una educación crítico-emancipadora

El quinto capítulo está a cargo de Rodolfo Cruz Vadillo investigador de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, de México. Parte del supuesto que la atención a la diversidad en las instituciones educativas se vuelve problemática cuando la diversidad se interpreta como déficit y la acción educativa como corrección, reparación, sanación. En ese marco, se interroga ¿qué sucede cuando la diversidad (traducida como diversidad de necesidades de aprendizaje) no cumple con los criterios, niveles de competencia, conocimientos y habilidades

mínimos establecidos por los currícula escolares? ¿No debía esa misma diversidad servir como marco para otros tipos de aprendizaje? ¿Qué posición epistémica guardan los estudiantes que se catalogan como con “necesidad de aprendizaje? El capítulo desanda teóricamente esos interrogantes, haciendo foco en la dimensión epistémica y ontopolítica de la atención de la discapacidad en el ámbito educativo.

Los últimos dos capítulos nos introducen en algunas discusiones en torno a la neurodiversidad. El sexto capítulo ha sido escrito por Carlos Poblete-Ibáñez, Iván Cifuentes Parra y Chestin Carstens Vásquez, académicos e investigadores de la Universidad Escuela de Educación Diferencial, Universidad Bernardo O’Higgins (UBO), Chile, focalizarán los aportes en clave de reconfiguración, que el paradigma de la neurodiversidad y la justicia social realiza a la educación. Asumen a la neurodiversidad como una perspectiva que reconoce que la diversidad neurocognitiva es una parte valiosa y natural de la diversidad en la humanidad, que cuestiona la idea de que exista un único estándar de normalidad en términos de mente y cognición y destaca que las dinámicas sociales que rodean la neurodiversidad se puedan comparar a las observadas en distintas formas de diversidad humana. Las derivaciones para el sistema educativo no parecen tan novedosas: pasar de un modelo predominantemente lectivo y vertical, a uno basado en actividades de exploración, colaboración, búsqueda activa de información y construcción de nuevos conocimientos por parte de los propios alumnos, tanto de forma individual como grupal, en un contexto curricular flexible, abierto y adaptable a la diversidad del alumnado, que permita a cada estudiante avanzar a su propio ritmo y según sus propias fortalezas y necesidades.

El libro cierra con otro capítulo de Aldo Ocampo González, director fundador del Centro Latinoamericano de Educación Inclusiva (CELEI), Chile. En él desanda analíticamente un *corpus* de tensiones o implicaciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas asociadas a lo connotado como ‘neurodiversidad’. Enfatiza en el carácter de *alteración* que tiene la fuerza analítica del discurso de la neurodiversidad, influenciado por diversos proyectos intelectuales antihumanistas y que atraviesa diferentes campos disciplinares. Discurso que *altera* las dinámicas de producción del conocimiento, sus lenguajes, formas metodológicas y hábitos de pensamiento de aquellos territorios de investigación con los que entra en contacto. Nos invita a reconocer, críticamente, cómo son construidos los esquemas conceptuales específicos que vertebran las principales agendas de trabajo y debates políticos de carácter específicos que se auto-etiquetan desde la neurodiversidad. Los mismos, advierte, pueden alojar compromisos, intereses y declaraciones incompatibles.

Este libro se compone de siete capítulos que se rehúsan, resisten a conceder a la producción intelectual en la que se embarcan el estatuto de respuesta última y definitiva. Se empecinan en mostrar su provisionalidad, su vulnerabilidad, y allí reside su fuerza. En cada capítulo es

posible identificar la impronta de cada autor/a y de su contexto de producción, su huella en los pliegues y laberintos de una identidad hecha cuerpo pensante.

Como dicen Diker y Frigerio (2014, p.7) “un libro es siempre una pista, puesta como al azar, esperando ser redescubierta por un lector eventual, un hipotético intérprete, un traductor de la propia lengua. En ese rescate un sentido se renueva, sin copiarse”.

La invitación está hecha. Está frente a usted.

## REFERENCIAS

- Booth, T. (1987). *Understanding Diversity*. London: Routledge.
- Fernández, A. M. (2006). Las lógicas colectivas en el campo de problemas de la subjetividad. *TOMO XXIX*, 89.
- Fernández, A. M. (2009). Las diferencias desigualadas: multiplicidades, invenciones políticas y transdisciplina. *Nómadas*, (30), 22-33.
- Konder, L. (1981). *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense.
- Morin, E. (1977). *O Método 1. A Natureza da natureza*. Lisboa: Publicações Europa América.
- Morin, E. (2011). *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Ed. Sulina.
- Santos, M. P. (2011). “Políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência: uma análise omnilética”. Recuperado el 17 de septiembre de 2023 de:  
[https://www.academia.edu/24637505/POLÍTICAS\\_PÚBLICAS\\_DE\\_INCLUSÃO\\_DE\\_PESSOAS\\_COM\\_DEFICIÊNCIA\\_UMA\\_ANÁLISE\\_OMNILÉTICA](https://www.academia.edu/24637505/POLÍTICAS_PÚBLICAS_DE_INCLUSÃO_DE_PESSOAS_COM_DEFICIÊNCIA_UMA_ANÁLISE_OMNILÉTICA)



## CAPÍTULO 1. ¿CÓMO SE CONSTRUYEN LAS IMÁGENES DE LA INCLUSIÓN?: NOTAS PARA LA REORGANIZACIÓN DE LO VISIBLE

Aldo Ocampo González<sup>4</sup>

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)<sup>5</sup>, Chile

---

<sup>4</sup> Miembro fundador del Grupo de Investigación Latinoamericano de Educación Inclusiva (GILEI), durante el período 2022-2024. Chileno, 1987. Teórico de la educación inclusiva y crítico educativo. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), institución reconocida y con estatus asociativo a CLACSO. Primer centro de investigación creado en ALAC y Chile para el estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. Se formó como Profesor de Educación General Básica, Licenciado en Educación, post-titulado en Psicopedagogía e Inclusión (UCSH, Chile). Magíster en Educación, mención Currículo y Evaluación, Máster en Política Educativa, Máster en Lingüística Aplicada (Univ. de Jaén, España), Máster en Integración de Personas con Discapacidad (Univ. de Salamanca, España) y Doctor en Ciencias de la Educación, aprobado Sobresaliente por Unanimidad, mención “Cum Laude” por la Universidad de Granada, España. Posee, además, un Post-doctorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares por el Instituto de Educación de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (UFRRJ), Brasil, Postdoctorado en Descolonización del Lenguaje y de la Lingüística en el Sur Global: ontologías relacionales, pluriversalidad y territorios de la diferencia por la Universidad de Antioquia (UdeA), Colombia y Postdoctorado en Construcción Visual y Semiótica de la Educación Inclusiva: tensiones onto-políticas y metodológicas en el Sur Global, Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR), México. Dirigió el Grupo de Investigación Latinoamericano sobre Educación Inclusiva (GILEI), entre marzo de 2022 a julio de 2024. Profesor de Postgrado (Postdoctorado, Doctorado y Maestría) en diversas universidades de Latinoamérica. Correo: [aldo.ocampo@celei.cl](mailto:aldo.ocampo@celei.cl) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6654-8269>

## INTRODUCCIÓN

Las imágenes siempre son ambivalentes. Las imágenes de la educación inclusiva han de ser pensadas en un espacio de fricción, especialmente, si nuestra tarea de análisis busca mostrarnos determinados *problemas trabajo*. En ocasiones, sucede que, muchas cosas que sostenemos y/o pensamos luego no logran ser sostenidas por la imagen misma. Incluso, muchas de ellas, no necesariamente siguen la lógica sintáctica, enunciativa o prepositiva del fenómeno que intentan documentar. Se trata de aprender a disputar la estructura que subyace en cada imagen. Las imágenes de la educación inclusiva develan una trama relacional, cuya analítica no es una invitación a pensar exclusivamente sobre su atributo ontológico, sino que, en sus maneras de hacer, de intervenir el mundo –aquí es donde se juega el poder de la inclusión concebida en términos de *historicidad del presente*–. Mi interés en las imágenes de la educación inclusiva no niega una cuestión de orden metafísica que vincula la acción preposicional del *qué*, sino más bien, es el potencial que subyace en *cómo* pensamos entre las imágenes, reconociendo cómo nos ubicamos entre múltiples fenómenos de análisis. El *cómo* a diferencia del *qué* es un llamamiento a entender, de qué manera, circulamos a través de múltiples fenómenos de análisis. Se trata de aprender a pensar desde las imágenes, no en contra de ellas. Esta es la única forma viable de poder re-encontrar su régimen crítico, para lo cual necesitamos aprender a pensar cómo sus imágenes funcionan, cómo ingresan y cómo circulan por diversas porosidades, etc. Lo cierto es que, en las imágenes subyace el gran poder de activar los imaginarios.

¿Qué pueden hacer, cómo operan, o bien, cuál es la fuerza y potencia de las imágenes de la educación inclusiva? Esto es lo que ocupa mi interés, junto a sus procesos de formación. Digamos que, es esto último lo que más me interesa poder documentar, junto al interrogante acerca de cómo subvertir las rutinas visuales de la educación inclusiva. El problema es que en el discurso mayoritario las imágenes actúan en términos de operadores de asimilación. Al aproximarnos al estudio semiótico y visual de la educación inclusiva por fuera y más allá del régimen de trivialización y falsificación epistémica imputada por la educación especial, es que sus imágenes pueden actuar en términos operadores de contra-asimilación. En ello reside, parte de su fuerza generativa que participa en la creación de mundos sensibles contra una creación que trabaja a la inversa del *corpus* de acciones del discurso dominante. Las imágenes de la educación inclusiva poseen un estatus ambivalente.

---

<sup>5</sup> Primer centro de investigación creado en Chile, América Latina y el Caribe, dedicado al estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva, articula su actividad desde una perspectiva interdisciplinar, postdisciplinar y paradisciplinar. Centro miembro del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) e institución afiliada al International Consortium of Critical Theory Programs (ICCTP).

<sup>6</sup> Categoría de análisis que tomo de Mieke Bal.

La pregunta analítica que orienta el quinto problema fundamental de la educación inclusiva<sup>7</sup> –problema semiótico y visual– nos informa críticamente acerca de los modos en los que se generan las imágenes que buscan visibilizar la multiplicidad de problemas que componen el campo de investigación de la educación inclusiva, además, de documentar cómo estas se construyen. Al descifrar el pensamiento de la educación inclusiva nos encontramos con un código de orden procesal, performativo y experimental (Ocampo, 2020). Incluso, sus prácticas de visión se inscriben en torno al análisis de “las prácticas de repartición donde se marca la frontera entre lo que figura en un campo perceptivo y lo que permanece borroso e invisibilizado” (Soto, 2014, p.36). Son imágenes que nos muestran múltiples campos de indeterminación de diversos problemas y conflictos, en su mayoría, de orden contingentes. Son estas imágenes las que producen un modo de configuración, es decir, un modo singular de ver. Incluso, lo que hace visible o no, a un determinado problema de análisis al interior de su comunidad de práctica, es el reconocimiento que, en la base política de sus dilemas, hay una estética y, es a través de ella, que se desprenden mecanismos de pre-figuración de aquello que vivimos y sentimos. El uso que la educación inclusiva hace de la forma categorial de ‘estética’ se inscribe en la senda de Rancière (2000), esto es, un régimen de pensamiento específico, en el que, se articulan formas de ver y modos de pensar sobre algo.

El trabajo crítico a nivel epistemológico y visual que enfrenta la educación inclusiva es el cuestionamiento de las narrativas que ha elaborado parte de un pensamiento crítico asociado a sus problemas de análisis que “configuran un orden de dominación que perpetúa el lugar que pretende desestabilizar. Por ello, repensar las categorías sobre las cuales se ha estructurado todo intento revolucionario exige una contrarrevolución intelectual que pasa necesariamente por pensar las condiciones mismas del pensamiento” (Soto, 2014, p.39). El modelo que más conocemos sobre inclusión muestra serias dificultades para describir las potenciales relaciones entre imagen y palabra –intersección analítica entre relaciones y elementos–. La fuerza ontológica de sus formas visuales acontece en el registro del

---

<sup>7</sup> Los problemas fundamentales de la educación inclusiva han sido identificados por Ocampo (2022y 2024). “Son ‘fundamentales’ puesto que, nos informan acerca de los puntos más espinosos que este campo enfrenta cuando hablamos de inclusión. También, pueden ser descritas como obstrucciones de carácter estructural que delimitan el tipo de conocimiento que sancionamos como parte de este territorio. Los problemas fundamentales de la educación inclusiva al ser identificados con sofisticación fomentan el encuentro con su verdadera naturaleza, voz y rostricidad” (Ocampo, 2024, p.).

Problema fundamental 1. El problema ontológico de la educación inclusiva: el (anti)humanismo y el régimen inventivo de las formas de lo humano El segundo problema. Problema fundamental 2. El problema epistemológico de la educación inclusiva: el error del calco y la mimesis y la inconsciencia del argumento *versus* el poder de la creatividad del desempeño epistemológico. Problema fundamental 3. El problema metodológico de la educación inclusiva: cómo pensamos acerca de algo, el desafío imaginativo de performatear las prácticas investigativas y los modos de formación de los profesionales del campo. Problema fundamental 4. El problema morfológico de la educación inclusiva: del estudio de las formas del esencialismo-individualismo a la renovación de un vocabulario coherente con la multiplicidad. Problema fundamental 5. El problema semiótico de la educación inclusiva: iconos e imágenes que sancionamos para reconocer que estamos en presencia de la inclusión *versus* los modos de ver y discutir.

desencaje, en la desobjetivación, en el pliegue de la negatividad –alteración, transformación–. Es una confrontación que trabaja para desestabilizar la red de relacionamientos del poder. De este modo, “las prácticas de poder son comprendidas en su íntimo vínculo con los efectos políticos que se derivan de las prácticas de conocimiento; y, a su vez, cómo las prácticas de poder constituyen nuestro conocimiento; cuestionar los dispositivos epistemológicos que organizan nuestros mundos desde una determinada distribución” (Soto, 2014, p.41).

Las imágenes desempeñan un papel preponderante para informar a sus practicantes acerca de cómo orientarse en el pensamiento epistemológico y ontológico de la educación inclusiva. Sus imágenes exigen ser analizadas en términos de relación. El estudio de las imágenes de la educación inclusiva sugiere comprender cómo se configuran los vínculos entre las palabras y sus condiciones de representación, incluso, asume la tarea de analizar cómo

[...] las imágenes en tanto dispositivos, al entender de Foucault, esto es, como máquina que dispone las cosas de una determinada manera. Un paradigma que produce eventos, discursos, formas de vida. Una tecnología que construye un modo de narrar y un mundo de referencias (Soto, 2014, p.42).

El dilema de comprensión de las imágenes de la educación inclusiva enfrenta otro problema definitorio particular: su alteridad, sumado a ello, su incapacidad para comprender la profundidad de sus imágenes. “La imagen nunca es autónoma, siempre remite a un juego complejo de relaciones entre lo visible y lo invisible; lo visible y la palabra; lo dicho y lo no dicho” (Rancière, 2008, p.98). Las formas de representación de la educación inclusiva se inscriben por fuera y más allá de las tradicionales formas de representación. Su registro acontece a través de una métrica no-representacional. Sus imágenes se construyen

[...] desde múltiples operaciones de montaje, de anudar y desanudar, no para que la verdad aparezca sino para que se compongan nuevas figuras. Construcción que se da por medio de alteraciones, procesos de pérdida de un cierto mismo, de desidentificación, de desapropiación que se afirman bajo la forma de un desajuste. Proceso de alteración que es siempre también, de una u otra manera, un proceso de agregación, no de un consenso en donde el régimen de presentación sensible va siempre de la mano de un régimen de significación, pero sí de unión, apropiación e identificaciones momentáneas (Soto, 2020b, s.p.).

El trabajo visual de la educación inclusiva es una invocación a deshabituarse la mirada sobre sus problemas de análisis y figuraciones ontológicas. El extrañamiento de la mirada encuentra su fertilidad en la articulación de un dispositivo de fisura de lo visible para interferir en sus mecanismos de constitución de lo real. Esta operación acontece a nivel de lo simbólico. Su pedagogía se centra en enseñarnos a desconfiar en el excesivo material de confianza<sup>8</sup> que subyace en las imágenes a través de las que habitualmente asociamos los propósitos de la educación inclusiva –empresa trivializadora–. La insistencia de este trabajo,

---

<sup>8</sup> La comprensión imagético-visual de la educación inclusiva requiere que aprendamos a extrañar la mirada, a deshabituarse; solo de esta manera, será posible provocar una fisura de lo visible a nivel simbólico (Soto, 2022), de este modo, sus propósitos subvertir nuestras rutinas visuales.

consiste en agudizar la crisis de confianza en las apariencias de las formas visuales de lo inclusivo. No olvidemos que sus imágenes tienden a distorsionar sus usos epistemológicos y ontológicos. Se trata, entonces, de consolidar “una suerte de alteridad radical contra la que el pensamiento ha construido su poder de verdad” (Soto, 2020b, s.p.). Pensar sobre las imágenes de lo inclusivo es asumir el llamamiento de Soto (2020b), el que nos invita a introducir imágenes que fuercen otros modos de ver. Esto habita en el corazón visual del género llamado ‘educación inclusiva’.

Otra tensión que suscita la pregunta por las imágenes de la educación inclusiva y sus usos, consiste en aprender a ingresar en el dominio que define la estructura de las imágenes de este género, a través de ello, inaugura un “complejo juego entre la visualidad, los aparatos, las instituciones, los discursos, los cuerpos y la figura” (Soto, 2020b, s.p.). Este dilema alberga dos sub-problemas de análisis. El primero, ligado fuertemente a la epistemología y ontología del ver instituido por las demandas intelectuales del campo. El segundo, ligado a la pregunta acerca de cómo ver y pensar visualmente sus nudos de análisis, los que, no siempre son debidamente documentados en las imágenes que sus practicantes utilizan para describir determinadas situaciones de análisis. Estamos en presencia de un régimen de creencias que utiliza la distorsión de sus imágenes para agudizar algo más profundo: extender la ignorancia sancionada que posiciona la mirada sobre reductores analíticos que son incapaces de subvertir sus verdaderos problemas. Las imágenes que hoy indexan la multiplicidad de núcleos de análisis de la educación inclusiva producen un sentido limitado sobre su fuerza epistemológica. Son imágenes que no logran extrañar la mirada y, con ello, subvertir nuestras rutinas visuales.

Sin derecho a dudas, la educación inclusiva construye un dispositivo epistemológico<sup>9</sup> que escapa a la dictadura imputada por la normatividad epistémica. Como tal, una de sus principales insistencias ha sido la producción de un nuevo conocimiento que, a pesar de proliferar a través de diversos enredos genealógicos de dispersión (Ocampo, 2022), no le pertenece a nadie. Sin duda, este es su punto de mayor complejidad, junto al atributo que nos informa acerca de su difícil definición. La educación inclusiva como género intelectual es de difícil definición<sup>10</sup>. Un practicante informado debe ser consciente de ello. Estudiar académicamente los contornos de definición de lo inclusivo, según sus reglas de autenticidad epistemológicas y ontológicas, se convierte en una invitación para transformar el

---

<sup>9</sup> De naturaleza post-disciplinar.

<sup>10</sup> Su difícil definición se expresa a través de nos revela un término de orden multiposicional y multiaxial, que atraviesa una diversidad de problemas de análisis. También, puede ser leído como un término general que cubre múltiples posibilidades. De este modo, podemos afirmar que, el estudio académico de la inclusión establece conexiones derivadas de preocupaciones a través del cine, la tecnología, el marketing, la enseñanza, la participación cívica, social y cultural de sus agentes, la interpelación y/o deconstrucción de algunos esquemas de análisis proporcionados por la psicología, algunas interrogantes inscriptas en torno a las desigualdades, opresiones y/o exclusiones de género, análisis interseccionales, las implicancias culturales de lo político y lo epistémico, etc.

pensamiento en términos globales. Es, en ello, donde reside el atributo más profundo del verbo transitivo-imaginativo 'incluir'. La inclusión, también, puede ser leída en términos de un dispositivo de transformación global de la cultura. Asimismo, esta se convierte en un espacio de meta-receptividad y meta-articulación de diversas prácticas intelectuales críticas y post-críticas. En efecto, el llamamiento consiste en

[...] ser conscientes de este estatus participativo, lo cual puede querer decir para nosotros el no reducir nuestro campo visual a las políticas académicas como si todo lo que estuviera en juego con el advenimiento de los estudios visuales sólo fueran las decisiones de financiación y las contrataciones departamentales (Buck-Morss, 2009, p.23).

Una de las premisas de mayor impacto en la transformación del pensamiento intelectual de la educación inclusiva reside en la 'imaginación política', convirtiéndose en una invitación para pensar radicalmente de otra manera su cuadrícula de problemas. Este es el corazón del argumento que nos invita a transformar nuestros desempeños epistemológicos. La imaginación política es clave para visualizar otro tipo de futuros posibles, es una invitación para "revitalizar la imaginación política [para lo que] puede ser necesario, no sólo encontrar nuevas soluciones sino fundamentalmente reexplorar y reformar los marcos dentro de los cuales participamos y colaborar en la búsqueda de estas nuevas soluciones" (Duncombe & Harrebye, 2021, p.1). El trabajo intelectual es profundamente imaginativo, no sólo se emplea para describir la realidad y/o denunciar sus limitaciones, sino que, nos debe entregar pistas alternativas para invocar otras visiones del mundo. La imaginación queda entendida de este modo, como un atributo radical en el pensamiento de lo inclusivo. El problema es que a menudo la educación inclusiva se caracteriza más por un pragmatismo doxático -de orden intuicionista devenido en una peculiar modalidad programática- que, por un esfuerzo significativo en lo imaginativo,

[...] el potencial transformador de la imaginación es que el "mover" estas visiones requieren y conducen a cambios en nuestra comprensión del presente y cómo actuamos en él y hacia eso. La imaginación política, por tanto, al mismo tiempo, es a la vez político y personal, social e individual. Se puede definir como una manera de trascender la realidad política, y así desafiando la conformidad. Se puede utilizar para visualizar futuros posibles y dar vida a un futuro real y a un pasado lejano. Puede ser una estrategia aplicada conscientemente o una forma inconsciente de procesar el deseo. En un sentido amplio, la imaginación política pretende "designar todos aquellos procesos imaginativos por qué la vida colectiva se experimenta simbólicamente y esta experiencia movilizó con miras a lograr objetivos políticos (Duncombe & Harrebye, 2021, p.1).

No perdamos de vista que, lo performativo desempeña un papel fundamental en la comprensión analítica de la educación inclusiva, es más, tal impulso reside en la profundidad de su propio corazón. Ahora bien, la performatividad "actúa en términos de una estrategia revolucionaria de transformación del mundo" (Soto, 2020, p.81). La impronta de la educación inclusiva reside en su capacidad para develar parte del fracaso por instalar creativamente una visión estratégica de mundo. Es un impulso por alterar los movimientos de la vida misma.

## INCLUSIÓN COMO POLÍTICA IMAGINAL

Uno de mis intereses de análisis, en esta oportunidad, ha sido examinar la capacidad del género indexado bajo la etiqueta 'educación inclusiva' para crear imágenes y, muy especialmente, la política de imaginación que acaece entre sus practicantes al interactuar con algunos de sus múltiples problemas de análisis. Atender a la naturaleza política de la educación inclusiva es una invitación para adentrarnos en su capacidad para crear imágenes. Si nuestro propósito es entender cómo son producidas las imágenes a través de las cuales pensamos y/o denunciemos algunos de los principales problemas más apremiantes de la educación inclusiva, entonces, estamos en frente de una desconocida política imaginal. No olvidemos que la educación inclusiva es un fenómeno creado por imágenes –de orden contingente–, de acuerdo a su naturaleza es posible estudiarla en términos de 'imagen-de-pensamiento', lo que permite estudiar sus problemas visualmente. Cuando sostengo que trabajar sobre la multiplicidad de nudos problemáticos de la educación inclusiva es un acto imaginativo, estoy afirmando que, la 'imaginación' es una forma diferente de entender sus temas vertebradores. Es un llamamiento a transformar sus desempeños epistemológicos. Es el acto de pensar radicalmente sobre algo, lo que sugiere aprender a develar cómo se forman las imágenes de la inclusión, esto es, prácticas imagéticas que sobrepasan la realidad, la interpelan, la alteran. Son imágenes que despliegan un poder de visualización que no solamente nos muestra algo, sino que, nos permite alterar su lógica de sentido.

La imaginación siempre clama un cambio significativo en nuestra forma de pensar sobre un determinado fenómeno. Una política imaginal es el corazón del acto de producción de las imágenes a través de las que nos vinculamos a la inclusión, reclamamos nuestras pasiones y malestares y nos comprometemos políticamente con una multiplicidad de luchas. No olvidemos que las imágenes guardan una profunda relación ontológica, pues, despiertan una determinada memoria cultural mediante, la que es posible, reconocer sus manifestaciones existenciales a través de un singular modo de visualidad. Cada problema de análisis entraña una determinada modalidad de visualidad. Es, a través de ella que se despierta una red multiposicional de análisis. Cada problema entraña un singular modo de ver. La relevancia que inviste a las imágenes al decir de Bermúdez y Culp (2023), es el terreno donde se juegan las prácticas de resistencia.

El problema semiótico de la educación inclusiva constituye el quinto problema fundamental de este campo, en él, denunció cómo a través del repertorio de imágenes con las que nos vinculamos a cada uno de sus propósitos, no hacen más que, tergiversar sus reales preocupaciones e insistencias. Las actuales imágenes a través de las que creemos reconocer que estamos en presencia de este campo no hacen más que precarizar su naturaleza heurística, reducida intencional y estratégicamente a la dictadura de la falsificación epistemológica. Incluso, la mayoría de sus imágenes parecen estar condenadas al servicio de

tal régimen. La base experimental de estas, denotan un problema de superficialidad analítica y visual. No me cansaré de decirlo: la educación inclusiva posee la capacidad de transformar significativamente el mundo, no obstante, esto será posible, en la medida que sea capaz de deshacerse de la superficialidad analítica y el buen intencionismo neoliberal que la sustenta. Es necesario promover este reconocimiento con el objeto de recuperar la fuerza de sus prácticas críticas. Tanto la banalidad como la superficialidad analítica han debilitado su capacidad de imaginar. Es esta fuerza la que inviste a la inclusión en tanto práctica de resistencia.

[...] hay que volver sobre las imágenes y las representaciones que quedan, mirar insistentemente en aquellas que ocluyen y se conforman para no dejar ver. Sostenemos, pues, que la relevancia de suspenderse en las superficies radica en detenerse en el umbral incómodo entre exterioridad e interioridad, no para desgarrar esas superficies, tampoco para anular las imágenes, sino para volver a inscribir su capacidad de imaginar como forma de resistencia política (Bermúdez y Culp, 2023, p.1).

Las imágenes con las que nos vinculamos a la inclusión confirman un marcado carácter superficial. Mi interés en el estudio de las imágenes se orienta a la comprensión del tipo de estrategias críticas que éstas articulan. A través de sus imágenes esta construye un horizonte político que hemos sido incapaces de descifrar. Bermúdez y Culp (2023, p.2), comentan:

[...] no podemos contraponer la superficie a lo profundo porque “debajo de la superficie solo hay más superficie” (Best y Marcus, 2009, pp. 8-9). En este número nos interesa expandir este argumento para precisar que lo que se produce entre esas múltiples capas son procesos de levantamiento, fricción y sublevación en los que las imágenes y la imaginación política desempeñan un papel fundamental para la conformación de otros mundos e imaginarios posibles (Didi-Huberman, 2020, p.121).

Si en lo más profundo de la educación inclusiva habita su capacidad para transformar radicalmente nuestros entendimientos del mundo, entonces, uno de sus propósitos de mayor alcance consiste en pensar radicalmente las cosas de otra manera. La imaginación nunca es una condición abstracta, debe encontrar formas de materialización realistas. La imaginación posee la capacidad de germinar otros mundos y, es esta, una de las tareas críticas más apremiantes de la educación inclusiva. También, puede ser leída como “una capacidad [material] que se trabaja, se ejercita para ampliar su campo y desde él engendrar realidades, superficies y adherencias” (Soto Calderón, 2022, p. 64). La educación inclusiva es el deseo de un mundo radicalmente distinto, el que se vertebra sobre otras modalidades de relacionamientos y coexistencia, es una apuesta por una forma de vivificación de su espíritu que actúe en otra clave. Ella misma necesita recuperar su fuerza operante.

¿De qué manera, el estudio crítico de las imágenes puede recuperar su material de autenticidad heurística y onto-política? Una respuesta de lo posible se inscribe en torno a la construcción de un método crítico que nos permita examinar la naturaleza contextual de sus imágenes, así como, proporcionar un *corpus* de condiciones acerca de cómo su imaginación

va tomando forma, distanciándose de toda tecnología de articulación del esencialismo. La tarea analítica es, entonces, entender cómo son producidas las imágenes de la educación inclusiva. Un método crítico sobre las imágenes del género aquí discutido, ha de ofrecer una descripción topológica de los espacios de materialidad y/o subjetividad de sus fenómenos y actantes que buscan visibilizar. “Esta topología da cuenta de la incertidumbre de identidades vacilantes, intersticiales, incalculables de antemano” (Bermúdez y Culp, 2023, p.3). Este ejercicio analítico y, a su vez, ontológico nos ofrecerá un espacio para reparar profundamente su potencialidad política. La constelación de fenómenos sobre la que trabaja la educación inclusiva confirma su principal problema: *su difícil definición*. La educación inclusiva es un dispositivo imaginal que instituye otras realidades y que abre la posibilidad para navegar en la inmensidad que supone la complejidad del material existencial de los múltiples modos de lo humano. Ya es tiempo que entendamos que, bajo el argumento a favor de la educación inclusiva se esconde la tarea de construir un mundo con sus propias condiciones de aceptabilidad, alteratividad y transformación. Esta es la base de la imaginación como proceso político. Con estos contenidos en mente, examinemos a continuación, los engranajes que permiten pensar a la sustantivación ‘inclusión’ en términos de una política imaginal.

Antes de comenzar, irrumpe una invocación: el estudio de las imágenes reclama la creación de otras metodologías, se resiste de ser capturada por la imaginación metodología más conocida. Es un acto de indisciplina metodológico. Lo imaginal es la fuerza (re)productora de la imaginación, su principal atributo es que posee el poder transformador de las fuerzas simbólicas y/o políticas del mundo que habitamos. Esta es la capacidad imaginal que subyace en el signo de la educación inclusiva. Tal afirmación, exige de una aclaración preliminar: la imaginación subyace en el registro de la subjetividad, mientras que, el imaginario lo hace en torno a una acción contextualizada. El carácter espinoso que inviste a la imaginación en tanto problema de análisis es descrito muy acertadamente por Bottici (2018), quien explica que,

[...] si partimos de la idea de imaginación como una facultad individual, el problema es cómo explicar el impacto en el contexto social, mientras que si comenzamos desde una teoría del imaginario político el problema es cómo dar cuenta de la libre imaginación de los individuos (p.21).

No obstante, si en el corazón de la propia educación inclusiva subyace un profundo poder imaginativo concebido como la capacidad de sus usuarios para pensar radicalmente acerca de algo, entonces, su capacidad para producir determinadas imágenes de pensamiento encontraría su potencial en la teoría de lo imaginal, espacio en el que se combinan el acto de imaginación y transformación. La imaginación es una poderosa facultad mental que sugiere un modo poético y un modo de pensamiento. El elemento de conexión entre imaginación y producción de imágenes queda definido según Bottici (2018), a través de la noción de *phantasia*, la que puede ser abordada en términos de un sentido más amplio de la propia

visión. No obstante, esta queda definida por los filósofos de la modernidad como un atributo de la razón, así,

[...] el problema filosófico que emerge del pasaje de la teoría de la imaginación como una facultad individual a la del imaginario como un contexto social puede quizás ser ilustrada al comparar la aproximación de dos pensadores que enfatizan decisivamente el nexo entre nuestra capacidad de imaginar y la política, entendida de forma amplia (Bottici, 2018, p.24).

Lo cierto es que, la imaginación es un esquema más amplio de la cognición y de la acción, de acuerdo con esto, la inclusión es una invitación a pensar los problemas del mundo desde otro punto de vista, es interactuar y examinar sus objetos a través de otros desempeños epistemológicos. Es una invitación para un nuevo comienzo en el mundo, esta es la base del argumento que nos interpela a pensar los futuros de la educación. Asumir la compleja tarea de pensar algo nuevo es el acto de deshabitarnos, des-socializarnos y de retirarnos mentalmente de nosotros mismos y, en especial, de las herencias y las tradiciones de pensamiento que nutren nuestra relación con la multiplicidad de objetos específicos que componen el campo de análisis bautizado como educación inclusiva. Esta es la base del trabajo imaginativo. Una invitación a pensar que “las cosas podrían ser diferentes de lo que realmente son” (Arendt, 1972, p.5). Alterar nuestros modos de relación con un determinado objeto de investigación depende fundamentalmente de nuestra imaginación, incluso, de ella misma, depende su capacidad de negar la verdad de los hechos –base de su fracaso más exitoso–. Es “la ambivalencia de la imaginación, el hecho de que puede ser un medio para la emancipación y de crítica de lo dado, pero también de la sujeción a ello” (Bottici, 2018, p.26). Al respecto, la investigadora indica que,

[...] la imaginación no implica la no existencia de los objetos de imaginación, aunque también podemos tener imágenes que no corresponden a nada en el mundo externo. La imaginación es anterior a la distinción entre "real" y "ficticio". En otras palabras, es por la existencia de la imaginación radical que la realidad existe para nosotros y, por lo tanto, uno podría agregar, existe *tout court* (Castoriadis, 1994) (Bottici, 2018, p.26).

¿En qué consiste una política imaginal de la educación inclusiva? Tal como he sostenido en trabajos anteriores, las imágenes de la educación inclusiva son de orden contingentes y ambivalentes, esto define su capacidad de orden meta-imagético-visual. Es una imagen compuesta de muchas otras imágenes. Por ‘imaginal’ entenderé a aquello que se encuentra exclusivamente hecho por imágenes. Como tal, es el resultado de una red de atribuciones producidas por una facultad individual como de un contexto social. Visto así, “el concepto de imaginal apunta al hecho de que, entre el puro intelecto y las formas de la sensibilidad, para usar la expresión *kantiana*, existe algo más, que también posee una función cognitiva y que no es posible relegar simplemente al ámbito de lo irreal y de lo ficticio” (Bottici, 2018, p.28). Lo imaginal apunta a lo que está hecho exclusivamente de imágenes y, que, por tanto, pertenece al dominio de las imágenes mentales. Es a través de la fuerza de lo imaginal que podemos entender a la educación inclusiva en tanto imagen de pensamiento, es algo que nos ofrece la

posibilidad de pensar una multiplicidad de fenómenos visualmente, aunque reconozcamos que, la visualidad de sus fenómenos sea algo difícil de develar. En la tabla que se presenta a continuación, hago alusión a algunos de los tópicos de definición de los atributos de lo imaginal y lo imaginario.

Tabla 1

Diferencias sustantivas entre las nociones de 'imaginal' e 'imaginario', tomando como referencia el trabajo de Bottici (2018).

Imaginal	Imaginario
Aquello que está hecho de imágenes. Es una de las principales características de las imágenes.	Se ubica en el dominio de lo irreal y lo ficticio.
Se ubica en la intersección del vínculo entre la política y nuestra capacidad de producir imágenes.	Aquello que existe en la fantasía, es lo opuesto a lo real y a lo actual.
Se compone de diversas formas de sensibilidad.	
Contempla imágenes de pensamiento, es la base de la función cognitiva.	
Es la base del pensamiento visual, es una forma de pensamiento epistemológico.	

Fuente: elaboración propia.

Las posibilidades de análisis que inaugura la fuerza de lo imaginal desempeñan un rol crucial para desmitificar las formas de entronización signica de la educación especial -principal ficción epistemológica y ontológica para justificar los desempeños de acción de lo inclusivo-, esta es la ecuación que define el trono del amo de la significación de lo que hoy conocemos como educación inclusiva. El problema que acarrea esto, no es otro que, nuestra capacidad de interrogar nuestras propias imágenes. Nuestra capacidad como practicantes críticos e informados al interior de este género, es una invitación a cuestionar las imágenes a través de las que se educa nuestra mirada, se informan determinados problemas, etc. Esta incapacidad no es del todo evidente. El poder que reside en las imágenes de la educación inclusiva consiste en aprender a devolver la fuerza crítica al pensamiento intelectual que organiza su actividad cognitivo-política. ¿Por qué insisto tanto en la fuerza imaginativa de la educación inclusiva? Este interrogante recupera el llamamiento relativo a otros comienzos, es una invitación para pensar el presente y el futuro, estableciendo otra relación con el pasado. Este argumento se encuentra en la base del sintagma 'historicidad del presente'<sup>11</sup>, idea que

<sup>11</sup> La historicidad del presente constituye un concepto clave en la obra de Mieke Bal. En términos sencillos, su potencial analítico subyace en nuestra capacidad para leer profunda y acertadamente los problemas de

tomo prestada de la extraordinaria obra de la teórica cultural holandesa, Mike Bal, a través del cual es posible pensar otro tipo de interpretaciones y modos de relacionamiento con el pasado. De este modo, podemos contrarrestar un régimen de creencias que establece diversas clases de complicidades con los desarrollos estructurales del sistema. Ahora bien, el problema de la imaginación visual de la educación inclusiva reside en su extensión. Al constituir un campo de difícil definición, y, a su vez, extenso, nos muestra cómo los campos de gran extensión –como este– manifiestan su complejidad de ver, son fenómenos de difícil aparición. Para ello, es necesario rodearlas, recuperar el acto figurativo de rumiar lo que significa asumir una posición de seriedad prolongada y sistemática, que nos brinde la capacidad de volver sobre lo que hemos digerido y rodearlo con preguntas totalmente nuevas. Esta es la base de la epistemología del género intelectual indexado como ‘educación inclusiva’. Como tal, esta nos invita a pensar los problemas del mundo que habitamos en términos de apertura, esto es, un código analítico que nos ofrezca otras maneras de proponer imágenes, articulando, incluso, otras semánticas para producir cada uno de sus posicionamientos críticos. La educación inclusiva es una operación para producir otro presente, esta es otra de sus propiedades más inminentes.

La pregunta por la naturaleza de las imágenes que construye la educación inclusiva debe ser analizada a través del conjunto multiposicional de ideas que impone el verbo transitivo-imaginativo ‘incluir’. Me interesa de sobremanera adentrarme en sus modos de configuración, lo que, sin duda, aborda una analítica de orden filosófica y política, es una invitación para comprender los modos sensibles de la educación inclusiva en tanto género analítico. Para Soto (2023), las imágenes pueden ser concebidas en términos de instancias deseantes las que construyen un determinado régimen de poder. Como tal, las imágenes son responsables en la articulación de un régimen de verdad y, por consiguiente, de visión. En palabras de Soto (2023), el estudio de las imágenes debe permitirnos analizar cómo estas podrían operar en la plasticidad de las superficies y de sus patrones de desencaje, sólo a través del desencaje puede proliferar una nueva ecología relacional. No olvidemos que, la educación inclusiva es un fenómeno relacional tanto a nivel ontológico como analítico. Una de sus invocaciones ontológicas más trascendentales nos invita a la creación de un diagrama de relaciones transitivas que atienden a la multiplicidad de formas singulares de lo humano. La educación

---

constitución de aquello que nombramos cómo pasado, con la intención de ofrecer una lectura más aguda en la actualidad. Se trata de romper con la linealidad cronológica y espacial. En una entrevista que pude realizar a la teórica cultural holandesa, Mieke Bal, en 2018, ella comenta del siguiente modo, las implicancias de la historicidad del presente: “Quoting Caravaggio cambió su trabajo para siempre. Como una forma de representación, el arte está inevitablemente vinculado con lo que vino antes, y dicho vínculo es una revisión activa; ya que especifica cómo y lo que nuestros ojos ven. Por lo tanto, el trabajo realizado por imágenes posteriores arrasa con las imágenes más antiguas, es decir, las que estaban antes de la intervención y en cambio, crea nuevas versiones de las imágenes antiguas. Este proceso se ejemplifica por un vínculo de la cultura contemporánea con el pasado, que tiene consecuencias importantes en los modos en que concebimos la historia y la cultura en el presente” (Bal, 2020, p.239).

inclusiva trabaja sobre el código ontológico de las múltiples singularidades. A nivel cognoscitivo, la comprensión de las formas estéticas de la educación inclusiva nos invita a reconocer que esta puede ser concebida en términos de un terreno de lo gris, esto es, un espacio de pensamiento que trabaja con aquello que ha sido olvidado, desestimado, ignorando en su relevancia. Esta es la base de sus preocupaciones ontológicas. Las imágenes de la educación inclusiva despliegan una red extensa de escenas, cuyos descriptores solo son posibles de atender a partir de los intersticios que tienen lugar en cada una de ellas.

Al entender a las imágenes de la educación inclusiva en tanto operadores de un nuevo presente asumimos una invitación para acceder a su singularidad analítica, esto es, en qué son hábiles y que nos permitirían aportar para ampliar su horizonte de sentido, el que solo puede darse en las imágenes y no en otro tipo de lenguajes (Soto, 2023). ¿Cómo operan los procedimientos de las imágenes que se desprenden del sintagma 'educación inclusiva'? Este es el interrogante central al que intento responder en este escrito. Estudiar sus imágenes no impone una necesaria relación con aquello que se esconde detrás de estas, o, incluso, lo que estas no logran mostrar. Las memorias visuales de la educación inclusiva acontecen en el registro de algo que se despliega y, es, justamente, en sus pliegues singulares que se van articulando sus modos de hacer (Soto, 2023). Esta propuesta exige un análisis capilar de la intersección entre imagen y poder. Estas son imágenes que no buscan cristalizar un conocimiento complejo –aunque sepamos que el propio conocimiento de la educación inclusiva habita en el registro de la complejidad–, más bien, despliega un conocimiento de otro orden. Esta es la orgánica de la postdisciplinariedad, trabaja a la inversa de la síntesis conceptual –regularidad–, nunca puede ser leído en términos de una síntesis de unidad que anuda determinadas posiciones, intereses e influencias conceptuales. Las imágenes abren, mutan, performan, etc., nuestra mirada. Son formas visuales de *ver a través de* una multiplicidad de factores y fenómenos que entran en contacto.

Para ver sus imágenes necesitamos aprender a comprender el movimiento que articula cada una de sus múltiples imágenes. Esta es la base de una imagen que alberga muchas otras imágenes. Las imágenes de la educación inclusiva despliegan y abren la mirada. Es una invitación a mirar otras imágenes. Incluso, sus formas visuales, no trabajan para develar un engaño –este argumento es diferente de la metáfora del engañador–engañado que es la base de su falsificación epistemológica–, sino, más bien, cómo poder alterar una determinada experiencia sensible o formas de deseo. Cuando entendemos la educación inclusiva por fuera del marcador otorgado por lo especial, observamos la encarnación deseante de otras morfologías. Sus imágenes hacen resonar los nudos problémicos del mundo en otra clave. La red de imágenes que nos informan acerca de la práctica real de la inclusión insertan otro movimiento, un giro estético que opera a través de una capacidad diferente, algo que trabaja a la inversa de las denuncias, los argumentos y las declaraciones a su favor. Estamos en presencia de un mecanismo de des-sujeción de su narrativa. Esta es una de sus principales

operatorias en su narrativa visual. Esta es la capacidad de las imágenes para componer sus sentidos, cuyo registro se inscribe en el código de multiplicación del sentido. Tanto su epistemología, su ontología y su consciencia visual y semiológica se intersectan a través de cantidades de relaciones infinitamente numerosas. Esta, está en la base de la multiplicidad. Sus relaciones no siempre pueden ser descifradas por la racionalidad que la nombra. Este es el problema de mayor trascendencia del campo aquí discutido. Finalmente, quisiera destacar parte de la afirmación de Soto (2020a), quien, sostiene que,

[...] Las imágenes tienen la capacidad de relacionar lo que no tiene relación, de componer otras formas de poder, de poner juntas cosas, elementos y personas que probablemente nunca se habrían encontrado. El desafío de todo movimiento político consiste en la capacidad de hacer relatos y hacer imágenes, creer en esos relatos y en esas imágenes, hacer como si fuesen verdaderos para que se pueda construir la escena de su aparición (p.41).

El reto está en reconocer que, el estudio de las imágenes de la educación inclusiva impone un modo específico que nos informa acerca de cómo de estas se construyen. Tal interés abandona las formas de representación para desplazarse ahora, hacia sus patrones de constitución, esto es, “una suerte de tránsito que configura lo que puede entrar en un espacio o quedar fuera de su ámbito de visibilidad” (Soto, 2020a, p.42).

## INTERACTUAMOS CON LA APARIENCIA, NO CON EL CONTENIDO REAL DE SUS IMÁGENES

Este interrogante desempeña un papel preponderante en la comprensión de las formas visuales y estéticas de la educación inclusiva. Sus dilemas no necesariamente pueden leerse a través de una línea de separación entre aquello que puede ubicarse/desplazarse en el adentro o en el afuera. Así, los límites pueden leerse en términos de “prácticas de repartición donde se marca la frontera entre lo que figura en un campo perceptivo y lo que permanece borroso e invisibilizado” (Soto, 2020a, p.32). La educación inclusiva establece maneras de sentir, pensar y actuar, a través de ellas, determina sus formas de legitimidad en una comunidad o en una práctica social particular que queda determinada y/o configurada por un singular dispositivo de visión. “Un reparto de lo sensible determina, entonces, al mismo tiempo, lo común y lo que queda excluido de ese reparto. Este reparto de lugares, de espacios, tiempos y formas de actividad es precedido por otro reparto anterior, que es el de quiénes tienen parte en ese reparto” (Soto, 2020a, p.32).

Los problemas visuales de la educación inclusiva son, a su vez, maneras singulares de pensar relaciones y de configurar formas de visibilidad. Este es el corazón de su dimensión estética, lo que actúa en términos de un régimen específico de identificación del pensamiento. Lo estético queda determinado como un régimen de identificación que supone un régimen de pensamiento (Rancière, 1996). Incluso, lo político de este género intelectual queda definido a

través de su capacidad de producir un campo de sensibilidad y modos de ser en común –un diagrama de relaciones de coexistencia–. En lo político subyacen los dinamismos y, son estos, los que alteran los engranajes del mundo. El dinamismo es la base de la transformación. Para que la educación inclusiva se deshaga de las tradiciones de pensamiento que la informan erróneamente, es necesario aprender a reconfigurar los modos de visibilidad de cada uno de sus fenómenos. Esto es lo que habita en el corazón del llamamiento que efectúa constantemente al sostener la necesidad de cambiar nuestros desempeños epistemológicos sobre determinados fenómenos o nuestros modos de relación con determinados objetos. Este llamamiento es político y estético. Su problema estético es sinónimo de reorganización de sus signos. En efecto, “toda transformación implica cambios en la toma de la palabra, pero también transformaciones de la visibilidad” (Soto, 2020a, p.35).

La imagen desempeña un papel preponderante en la cristalización de mundos sensibles, trabaja a la inversa y más allá de las articulaciones de su narrativa discursivo-hegemónica. Si se trata de una cuestión de palabra e imagen, entonces, es apropiado sostener que, existe una disonancia entre las formas de discursivización de lo que llamamos educación inclusiva respecto de los signos, la narrativa visual y las imágenes con que asociamos y pensamos su gran campo de fenómenos. La disonancia se convierte en un sistema de mediación que enturbia, contamina y distorsiona sus unidades de regulación. La educación inclusiva necesita aprender a ingresar en esta discusión a objeto de activar su capacidad enunciativa para producir disensos. Aquí, el disenso es sinónimo de una fuerza creativa que es capaz de subvertir nuestras rutinas visuales y, es este, el problema del atrapamiento de los signos de definición que experimenta la educación inclusiva. El problema es que trabajamos e interactuamos con la apariencia, no con el contenido real de sus imágenes. El problema de la trivialización es parte de esto. La imaginación visual de la educación inclusiva devela una “tensión entre un modo de ser específico y el uso habitual según el cual es una mentira que disimula una realidad que no se ve de manera inmediata” (Soto, 2020a, p.35). El poder de este enfoque subyace en su capacidad de imaginar otros horizontes. El problema visual de la educación inclusiva, en parte, puede explicarse a través de su incapacidad para “levantar representaciones propias de las realidades que no tienen imagen como de otras simbolizaciones colectivas” (Soto, 2020a, p.35). Este es un territorio discursivo que acontece a través de la metáfora del archipiélago de imágenes de pensamiento que nunca siguen un patrón de elocuencia. Son problemas que se van encontrando, que se afectan mutuamente, que se vivifican en la dispersión. Es un tejido de múltiples formas de complicidad.

Una de las tareas críticas que enfrenta la educación inclusiva a través de su comprensión visual, sugiere que, aprendamos reconocer cómo las formas de subjetivación capturan la experiencia existencial del Otro. Parte de esta denuncia ha sido explicada a través de la prefabricación de regímenes ontológicos que capturan a determinados grupos sellando su devenir. El problema es que, los sujetos de la subjetivación son los sujetos de la invención

ontológica materializada a través de determinadas categorías de análisis. Como tal, no existen, son contruidos intencionalmente. Tal tensión no es sólo ontológica, sino, visual. Los sujetos de la subjetivación son sujetos sin agencia, sin poder de disrupción. Así,

[...] la subjetivación no es entendida como reivindicación de una identidad común ni como una toma de conciencia de una situación que nos mantiene oprimidos, sino que la subjetivación se juega en la acción misma por la cual un ser humano se disloca de un reparto dado. La subjetivación entendida en estos términos es una capacidad colectiva para constituir un mundo común, en donde la desidentificación es el criterio fundamental de la ubicación política (Soto, 2020a, p.36-37).

El esquema de transformación al que apunta la educación inclusiva encarna un cambio de nuestros modos de ver, se convierte en un vector de desplazamiento de aquello que ha sido desnaturalizado como la norma –esta es la grilla de trabajo del régimen especial-céntrico<sup>12</sup>-. Cuando inscribimos sus propósitos en esta dirección, consolidamos un performativo absoluto, una declaración de cambio que es incapaz de alterar lo que señala modificar. Es una declaración que carece de un trasfondo sintáctico. La educación inclusiva transforma los imaginarios, nuestros modos de relacionamiento y afectos. Alterar los modos de ver los signos de la educación inclusiva, o bien, aprender a pensar visualmente su inmensa red de problemas, sugiere dislocar nuestro sistema de creencias. En efecto, “la creación de su escena de apariencia que es la que propone una reorganización de lo visible” (Soto, 2020a, p.38).

## PENSAR VISUALMENTE LOS PROBLEMAS DE LA INCLUSIÓN

Tanto la ‘inclusión’<sup>13</sup> como la ‘educación inclusiva’<sup>14</sup> tienen el poder de afectar nuestro pensamiento, deformando nuestra forma de interactuar con determinados problemas de análisis y sus respectivas constituyentes sociales y/o culturales. También, afecta al modo acerca de cómo creamos el mundo. El punto de enlace entre la sustantivación y el sintagma reside en el doble vínculo de moldear nuestro intelecto, nuestros modos existenciales e intervenir en nuestras vidas. La inclusión puede ser leída en términos de un singular agente cultural, ético-político y social –incluso, histórico-. Como tal, desempeña una función socialmente constructiva al experimentar con los parámetros del pensamiento. Esta es la base de su condición heurística (Ocampo, 2022 y 2023). Sus imágenes nos muestran puntos débiles de nuestra experiencia cultural, esta es una invitación a pensar visualmente sobre temas culturalmente espinosos –sin solución en la historia de la humanidad-, cuyo propósito

---

<sup>12</sup> Corresponde al régimen de creencias que toma como pieza central la superposición del modelo didáctico y epistémico de educación especial para justificar la construcción de lo inclusivo. Este es el responsable del espacio de falsificación epistemológica de la que es objeto el terreno de análisis llamado inclusión. Este régimen colabora con la multiplicación de diversas formas de binarismos ontológicos.

<sup>13</sup> Corresponde al fenómeno y al campo de investigación (Ocampo, 2018).

<sup>14</sup> Corresponde a la circunscripción específica de verdad (Ocampo, 2018).

trabaja para alterar las formas en que se concibe la existencia humana. Metodológicamente, inaugura un enfoque novedoso al interior de su comunidad de práctica. Incluso, una de las tareas críticas consiste en aprender a resistir a las representaciones culturales y visontológicas heredadas por la matriz de esencialismos-individualismos que fundan parte de la imaginación dominante de la educación inclusiva travestida como educación especial. Uno de sus desafíos contemporáneos consiste en abrir nuevos modos de concepción/representación. La premisa sobre la que se vertebra esta sección es simple y, a la vez, doble. Como practicante informado de la educación inclusiva, compruebo la presencia de un régimen ontológico estratégicamente creado, el que es responsable de activar una determinada memoria cultural, la que se ancla en nuestra mente a través de una cualidad visual específica, cuyo resultado es la elaboración semiológica del Otro (Ocampo, 2023). No perdamos de vista que, las formas de alteridad o la exterioridad ontológica producida por la modernidad no existen, sólo existe lo imaginado por el régimen imperial/colonial de lo humano.

La inclusión piensa visualmente sobre una gran constelación de puntos débiles o problemas espinosos que, en su mayoría, nos informan acerca de problemas que habitualmente son abordados por la historia de la consciencia. Si transferimos esta premisa de análisis al nuevo contextualismo ontológico y epistemológico de la educación inclusiva<sup>15</sup> (Ocampo, 2021, 2022 y 2023), se observa la incapacidad de sus practicantes para ser críticamente conscientes de la política visual que encierra cada uno de sus nudos problemáticos más trascendentales. Incluso, el interrogante sobre cómo este tipo de problemas de análisis dan forma a prácticas artísticas concretas. La política visual de la educación inclusiva contribuye al recambio de las estructuras opresivas existentes sobre la cual, se construyen las figuraciones de múltiples formas de alteridad. En efecto, comenta la hooks (1995) que, “la estética puede quedar sumergida en el esfuerzo por desafiar y cambiar esta estructura existente” (p.xii). El problema de la visualidad en la educación inclusiva, es que, pasivamente contribuye a reproducir el mimetismo coercitivo, el que, es responsable que, ciertos grupos se mantengan fieles a su material de definición ontológica. Pero, también, es el problema del régimen visual que reproducen a través del esencialismo, del individualismo ontológico y metodológico, de la opresión, de la dominación estructural y relacional, etc., el que, literalmente mantiene a dichas expresiones del poder como a determinados grupos culturales donde mismo. Mantener a los otros inferiorizados/subyugados es la garantía primordial para que los valores de tal régimen hagan lo suyo.

Pensar visualmente sobre la multiplicidad de problemas que enfrenta la inclusión en el mundo contemporáneo es, trabajar para garantizar la proliferación de diversos formatos de intervenciones críticas que produzcan un efecto mayor: un mecanismo de revolución en la

---

<sup>15</sup> El contextualismo ontológico está determinado por la expresión procesal y relacional de todo cuanto existe, mientras que, a nivel epistémico devela una convergencia de orden post-disciplinar.

visión, lo que sugiere consolidar la construcción de una agenda crítica capaz de reconceptualizar los criterios estéticos asociados a cada una de las figuraciones de lo humano. Parte del atrapamiento semiótico y ontológico que enfrenta la comprensión de esta actividad encuentra su obstrucción en lo que Bal (2022), nombra a través del sintagma 'imaginación antropomórfica'. Si partimos de la afirmación que, toda política visual instaure nuevas formas de relaciones de poder, al entrar en contacto con las demandas de la política de la alteridad, quedan estratégicamente reguladas por prácticas de libertad. Examinemos a continuación, en qué consiste este tipo de imaginación. Una advertencia analítica antes de avanzar en la argumentación. Las figuraciones constituyen elaboraciones ontológicas prefabricadas intencional e ideológicamente, como tal, introducen un conjunto de redes de interpretación que nos informan superficialmente sobre el verdadero material existencial de aquella forma humana nombrada como Otro/a. La política visual de la educación inclusiva toma distancia de las figuraciones. Esta es la base de una imaginación absoluta y concreta. La figuración es sinónimo de ideas intencionalmente moldeadas. Bal (2022), introduce el sintagma 'imaginación antropomórfica' para denunciar un código de interpretación del antropocentrismo mucho más dañino y, en ocasiones, contraproducente para leer las múltiples posibilidades existenciales de lo humano.

Muchas veces se asume que lo visual no es importante. Es a través de la política esencialista-individualista en el ámbito de lo visual que los signos de lo inclusivo son posicionados en la senda de la falsificación epistemológica, tergiversando su objeto teórico, empírico y de análisis con la naturaleza de la educación especial<sup>16</sup>. Es esta política visual la que cristaliza un modo visual parasitario que tergiversa las formas estéticas del campo, cuyo "deseo de ubicarse en el otro, valoran las privaciones del otro y abrazan una política moralista de carencia, subalternidad y victimización" (Chow, 2006, s.p.). De este modo, las imágenes ligadas a la discapacidad, quedan exclusivamente entrelazadas a un *corpus* de figuraciones ontológicas devaluadas y excluidas a través de la imaginación imputada por el Humanismo clásico, dificultando que, la pregunta por los signos que definen a la naturaleza contingente de los múltiples modos de lo humano se manifieste en plenitud. Su tarea consiste en desafiar los modos de ver la otredad en movimiento. A través de este atributo, negamos la transferencia de un significante absolutista para entender la diferencia. De incurrir en ello, estaríamos estableciendo una sutil pero estratégica alianza con la política de alteridad confirmada por la Ilustración: un régimen cosmopolitista de la Otredad. Se trata de "lograr

---

<sup>16</sup> Parte del problema de la travestización entre las formas de lo especial con lo inclusivo, se sustenta en la incapacidad de sus practicantes para preguntarse directamente: ¿en qué consiste la inclusión?, ¿cuál es su naturaleza?, o bien, ¿qué es la inclusión? En vez de incurrir en dicho ejercicio de orden imaginativo solo reinciden una y otra vez sobre la consulta al conocimiento tradicional de la educación especial. No olvidemos que, lo que más conocemos bajo la etiqueta de 'educación inclusiva' es el deseo de otra cosa, nunca la verdadera sabiduría cognitiva e intelectual de lo inclusivo. Conocemos en demasía lo que no es la inclusión. Incluso, sus objetos de conocimiento parcialmente datados, se enseñan como fenómenos del pasado, como una idea anterior protegiendo a la red de inteligibilidad que actúa de garante de dichos argumentos.

una comprensión de la alteridad que vaya más allá del discurso colonial” (Chow, 2006, s.p.). Los problemas visuales de la educación inclusiva están escritos con muchas formas de alteridad, develando que, cada uno de sus problemas conjugan un tipo específico de poder social. El reto es: ¿cómo escribir empuñando las herramientas de sus enemigos? La vacancia que involucra pensar visualmente la multiplicidad de puntos débiles puede ser clasificada a través de la noción de ‘táctica’, puesto que, devela “una acción calculada determinada por la ausencia de un lugar adecuado” (Chow, 2006, s.p.). Es una ausencia provocada estratégicamente. Producto de los múltiples errores de aproximación al objeto y al término ‘inclusión’ y ‘educación inclusiva’ es, que tienen lugar “la inscripción de viejas ideologías mientras se profesan nuevas “solidaridades” formuladas de acuerdo con una retórica de cambio y diferencia” (Chow, 2006, s.p.). El encuentro con la alteridad debe ser concebido como un acto de liberación de cada expresión ontológica de un conjunto de imágenes que actúan como factores restrictivos de sus unidades existenciales. La invocación trata de concebir “al otro cultural en términos del “gran Otro” de Rousseau (a través de Lacan). Lo hace como una forma de llegar a una definición más general de diferencia sin esencializar ni privilegiar ninguna forma específica de alteridad” (Chow, 2006, s.p.). Este es el ejercicio de encontrar la voz verdadera del Otro antes de convertirse en un fetiche ontológico, lo que exige que aprendamos a interactuar con la intraducibilidad esencial de cada modo existencial de lo humano.

Incluso, la insistencia crítica del análisis visual por las formas de borradura e invisibilización de múltiples grupos construidos al margen de la historia ha recibido un débil tratamiento por parte de la nueva política cultural de la diferencia. Otro desafío ético y estético de la educación inclusiva asume el deseo de aprender a ingresar en el material de autenticidad existencial específico de cada una de las múltiples formas de alteridad que construyen parte de su universo ontológico. Al resaltar las diferencias a través del esencialismo reforzamos una política visual de orden progresista. La política visual de la educación inclusiva trabaja a favor de

[...] la invención de nuevas formas de subjetividades, de placeres, de intensidades, de relaciones, lo que implica también la renovación continua de un trabajo crítico que mira cuidadosa e intensamente el propio sistema de valores al que se refiere al fabricar las herramientas de resistencia (hooks, 1995, p.xiv).

## GIRO AFECTIVO, UNA POLÍTICA DE AFECTOS

Si partimos de la afirmación que, sostiene que, una de las tareas ontológicas más relevantes que enfrenta la educación inclusiva es la consolidación de nuevos modos de relacionamiento y formas de co-existencia, entonces, aceptamos su invitación a través de un singular giro afectivo. La afectividad desempeña un papel preponderante en la transformación de la dimensión ontológica de la educación inclusiva. No olvidemos que una de las premisas

ontológicas más fundamentales de este género, sostiene que, todo cuanto existe se encuentra interconectado, es decir, cada una de las múltiples formas singulares de lo humano, se sostienen a una política relacional de la inter-existencia<sup>17</sup>. El giro ontológico de la educación inclusiva nos invita a explorar otras formas de afectividad que posibilitan el reconocimiento legítimo de los múltiples modos existenciales de lo humano. Es, también, una invitación a adentrarnos en la complejidad del material de definición de cada forma existencial. El giro ontológico –no sólo es un problema analítico– de la educación inclusiva denota una naturaleza trans-existencial.

La educación inclusiva en tanto género<sup>18</sup> y modo<sup>19</sup> intelectual confirma que una de sus dimensiones analíticas puede ser concebida como hermenéutica del cambio<sup>20</sup>. En lo que sigue, describiré algunas de las seducciones intelectuales que justifican el giro afectivo que construye la educación inclusiva a la luz de su deconstrucción ontológica. Su naturaleza ontológica se inscribe en torno a un carácter procesal y relacional, cuyo interés subyace en el registro de los múltiples e infinitos modos de lo humano. “La afectividad representa la noción misma de “afecto” como marcador de posición para lo impensado” (van Alphen & Jirsa, 2022, p.27). Gracias a la afectividad es que las cosas se animan. El giro afectivo de la educación inclusiva es parte de un giro mayor: lo ontológico. Como tal, exige un nuevo enfoque en estudio de la representación de los modos de inter-existencia que acontecen en la intimidad de este campo. Este giro le otorga vitalidad. Para que el giro afecte los desempeños epistemológicos o el conjunto de hábitos de pensamiento a través de los cuales pensamos los modos existenciales de lo humano, es necesario atender a la red de patrones de movilidad que definen su tropismo. El tropismo de la educación inclusiva<sup>21</sup> constituye un objeto de análisis que documenté para una de las editoriales de *Polyphonia. Revista de educación inclusiva*<sup>22</sup>.

---

<sup>17</sup> Argumento que devela la base de una ontología procesal y relacional. A través de esta afirmación, se comprende que todo cuanto existe se encuentra inter-conectado. El otro lo existe a través del plegado del Yo en el Nosotros.

<sup>18</sup> Esta distinción la ofrecí en “Lexicón para una educación inclusiva” (2024). El género nos informa acerca de las condiciones existenciales del campo, las formas por medio de las cuales sus configuraciones alcanzan una vida útil. El género siempre está atravesado por las múltiples maneras de presentar la información.

<sup>19</sup> Esta distinción la ofrecí en “Lexicón para una educación inclusiva” (2024). El modo alude a un *corpus* de características que distinguen la realización del propio término y, por consiguiente, las configuraciones prácticas del campo. El modo se encuentra en estrecha relación con la actitud transitiva que traza la verbalización del propio término.

<sup>20</sup> Al concebir a la educación inclusiva como una hermenéutica del cambio, exige que su propia vida subjetiva particular por parte de sus practicantes y cada una de ellas delimita las formas de colectividad en oposición” (Sandoval, 2002, p.203).

<sup>21</sup> Alude a giros inesperados que son guiados a través de los conceptos con los cuales explicamos y ordenamos nuestros objetos de investigación. Un tropismo positivo sugiere coherencia en el anudamiento de los conceptos fundantes de un objeto, mientras que, el tropismo negativo, es sinónimo de distorsión, confusión y/o contaminación del objeto teórico y de análisis, preferentemente.

<sup>22</sup> Publicación científica del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).

El afecto y la afectividad proporcionan a la educación inclusiva la capacidad de conectar una multiplicidad de atributos pasionales, problemas existenciales, modos coexistentiales, etc., de múltiples grupos, incluidos campos académicos que, por sus objetos de análisis y lenguajes teóricos, podrían resultar superficialmente, irreconciliables o incompatibles. La afectividad, el afecto y los múltiples modos de co-existencia atraviesan la experiencia material y la subjetividad de diversos grupos. Así, la política del afecto, se convierte en un atributo central en diversos proyectos de conocimiento en resistencia, los que, singularmente, actúan en el territorio epistemológico de la educación inclusiva en términos de enredos genealógicos de esta. Cada una de estos, trazan itinerarios móviles y posiciones dispares, hablamos así, de hebras tales como, el feminismo, la teoría *queer*, los estudios culturales y la fenomenología, entre otras. De este modo, construye un significado, un signo y una forma de una peculiar energía psíquica. Los estudios sobre educación inclusiva se han visto perseguidos por la cuestión de los afectos a lo largo de la mayor parte de su trayectoria discursiva e intelectual. El afecto desempeña un papel crucial en la narrativa visual de la educación inclusiva para conmover a sus espectadores a través de sus imágenes. Tal esquema de conmoción se encuentra ligada a múltiples problemas de la historia de la consciencia, son imágenes que nos hablan acerca de múltiples formas de resistencia, opresiones, deshumanizaciones propias del relato modernista occidental. La inclusión se convierte en un registro imagético-visual que se compone de múltiples otras imágenes. Es una imagen integrada por muchas imágenes. Aunque esto esté en la base del giro afectivo, este, no siempre constituye un objeto de claridad entre sus practicantes. La audibilidad que subyace en la forma sustantiva 'inclusión' actúa a través de una sensación poderosa que activa en nuestra consciencia un *ethos* social, una energía que se graba en nuestro cuerpo y en nuestros modos de observar la realidad. Dicha sensación opera en proximidad a la noción de perturbación empática<sup>23</sup> (Hite, 2016). De este modo, el afecto desempeña un papel preponderante en la consagración de un proyecto político. De ninguna manera, intenta implantar una determinada emocionalidad, puesto que, nos conduciría al afianzamiento de una falsa consciencia que es la base de una determinada ideología. La relevancia analítica que inviste al giro afectivo se sitúa en torno a lo que son o no, los afectos, específicamente, cómo operan al interior de formas estéticas y prácticas sociales y/o culturales también singulares. El afecto en tanto categoría analítica devela un interés disputado por diversos territorios de indagación, demostrando alta fertilidad en la lectura de formas estéticas de lo contemporáneo y el análisis cultural. Su fertilidad no se limita aquí. Su enlace con el dominio indexado a través del sintagma educación inclusiva

---

<sup>23</sup> Describe un proceso de incomodidad que nos invita a desplegar otras capacidades para transformar nuestra realidad. La perturbación empática puede ser interpretada como aquello que nos incómoda, perturba, frustra, su constitución oscila entre la implicación y la ruptura, nos reformula de manera productiva" (Hite, 2016, p.19). Insiste la investigadora norteamericana, agregando que, es "un terreno cognitivo y emocional que se mueve entre la implicación y la ruptura, la dinámica entre la transición y la recepción" (Hite, 2016, p.19).

queda determinado a través de la política de pasiones que se imbrican en sus modos de relacionamientos. Los afectos insisten en su fuerza performativa.

El giro afectivo que construye la educación inclusiva marca una posición de transitividad alterando las experiencias individuales y la interioridad humana, con sus emociones, sentimientos, etc., afectando a nuestra subjetividad, para atender a la agencia que subyace en los diversos modos existenciales de lo humano. El giro afectivo es clave para la agencia de los objetos culturales que demuestran formas estéticas singulares. Los efectos son poderosos desencadenadores de diversas pero complejas estéticas, estrategias mediáticas y arreglos sociales (van Alphen & Jirsa, 2022, p.2). El afecto es clave para demostrar cómo las prácticas sociales y/o culturales funcionan más allá de la significación. El trabajo del afecto muestra poderosas repercusiones ante cualquier proceso de significación. El potencial analítico de la forma adjetival 'afecto' –procedente del vocablo latino *affectus*– no solo la encontramos en los modos de relacionamiento y co-existencia, sino que, en las imágenes que son capturas como parte sustantiva de la narrativa visual de la educación inclusiva y que nos informan acerca de una amplia constelación de problemas, en su mayoría, ligados a la historia de la consciencia. No perdamos de vista que, las imágenes que forman el pensamiento visual de la educación inclusiva se componen de muchas otras imágenes, esto, permite definirla en términos de un archipiélago de visualidades en movimiento. Estas son imágenes que producen un efecto de alteración en nuestra comprensión del mundo, nos incomodan, nos invitan a la acción. Esta es la base de su performatividad. Su naturaleza afectiva se expresa a través de la metáfora “del *punctum* como “ese accidente que me pincha (pero también me hiere) para mí, es conmovedor para mí)” (van Alphen & Jirsa, 2022, p.3). El afecto debe evitar ser empleado en términos sugerentes. La ecuación de análisis es: *todo lo que afecta significa*.

El giro afectivo permite estudiar al afecto como “fenómeno, como concepto crítico y como herramienta analítica” (van Alphen & Jirsa, 2022, p.3). En efecto, “una crítica importante a los estudios que emplean el afecto como concepto analítico nos permite repensar los estudios del afecto y comprender con mayor precisión la diversidad y abundancia de enfoques utilizados por los diversos modos de análisis cultural” (van Alphen & Jirsa, 2022, p.4). La educación inclusiva en tanto praxis cultural y política construye entendimientos diferentes sobre el afecto. Toma distancia de las transacciones relacionales y afectivas que son introducidas por el capitalismo emocional, destruyendo la imaginación y la encarnación vaga que privilegia al sujeto afectado, que es la base de lo Brinkema (2014), llama ‘falacia afectiva’. El potencial analítico que subyace en el estudio del afecto en tanto “área conceptual de investigación debe tener el potencial radical de abrir puertas éticas, políticas y estéticas para la investigación teórica, entonces, simplemente, tenemos que hacer más que documentar las agitaciones de la piel” (Brinkema 2014, p.38). La acción del verbo transitivo ‘afectar’ se distancia de una equivalencia errónea que inscribe su propósito exclusivamente en lo personal. El acto de

'afectar' produce una modalidad de afectación que se materializa a través de una forma y de una práctica de significación específica. El afecto es clave para que los principios escultóricos y de audibilidad de la inclusión puedan surtir efecto. Aquello que observamos en determinadas imágenes es siempre intencional y, como tal, articula diversas clases de intensidades críticas.

[...] Los afectos no deben situarse dentro del sujeto e interpretarse desde un punto de vista posición de interioridad; deben estudiarse como formas, ya que "las formas están cargadas autoafectivamente, y [...] los afectos toman forma en los detalles de imágenes visuales específicas"; formas y estructuras temporales" (Brinkema 37). Al enfocarse sobre las formas de afecto, restauramos la agencia a la forma (van Alphen & Jirsa, 2022, p.18).

Para Brinkema (2014),

[...] las formas están cargadas autoafectivamente y los afectos toman forma en formas y tiempos estructurados, resulta claro que un afecto representa un proceso, una producción o, para usar el término de Spinoza, una acción. El afecto, entonces, no es un objeto, una realidad ontológica. unidad estable, pero etapa de un proceso de desencadenamiento. En otras palabras, la forma es lo que los desencadenantes afectan (s.p.).

Ahora bien, un punto de enlace entre la dimensión performativa y alterativa de la educación inclusiva y la acción que subyace en el corazón del verbo transitivo desencadenar, es objeto de unificación a través de la fuerza activadora y provocativa que posee la capacidad de llevar una determinada situación a un estado de mayor realización. De acuerdo con esto, la propia naturaleza de la forma sustantiva 'inclusión' y del sintagma 'educación inclusiva' subyace en el propio verbo 'desencadenar', reflejando un proceso que produce, genera, provoca y, finalmente, se abre. Cada una de estas propiedades participan en la cristalización de su capacidad transformativa, la que, al asumir "el afecto como un proceso, la actividad de activación se vuelve doble" (Brinkema, 2014, s.p.). La inclusión funciona como un desencadenante de afectos por derecho propio, el que, a su vez, puede actuar como un desencadenante del pensamiento. La escisión afecto/pensamiento es la base de su heurística. La inclusión concentra las tres dimensiones del proceso afectivo, las que, según Brinkema (2014), consideran: "(1) La forma como desencadenante del afecto; (2) Afecto como la intensidad, sensación o resonancia en la que se produce este desencadenante resultado; (3) El afecto como desencadenante del pensamiento, de las emociones y de la imaginación" (s.p.). Los desencadenantes afectivos que habitan en la fuerza de la inclusión integran una relación bivalente entre acción y pasión.

## CONCLUSIONES

La cultura visual según Bal (2021), forma parte de la rama visual del análisis cultural. Una de las tareas ontológicas de mayor impacto que enfrenta el dispositivo sociopolítico llamado 'imágenes' a través del lenguaje analítico de la educación inclusiva, es consolidar un espacio de intermediación de múltiples identidades. La intermediación interroga la política de representatividad a través de la que son construidos e interpretados determinados individuos y grupos sociales y culturales, atendiendo a la especificidad definitoria que describe quién, cómo y de qué manera está representada. Recordemos que, las exposiciones siempre actúan como lo visible. De este modo "las exposiciones son representaciones de identidad sancionadas públicamente, principalmente, pero no exclusivamente, de las instituciones que las presentan. Son narrativas que utilizan objetos de arte como elementos de historias institucionalizadas que se promueven ante una audiencia" (Ferguson, 1996, p.127).

Nuestras formas de relación con el Otro están determinadas a través de un complejo imaginativo de orden binario –binarismo ontológico, atributo clave para garantizar la supervivencia del problema ontológico de los grupos sociales– marcando diversas formas de polarización, jerarquización y clasificación de grupos. Esta es la lógica habitual que ancla los propósitos de la representación sociopolítica, un problema de producción social de múltiples formas de alteridad restrictivas. La versión *mainstream* de lo inclusivo reafirma que, una porción significativa de las formas imaginativas de vincularnos a la alteridad reside en lo más profundo de las ideologías que las acompañan. Este es uno de los problemas de base asociados a los criterios de legibilidad de cada uno de los grupos amalgamados bajo el sintagma 'grupos construidos al margen de la historia'.

La educación inclusiva es un llamamiento para alterar nuestros aparatos imaginativos. Este imperativo siempre debe guiar nuestras luchas, en particular, porque esta configura una conciencia diferencial politizada que, psíquicamente, les permite acceder a un mismo dominio psíquico respetando su naturaleza singular y múltiple que, favorece un entendimiento identitario que procede en el registro de una conciencia de coalición, lo que da paso a una singular política de subjetividad situada. La inclusión es siempre un trabajo sobre la conciencia, puesto que, nos obliga a analizar cautelosamente frente a qué situaciones esta puede convertirse en un esquema de resistencia ontológica. Su poder reside en la capacidad de promover un diagrama de relaciones entre diversas identidades de forma diferente. Si la resistencia es una práctica ontológica, entonces, debemos aprender identificar los nuevos tipos de democratización de la opresión. Necesitamos aprender a descifrar los sistemas de posicionalidad y transcodificación que afectan a determinadas expresiones ontológicas. La inclusión es un espacio de multiposicionalidad y de redes de conciencia diferencial (Sandoval, 2002). En efecto,

[...] esta posibilidad depende de un reordenamiento constante en relación con un paradigma completo que incluye dimensiones paradigmáticas y sintagmáticas móviles, y que requiere el reformateo perpetuo de la conciencia y la práctica. Así, la subjetividad está continuamente

redeterminada por las influencias fluctuantes de esos poderes que nos rodean y nos atraviesan, así como por la memoria de aquellas identidades que pudieron haber tomado, y aún pueden tomar, “nuestros” lugares actuales. Es en la coyuntura cambiante entre lo paradigmático y lo sintagmático que emergen nuevas combinatorias, a través de una forma continua de lectura semiótica de la vida que ubica al sujeto diferencialmente dentro del poder (Sandoval, 2002, p.76).

El problema es que la inclusión en tanto categoría de análisis y fenómeno estructural y relacional escapa a la determinación de una naturaleza sintáctica, es decir, sometida a un conjunto de significados ordenados normativamente. La inclusión actúa de acuerdo con la contingencia de los fenómenos con los que dialoga. Es esto lo que delimita su naturaleza performativa. Otro reto que enfrenta este campo en la comprensión de su ordenamiento epistémico y ontológico consiste en aprender a develar sus tecnologías internas o psíquicas y sus tecnologías externas o aquellas que delimitan su praxis social. La semiología de la educación inclusiva es un singular esquema de resistencia. Este punto muestra coincidencia con lo que Sandoval (2002), rescata de Barthes (1957), específicamente, en torno a la mitología a través de la que plantea un método emancipatorio para desafiar a las ideologías dominantes. Esta, junto con la exo-nominación revolucionaria habitan en lo más profundo del corazón de la educación inclusiva en tanto práctica política.

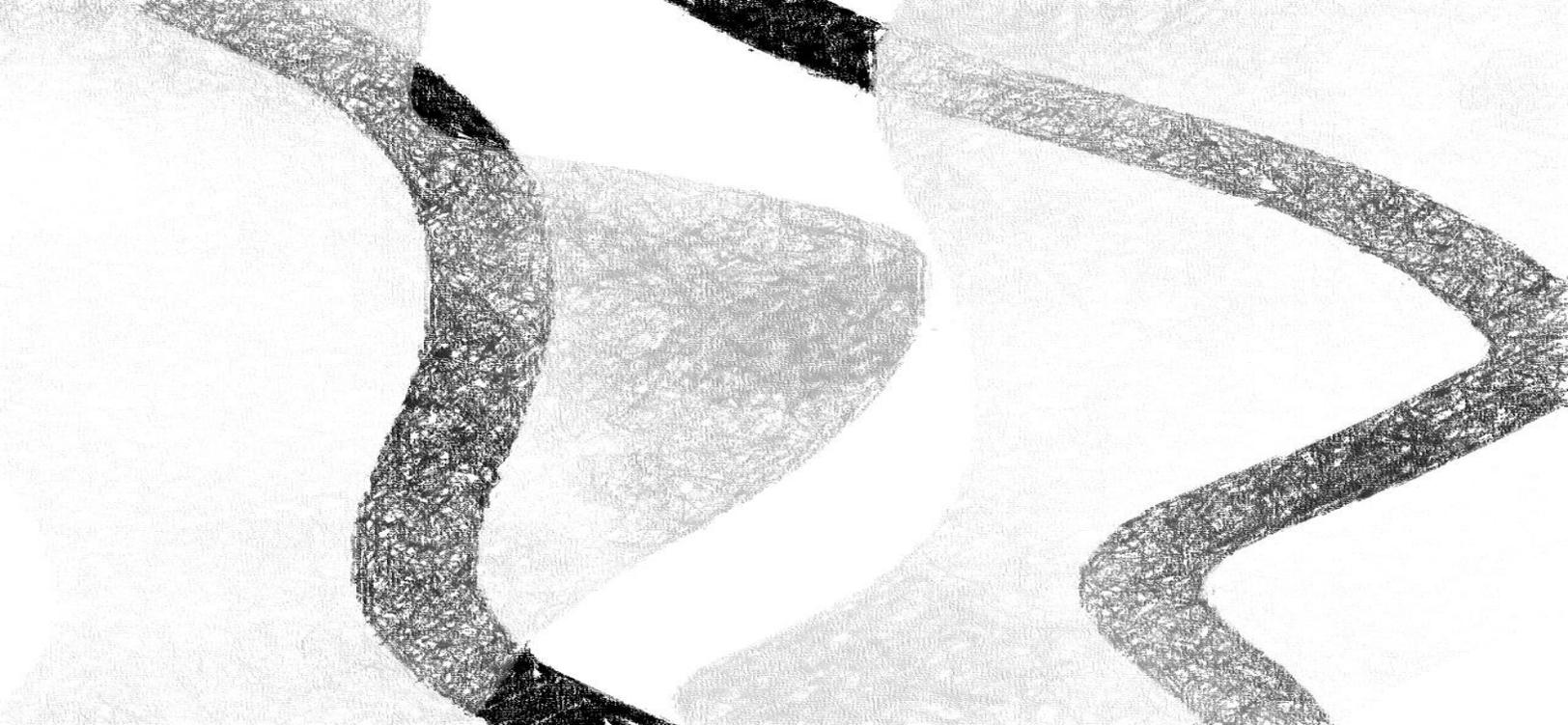
La educación inclusiva en tanto proyecto político complejo y proyecto de conocimiento en resistencia asume el compromiso ético y ontológico de reestructurar fundamentalmente para que cualquier estrategia a favor de la afirmación y legitimación pueda funcionar, construya un diagrama de alteración sobre el carácter sintáctico o la determinación de significados claramente ordenados o estabilizados en torno a tal función. Su meta es aprender a intervenir en los engranajes que definen a cualquier sistema de subordinación que se imbrique en políticas ontológicas a favor del cambio social positivo. La inclusión encarna una forma diferencial de conciencia, especialmente, “cuando se promulgan en relación dialéctica entre sí y no como ideologías separadas, cada modo de conciencia de oposición, cada ideología-praxis, se transforma en armamento táctico para intervenir en las cambiantes corrientes de poder” (Sandoval, 2002, p.59).

## REFERENCIAS

- Arendt, H. (1972). “Lying in Politics”. In *Crises of the Republic*. New York: Harvest/HBJ.
- Bal, M. (2018). Entrevista con la Dra. Mieke Bal acerca del estudio y trabajo de conceptos en el campo de la diferencia a la inclusión. [Entrevista efectuada por Aldo Ocampo González]. *Horizonte de la Ciencia*, Vol. 10, Nº.18, 237-244.
- Bal, M. (2021). *Lexicón para el análisis cultural*. Madrid: Akal.

- Bal, M. (2022). "Afectivamente efectivo: el afecto como estrategia artístico-política"; en: Dhont, R., Mandolessi, S. & Zícarí, M. (Eds.). *Afectos y violencias en la cultura latinoamericana*. (pp.51-80). Madrid: Iberoamericana.
- Barthes, R. (1957). *Mythologies*. Farrar: Straus and Giroux
- Bermúdez, R., & Culp, E. (2023). Superficies de las imágenes: resistencia e imaginación política. *Designia*, 5(2). <https://doi.org/10.52948/ds.v5i2.864>
- Bottici, Ch. (2018). De la política de la imaginación a la política imaginal. *Temas y Debates*, (36), 21-39. Recuperado en 21 de febrero de 2024, de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1853-984X2018000200002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-984X2018000200002&lng=es&tlng=es).
- Buck-Morss, S. (2009). Estudios visuales e imaginación global. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, núm. 9, 19-46.
- Brinkema, E. (2014). *The Forms of the Affects*. Durham: Duke University.
- Chow, R. (2006). *The Age of the World Target: Self-Referentiality in War, Theory and Comparative Work*. Durham, NC: Duke University Press.
- Duncombe, S. & Harrebye, S. (2021). *Political Imagination*. Recuperado el 21 de febrero de 2024 de: <https://c4aa.org/wp-content/uploads/2021/11/Political-Imagination.pdf>
- Ferguson, B. (1996). "Exhibition rhetorics. Material speech and utter sense", en: Greenberg, R., Ferguson, B. & Nairne, S. (Edit.). *Thinking about exhibitions*. (pp.126-136). London: Routledge.
- Hite, K. (2016). *Pedagogía crítica, perturbación empática y la política en los espacios de la memoria en Chile*. Santiago: Museo de la Memoria.
- hooks, B. (1995). *Art on my mind: visual politics*. New York: The New Press.
- Ocampo, A. (2018). "La enseñanza de la Educación Inclusiva y la pregunta por el método: un análisis antidisciplinar"; en: Ocampo, A. (Comp.). *Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. II.: Formación de Maestros e Investigadores para la Educación Inclusiva. Perspectivas Críticas*. (pp. 56-144). Santiago: Fondo Editorial CELEI.
- Ocampo, A. (2020). "Educación Inclusiva: nuevos objetos, nuevas teorías y nuevos problemas para leer el presente"; en: Ocampo, A. & Sánchez, R. (Comp.). *Reinvenciones e interpelaciones críticas para educar en tiempos complejos. La lucha por la justicia educativa*. (pp.91-141). Santiago: Fondo Editorial CELEI.
- Ocampo, A. (2021). La educación inclusiva y el problema del gobierno de sus signos. *Revista de Investigaciones*, 21 (37), 3-26. <https://doi.org/10.22383/ri.v21i37.157>
- Ocampo, A. (2022). La educación inclusiva como dispositivo heurístico. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 16, 159-176.
- Ocampo, A. (2023). Epistemología de la educación inclusiva o la pregunta por sus dilemas de definición. *Escritos*, 31(66), 144-61.
- Ocampo, A. (2023). Notas sobre la arquitectura cognitiva de la educación inclusiva. *Thelos*, v.11, n.17, 18-55.

- Ocampo, A. (2024). "Problemas fundamentales de la educación inclusiva"; en: Ocampo, A, Vercellino, S. & Arciniegas, M.L. (Comps). *Estudios sobre educación inclusiva en Latinoamérica*. (pp.16-83). Santiago: Fondo Editorial CELEI.
- Rancière, J. (1996). *El maestro ignorante*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Rancière, J. (2000). *Le partage du sensible*. París: La Fabrique.
- Sandoval, Ch. (2002). *Methodology of the oppressed*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Soto, A. (2014). Jacques Rancière, desajustes metodológicos en el tratamiento de las imágenes. *Aisthe*, Vol. 7, nº 12, 35-51.
- Soto, A. (2020a). *La performatividad de las imágenes*. Santiago: Metales Pesados.
- Soto, A. (2020b). *Deshabituar la mirada*. Recuperado el 20 de febrero de 2024 de: <https://www.davidcantarerotomas.com/?/Texts/Andrea/>
- Soto, A. (2023). *Imatges de resisteixen*. Conferencia impartida en La Virreina Centre de la Imatge, el día 23 de junio de 2023. Recuperado el 15 de febrero de 2024 de: [https://www.youtube.com/watch?v=u\\_ve5657lv0](https://www.youtube.com/watch?v=u_ve5657lv0)
- van Alphen, E. & Jirsa, T. (2022). "Introduction: Mapping Affective Operations"; en: van Alphen, E. & Jirsa, T. (Ed.). *How to Do Things with Affects Affective Triggers in Aesthetic Forms and Cultural Practices*. (pp.1-14). Leiden: Brill Rodopi.



## CAPÍTULO 2. RE-IMAGINAR EL SISTEMA EDUCATIVO CON PRÁCTICAS CORPORALES HÍBRIDAS. BIOPERFORMANCE Y TECNOLOGÍAS DE LO SENSIBLE

Alejandra Ceriani<sup>24</sup>

Facultad de Artes, Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina.

---

<sup>24</sup> Miembro fundadora del Grupo de Investigación Latinoamericano de Educación Inclusiva (GILEI) durante el período 2022-2023. Doctora en Arte y Magíster en Estética y Teoría de las Artes, Facultad de Artes (UNLP). Actualmente ha realizado la Residencia Estudios Posdoctorales (PEP) en Universidad de Tres de Febrero (UNTREF) Investigadora categorizada III; Profesora y Licenciada en Artes Plásticas, orientación Pintura y Cerámica. Docente universitaria de grado y de posgrado. Dirigió y actualmente codirige proyectos de investigación y desarrollo (PI+D) pertenecientes a la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) sobre la interrelación entre el arte interactivo, la realidad aumentada y la danza performance. Directora de la publicación online Estudios sobre cuerpo, la performance y tecnologías emergentes; e-performance. Participa en congresos, jornadas y conversatorios con ponencias y publicaciones en diversos medios nacionales e internacionales. Dicta seminarios de posgrado, talleres y máster class en diferentes universidades Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Universidad Nacional de las Artes Dramáticas (UNA), Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), Universidad de Villa María, Córdoba (UNVM). Dirige la Cátedra Libre en Educación y Mediación Digital en Danza y Performance UNLP (<http://tecnologiaydanza.blogspot.com/>). Edita, compila y dirige la revista digital ¡Cuerpo, Maquina, ¡Acción! Estudios sobre cuerpo, performance y tecnologías emergentes ISSN-2591-5398 (<http://www.fba.unlp.edu.ar/e-performance/>). Trabaja e investiga en Video danza a través del Proyecto WEBCAMDANZA con piezas en videos; publicaciones, participaciones académicas y dictado de talleres nacionales e internacionales. Realiza e investiga en instalaciones interactivas con captura óptica de movimiento: Proyecto Speakinteractive (<http://speakinteractive.blogspot.com/>) y con sensores bioeléctricos: Proyecto WMUMO, así como en otras colaboraciones escénicas en red. Creación y diseño del sitio web de "Entornos Diversos. Arte, Tecnología y Accesibilidad", URL:< <http://lab.multimedia.fba.unlp.edu.ar/ata/>>

## INTRODUCCIÓN

El presente texto recoge prácticas tecnológicas -desde los desarrollos en el campo de Human Computer Interaction (HCI) o Interacción Humano Computadora- que proponen favorecer la comprensión del uso de sistemas vestibles, es decir, dispositivos que pueden instalarse con facilidad en distintas partes del cuerpo con el fin de capturar los datos de las señales bioeléctricas del cuerpo y así, proponer nuevos recorridos a los procesos de percepción de lo corporal.

Como condición de producción inscribe su praxis a través de consolidar las corporalidades en la hibridación del campo biomédico, la performance biointeractiva y la educación en arte y diversidad. En este intercambio epistémico, planteamos problematizar los numerosos significados que le atribuimos a las formas de inclusión como principio de incorporación de los cuerpos y de la emocionalidad desde la instrumentación sensible. La diversidad -noción hermanada a inclusión- entendida desde múltiples enfoques y dinámicas socioculturales es la clave para la creación y consolidación de otras formas de pensar y practicar la educación. Entre otras cuestiones, plantea recursos y estrategias de variada índole permitiendo la reunión de conocimientos que son disímiles o se vinculan bajo otra condición.

Este proyecto de arte e ingeniería electrónica en el que estamos abocándonos, facilita la conformación de un sustento conceptual heterogéneo que fortalece la posibilidad de conectar somáticamente. Una unión desde el soma, desde un corporizar el concepto, genera otra instancia que aporta notoriamente a los estudios encabezados por Dr. Aldo Ocampo y el Grupo de Investigación Latinoamericano de Educación Inclusiva GILEI. Pero exige -sobre todo desde nuestro periplo investigativo- analizar la construcción epistémica vinculada a la descolonización de las corporalidades en la digitalidad.

La performance interactiva y en particular la bioperformance (como damos en llamar a este laboratorio abierto al público que presenta sus indagaciones de biosensado) constela con otras propuestas híbridas; son prácticas artísticas situadas y disruptivas, donde la convergencia con la ciencia aplicada, actualizan la investigación interdisciplinar como un acontecimiento colaborativo entre lo poético y lo electrónico-digital.

Entendemos pues, que es importante que la comunidad educativa tome conocimiento de estas prácticas artísticas, se extienda su aplicación y uso progresivo, con el fin de “pensar más en los gestos menores y menos en las máximas teóricas y jurídicas si la intencionalidad educativa es la formación más que la instrucción” (Restrepo, 2021, p.56). Nuestro enfoque es experiencial y, en cierta medida, en conformación; sustentado por el trabajo de campo con instrumentación biomédica para proyectos escénicos y educativos. Se trata de una contribución técnico-expresiva que pretende motivar hacia otras comprensiones y hacia nuevos posicionamientos sobre la educación para la diversidad.

Uno de los desafíos analítico-metodológicos radica en establecer las condiciones específicas que logren descomponer los regímenes de verdad científica como parte sustantiva del prejuicio generado hacia la bioinstrumentación. Una recopilación de experiencias tanto en la escena artística como escolar, recogen la información necesaria para la creación de recursos digitales accesibles para su aplicación. Es por ello que, la constitución de “tecnologías de lo sensible” (Augustowsky; Sauser, 2013) se convierte en una 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.

## LOS GESTOS NECESARIOS PARA UNA PROPUESTA DE EXPERIMENTACIÓN

Habría que dar algunas vueltas en torno de una idea no del todo confesable o quizá no totalmente expresable, relacionada con la posibilidad de hablar acerca de una gestualidad mínima para pensar la educación, para pensar en el interior mismo de la educación. Skliar (2012, p.191)

Partimos de una reflexión sobre la investigación con censado EEG y que enunciaremos como objetivo de estudio, tras el cual se articulan no sólo los conocimientos académicos disciplinares y un entorno interdisciplinar para la experimentación, análisis y producción de nuevas herramientas de creación sino, que se configura un proceso de investigación transdisciplinar entre Bioingeniería y Arte.

Estas herramientas de creación híbridas, hacen referencia a los sistemas e Interfaces Cerebro-Computadora (ICC) definiéndose como: “una ICC es un dispositivo que brinda al cerebro un nuevo canal de comunicación y control sin hacer uso de los músculos”<sup>25</sup>. Desde nuestra práctica disciplinar –la *danza performance interactiva*<sup>26</sup>–, nos motiva reflexionar sobre estas últimas palabras: “sin hacer uso de los músculos”; lo cual nos conduce a otra instancia del presente: la performance biointeractiva o bioperformance<sup>27</sup>.

---

<sup>25</sup> Definición extraída de la tesis *Sistemas embebidos de tiempo real con aplicaciones en Bioingeniería*, del doctor ingeniero Pablo Andrés García, Facultad de Ingeniería de la UNLP. Entre las muchas definiciones de estos dispositivos, la más clara y citada fue propuesta por un grupo de referentes de distintos países en el año 2002 (Wolpaw *et al.* en García, 2019): “A direct braincomputer interface is a device that provides the brain with a new, nonmuscular communication and control channel”.

<sup>26</sup> Para ampliar el término, véase Alejandra Ceriani. *Génesis y actualidad de la escena tecnológica de Buenos Aires (1996-2016). Estudio de lo analógico a lo digital en la danza performance*. Capítulo 2: “Pasaje de lo analógico a lo digital”. Parte 2: “Danza performance interactiva”. [Tesis de doctorado], p. 127.

<sup>27</sup> Para ampliar el término, véase Alejandra Ceriani. *Bioperformance [inclusiva]: sobre las corporalidades, lo performático y lo postdisciplinar (2021)* p.9

Tomamos como punto inicial una concepción de la danza performance que no se limita al cuerpo en movimiento, en cambio considera el fenómeno de la *inmovilidad*<sup>28</sup> como “un umbral perceptible que reconfigura la relación entre la dimensión corporal y la subjetividad” (Lepecki, 2011, p. 523).

En este contexto, proponer tanto que, por una parte, hay que dejar de concebir que nuestros cerebros perciben, procesan y se expresan de un único modo pues esto ha sido parte del discurso solapado del sistema académico, sosteniendo lógicas que posibilitan la continuidad dentro de las instituciones educativas de quienes se cobijan bajo estos razonamientos educativos, convenidos clínica y socialmente como normales. En consecuencia, quienes quedan fuera de ese acuerdo tácito con una inmensa depreciación en las posibilidades de acceder a espacios educativos o mantener su permanencia allí, les representa un esfuerzo considerable en comparación con quienes concuerdan con las lógicas pedagógicas habituales.

La diferenciación indeterminada de los cerebros nos interpela a pensar la educación como un espacio más de inclusión donde puedan generarse otras ideas y maneras creativas de beneficiar las potencialidades heterogéneas de formas de procesamientos cognitivos, trae consigo una serie de consecuencias que afectan a quienes habitan estas diferencias. La inmovilidad y su vinculación ontológica con el tiempo y el espacio conlleva pensarla como una otredad dentro de la selección de gestiones de las que dispone el sujeto “normalizado”, como un problema de correspondencia entre el cuerpo y el yo. Por consiguiente, nos planteamos operar con la inmovilidad no como un recurso, sino como una experiencia dirigida hacia un modo perceptual por explorar; indagando la quietud, habida cuenta de la percepción del micromovimiento, de esas señales más pequeñas o, mejor expresado, de aquellos movimientos imperceptibles –de los que rara vez se tiene conciencia– y que se van ampliando, poco a poco, por medio de los sensores que capturan datos fisiológicos.

En este sentido, poder experimentar tanto la percepción como la producción del movimiento desde la relación cuerpo-cerebro nos permitirá: disponernos favorablemente a estos sistemas de digitalización de la señal de electroencefalograma (EEG) que explican Pablo A. García (2019) y Enrique Spinelli (2000) en sus tesis y artículos de divulgación y, asimismo, comulgar con coreógrafos y teóricos de la danza como Hubert Godard (2007), que identifica el premovimiento como un lenguaje no consciente de la postura, o André Lepecki (2011), cuando reconoce la revolución originada por la concepción de *la pequeña danza*<sup>29</sup> y sostiene que “no hay inmovilidad, sino capas de movimientos minúsculos y que la inmovilidad está llena de

---

<sup>28</sup> Concepto trabajado por André Lepecki en su texto “Inmóvil: sobre la vibrante microscopia de la danza”.

<sup>29</sup> La idea de *pequeña danza* parte de la conciencia cinestésica, en la cual la atención en el aquí y ahora propone percibir los pequeños movimientos del cuerpo producidos por la gravedad. La tarea es observar los sutiles movimientos de acomodación permanente que efectúa el cuerpo para frenar su caída, desarrollando, además, la velocidad de los reflejos; la identificación de pequeñas sensaciones a través de diferentes imágenes mentales del esqueleto, el flujo de la energía, la expansión de los pulmones, etcétera. Véase: <<https://escontactimprovisation.wordpress.com/2017/01/26/la-pequena-danza-el-soporte/>>

movimientos microscópicos” (2011, p. 535) que revelan sus numerosas capas de intensidades vibrátiles.

Así, en el momento de experimentar desde estas disposiciones corporales, dos entidades se alían para generar un intercambio dialógico a través de la detección de una mínima variación en la parte del cuerpo sensada donde empieza el movimiento, de los flujos de intensidad que lo organizan, de la forma que tiene el performer de anticipar y de visualizar el gesto que realizará. Todo ello conlleva presentar la siguiente propuesta de trabajo. Las tecnologías de sensado y monitoreo de señales bioeléctricas proponen nuevas trayectorias a los procesos de percepción de lo corporal. A través de una ICC, se posibilitará un nuevo canal de comunicación corporal sin hacer uso de los músculos. En consecuencia, identificar, estudiar y sistematizar el conocimiento que performers, ingenieros y programadores desarrollan cuando están operando con tecnología de sensado de contacto y su entorno nos permitirá construir un marco conceptual sobre esta práctica artística transdisciplinar y su potencial expresivo.

La puesta en valor de estos intercambios implica el ejercicio de una mirada crítica sobre los sistemas y los procesos electrónico-digitales en relación con los sistemas y los procesos corporales, y viceversa; sirve para recuperar el conocimiento empírico generado desde la práctica artística interdisciplinar hacia la configuración de lo transdisciplinar, es decir, ir más allá y superar la fragmentación del conocimiento que manifiestan las disciplinas particulares y su consiguiente hiperespecialización. En suma, se trata de realizar exploraciones de técnicas, dispositivos y sistemas novedosos utilizados en el tratamiento y en la rehabilitación de disfunciones de los sistemas nervioso y muscular con el objetivo de hallar otras poéticas del cuerpo y de la técnica, volviéndolas accesibles a otras comunidades expresivas.

Buscamos respuestas para orientar nuestras prácticas hacia el diseño de otros escenarios conceptuales y experimentales que comuniquen los procesos vinculantes de la danza performance interactiva con las nuevas poéticas tecnológicas de la inclusión a otras corporalidades. Abogamos por una investigación y una producción que excedan las demarcaciones entre ciencia y arte, así como también, por fomentar el intercambio cognitivo y sensorial de los diferentes campos de estudio y aplicación de quienes lo practican.

En consecuencia, otro desafío que involucra la perspectiva disciplinar de los estudios de la ingeniería biomédica es usar estos dispositivos no solo partiendo de las investigaciones biomédicas hacia los distintos campos de aplicación como la medicina, la salud pública, la rehabilitación o la ecología y el medioambiente; sino brindando, por ejemplo, un canal de comunicación expresivo y artístico a personas con movilidad reducida.

Es este un intento por vincular contenidos que nos posibiliten dar cuenta del aprovechamiento del potencial eléctrico en los sistemas biológicos con el objetivo de crear eventos artísticos basados en señales cerebrales. Así, mediante un dispositivo EEG –que permite hacer un

registro de la actividad bioeléctrica del cerebro– y la tecnología de software y programación de visuales y sonido, se ubicarán biosensores en la cabeza de los participantes que podrían usar las señales eléctricas de su cerebro para generar eventos multimedia y crear un espacio inmersivo para el público.

Asimismo, sabemos que no es plausible entrar al mundo de la ingeniería en biopotenciales meramente departiendo sobre experiencias vinculantes; hay que compartir un lenguaje específico y tener ciertos saberes particulares para explicar un fenómeno, además de tener un conocimiento básico de las investigaciones que se han realizado sobre el tema en cuestión. Afortunadamente, varios fenómenos entendidos empíricamente por los performers, bailarines o practicantes del movimiento en general están estudiosamente argumentados hoy en día.

Teniendo en cuenta algunos trabajos que nos anteceden, nos abocaremos a presentar y a reflexionar sobre nuestras indagaciones en las que se utilizó ICC para estudiar los cambios de la actividad cerebral durante la realización de un micromovimiento en ejecución o por ser ejecutado, es decir, un movimiento imaginado.

## ANTECEDENTES Y ESTUDIOS ESPECÍFICOS

Cuando tomamos como punto de partida la actividad con “profesores de danza, yoga, técnica de Alexander, Feldenkrais, etcétera; estamos trabajando básicamente sobre la conciencia del mapa corporal” (Blakeslee y Blakeslee, p.2009, p.49). Los mapas corporales, también conocidos como cartografías corporales, materializan los discursos y las experiencias que se encarnan en el cuerpo o la corporeidad; es decir, este mapeo es la representación consciente –y en algunos casos inconsciente– del propio yo, del propio cuerpo.

Como bien se conoce, el cerebro dispone de un mapa completo de la extensión del cuerpo – con áreas específicas de cada parte y superficie, como manos, hombros, pies, cejas, etc.–, del mismo modo que del espacio y de las acciones e intenciones de las personas que nos rodean. Estos mapas corporales tienen una actividad constante, fluida e integrada, la cual sucede, mayormente, de manera involuntaria o inconsciente.

Quien estudió por primera vez en seres humanos las representaciones topográficas del cuerpo en el cerebro fue Wilder Penfield –neurocirujano canadiense de mediados del siglo xx–, p. estimuló el córtex o corteza cerebral de personas conscientes durante intervenciones quirúrgicas, situando allí los movimientos o sensaciones que iban asociados a cada punto incitado eléctricamente. Desde su investigación, surge el significado literal de homúnculo, p. “hombrecillo en el cerebro”. No obstante, la importancia de los “homúnculos corticales o de Penfield” (Blakeslee y Blakeslee, 2009, p. 28) parece resultar imprecisa y confusa, pues parte de ella nos conduce a una paradoja circular que se va amplificando, p. ese hombrecillo necesita de otro hombrecillo, y así sucesivamente.

Un equivalente actualizado es la noción de un mapa topográfico o mapa corporal en el cual se registra una organización somatotópica de las áreas motoras de la corteza cerebral. Asimismo, no es la única representación topográfica del cuerpo, ya que este mapa existe también en el tálamo, el cerebelo y la médula espinal. De este modo, se instala la perplejidad sobre si el cerebro –que cartografía la vista, el oído y el tacto– podría traducir con eficacia y en tiempo la información de todos estos diferentes mapas sensoriales.

Antonio Damasio (1999, p. 317) se refiere a la interdependencia cuerpo-cerebro, p. “las acciones del cerebro sobre la carne [...] la sensación de la carne en el cerebro después de que el cerebro haya actuado sobre ella”. El sistema somatosensorial o sensorial somático se ocupa de acopiar información sensorial a través de las neuronas sensoriales primarias localizadas en la piel y otros tejidos del organismo.

“La palabra somatosensorial, como indica adecuadamente su origen etimológico, describe el sentir del *soma*, palabra griega que quiere decir ‘cuerpo’” (Damasio, 1999, p. 156). Se define, por tanto, que somatosensorial es el sentir del soma, el sentir del cuerpo, y que no es un único sistema, también es una “combinación de diversos subsistemas, cada uno de los cuales transporta señales al cerebro acerca del estado de muy diversos aspectos del cuerpo” (Damasio, 1999, p. 157). Asimismo, se sabe que el sistema somatosensorial reacciona a los estímulos usando diferentes receptores y que no recurre solamente a las neuronas, sino, además, a sustancias químicas que se encuentran en el afluyente sanguíneo. Como asegura Damasio, “el cerebro está también informado del estado de su aparato musculoesquelético, el cerebro es auténticamente el público atrapado y cautivo del cerebro” (1999, p. 158) inducido a las diferentes emociones y representaciones en y desde el “teatro del cuerpo” (Damasio, 1999, p. 19).

## CEREBRO Y PERCEPCIÓN

Durante mucho tiempo, se especuló con que el cerebro era una computadora que acogía datos y luego proporcionaba órdenes; pero actualmente sabemos que no actúa así, y que tampoco el cerebro es el hardware y la mente, el software. Estas metáforas<sup>30</sup> que empleamos para referirnos a él cambian. En definitiva, el cerebro funciona más por control e inhibición que por órdenes.

---

<sup>30</sup> El biólogo de Harvard Richard Lewontin se refirió irónicamente a esta evolución con las siguientes palabras: “Un día el cerebro fue una centralita telefónica, luego un holograma, luego una computadora digital elemental, luego una computadora de procesamiento paralelo y ahora es una computadora de procesamiento distribuido. [...] Y es que, a medida que penetramos en el cerebro, descubrimos que ni funciona como si estuviera provisto de cables y palancas, ni tampoco mediante simples códigos binarios de ordenador. Porque el cerebro no es software ni tampoco hardware. Es wetware”. Véase: <<https://www.xatakaciencia.com/psicologia/el-cerebro-no-es-hardware-ni-software-es-wetware>>

Hay cuantiosos movimientos en el cuerpo, incluso los músculos se mueven antes de estar inervados. Existe lo que se llama contracción miogénica, un movimiento inherente al músculo –entre 8 y 12 hercios–, que se produce aún antes de que este músculo sea afectado por una motoneurona o neurona motora. De modo inmediato, hay una contracción ligada a la inervación, y así de manera sucesiva; es decir, la construcción de un movimiento se realiza por el control de agrupación de unidades motoras y no por la intervención de músculos individuales. El cerebro controla conjuntos de neuronas más o menos estrechamente vinculadas y trabaja en la orquestación de sus funciones. Esta coordinación es temporal dependiendo de un cambio en el contexto, es una estructura procesual que solo puede existir en conjunción con su entorno.

[...] Las neuronas, cuyo comportamiento es rítmico y oscilatorio, pueden impulsar la actividad de otras neuronas mediante potenciales de acción, conformando así grupos neuronales que oscilan en fase, es decir en forma coherente, que es la base de la actividad simultánea (algo así como lo que ocurre en la marcha de los desfiles militares, en el ballet o en la danza de grupo) (Llinás, 2002, p. 14).

Hubert Godard<sup>31</sup> (2007) destaca la importancia del “premovimiento” para el análisis del movimiento, o “microajustes que cada uno hace inconscientemente antes de moverse” y que se basan en el esquema postural, que anticipan acciones, percepciones y afinamientos que hacemos sin darnos cuenta antes de movernos, como un rito. La correspondencia entre la función cerebral y el modo como percibimos, interpretamos o reaccionamos es tan precisa como la que se establece entre las contracciones musculares y los movimientos realizados. De esta manera, nuestros movimientos son previstos en múltiples niveles de la corteza motora antes de que actuemos.

Al respecto, hay que subrayar que “la predicción, función tan radicalmente diferente del reflejo, constituye la verdadera entraña de la función cerebral. La base de la predicción –que es la expectativa de eventos por venir– es la percepción” (Llinás, 2002, p. 4). La percepción y la acción son prospectivas por definición y aquí vale citar –entrando más en detalle sobre los contenidos de nuestra episteme– lo que se denomina *premovimiento*, basado en el esquema postural, en el que se anticipan todas nuestras acciones, nuestras percepciones con relación al entorno.

[...] Llamaremos “premovimiento” a esta actitud hacia el peso, la gravedad, que ya existe antes de que nos movamos, en el simple hecho de estar de pie, y que producirá la carga expresiva del movimiento que ejecutaremos. Una misma forma gestual –por ejemplo, un arabesco– se puede cargar de distintas significaciones según la calidad del premovimiento, que sufre grandes

---

<sup>31</sup> Después de los estudios universitarios en química, Hubert Godard ingresó al campo de la danza, donde siguió una carrera como bailarín. Paralelamente, desarrolló investigaciones en técnicas somáticas (Rolfing, FM Alexander, Pilates, etc.), así como en rehabilitación funcional y biomecánica, y en el sistema nervioso de la conducta motriz.

variaciones mientras perdura la forma. Él determina el estado de tensión del cuerpo y define la calidad, el color específico de cada gesto (Godard, 2007, p. 337).

Lo antedicho servirá para señalar el hecho de que nuestras acciones y nuestra habilidad para imaginarlas son guiadas por modelos internos existentes, cargados y a punto de ser utilizados, y en vínculo con el mundo exterior. Mediante cuantiosos estudios se ha demostrado que, durante la evocación mental de un movimiento, en la corteza cerebral motora se origina la activación de circuitos neuronales equivalentes a los que se activan durante la ejecución del movimiento.

Por su parte, la imagen motora o cinestésica es el proceso de imaginar un movimiento, p. “Somos los actores. Realizamos el movimiento, de forma virtual, en la mente. No usamos tanto el ojo como el cuerpo de la mente” (Blakeslee y Blakeslee, 2009, p. 75). El cerebro debe poder implementar un sistema de coordenadas con las cuales calcule el mundo que lo rodea y pueda ubicarse con relación a ese ambiente.

Mientras transcurren las imágenes motoras, los músculos no recogen señales, sino que estas circulan por el llamado *emulador interior* (Blakeslee y Blakeslee, 2009, p. 76), que imita la acción motora. La razón de que exista un emulador es para predecir, anticiparse a los cambios constantes y fluidos del entorno. Con respecto al movimiento, se activan unos músculos e inhiben otros con el objetivo de lograr una labor motora determinada. A la par, el cerebro ensaya una copia exacta del movimiento, p. el fenómeno de la *falsa propiocepción* (Blakeslee y Blakeslee, 2009, p. 76), que simula, además, la sensación interna que genera una acción.

De la misma manera, hay pautas motoras fijas o patrones innatos de comportamiento subyacentes a punto para ser utilizados, y “este modo operativo se deriva de la llamada función anticipatoria, prioridad esta que es inherente a los circuitos neuronales” (Llinás, 2002, p. 30). Al imaginar un movimiento especializado, se activan todas las regiones del cerebro que se mueven durante la ejecución del movimiento real dentro de las áreas de planificación de esas acciones. Ahora, una destreza dentro de esta imaginación motora no puede ser practicada mentalmente si no fue efectivamente afectada con anterioridad en los músculos, ya que estos no reciben señales durante la *imaginación* motora.

Debido al carácter general de este acercamiento al tema, no se abordarán algunas cuestiones elementales del control motor, del nivel celular de las neuronas, la conectividad sináptica interneuronal o química o de la función de control involuntaria autónoma sin la cual la vida misma sería inviable. Entonces nos centramos en que, para poder realizar cualquier movimiento, se necesita la interacción de diversas estructuras del sistema nervioso motor. Estas estructuras están organizadas jerárquicamente, p. movimientos más complejos y

elaborados, actividades musculares elementales, automatismos simples de marcha y movimientos defensivos simples a través de respuestas reflejas.

[...] Es obvio que el control continuo del movimiento exige una altísima sobrecarga de cómputo, independientemente de que el control se efectúe regulando la actividad de cada músculo de manera discreta y paralela, o escogiendo e implementando combinaciones de músculos. Sobra decir que nuestros movimientos, incluso los que parecen muy sencillos, son muy complejos (Llinás, 2002, p. 34).

El propósito de este ensayo no es abordar y sublimar conceptos eruditos o experiencias hipercontroladas científicamente, sino introducirnos en el tema, validar el sistema tecnológico diseñado por los integrantes del GIBIC/LEICI/UNLP<sup>32</sup> y el Departamento de Multimedia de la Facultad de Artes, de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) para llevar adelante la experiencia y definir los requerimientos que surjan a lo largo del proyecto que estamos iniciando como equipo interdisciplinar de estudiosos y artistas corporales, ingenieros electrónicos y desarrolladores multimedia. Por tanto, “saber cómo leer las señales de los mapas corporales y convertirlas en un lenguaje que un ordenador o un robot puedan comprender” (Blakeslee y Blakeslee, 2009, p. 78) es parte de lo que nos interesa llevar a cabo apropiadamente.

## DISPOSITIVOS Y RITMOS CEREBRALES, EXPERIENCIAS SITUADAS

Como bien especifica Enrique Spinelli (2000), coexisten diversos paradigmas en la concepción de estas interfaces que enlazan directamente el cerebro con una máquina, aparato o dispositivo electrónico. En su trabajo, se investigan básicamente aquellas estrategias registradas en el procesamiento de los denominados "ritmos cerebrales", es decir, aquellas señales electroencefalográficas que se observan en la actividad cerebral bajo condiciones de relajación visual o motora.

[...] De acuerdo a su origen, los potenciales de EEG pueden clasificarse en Potenciales Evocados si se producen como consecuencia de un estímulo externo y Potenciales Espontáneos si se producen espontáneamente, podríamos decir que estos últimos nacen de la “voluntad” del sujeto. Dentro de los Potenciales Espontáneos, podemos diferenciar los Ritmos Cerebrales que se registran en condiciones de reposo, cuando las neuronas no procesan información, y los Potenciales Relacionados (RP: Related Potentials), que se producen como consecuencia de algún evento puntual (Spinelli, 2000, p. 10).

Las neuronas se comunican entre ellas a través de pequeños impulsos eléctricos que se pueden medir, denominados ondas cerebrales. Estas ondas tienen diferentes tipos de

---

<sup>32</sup> El Grupo de Instrumentación Biomédica, Industrial y Científica (GIBIC) es una unidad de investigación dentro del Instituto de Investigaciones en Electrónica, Control y Procesamiento de Señales (LEICI), codependientes de UNLP y CONICET. Están ubicados en La Plata (Buenos Aires, Argentina), en la Facultad de Ingeniería de la UNLP.

frecuencia, unas son más rápidas y otras más pausadas. Si se separan a través de filtros, las podemos observar con más claridad.

La frecuencia de las ondas cerebrales se mide en ciclos por segundo o hercios. Estos impulsos eléctricos rítmicos son de cinco tipos o frecuencias, y se clasifican de la siguiente manera: delta (menos de 4 Hz), theta (4-8 Hz), alpha (8-13 Hz), betha (13-30 Hz) y gamma (30-100 Hz); cada uno representa una función fisiológica particular. Nuestro dinamismo cerebral y nuestras vivencias o experiencias diarias son inherentes entre sí. Así, pues, si estamos relajados, tranquilos o emocionados tendremos una composición de ondas que probablemente variaría en gran medida si, por el contrario, estamos anhelantes, desanimados, irritables, violentos o con insomnio.

Existen básicamente tres configuraciones típicas para captar los potenciales de acción a partir de electrodos superficiales. Para nuestras pruebas, hemos usado la Monopolar en la que “se registra el potencial de cada electrodo respecto de uno particular utilizado como referencia que usualmente se coloca en la oreja” (Spinelli, 2000, p. 18).

El dispositivo que estamos utilizando es el auricular MindWave Mobile 2<sup>33</sup> que mide las señales de ondas cerebrales y monitorea los niveles de concentración y de meditación de las personas mientras interactúan. También hemos hecho uso de otros dispositivos con más cantidad de electrodos y en condiciones de recinto óptimas.

[...] [El MindWave Mobile 2] utiliza una interface inalámbrica para comunicarse con el computador y adquiere las señales a través de biosensores pasivos conectados a un electrodo que hace contacto con la frente. Además, cuenta con un terminal de referencia que se conecta con el lóbulo de la oreja. Esta característica se utiliza para determinar el origen de una señal. En las interfaces cerebrocomputador, la localización de los electrodos permite obtener diferentes representaciones del EEG. El dispositivo MindWave dispone únicamente de un solo terminal colocado en la frente del sujeto, en lo que se conoce formalmente como zona prefrontal (AA. VV., 2014, p. 85).

El cerebro compone ritmos todo el tiempo y, de ese modo, organiza un lenguaje de comunicación entre neuronas mientras procesan información. La investigación destinada a entender este lenguaje está transformando tanto las teorías neurocientíficas como las aplicaciones clínicas, tecnológicas y artísticas. En la actualidad, se piensa que los ritmos cerebrales desempeñan un papel trascendental en funciones cognitivas como concentrarse, mantener y distribuir la atención, reconocer (percibir) correctamente el ambiente, entre otras. Controlar máquinas o interfaces cerebro-computadora con el pensamiento es hoy una alternativa en lugar de aquellas técnicas invasivas. El diseño de técnicas no invasivas podría aplicarse al control de dispositivos mediante señales cerebrales o musculares, y es en parte lo que hemos estado explorando y a continuación desarrollaremos.

---

<sup>33</sup> Véase: <http://developer.neurosky.com/>

## EXPLORACIÓN CON SENSADO EEG/NEUROSKY MINDWAVE2 EN UNA INSTITUCIÓN ESCOLAR

Desde una visión ampliada - las relaciones entre la técnica / tecnología, la producción y experimentación artística, y la enseñanza de artes visuales en la escuela actual; nos convoca a plantear a la tecnología como elección pedagógica y didáctica.

[...] El entorno amplifica preguntas como ¿Cuál es la relación entre la producción artística y los saberes técnicos? ¿Qué habilidades técnicas / tecnológicas debemos enseñar en la escuela? ¿Qué rol juegan los dispositivos tecnológicos en las posibilidades expresivas de los estudiantes? ¿Cuál es la relación entre el uso de ciertas técnicas / tecnologías y las experiencias estéticas de los estudiantes? ¿Con que criterios elegir las técnicas / tecnologías a utilizar en una clase de arte? (Augustowsky y Sauser, 2012, p.2)

Al pasado y al presente, las practicas artísticas se combinan, interaccionan, dialogan con las denominadas tecnologías de su época que median vivamente propiciando búsquedas y discursos. Sin embargo, algunas pocos de estos procedimientos híbridos son parte de los recursos didácticos en un aula de arte en la escuela. Seguimos en un letargo que poco se vincula con plantearse acciones desde una nueva forma de comprensión y una nueva gramática de la didáctica. La educación inclusiva en arte se embute en las instituciones, demandando estrategias frente a un conjunto de dominios y conservadurismos pragmáticos.

Si bien, la educación artística en el sistema educativo argentino a reconocido la potencialidad y riqueza que aporta la interdisciplinariedad, advertimos sobre los problemas metodológicos que expresan un conjunto de razonamientos contradictorios entre la práctica en el aula, los documentos curriculares y las políticas de inclusión y acompañamiento en el propio ámbito escolar.

[...] La educación, como derecho social, bien público y derecho humano inalienable, implica entre otras variables la apropiación del saber científico y tecnológico. Al mismo tiempo propicia la formación de sujetos críticos al proponer herramientas metodológicas para comprender y transformar constructivamente el entorno político, social, económico, ambiental, tecnológico y cultural (AA. VV, año, p. 2021).

A estos programas de tecnologías educativas habría que aunarlos con políticas de inclusión de personas con discapacidad. Recientemente, a nivel gubernamental, asume la Modalidad de Educación Especial, una *Propuesta curricular para la formación integral de adolescentes y jóvenes con discapacidad. 2022*<sup>34</sup> Si bien es un paso significativo contar con un diseño curricular actualizado -que incluye una dimensión formativa para fortalecer la posición docente de sus docentes, entre sus principales retos- observamos la necesidad de avanzar en la identificación de propuestas críticas que den lugar a un pensamiento alternativo que

---

<sup>34</sup><https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/educacion-especial/educacion-especial/disenos-curriculares>

interrogue los modos de pensar y advierta sobre las tensiones analítico-metodológicas del campo de la producción en arte.

Los dispositivos con los cuales hemos trabajado en nuestra investigación, permiten expandir y conformar variados modos de exposición, intercambio, producción visual y audiovisual y, fundamentalmente, aporta un enfoque relacional vinculado a las tecnologías de acción democratizadoras.

Sin embargo, analizar el papel de acciones concebidas como *tecnologías de lo sensible*, logran alterar los regímenes habituales como parte sustantiva de la educación en general. Por lo tanto, ¿qué supone concebir la implantación de una tecnología sensible en educación artística? Ofrecer una respuesta reveladora a esta interrogante, supone atender a la descripción y evaluación de las pruebas abiertas realizadas en el contexto práctico de un proyecto de extensión universitaria donde se efectuaron dos encuentros dentro del Taller de Música<sup>35</sup> –turno vespertino– perteneciente a la Escuela de Educación Estética N.º 2, ciudad de La Plata, barrio Villa Elvira, en el mes de octubre del año 2021.

En este caso, el objetivo fue registrar la actividad cerebral en respuesta a los estímulos de oír o de ver, reconociendo la capacidad del dispositivo y de su programación para la creación sonora. Las pruebas y las mediciones se desplegaron –como se dijo– en dos encuentros: uno fue de presentación general del proyecto y de las actividades que compartiríamos; y otro en el que se probó el dispositivo y la programación del diseño multimedia.

En este último, se planteó que cada alumno/a se coloque el dispositivo, mire lo que ocurría con los elementos visuales proyectados y escuche las diferentes notas de piano que se sucedían, dependiendo de su cambio de estado. La intención inicial fue proponerles vivir la experiencia para luego controlar el sostenimiento –en el transcurrir del tiempo– de una nota aguda o grave, o de un elemento de la gráfica visual. Estas notas y elementos visuales estaban vinculados a los valores de alpha y betha asociados con los estados de atención y meditación que presenta el propio dispositivo. La programación de las visuales que acompañaba estos dos estados estaba compuesta por la imagen de un sol virtual (en Unity3D) que en el transcurso de su movimiento vertical (arriba-abajo) hacía variar la iluminación del paisaje.

Para el desarrollo de la investigación, el programador multimedia Luciano N. Espinosa utilizó el dispositivo de sensado Neurosky Mindwave Mobile 2 y dispuso un entorno de programación

---

<sup>35</sup> Los encuentros a los que hacemos referencia corresponden a las actividades 2020/2021 programadas en el marco del Proyecto de Extensión a la Comunidad "Entorno de expresión corporal inclusiva. Implementación de un sistema multimedia interactivo de sensado bioeléctrico para la exploración poética del movimiento con personas con discapacidad". Dpto. Diseño Multimedial, Facultad de Artes, UNLP. Alejandra Ceriani (Directora), Federico Guerrero (Codirector), Tobías Albirosa (Coordinador) y Luciano N. Espinosa (Programador Neurosky Mindwave Mobile 2). Para ampliar la información, véase el video Neurosky Mindwave Mobile 2 en la escuela: <<https://youtu.be/3AQnblKj8mE>>.

Processing (para obtener los datos del sensor), una conexión Bluetooth (para que el software pueda obtener los datos entre el sensor y la computadora) y, finalmente, usó una librería MindSet Processing así como una librería oscP5 para enviar datos a otros softwares mediante conexión OSC (Open Sound Control).

Este sensado con Neurosky Mindwave Mobile 2 es una técnica no invasiva, informatizada e interactiva, que consiste en la aplicación de un electrodo seco en la frente y un referencial en el lóbulo de la oreja (véase Figura 2), que registran la actividad de la corteza cerebral, mientras reciben en la pantalla de la laptop estímulos visuales y auditivos. En esta sesión, se les propuso que se concentraran en intentar sostener el sol arriba con su correlación sonora y visual, alternando con el sol abajo y su correlación sonora y visual.

[...] La integración de las señales sensoriales en una percepción depende de un contexto interno del cerebro, al que hemos dado en llamar atención (una intención funcional momentánea) que se identifica fácilmente si se comparan los estados de vigilia y de sueño (Llinás, 2002, p. 137).

Durante la práctica se observó que, en casi todos los casos, los/as alumnos/as podían cambiar de estados de atención (sol abajo-noche) a meditación (sol arriba-día); sin embargo, no alcanzaron a sostenerlos prolongando el tiempo en relación con su propia voluntad. De los ocho estudiantes implicados, solo hubo uno, Máximo<sup>36</sup>, que pudo mantener los valores de la onda alpha por mucho más tiempo, haciendo que el sol se quede en una posición determinada y que se ejecuten las mismas notas.

Cada tipo de onda cerebral se corresponde con un determinado estado físico y psíquico. Así, una onda alpha tiene mayor actividad en un estado de reposo y de meditación, se origina cuando estamos atentos a estímulos visuales o en movimiento; mientras que una onda beta aumenta su actividad al existir atención asociada con la concentración enfocada, requiriendo permanecer en un cierto estado de alerta y de gestión ágil de la atención. Asimismo, el dispositivo incorpora la funcionalidad de informar estos niveles de atención y de meditación a cada segundo, por lo cual los cambios mencionados se percibían inmediatamente.

Los resultados preliminares obtenidos muestran que es posible usar el dispositivo EEG en tareas de creación sonora, pero dan cuenta también de la necesidad de sostener en el tiempo la práctica para lograr cierto control de los estados de atención y de meditación. No obstante, somos conscientes de que se requiere una investigación más profunda y de mayor tiempo de dedicación que la que hemos podido llevar adelante en esta instancia.

El proyecto de crear un entorno de expresión corporal inclusiva implementando un sistema multimedia interactivo de sensado bioeléctrico para la exploración poética del movimiento propone un procedimiento de comunicación alternativa para que las personas con

---

<sup>36</sup> Para acceder a la presentación de Máximo, persona con síndrome de Down, véase: <https://youtu.be/3AQnblKj8mE> (3'47" a 4'48").

discapacidad física, psíquica y sensorial encuentren otra alternativa para expresarse. Los dispositivos de captación de señales EEG que hemos utilizado median, traducen y modelizan la información digital registrada a visuales y a sonidos, y así permiten al cuerpo cuasi inmóvil comunicarse sensitivamente con su entorno. El objetivo es fomentar la transversalidad y la multidisciplinariedad en la participación igualitaria de los recursos expresivos de nuestro cuerpo y favorecer las subjetividades de los destinatarios, la proyección perceptiva y la construcción de otras corporalidades.

Con el fin de ratificar los resultados preliminares alcanzados en esta etapa, se espera realizar nuevos ensayos para encontrar tendencias y determinar el mejor procedimiento de registro, transferencia y modelización de las señales adquiridas. Con la presente experiencia se ha demostrado la posibilidad de obtener, de analizar y de aplicar las señales cerebrales a la creación artística y, con ello, las innumerables oportunidades de investigación que se pueden asociar a las Interfaces Cerebro-Computadora (ICC) y el uso de algoritmos para la producción y la composición de visuales y sonidos en personas con discapacidad. Un espacio otro donde pensar con el cuerpo y con las sensaciones.

## PRIMERAS REFLEXIONES SOBRE LO REALIZADO

Por el momento, hemos podido experimentar con el sistema propioceptivo midiendo nuestras experiencias a través de las Interfaces Cerebro-Computadora (ICC). Un tema que no hemos abordado aquí de lleno y que es de gran importancia e influencia es el de las emociones. Las emociones participan en la toma de decisiones de nuestra vida diaria. Para los neurocientíficos, en general, las emociones surgen motivadas por necesidades del organismo, detonadas interiormente o por sucesos externos, sensando que algo se transformó. Así, aparecen como motivadoras para la acción y la movilización de recursos del individuo.

A partir de preguntarse qué son las emociones, Antonio Damasio (1999, p. 60) demostró que estas son claves para los procesos reguladores de la vida de casi todos los seres vivos. Durante décadas, estudiar la emoción fue algo impensable y tuvo muchos detractores; los biólogos, por ejemplo, excluyeron las emociones y los sentimientos por considerarlos insustanciales. Pero, gracias a los estudios de neuroanatomía, estas investigaciones fueron posibles. En este sentido, el trabajo siempre ha dependido de los avances tecnológicos y el uso de herramientas como el sensado EEG o las resonancias magnéticas funcionales, que miden la relación entre los procesos mentales y la actividad en partes del cerebro.

La idea fundamental es que los sentimientos son experiencias mentales de estados corporales y surgen cuando el cerebro interpreta emociones. La emoción es explicada por la neurociencia como una respuesta orgánica que genera reacciones bioquímicas en el cuerpo excitando el estado físico presente. Las distinciones de cómo aparece la emoción se dan con

respecto a qué partes del organismo son las primeramente activadas o movilizadas para producirla. Nuestros sentimientos emocionales son generados por la conducta emocional y el evento autónomo que se inicia en el cerebro y el cuerpo en respuesta a una percepción.

La mente empieza en el nivel del sentimiento, somos conscientes de nuestros sentimientos y conscientes de lo sugestivos o indiferentes que son.

[...] Todas las emociones utilizan al cuerpo como escenario [...]. Detectamos estas emociones de fondo mediante detalles sutiles de posturas corporales, velocidad y destreza de los movimientos, cambios mínimos en la mirada y en la velocidad de los ojos y en el grado de contracción de los músculos faciales (Damasio, 1999, p. 61).

Los sentimientos están igualmente vinculados a una sensación corporal concebida por una activación nerviosa; pero su componente mental, en vez de centrarse en la valoración del estímulo, lo hace en la reelaboración de las imágenes, las prácticas, los hechos y los pensamientos que sustentan una emoción. Durante siglos, una larga tradición del pensamiento occidental ha desvalorizado la experiencia del cuerpo, su sensibilidad y sus saberes. ¿En qué sentido las prácticas artísticas y las reflexiones estéticas guardan una potencia de subversión para las corporalidades y su descolonización en desarrollo?

No obstante, la tecnología más favorable para comprender las bases biológicas de la consciencia, todavía, hay que inventarla.

## CONCLUSIONES

“Paradójicamente, a mayor desarrollo técnico, mayor empobrecimiento en la experiencia, dándose capacidad cada vez más restringida para decir y experimentar mundo teniendo, sin embargo, al alcance de la mano, los medios más sofisticados para entregarse a la expresión y recreación de la realidad”. (Mateos de Manuel, 2023, p.202)

Esta conclusión en ciernes intentará apuntar hacia dos lecturas que nos siguen inquietando: una utópica y otra distópica. Ambas, perturbarán -de alguna manera- lo investigado, leído y puesto en juego para este escrito. La Educación Inclusiva -según Aldo Ocampo y sus aportes críticos postdisciplinarios que explican la ausencia de una teoría clara y pertinente en la materia- de manera manifiesta, forma parte de esta insolvencia de lo institucional para plantear a la inclusión desde procedimientos alternativos y, donde, la experiencia situada sea capaz de responder a la pregunta: ¿en qué medida la educación inclusiva en arte tecnológico es para todo el mundo? O como lo expresa Ocampo (2016): “¿educación inclusiva o educación para todos?: la necesidad de proponer un enfoque re-construccionista sobre sus fundamentos vigentes” y este cuestionamiento es al presente absolutamente imprescindible como punto de

partida para reflexionar y refundar las prácticas diarias de los actores de la comunidad educativa (docentes, estudiantes y familias):

[...] Un enfoque reconstruccionista de la educación inclusiva no se reduce a una visión simplista sobre los desafíos de la educación en tiempos de exclusión. Supone la emergencia de un conjunto de orientaciones capaces de examinar y reexaminar los propósitos de la educación y su vincularidad con nuevas identidades que ponen sus esperanzas en la escuela como vía para la erradicación de la opresión invisible que los atormenta en su vida social. (...) Esto no es otra cosa que ir construyendo un pensamiento pedagógico para enfrentar los duros embates de la exclusión y las posibilidades de la inclusión en la educación Latinoamérica como una estrategia para reconducir los destinos desiguales que la ciudadanía en su conjunto" (Ocampo, 2016, p.12).

Se suma -a lo ya complejo en la comprensión epistemológica de la educación inclusiva o educación para todos- los desarrollos del poderío cibernético que, no sólo traza horizontes para infundir sus medios de instrucción, sino que más bien, otorga herramientas para movilizar nuevas racionalidades en torno a la labor educativa. Por tanto, la tarea es doble, resistir al colonialismo tecnológico per se y, a la par agenciarlo, pues es casi improbable una vida al margen de la tecnología. Se propone negociar inteligentemente con el conjunto de técnicas del presente, pero llevando a cabo una actitud analítica constante, una descolonización de los modos canónicos de producción del conocimiento heredados del logocentrismo. Esta tarea impone la necesidad de crear métodos de estudio interdisciplinarios que contribuyan a observar críticamente los procesos de producción simbólica, tarea que desde ninguna posición es ajena a lo sociopolítico, a lo cultural y a lo biotecnológico; es algo que irrumpe sobre el razonamiento procesual de estructura heterogénea.

Hasta acá hemos trazado una concepción filosófica de la técnica y la tecnología que las liga vigorosamente al entorno cultural, a lo pedagógico, a lo artístico, a lo investigativo. Pero, además, las técnicas y tecnologías nunca son neutrales. Teniendo en cuenta la actividad de programar en el lenguaje digital, los conceptos de accesibilidad y usabilidad deben considerarse en cualquier tipo de interfaz o mediación que se provea cuando se interactúa con un sistema humano-máquina. Considerarlos desde todas las etapas metodológicas; desde todos aquellos elementos presentes en su programación. Es necesario poder apereibir el universo postural y gestual que promueven, las temporalidades y las poéticas que rondan silenciosamente.

En este sentido, esperamos que el arte más encauzado a generar prácticas reflexivas sobre lo tecnológico nos dé indicios sobre cómo corregir la perspectiva desde la que se sigue concibiendo a la técnica como solo instrumental; justamente, rescatando el sentido oriundo de la técnica, aquel más próximo a una potencia generadora, a una virtualidad activa que actualiza y expone nuestras subjetividades en materias y configuraciones eventuales. El arte ofrece experiencias cuestionadoras, interrogantes, problematizadoras; reflexionando en torno al valor que se le ha dado a la diversidad corporal desde profesiones creativas como la danza,

la música o la performance, entre otras. Es así que, todo lo expuesto, promueve -o no- el reconocimiento y la decisión de la defensa activa tanto de derechos como de responsabilidades para re-imaginar el sistema educativo con prácticas corporales heterogéneas y divergentes.

La disposición de manifestar y sostener un proyecto artístico y/o educativo en arte y tecnología, será el resultado de un proceso de afirmación propia y colectiva dentro de una comunidad democrática.

## REFERENCIAS

- Blakeslee, S. & Blakeslee, M. (2009). *El mandala del cuerpo: el cuerpo tiene su propia mente*. Barcelona: La Liebre de Marzo.
- Ceriani, A. (2018). *Génesis y actualidad de la escena tecnológica de Buenos Aires (1996-2016). Estudio de lo analógico a lo digital en la danza performance* [Tesis de doctorado]. La Plata: Facultad de Artes. Universidad Nacional de La Plata.
- Ceriani, A. (2021) "Bioperformance [inclusiva]: sobre las corporalidades, lo performático y lo postdisciplinar". *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva*, Vol. 5 Núm. 1, 80-101.
- Damasio, A. (1999). *La sensación de lo que ocurre. Cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*. Buenos Aires: Planeta.
- Feldenkrais, M. (1985). *Autoconciencia por el movimiento*. Barcelona: Paidós.
- García, P. A. (2019). *Sistemas embebidos de tiempo real con aplicaciones en bioingeniería*. [Tesis de doctorado]. La Plata: Facultad de Ingeniería. Universidad Nacional de La Plata.
- Godard, H. (2007). El gesto y su percepción. *Estudis Escènics 32*. Barcelona. Recuperado el 17 de mayo de 2023 de: <http://www.raco.cat/index.php/EstudisEscenics/article/viewFile/253945/340731>
- Godard, H. & Kuypers, P. (2010). Buracos Negros: una entrevista con Hubert Godard. (Traducido por Joana Ribeiro da Silva Tavares e Marito Olsson-Forsberg). Recuperado el 26 de marzo de 2023 de: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01009774/>
- Lepecki, A. (2011). "Inmóvil: sobre la vibrante microscopía de la danza"; en: Fuentes, M. A. & Taylor, D. (Comps.). *Estudios Avanzados de Performance*. (pp.521-548). México: Fondo de Cultura Económica.
- Llinás, R. (2002). *El cerebro y el mito del yo: el papel de las neuronas en el pensamiento y el comportamiento humanos*. Bogotá: Norma
- Mateos de Manuel, V. (2021). Reseña de libro. El desencanto del progreso. Para una crítica Luddita de la tecnología. *Journal of Posthumanism*, vol. 3, no. 2, 201-204.
- Ocampo González, Aldo (2016) "¿Educación Inclusiva O Educación Para Todos?: La Necesidad De Proponer Un Enfoque Re-Construccionista Sobre Sus Fundamentos Vigentes",

Revista de Psicopedagogía REPSI. Recuperado el 15 de mayo de 2023:  
[https://www.researchgate.net/publication/287336104\\_EDUCACION\\_INCLUSIVA\\_O\\_EDUCACION\\_PARA\\_TODOS\\_LA\\_NECESIDAD\\_DE\\_PROPONER\\_UN\\_ENFOQUE\\_RECONSTRUCCIONISTA SOBRE SUS FUNDAMENTOS VIGENTES](https://www.researchgate.net/publication/287336104_EDUCACION_INCLUSIVA_O_EDUCACION_PARA_TODOS_LA_NECESIDAD_DE_PROPONER_UN_ENFOQUE_RECONSTRUCCIONISTA SOBRE SUS FUNDAMENTOS VIGENTES)

Prada, J. M. (2023). *Teoría del arte y cultura digital*. Madrid: Editorial AKAL.

Restrepo, P. (2021). *La educación inclusiva desde los gestos menores. Escenas escolares*. Barcelona: Editorial UOC.

Spinelli, E. M. (2000). *Interfaces para control cerebral*. [Tesis de Magíster]. La Plata: Departamento de Electrotecnia, Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de La Plata.

Spinelli, E. M. (2007). *Amplificadores de instrumentación en aplicaciones biomédicas*. [Tesis de doctorado]. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Torres, F., Sánchez, C. & Palacio-Baus, K. (2014). Adquisición y análisis de señales cerebrales utilizando el dispositivo MindWave". *Revista Maskana, I+D+Ingeniería*, 83-93.

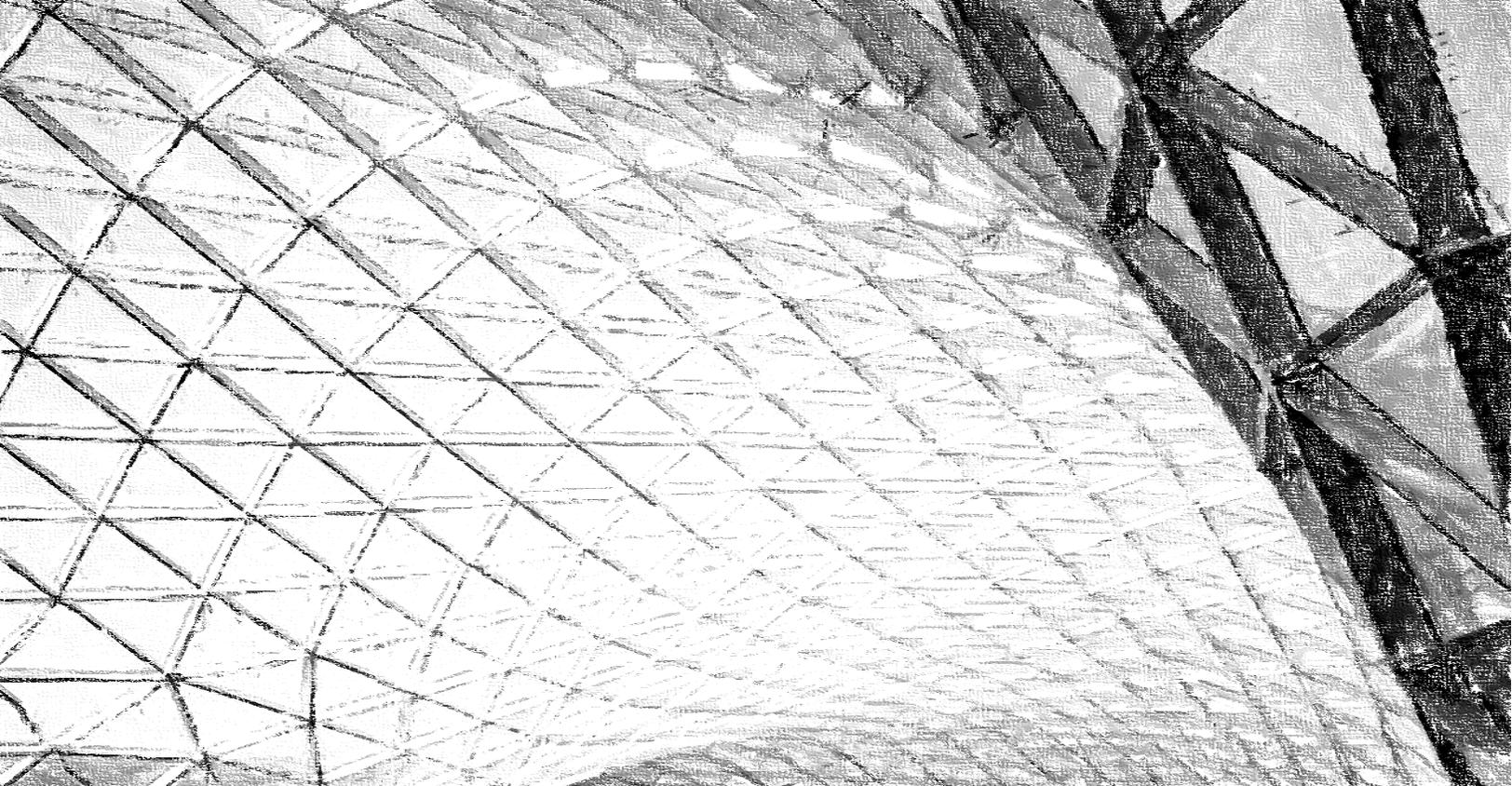
## MATERIAL AUDIOVISUAL

Sensor EEG+moldeo.org+Método Feldenkrais\_ Parte 1: [https://youtu.be/mYX-kldSa\\_o](https://youtu.be/mYX-kldSa_o)

Sensor EEG+moldeo.org+Método Feldenkrais\_ Parte 2: [https://youtu.be/Y7MfP0Mg8\\_4](https://youtu.be/Y7MfP0Mg8_4)

EEG en la investigación artística transdisciplinar: <https://youtu.be/Wy8Evvh5y1U>

Neurosky Mindwave Mobile 2 en la escuela: <https://youtu.be/3AQnblKj8mE>



## CAPÍTULO 3. EL ENFOQUE DE GÉNERO EN LA GESTIÓN EDUCATIVA DE LOS MUSEOS. UN ESTUDIO EXPLORATORIO EN MUSEOS CHILENOS

Irene de la Jara Morales<sup>37</sup>  
Subdirección Nacional de Museos<sup>38</sup>, Chile

La construcción cultural que hacemos en torno a hombres y mujeres en razón de su sexo, comienza a enraizarse desde la primera infancia, a través de discursos y comportamientos que facilitan una construcción de mundo donde lo femenino queda subordinado a lo masculino, asunto que no se puede eliminar con el simple hecho de tomar conciencia o reacomodar los roles, pues el problema es más estructural, comenzando en la familia, el

---

<sup>37</sup> Miembro fundadora del Grupo de Investigación Latinoamericano de Educación Inclusiva (GILEI). Educadora de párvulos. Diplomada en gestión cultural y diplomada en métodos cualitativos para la investigación social. Magíster en educación, mención currículum y evaluación; magister en educación, mención neurociencias; magister en docencia universitaria. Autora de dos libros: *Infancia y patrimonio: los objetos queridos*; y *Culturas de infancia. Otros lugares donde habita la memoria*. Responsable de dos estudios sobre la relación entre niñez y patrimonio y de un tercer estudio sobre el uso del enfoque de género en la gestión educativa de museos chilenos. Encargada del Área educativa de la Subdirección Nacional de Museos de Chile.

<sup>38</sup> La Subdirección Nacional de Museos (SNM) es un organismo técnico del Servicio Nacional del Patrimonio Cultural (SNPC) perteneciente al Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, de Chile.

Estado y la educación, entre otras instituciones que han contribuido a “mantener y reproducir el estatus inferior de las mujeres” (Facio y Fries, 2005, p. 260). Desde un punto de vista ontológico, se cruzan aquí unos tipos de concepción sobre dos grupos humanos. Por una parte, sobre las mujeres, a quienes se las observa siempre afuera o al margen del relato histórico, como una cuestión inherente a su género. Y, por otra parte, sobre las infancias, a quienes se presume como inmunes a ciertos discursos e interacciones, lo que les convertiría en seres que se hacen a sí mismos, desconociendo el rol de los procesos sociales (Young, 2000) e invalidando la propia agencia de la niñez (Maldonado y Andrade, 2017) para interpretar el mundo, al no permitírseles cuestionar o problematizar ciertos hechos.

Young (2000, p.87) señala que “la injusticia de la sociedad capitalista consiste en el hecho de que alguna gente ejerce sus capacidades bajo el control de otra gente, de acuerdo con los fines de esta gente y en su beneficio”. En el caso de algunas mujeres –señala esta autora– esto se manifiesta en la transferencia a los hombres del fruto de su trabajo, así como de sus energías emocionales y de crianza. Si la museografía o la narrativa no ponen de manifiesto esta realidad, lo representado contribuye a reforzar y dar perpetuidad a la injusticia y a la visión romántica que se tiene de algunos espacios, como la crianza, por ejemplo. Young habla de marginación para referirse a los sistemas de trabajo, sin embargo, la marginación opera en varios niveles: en el caso de los museos afecta a las mujeres por medio de la ausencia; y también a las niñas que construyen el mundo con falta de referentes o con sistemas de referencia distorsionados debido al desequilibrio en la narrativa.

En este capítulo mostraremos de qué manera el enfoque de género, implementado en algunas áreas educativas de museos chilenos, puede afectar a la comunidad, así como a la orgánica interna de la institución. Al mismo tiempo, veremos los formatos de visibilización de las mujeres dependiendo del camino metodológico que el museo adopta.

## REFLEXIÓN TEÓRICA

Sabemos que la educación (así, a secas) es un proceso o fenómeno que supera a las instituciones; entiéndase la escuela o la universidad en términos formales u otros organismos, como los museos, por ejemplo, en términos no formales. De hecho,

[...] La escuela, es sólo una institución histórica. Ni siempre ha existido, ni nada permite asegurar su perennidad. Ha sido y es funcional a determinadas sociedades, pero lo que es realmente esencial a cualquier sociedad es la educación; la escuela es sólo una de las formas que aquélla ha adoptado y, además, nunca de manera exclusiva (Trilla, 2003, p.16).

La educación es un proceso inevitable, nacimos para aprender, de otro modo no podríamos sobrevivir a las más mínimas alteraciones cotidianas. La transmisión de los elementos fundamentales de un grupo humano –sus costumbres, su lengua, sus tradiciones, sus reglas– garantiza la sobrevivencia de las generaciones posteriores; así entonces, a pesar de la

muerte de los individuos, la experiencia y la memoria del pueblo permanecen para ser enseñadas. De aquí deriva el carácter pedagógico y ético de la memoria, pues no se trata de enseñar para

[...] repetir al pie de la letra lo que se ha recibido. El sentido pedagógico tiene que ver con la posibilidad de reconocer los encuadres culturales desde donde esas memorias se han forjado y permitir dar nuevas lecturas a la 'historia oficial' a partir de los 'otros datos'; aquellos que han quedado marginados y excluidos de la narrativa autorizada. Además de un sentido pedagógico, la memoria social posee un carácter ético, pues los códigos culturales propios del grupo, van configurando un tipo de regulación y un determinado lineamiento en la conducta (De la Jara, 2019, p. 46).

Entonces, en el proceso de esta transferencia de información, la acción personal, la historia propia y la narración de nuevas memorias contribuye a la transformación cultural. Las personas no son meros receptores. Esas pequeñas alteraciones van configurando el cambio de las sociedades.

En sociedades postfigurativas, al decir de Mead (1970), la característica elemental consiste en que la vieja generación manifiesta en toda su actividad de vida que "su forma de vida es inmutable, eternamente igual" (p. 36), lo que implica que el curso de las vidas de niñas y niños está ya dibujado y escrito por la vida de padres y abuelos. Una ruptura, nos dice Mead, significa un cambio en el sentimiento de identidad y continuidad semejante a un renacer en otra cultura. Además de una traba generacional, educar en la inmutabilidad pone en evidencia una problemática epistemológica referida a la forma en que incorporamos y entendemos la realidad, consignándola como un sistema invariable en términos de conocimientos, valores y formas de comportamiento.

En este sentido, tanto la escuela como el museo (para referirnos a un espacio formal y no formal en específico), poseen tradicionalmente formatos de transmisión cultural donde el pasado es enseñado sin perspectiva de futuro, es decir, las y los estudiantes son "llenados" de este contenido sin que tengan la posibilidad de entregar un punto de vista nuevo. Es importante destacar que los museos avanzan de acuerdo a sus propios ritmos y convicciones en sus metodologías y enfoques, por lo que es posible identificar culturas que van desde lo conservador a lo crítico. Así entonces, puede haber metodologías más moderadas y menos valientes –diría Rabi (2018)– hasta aquellas más transformadoras.

Padró (2003) distingue tres tipos de culturas museales. La primera es más conservadora y se centra en los "mitos y memorias que se encuentran en los objetos (Weil, 1995, citado por Padró, 2003, p. 54). Lo que se relata en este tipo de cultura, es neutro, descriptivo, identificativo y afirmativo. Supone que todas las personas llevan la misma información y que aprenden lo mismo. Podríamos decir que se trata del típico museo catálogo cuya lectura es lineal, única e incluso obvia. La segunda cultura apela a la producción de más conocimiento

de parte de la institución; los visitantes son observados como consumidores. Hay una valoración por las imágenes sobre las palabras,

[...] la inmersión más que la apreciación distanciada del espectador no comprometido, la recreación, el simulacro. Es más importante la experiencia de la vista y su consumo que lo real. Los objetos, las historias, los mitos, las memorias, las ideas son fomentadas desde el 'espacio sorprendente', el montaje 'lúdico' con un profuso uso de escenografías (Padró, 2003, p. 56).

La última cultura refiere a un espacio más relacional, interdisciplinario y de cuestionamiento, donde las palabras disputa, lucha, conflicto son muy centrales. Padró la sitúa en la museología crítica. Sin duda es la más compleja porque implica mirar a los públicos desde lugares más activos, más creativos; y, al mismo tiempo, implica mirar al museo desde una perspectiva más negociadora, menos complaciente. La cultura institucional –en tanto dominante– “ha sido visibilizada, desmitificada y desestructurada”, nos dice Padró (p. 60). Esto quiere decir que la misma institución es puesta en “tela de juicio”. Es importante señalar que esta actitud educativa está bien lejos de la deslealtad, como pudiera pensarse, más bien de lo que se trata es de desvelar su carácter hegemónico. Estela Cúneo (2004, citada por Maillard, 2012, p. 23) señala que “el patrimonio cultural es una construcción social realizada por sectores hegemónicos, a través de una selección de elementos del pasado, en función de los intereses del presente”. Por lo tanto, exponer esta característica de la institución permite situarla en una zona de conflicto y de contacto<sup>39</sup> donde el museo emerge como espacio de intercambio.

En consecuencia, las ideas que manejemos en torno a las comunidades, a las colecciones, al quehacer en los museos, a los públicos, etc., crea un tipo de cultura institucional que afecta e impacta a las personas de maneras distintas. De ahí la necesidad de generar permanentemente revisiones a los formatos de trabajo y a los discursos que vienen aparejados.

En el caso de los museos, sus narrativas, construidas a partir de determinados objetos, contribuyen a levantar un imaginario de un pasado único donde hay poco margen para dar nuevas lecturas y para observar los procesos históricos con otros enfoques. Desde esta perspectiva parece urgente una revisión crítica del hacer de estas instituciones, especialmente porque las respuestas a las incertidumbres de este tiempo no necesariamente se encuentran en el pasado. Además, se crea la ilusión de que el sentido está en los objetos sin considerar a los operadores de los discursos y sus conflictos (Maillard, 2012) e intereses. Ahora bien, y solo para precisar, no se trata de borrar el pasado e ignorarlo, pues, por una

---

<sup>39</sup> Rodrigo y Collados, señalan: “La concepción de zonas de contacto se basa en la noción de la antropóloga Maria Louise Pratt (1992). Para esta autora las zonas de contacto son espacios de hibridación cultural, lugares intermedios, que generan relaciones de resistencia entre sujetos que conjugan conceptos y posiciones dispares, y, no obstante, alteran las relaciones de poder y los dominios hegemónicos de una lengua, cultura o identidad sobre otros” (2015-2016, p. 29).

parte, el pasado posee elementos relevantes en la historia personal y colectiva de los grupos humanos: información, experiencias, sentidos, significados, identidades; de hecho, “lo único seguro con que cuenta el ser humano es con su pasado, puesto que de allí proviene” (Ballart, 2007, p.39). Y, por otra parte, comenzar de cero sin considerar el conocimiento acumulado es un contrasentido que implicaría un gasto innecesario de energía vital para cada generación. Es imposible y absurdo solo pensarlo. De lo que se trata es de reconocer que no existe una única manera de analizar ese pasado, ni una única memoria, ni un único sentido. Y, aun cuando el pasado nos constituye, es importante reconocer que lo que importa es recoger las huellas del pasado con el fin de relacionar y conectar a la humanidad de ayer con la humanidad de hoy (Ballart, 2007). Depositar el pasado a las nuevas generaciones tal cual nos fue enseñado o tal cual fue vivenciado, es asumir a las niñeces y juventudes como depositarias de la herencia: sin poder político, ni de agencia, ni de pensamiento nuevo, ni de transformación. Reconozcamos, pues, que “las grandes transformaciones son morfogénesis, creadoras de formas nuevas que pueden constituir verdaderas metamorfosis. De todas formas, no hay evolución que no sea desorganizadora/reorganizadora en su proceso de transformación o de metamorfosis” (Morin, 1999, pp. 44-45).

Es dable pensar que un régimen de inmutabilidad implica también un cierto grado de sufrimiento dado que hay tensiones y formas que encuentran personas más jóvenes para rebelarse, sin embargo, al crecer, “parecen asirse con más obstinación a la identidad cultural aprendida mediante el sufrimiento” (Mead, 1970, p.52), perpetuándose así una práctica que ha sido aprendida como algo necesario y digno de repetirse. Un ejemplo, para dar cuenta de este asunto, tiene que ver con la práctica del castigo, pues, habiéndolo sufrido de niños, es en muchos casos, legitimado desde el ser adulto.

[...] Los argumentos populares para justificar el pegar a los niños y niñas son variados. Van desde ‘todos lo hemos vivido y no nos ha pasado nada’ hasta ‘es un derecho de los padres’ como una forma de ‘encauzar’ y ‘hacer fuertes’ a sus hijos e hijas. [...] Esta arista del tema de la corrección como castigo corporal o trato humillante está estrechamente relacionada con la concepción de niñez y el reconocimiento de estos como sujetos plenos de derechos (Viquez, 2014, pp. 62-63).

Cabe hacer notar que los castigos están diferenciados en atención al género y constituyen una forma de control social ejercido al interior de la familia o la escuela en su rol de instituciones disciplinarias; son, por lo tanto, mecanismos basados en el poder detentado por el mundo adulto en el ánimo de transmitir un determinado deber ser social (Pavez, 2012).

Más allá del castigo (usado aquí como ejemplo radical de costumbres que tienden a repetirse cuando nos convertimos en adultos), la inmutabilidad de los contenidos implica un grado de sufrimiento en la medida que es negado o degradado el pensamiento nuevo de la generación más joven. Este pensamiento nuevo no implica necesariamente una distancia o una indolencia con la memoria –de hecho, es elaborado a partir de la herencia recibida–; se trata más bien

de la posibilidad de otorgar nuevas lecturas e interpretaciones que abren a su vez nuevas aristas para la reflexión crítica. Podemos estar de acuerdo o no con lo nuevo, pero si hablamos de un proceso educativo, sea formal o no formal, es fundamental reconocer que

[...] La educación como interacción humana implica multiplicidad de relaciones entre los actores, grupos y culturas, así como un proceso de comunicación intelectual y afectiva, en que se producen intercambios y transformaciones de saberes, significaciones y valores.

Dado que la educación se da inserta en un espacio simbólico, en una realidad empírica, histórica y cultural, tiene un innegable carácter social y político. Es desde cada contexto, pero con visión prospectiva y no cortoplacista, que la educación debe estimular lo mejor de la condición humana y hacer posible la circulación de acciones y discursos, así como su discusión crítica” (Grupo de Reflexión sobre Educación, 2011, p.6).

Esta definición permite situarnos en una atmósfera donde lo viejo y lo nuevo podrían converger, pero también diferenciarse, siempre y cuando en ambas situaciones podamos provocar *lo mejor de la condición humana*, lo que nos obliga a reconocer el carácter ético de la educación, cuestión “que no será nunca reiterada suficientemente” (Vila, 2005, p.93).

Y en el sentido también de repensar formatos institucionales y exclusiones tradicionales (Grupo de Reflexión sobre Educación, 2011). En consecuencia, tanto el pensamiento nuevo como el viejo no pueden instalarse desde la exclusión, el racismo, el adultocentrismo, entre otras expresiones patriarcales, si lo que buscamos es la mejor y mayor calidad humana.

Estos formatos se dejan ver no solo en la escuela; ya hemos señalado que la escuela no es la única institución encargada de estas transmisiones. La educación no formal, entendida como el “conjunto de procesos, medios e instituciones específica y diferenciadamente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado” (Trilla, 2003, p.30), es bien gravitante también en este aspecto, puesto que, de no revisar críticamente sus contenidos, metodologías y enfoques, contribuye a dar perpetuidad a las exclusiones y sesgos. Un museo que se mira a sí mismo desde una vereda no complaciente en materia de género, por ejemplo,

[...] se transforma en un espacio ideal para construir una educación valiente y transformadora que facilite un cambio de actitud y toma de conciencia ante constructos culturales tan arraigados y negativos como pueden ser la discriminación o los prejuicios por género. Siguiendo las palabras del educador Paulo Freire (1997), la educación como acto de amor es un acto de valentía que no puede temerle al debate, al análisis de la realidad y no puede huir de la discusión creadora (Rabi, 2018, pp., 44-45).

Los museos son –entre muchas otras definiciones, más complejas, por cierto– espacios para aprender. Son espacios de educación no formal, tipo de educación que puede situarse en el campo de una educación global y continua, dirigida a los diferentes estratos sociales y que reconoce otros agentes educativos, además de la escuela (Smitter, 2006). Sin perder la

rigurosidad que puede tener la educación recibida en la escuela, la no formalidad apela también a la posibilidad de transformar, como si fuera un laboratorio, el espacio educativo, dando paso a escenarios donde es posible debatir, probar, poner en tensión y salir enriquecido en varias dimensiones. Un museo catálogo está lejos de ser el museo valiente del que nos habla Rabi (2018).

En tanto instituciones que utilizan pedagogías no formales, los museos cargan en sus narrativas –ese relato construido con objetos, silencios, ausencias, inflexiones– una verdad determinada que no siempre se deja deconstruir. Así entonces, si un museo habla de ciencia o arte y para ello utiliza objetos en clave masculina, es decir, objetos que apelan únicamente a la productividad de hombres, la narrativa es sesgada y el imaginario construido –ese esquema cognitivo con el que damos cuenta de nuestra construcción de mundo y de nuestra presencia en él– es desnivelado y, a veces, estereotipado, lo que hace que tengamos una visión distorsionada de la realidad.

Es lo que ocurre cuando los museos deciden no reflexionar sobre sus discursos y dispositivos en torno al género. De hecho, al pensar el enfoque como un asunto únicamente de mujeres, se obstaculiza la posibilidad de entrar al núcleo del problema: los modos en que históricamente se ha representado la realidad, los lenguajes utilizados, las formas inconscientes (y también conscientes) de crear nuevas barreras, brechas y exclusiones estructurales. Usar la perspectiva de género nos permite reconocer que hablamos de un problema relacional complejo y, de paso, nos ayuda a prestar atención a las múltiples formas de dominación y subordinación que se producen entre los grupos humanos.

La falta de enfoque de género afecta también a las niñas, pues los relatos que niñas y niños han recibido, especialmente en los cuentos tradicionales, muestran a las mujeres en una versión binaria de bondad y maldad, donde las primeras son pasivas, capaces de aguantarlo todo, desde el castigo hasta el desprecio (Fink, 2016), y las segundas son las decididas cuyo rasgo de personalidad principal es el egoísmo o el narcisismo. En el caso específico de los museos, las narrativas en permanente clave masculina facilitan que la imagen de las mujeres se desdibuje del ámbito de la producción cultural, contribuyendo con ello a la falta de referencias en el campo de cualquier disciplina.

## MUSEOS Y ENFOQUE DE GÉNERO: NARRATIVAS AFECTIVAS

Durante la pandemia, muchos museos hicieron un esfuerzo sostenido por mantener vivo el vínculo con sus comunidades. Distintos estudios<sup>40</sup> (Ibermuseos, 2020; Área de estudios, SNM

---

<sup>40</sup><http://www.iber museos.org/wp-content/uploads/2021/05/profesionales-de-museos-ante-el-covid.pdf>  
<https://www.museoschile.gob.cl/estudios-de-acciones-digitales>, <https://icom.museum/wp-content/uploads/2020/05/Informe-museos-y-COVID-19.pdf>

2020; ICOM, 2020) dieron cuenta de la situación emocional de trabajadoras y trabajadores de museos. Hubo un esfuerzo por levantar acciones educativas que mostraban la afectividad<sup>41</sup> con la que enfrentaban (y enfrentan hoy) su quehacer. En este contexto se enmarca este estudio de museos que intenta evidenciar los distintos niveles en los que el enfoque de género se instala (en algunos museos se venía instalando desde mucho antes) en el trabajo con las comunidades y sus colecciones, con el único propósito de otorgar una lectura nueva a las exposiciones desde una perspectiva menos tradicional, menos conservadora, menos excluyente y más crítica y afectiva.

De la afectividad diremos que no es sinónimo de emociones; más bien las emociones son parte de ella, así como las sensaciones y sentimientos también lo son. La afectividad es la dimensión constitutiva de la actividad humana que se manifiesta en todos los episodios y momentos de la vida diaria, “constituye un conjunto de guiones socialmente compartidos que se adaptan y ajustan al entorno sociocultural y semiótico inmediato” (Markus y Kitayama, 1994, citado por Rodríguez, Juárez, Ponce, 2011, p. 193). En este sentido, y reconociendo el valor de la afectividad en nuestras acciones, es que nos parece que la incorporación del enfoque de género en los museos obedece a esa “condición” de sentirnos afectadas y afectados por un silencio, una ausencia y errores de representación en estos espacios.

Esa sensación de estar al margen –que no es otra cosa que una convicción– es la que nos mueve a cambiar un determinado estado. Recordemos que, por un lado, “las disposiciones afectivas son un elemento articulador de la relación democrática e intervienen en las relaciones de justicia e injusticia social” (Saiz, 2012, p. 111), y, por otro, recordemos también que la afectividad desempeña un rol gravitante en la transformación, en el movimiento, en la alteración. Así como la racionalidad constituye el discurso de los acontecimientos, la afectividad constituye el curso de los mismos (Fernández, 2009, citado por Rodríguez, Juárez, Ponce, 2011).

Por lo tanto, en esta idea de entendernos afectivamente, es que la institución cultural debe asumir una perspectiva crítica de su quehacer para preguntarse de qué manera sus contenidos y métodos afectan a las personas en su dignidad y de qué manera, entonces, se puede dar inicio al cambio. Sentirse afectada o afectado, implica que algo nos mueve. La afectividad es una fuerza que nos empuja; abre campos disposicionales, lo que significa que abre posibilidades de acción, de nuevas experiencias. Esto es bien importante en el contexto de la dignidad, pues el cómo hemos sido afectados en la vida (desde el buen trato o el mal trato) influye en la experiencia de la dignidad y, por lo tanto, en cómo nos percibimos y en

---

<sup>41</sup><https://icom.museum/es/news/el-giro-emocional-en-la-practica-museistica/>,  
<https://evemuseografia.com/2018/03/23/museos-y-trabajo-afectivo-2/>,  
<https://radio.uchile.cl/2020/05/17/presidente-icom-chile-los-museos-deben-tener-una-relacion-afectiva-con-su-comunidad/>,  
<https://www.youtube.com/watch?v=uhtmEci0bn4>,  
[https://www.museoschile.gob.cl/sites/www.museoschile.gob.cl/files/2022-07/museos\\_39\\_web\\_A.pdf](https://www.museoschile.gob.cl/sites/www.museoschile.gob.cl/files/2022-07/museos_39_web_A.pdf)

cómo percibimos y tratamos a los demás. De ahí la importancia de pensar la afectividad y la dignidad como dos cuestiones fundamentales en el fortalecimiento (o no) del bienestar humano.

Como espacios de representación, hemos insistido en que los museos, a través de sus narrativas o museografías, tienen una responsabilidad en la construcción de los imaginarios. Sin embargo, el solo hecho de incluir mujeres en los discursos no basta para hacer un equilibrio en el relato histórico, pues podría ocurrir que los lugares transitados por las mujeres (la cocina, la maternidad, la crianza) sean tratados desde la depreciación y la pérdida de identidad, pues, como señala Amorós (2001, p.25)

[...] El espacio público, al ser el espacio del reconocimiento, es el de los grados de competencia, por lo tanto, del más y del menos... Por el contrario, las actividades que se desarrollan en el espacio privado, las actividades femeninas, son las menos valoradas socialmente, fuere cual fuere su contenido, porque éste puede variar, son las que no se ven ni son objeto de apreciación pública.

En consecuencia, lo que se espera de los museos no tiene que ver –únicamente– con visibilizar a las mujeres, sino más bien con poner en la palestra la problemática estructural de la invisibilización, opacidad, negación e injusticia que han sufrido las mujeres en la narrativa histórica, lo que se expresa tanto en los contenidos curriculares (educación formal), como en los contenidos museales (educación no formal), lo que en conjunto va empujando la construcción de un esquema cognitivo que naturaliza –en el sentido de no cuestionar– este tipo de opresión o falta.

Las diferencias entre las personas existen, es un axioma. El problema de las diferencias hechas en razón del sexo (así como las que se hacen sobre la base de cualquier otra categoría: social, etaria, territorial, entre otras), es que luego derivan en desigualdades que comienzan a encarnarse, a enraizarse y a vivirse naturalmente desde antes de nacer. A partir de este fenómeno es que luego justificamos y perpetuamos experiencias de desigualdad en un hilo de prácticas de vida que parece nunca cortarse. De esta forma vamos contribuyendo – desde nuestra propia opresión– a formas de convivencia también opresivas (como en el ejemplo del castigo).

Young (2000) plantea que la opresión es una palabra poco discutida y que se aplica indistintamente a distintos grupos, cuando en la realidad, no todos son oprimidos en la misma medida y de la misma forma. Sugiere, además, que la opresión se puede entender desde cinco categorías, sintetizadas en la siguiente Tabla:

Tabla 1. Categorías de opresión

Definición de la categoría	Lugar social
----------------------------	--------------

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explotación. Los resultados del trabajo de un grupo se transfieren en beneficio de otro.</li> <li>- Marginación. Tipo de opresión que implica falta de participación en actividades productivas, así como falta de acceso a los medios de consumo.</li> <li>- Carencia de poder. Categoría vinculada a la inhibición de las capacidades y a tratos no respetuosos como causa del género o del color.</li> </ul>	<p>Categorías establecidas a partir de la división del trabajo desde donde se definen posiciones y relaciones de poder.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imperialismo cultural. Relacionada con la experiencia de vivir bajo una cultura dominante.</li> <li>- Violencia. Relacionada con el hecho de vivir bajo amenaza sistemática por el solo hecho de pertenecer a un determinado grupo. Es una práctica social que priva a las personas de dignidad y libertad, asociado a un alto costo de consumo de energía de parte de la persona violentada.</li> </ul>	<p>Categoría estructural vinculada a la hegemonía y universalidad del grupo dominante y del sometimiento de los grupos "otros"</p>

Nota: Elaboración propia, de acuerdo a las categorías establecidas por Young (2000).

En un sentido más estructural Young (2000, p. 75) señala que la opresión

[...] se refiere a las grandes y profundas injusticias que sufren algunos grupos como consecuencia de presupuestos y reacciones a menudo inconscientes de gente que en las interacciones corrientes tiene buenas intenciones, y como consecuencia también de los estereotipos difundidos por los medios de comunicación, de los estereotipos culturales y de los aspectos estructurales de las jerarquías burocráticas y los mecanismos del mercado; en síntesis, como consecuencia de los procesos normales de la vida cotidiana.

Tanto en la familia como en las instituciones formativas, ya sea por la atmósfera adultocéntrica o por sesgos de género, las prácticas y relaciones establecidas con niñas y niños tienden a ser opresivas en la medida que inhibimos su poder en razón de la edad o del sexo. Esta inhibición –construida en el vivir diario y en la cotidianeidad de las relaciones humanas– se va enraizando en los cuerpos, mentes y espíritus de niñas y niños contribuyendo, desde esas interrelaciones, a la construcción de su identidad, normalizando formas de ser y de estar en el mundo. Como señala Candau (2008), miembros de una misma comunidad comparten gestos, maneras de decir, maneras de hacer que los va definiendo y que memorizan sin mayor conciencia, todo lo cual conforma el principio mismo de la eficacia de este proceso, denominado por Candau (2008) como protomemoria. Los formatos culturales se van instalando todos los días, en cada acto, en cada palabra, sin mayor esfuerzo, sin verbalizarlos siquiera. Por esa razón es que de adultos justificamos el castigo, por ejemplo, pues en nuestro panorama de vida se nos aparece como un dispositivo “obvio” para enderezar la conducta y calzar con la norma dominante que no se cuestiona. De este modo vamos perpetuando costumbres, creencias, estereotipos, en la misma lógica de la “buena intención” de la que nos habla la cita. Recordemos, pues, que el estereotipo es esa imagen mental rígida y simple que hacemos de otros, sobre la base de unos rasgos o atributos que asignamos para categorizar.

Sin embargo, es importante precisar que esta cadena puede cortarse, pues los seres humanos tenemos la capacidad psicológica y neurológica de deconstruirnos; de hecho,

“nuevas experiencias: discursos, paisajes, objetos, personas, cambios internos, enfermedades, entre múltiples factores, pueden ayudar a la modificación de esta protomemoria o imaginario” (De la Jara, 2019, p.35).

De aquí entonces, la necesidad de levantar un estudio que nos permitiera identificar de qué manera los museos asumen el enfoque de género como una oportunidad para salirse de discursos hegemónicos o para dejar de asumir voces ajenas.

En este capítulo se presentan los resultados de ese estudio, cuyos objetivos fueron: identificar las acciones de género y el impacto de ellas en las comunidades, así como en el equipo de trabajo; conocer la formación en temáticas de género de la persona encargada del área educativa; y, finalmente, reconocer los ámbitos o temáticas de género que sugerían ser potenciadas o fortalecidas.

## METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Este trabajo se enmarca en el paradigma interpretativo. Entendemos por paradigma ese marco de referencia que influye en nuestra forma de leer y comprender el mundo. Su importancia radica en que, dependiendo del tipo de paradigma, formularemos un tipo de preguntas y tomaremos determinados caminos para comprender la realidad que percibimos; percepción también sujeta al paradigma que nos domina, del cual no siempre somos del todo conscientes. Para dar cuenta de estas diferencias, Lukas y Santiago (2004) plantean tres enfoques paradigmáticos: positivista, que ve la realidad como algo único, universal y neutro, con lo que se pretende explicar y predecir la realidad. Luego destacan el paradigma interpretativo, cuyo interés se centra en comprender los significados. Y, finalmente, señalan el paradigma crítico. Basado en la Escuela de Frankfurt, analiza las estructuras ya no para explicar (como el positivista) ni para comprender (como el interpretativo), sino para transformar.

Podemos señalar que este estudio se aproxima más al paradigma interpretativo, pues se trata del levantamiento de un catastro de acciones educativas con enfoque de género, cuyas categorías permiten comprender la realidad diversa de los museos en esta materia. Este paradigma, “engloba un conjunto de corrientes humanístico-interpretativas cuyo interés se centra en comprender los significados de las acciones humanas para las distintas personas implicadas en la acción social” (Lukas y Santiago, 2004, p. 28); esto implica algunos principios, como identificar el valor de los contextos sociales, poner en cuestionamiento los conceptos de universalidad y objetividad, y reconocer que la conducta humana es compleja (Lukas y Santiago, 2004).

Si bien es cierto, el enfoque de género es una manera de transformar los espacios a partir de la generación de nuevos tratos, acuerdos y narrativas, la investigación no posee un carácter

emancipador, sino más bien aprehensivo y comprensivo de la realidad, es decir, busca reconocer las acciones, sus formas de implementación y algunos impactos fuera y dentro de la institución. Ahora bien, la posibilidad de develar acciones valientes y menos autocomplacientes con la institución, sin duda que contribuye a forjar caminos emancipadores dentro de los museos, especialmente porque aquellos museos que no presentan acciones por falta de conocimientos, tienen en este repertorio de ideas, nuevas referencias para enfrentarse a la colección, al acto educativo, a la complejidad de las comunidades y a las narrativas. Sin embargo, en aras de la honestidad, esta investigación alcanza un nivel exploratorio (y quizás descriptivo) y el espíritu que le anima es, básicamente, “dar cuenta” de un cúmulo de acciones que sitúan a la educación en museos como un campo activo, no siempre tan articulado, afectivo y atento a las señales sociales.

Este trabajo concuerda con los llamados enfoques mixtos, los que utilizan métodos cuantitativos y cualitativos para dar cuenta de la realidad. Hernández, Fernández y Baptista (2014) los definen como “un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta” (p. 534). Señalan estos autores que el enfoque mixto, durante la segunda década del siglo veintiuno, se ha visto robustecido como una tercera aproximación en todos los campos de investigación, dado que la realidad compleja requiere de datos diversos. Advierten también, a través de lo señalado por Johnson et al. (2006), que la investigación mixta puede estar más centrada en lo cuantitativo o en lo cualitativo, pero también ambos enfoques pueden tener el mismo peso o estatus.

Para este estudio, esta advertencia es importante porque, siendo un estudio mixto, hay una cantidad importante de información cuantitativa, pero existe una preponderancia en la narrativa y en la posibilidad de generar categorías emergentes que describen más profundamente la realidad.

En cuanto al diseño, entendido como la organización del estudio, se realizaron las siguientes etapas:

- Reflexión inicial: se visualiza la necesidad de explorar las acciones de género, en la medida que se reconoce el rol de los museos en los imaginarios de las personas y en la medida que se identifican narrativas sesgadas y desbalanceadas en torno a la participación de las mujeres en la producción cultural.
- Trabajo escritural: se plasma en un documento el marco teórico y el marco metodológico, el que pasa por la revisión de distintos profesionales: área de estudios de la Subdirección Nacional de Museos; algunos equipos de áreas educativas de museos del Estado; y parte de la mesa de género del Servicio Nacional del Patrimonio Cultural.

- Implementación: aplicación de encuesta a trabajadoras y trabajadores de áreas educativas de museos.
- Análisis e informe: levantamiento de categorías, cruces teóricos y realización de informe. El informe preliminar fue revisado por los museos participantes para saber si el sentimiento y el pensamiento de cada institución estaba reflejado con justicia en el análisis. Luego de ese momento, se difundió a todos los museos del país.

En conformidad con la clasificación de Cisterna (2007), la finalidad de este estudio correspondería a un tipo de investigación básica, puesto que busca la mejor comprensión de los fenómenos sociales. De acuerdo a la profundidad, se trataría de un tipo de investigación exploratoria. Los alcances exploratorios se utilizan para dar una perspectiva de la realidad a la luz de fenómenos que no se han estudiado previamente; eventualmente podría servir de base para investigaciones futuras. En este sentido,

[...] puede ser entendida como una investigación preliminar, provisional, que se realiza para recoger mayores informaciones con respecto a un problema que se desea investigar y desde allí es útil para aclarar conceptos y conocer las dimensiones centrales de un determinado problema (Cisterna, 2007, p. 43).

Se trabajó con la técnica del muestreo por conveniencia, pues es rápida, fácil y económica. Las personas convocadas generalmente pueden formar parte de la muestra.

[...] El muestreo por conveniencia tiene su origen en consideraciones de tipo práctico en las cuales se busca obtener la mejor información en el menor tiempo posible, de acuerdo con las circunstancias concretas que rodean tanto al investigador como a los sujetos o grupos investigados (Quintana, 2006, p. 59).

En este caso se convocó a los museos que integran el Registro de Museos de Chile (RMC); respondieron 84 museos, lo que correspondió a un 26.7% del universo total, en el año 2020.

En términos de método, se trata de una investigación pedagógica que denominaremos *educativa no formal*, pues explora un tipo de acción y recurso educativo en materia de género, en el ámbito de los museos; esto se hizo a través la técnica de la encuesta, teniendo como instrumento un formulario simple de Google con 18 preguntas. El instrumento fue validado y corregido por distintos profesionales del Servicio de áreas afines: estudios; género; educación. Se consultó por 5 dimensiones:

- Acciones: actividades, programas, sistemas de evaluación, años de antigüedad, autoría de las iniciativas (personal o institucional), dificultades.
- Áreas de trabajo: participación del área educativa y otras áreas del museo, descripción del tipo y nivel de participación.
- Impacto: cambios, mejoras, al interior y fuera de la institución.

- Formación: especializaciones, capacitaciones, horas de lectura.
- Necesidad de apoyo: áreas generales, temas específicos, formatos de apoyo.

Justificamos este estudio porque hoy sabemos que gran parte de la experiencia e input sensorial es procesada bajo el nivel de conciencia, por lo tanto, en educación, es importante hacer visible lo invisible (Salas, 2003). Si permanentemente decimos a un niño o niña que tal o cual producción es de un hombre, sin mencionar el aporte de las mujeres, no solo se marcará en su esquema cognitivo el autor de dicha obra, sino que, al mismo tiempo, se irá configurando la invisibilidad femenina como algo normal. No decimos aquí que se debe acabar con la bibliografía o producción masculina, lo que decimos es que el balance es importante para entender el mundo desde la justicia. Young (2000) señala: la justicia social requiere no de la desaparición de las diferencias, sino de instituciones que promuevan la reproducción y el respeto de las diferencias de grupo sin opresión (p. 84).

Hacer más justa a la institución...ese es el propósito.

## RESULTADOS

Para efectos de este libro, se expondrán aquí los hallazgos más relevantes relacionados con las acciones y el impacto de ellas en la comunidad y al interior de las instituciones, es decir, solo dos de las dimensiones exploradas.

Como parte de la caracterización de los museos, podemos señalar tres elementos importantes para este análisis. En primer lugar, los museos que participaron del estudio pertenecen a distintas dependencias administrativas, como señala Tabla 2.

Tabla 2

Museos según dependencia

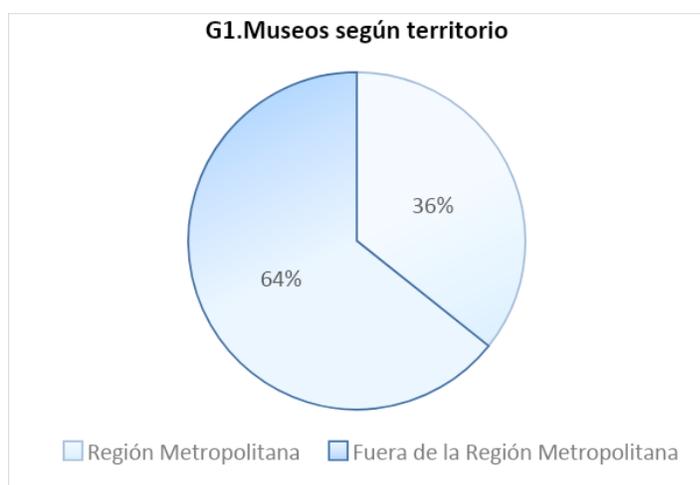
Dependencia administrativa	Número de museos	Porcentaje de museos
Servicio Nacional del Patrimonio Cultural	26	31%
Municipalidad	14	17%
Iglesia	1	1%
Privado - Particular	5	6%
Fuerzas Armadas	2	3%
Cuerpo de bomberos	1	1%
Fundación	12	14%
Corporación	12	14%
Universidad	6	7%
Otro	5	6%
<b>TOTAL</b>	<b>84</b>	<b>100%</b>

La mayor parte de los museos pertenece al Servicio Nacional del Patrimonio Cultural, lo que se condice con que existe una Unidad de Género, así como una mesa de trabajo de más de 20 años, lo que implica que no es una discusión nueva. Sin embargo, la incorporación del enfoque, a pesar de estos esfuerzos, no ha sido masiva y tampoco de manera pareja, lo que iremos comprobando a lo largo del estudio.

En segundo lugar, un 64% se encuentra fuera de la Región Metropolitana, lo que contribuye a dar una panorámica interesante a nivel nacional.

Figura 1

Museos según territorio



Finalmente, un 59% declara tener más de un tipo de colección. Este dato cuantitativo es un antecedente interesante desde el punto de vista del género, pues las disciplinas variadas abren el abanico en torno a la mirada sobre el patrimonio, permitiendo generar cruces disciplinares que pueden resultar muy nutritivas desde la perspectiva de la producción y problematización del conocimiento.

Tabla 3

Museos según tipo de colecciones

Colecciones	Número de museos	Porcentaje de museos
Solo arte	6	7%
Solo historia	22	26%
2 tipos de colecciones: - Arte   historia - Ciencias   historia natural	7	8%
3 o más tipos de colecciones - Arte   historia   arqueología	49	59%

etnografía   otra		
TOTAL	84	100%

## ACCIONES

Se detallan aquí cuatro aspectos de las acciones. Por una parte, se muestran los formatos de trabajo que adoptan los equipos para desarrollar sus temas y contenidos. Por otra parte, se analiza la diferencia entre la transversalización del enfoque de género y la visibilización de las mujeres, asunto que tiende a homologarse en el imaginario y que podría, eventualmente, confundir a la hora de tomar decisiones metodológicas y de contenido. En tercer lugar, se aborda la evaluación como dispositivo ausente (o casi ausente) en los museos; lo que estaría reflejando una realidad internacional. Y, finalmente, se aborda la responsabilidad de la iniciativa de género, pues, al tratarse de iniciativas personales (no institucionales) se corre el riesgo de no avanzar sistemática y evolutivamente en esta materia.

### TIPO Y DIVERSIDAD DE ACCIONES

En relación con las acciones, los museos declaran que la más utilizada es el taller. Es importante relevar esta estrategia, pues,

[...] como instrumento de enseñanza y aprendizaje, el taller facilita la apropiación de conocimientos, habilidades o destrezas a partir de la realización de un conjunto de actividades desarrolladas entre los participantes. Tal es la concepción predominante respecto a su naturaleza, ligada esencialmente al ámbito del aprendizaje y centrada en la autonomía y responsabilidad de los sujetos (Rodríguez, 2012, p. 16)

El taller implica poner en ejercicio lo que se ha aprendido y, en estudios previos, aparece también como una de las actividades más usadas por los equipos educativos después de la visita guiada. Dado que el género es un tema a veces críptico, la estrategia del taller podría estar contribuyendo a dar claridad a conceptos complejos o a darles sentido de cotidianeidad. Le siguen al *taller*, las *charlas*, *visitas guiadas* y *exposiciones*, como indica la tabla 4.

Tabla 4

Número de actividades según tipología

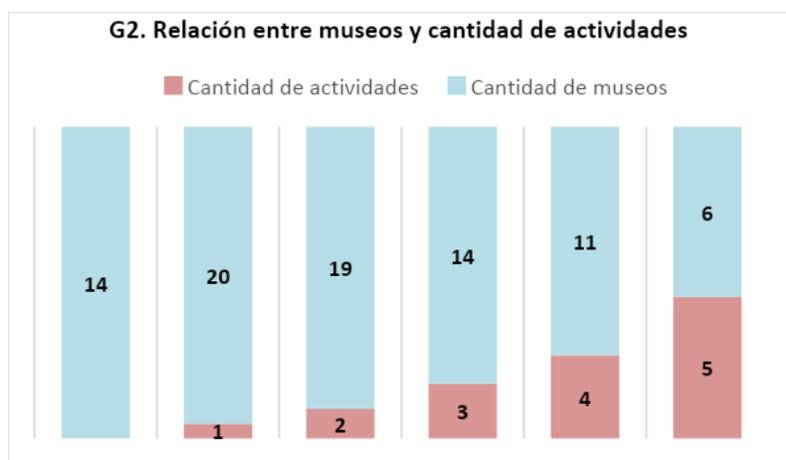
Talleres	Charlas	Visitas guiadas	Exposiciones	Otro
41	39	38	38	19

En la tipología “otro” se consignan acciones variadas como los *trabajos en terreno* donde destacan actividades en establecimientos educacionales y en espacios vecinales. Es el caso de museos que generan encuentros con mujeres para incluir sus relatos –en torno a su historia, a la del territorio, a su oficio, etc., – en el guion del museo. Destaca también la realización de *publicaciones e investigaciones* consignadas fundamentalmente por museos del Estado<sup>42</sup>, lo que se explica por la posibilidad señalada anteriormente acerca de los espacios de discusión que existen en esta materia, en el Servicio Nacional del Patrimonio. Otra acción destacada son las intervenciones museográficas en las *exposiciones*. Esto es bien interesante porque, si bien es cierto, las áreas educativas no siempre pueden participar de las curadurías, sí pueden (a veces) generar pequeños gestos en la exposición para levantar una señal de atención sobre las mujeres o sobre su ausencia en la exposición. Tal es el caso de museos de arte o de historia natural de distintas regiones del país, que han generado alguna señalética o han integrado objetos femeninos en sus vitrinas. Así también, otros museos regionales han puesto el acento en mujeres mapuche y migrantes, permitiendo de paso, cuestionar y problematizar conceptos como familia y patriarcado; ejercicio iniciado desde el primer momento del desarrollo de las exposiciones, hasta los momentos de la mediación.

Sin embargo, y como indica el Gráfico 2, solo 6 museos (lo que corresponde a un 7%), reconocen estar en todas las tipologías; cuatro pertenecen al Servicio Nacional del Patrimonio que no solo apoya las acciones, sino que varias de ellas están asociadas a compromisos que deben reportarse y mantenerse en el tiempo.

Figura 2

Relación entre museos y cantidad de actividades



<sup>42</sup> Imaginarios infantiles (Museo de Historia Natural de Valparaíso); aporte de las mujeres a la ciencia o su aporte al magisterio (Museo de la Educación Gabriela Mistral); publicaciones de artículos y de un cuaderno de historia (Museo Regional de Atacama); Imaginarios de género en niñas, niños y adolescentes (Museo Regional de Rancagua); investigación participativa con enfoque de género de mujeres yaganes (Museo Antropológico Martín Gusinde).

## TRANSVERSALIZACIÓN DEL ENFOQUE Y VISIBILIZACIÓN DE LAS MUJERES

La transversalización significa que el enfoque cruza todo el quehacer del museo, implica mirar todas las acciones y sus etapas poniendo especial atención en los lenguajes, resguardando no replicar estereotipos, sesgos o formas subordinadas de relación. Implica también poner en valor y exponer el aporte de las mujeres en los distintos ámbitos de la cultura. La sola visibilización no implica que el enfoque se haya transversalizado en la institución, sin embargo, varios museos comienzan desde aquí y no todos logran la transversalización.

La visibilización es la capacidad de develar, de hacer visible lo que habitualmente no vemos. En este caso se trata de hacer visible el rol de las mujeres en la historia que se cuenta. Una primera manera de lograrlo es poniendo a las mujeres como contenido (el museo habla de ellas: de su participación; de su vida; de su aporte). Se instala en el discurso la presencia de mujeres en la guerra, en la Cruz Roja Internacional, en la sociedad chilena de albergues para viudas y huérfanos; en los hospitales de sangre para los soldados y marinos heridos o enfermos; en la gestión de actividades para reunir recursos para apoyar al país en guerra<sup>43</sup>. Lo mismo ocurre con algunos museos de arte o de historia natural que incorporan la presencia de las mujeres en sus relatos. La mujer como contenido también se observa en el Museo de Vicuña, donde se promueve la ruta temática con acento en la vida de Gabriela Mistral y su relación con el género. Estos contenidos son narrados en distintos formatos, no solo en las vitrinas, sino también en charlas, talleres o publicaciones, como vimos en los tipos de acciones. Varios museos presentan publicaciones o cuadernos (de mayor o menor tiraje) donde dan cuenta del aporte de las mujeres en la ciencia, educación, arte, etc.

Un segundo modo de visibilización se realiza a partir de acciones diseñadas para ellas, en el ánimo de identificar intereses, espacios y necesidades propias. Aquí aparecen ciclos de cine, talleres de cerámica, conversatorios, etc. Muchas veces estas actividades derivan en productos que, eventualmente, se exponen en el mismo museo.

Una tercera manera es a partir de acciones de recopilación de sus saberes, en primera persona. Una experiencia interesante es el taller de la Casa -Taller Museo de Luthería y Organología MLO el que ha abordado las construcciones culturales de distinción de género en

---

<sup>43</sup> Datos otorgados por la Fundación Museo Guerra del Pacífico Domingo de Toro Herrera.

este oficio, a través de talleres de Luthería para adultos, abiertos a todas las identidades de género, sin embargo –señala el museo– hay una tendencia a la participación masculina. En la misma línea, Arpilleras de La Ligua, un proyecto del Museo de La Ligua, revela el rol histórico de las mujeres y las memorias olvidadas de la provincia de Petorca, a través del arte de las arpilleras. Cabe destacar que estas arpilleras forman parte de la exposición del museo, por lo que además de reconocer los saberes y relatos, queda una manufactura propia de la zona, generando un impacto importante en la museografía. Destaca también una minga de tejeduría de alfombra en el Museo Regional de Ancud, para el Día del Patrimonio, dirigida por dos maestras textiles de Ancud, donde participan artesanas de la ciudad para su confección. La alfombra tejida en quelgo (telar horizontal propio de Chiloé) fue inaugurada posteriormente con una actividad de cuentacuentos en el marco del aniversario del museo.

Una cuarta manera que emerge de este estudio, es a través del trabajo con grupos o comunidades de diversos territorios no solo para extraer un saber, sino para conformar con ellas grupos de investigación, es decir, para explorar y producir conocimiento. Aunque no es la más utilizada, esta forma de trabajo lleva años consolidándose en los museos que la informan. “Mirada de Barrio”, es un proyecto de investigación-acción informado por el Museo de la Solidaridad Salvador Allende, que buscaba, desde 2017, agendar encuentros y talleres con organizaciones de mujeres dedicadas al arte textil con el fin de exponer las problemáticas sociales desde el enfoque de las mujeres y de género. El Museo Martín Gusinde<sup>44</sup>, por su parte, ha conformado un grupo de investigaciones participativas con enfoque de género con mujeres de la comunidad yagán, desde 2012.

## EVALUACIÓN: UNA TAREA PENDIENTE

La experiencia internacional señala que los museos, más allá de los estudios de público, presentan escasos procesos evaluativos y de sistematización, lo que impide conocer cuestiones elementales, como la calidad o diversidad de materiales hasta asuntos más complejos, como el tipo de impacto de una acción o las causas que obstaculizan el logro de ellas. En el caso de este estudio, se consulta por el tipo y variedad de instrumentos de evaluación utilizados.

Aparecen con frecuencia las palabras *registros*, *logros*, *cualitativo*, *oralidad*, conceptos que hacen mención a evidencias, cuantificadores, enfoques y técnicas, respectivamente; no a instrumentos, lo que da cuenta de la confusión en la nomenclatura. Sin embargo, lo central es que existe la intención, en algún sentido, de dejar la huella indiscutible de que el trabajo se realizó, lo que es bastante gravitante en la memoria de trabajo de una institución, no solo

---

<sup>44</sup> Museo que por estos días está en un proceso de cambio de nombre

para saber lo que se hizo, sino para considerar el valor acumulado y no comenzar de cero cada vez.

Un 32% de los museos consultados, no evalúa. Un 38% ocupa solo un instrumento. Solo el 12% declara que elabora más de un instrumento de evaluación. Esta realidad entorpece la oportunidad de conocer lo que se hace y, a su vez, dificulta la posibilidad de generar las mejoras necesarias. Reconocemos el carácter complejo y político de la evaluación. Sánchez-Amaya (2012) plantea que la evaluación es el dispositivo más sutil y eficaz para mantener el control y la vigilancia sobre los sujetos. Sin embargo, también pensamos que hay otras salidas y propósitos y que un proceso colaborativo y comprometido de evaluación, puede otorgar nuevos sentidos a las acciones realizadas.

## INICIATIVAS ¿QUIÉN RESPONDE?

Tabla 5

Cómo se sostiene la iniciativa

Iniciativa institucional	Interés personal	Iniciativa ajena con la que el museo colabora	Otra
30	36	7	11
36%	43%	8%	13%

El 43% de las iniciativas se sostiene por interés personal, y, aunque el interés de cada persona es invaluable en cualquier proyecto, se advierte un riesgo: que la iniciativa se termine cuando la persona se va. Lo que se propone es que las iniciativas formen parte de políticas internas o planes institucionales de modo tal que se mantengan y actualicen conforme surjan necesidades nuevas a la vez que se pueda acceder a recursos para su sostenibilidad en el tiempo. Este dato se cruza aquí con la necesidad de evaluar y sistematizar las acciones con el fin de traspasar la memoria de trabajo y que no se pierda el saber acumulado.

Un 36% de las iniciativas son institucionales y, aunque no se da cuenta de su duración o frecuencia, dados los factores tiempo, capacitación y recursos, es dable pensar que no todas estas iniciativas corresponden a acciones establecidas en una política o plan, sino que muchas de ellas son coyunturales.

Impacto. Para este estudio se entiende el impacto como los cambios, mejoras y/o contribución en algún aspecto: económico, social, cultural u otro. Se manifiesta hacia el exterior y también al interior de los equipos.

En el caso del impacto externo se reconocen cuatro ideas. El primero es la valoración de la perspectiva de género, es decir, hay un reconocimiento positivo sobre el fomento de la equidad y la generación de relaciones transversales y no subordinadas. El segundo es la valoración de las mujeres, que, a diferencia del enfoque de género, apela a la idea de distinguir a las mujeres en su propia identidad reconociendo su producción cultural, sus conocimientos y cosmovisiones. Una tercera categoría dice relación con la valoración del museo como espacio donde se integra la presencia de mujeres reconociendo en estas acciones un sello particular que hace del museo un espacio seguro. Finalmente, se consigna la generación de sensibilidades como una categoría de impacto. Se entiende esta sensibilidad como la disposición a enfrentarse a temas o acciones nuevas, a veces rupturistas, que ponen en evidencia las desigualdades o prejuicios.

Al interior de los equipos, el total de respuestas tiene que ver con un cambio en la manera de ver y tratar las colecciones, reconociendo la necesidad de generar investigaciones y narrativas equilibradas, menos sesgadas. También se consigna como impacto la necesidad de transversalizar el enfoque de género para optimizar esfuerzos y para garantizar que las necesidades de hombres y mujeres se vean reflejadas en todas las etapas de una acción o programa: diseño, implementación, evaluación y sistematización. Finalmente, el cambio expresado en trabajadoras y trabajadores, ha implicado que se instale una revisión permanente en el lenguaje y en el trato, de modo tal que ello derive en relaciones respetuosas y no subordinadas.

## CONCLUSIONES

Esta panorámica general nos permite distinguir cómo los museos transitan de la visibilización de las mujeres a la transversalización del enfoque de género. En cualquiera de esos espacios, los museos han debido problematizar los contenidos reconociendo que la forma de exponer, de narrar, de relevar o silenciar, tienen una incidencia en el pensamiento desde la niñez, lo que no solo afecta la forma en que construimos una idea de mundo, sino que afecta a las niñas toda vez que ellas mismas se ven marginadas o tratadas con algún tipo de sesgo en función de su edad y género.

Trabajar con enfoque de género significa hacer un acto consciente sobre los discursos hegemónicos, reconociendo que lo que eventualmente estaba en los márgenes, puede en algún momento hacerse autoritario y único también, razón suficiente para generar revisiones permanentes del hacer de los museos. Significa asumir que es importante perturbar lo establecido para dejar emerger lo nuevo, como señala Morin. En este sentido, cabe seguir insistiendo en la idea de que los binarismos no desaparecen con la sola posibilidad de incluir mujeres en la exposición, dado que esa representación puede estar dada desde la subordinación o desde lugares que otros deciden para “ellas”; incluso se puede reincidir en la

idea de entender a las mujeres en el ámbito de lo privado o de la naturaleza. Lo que parece importante es que comenzar a trabajar con enfoque de género (más allá de la iniciativa particular) es un camino sin retorno.

Los distintos niveles de implementación y los distintos tipos de acciones, nos entregan una idea de la variedad y creatividad de los museos a la hora de incluir enfoque de género en el diseño de sus actividades. Y, aunque no fue señalado en este artículo, una de las necesidades de los museos es mayor capacitación y recursos para llevar adelante algunas ideas. Esto significa que, en algún punto, debiera operar la solidaridad interinstitucional de modo tal que aquellos museos más adelantados en la materia, pudieran hacer mentorías o jornadas educativas que permita a otros museos dar inicio a las acciones, momento probablemente más difícil porque no siempre hay referentes que puedan guiar el trabajo.

Una última conclusión en este análisis es que la evaluación debe dejar de ser un espacio arbitrario. La evaluación nos ayuda a mirar el quehacer, a mirar la realidad intervenida para conocerla y mejorarla. También este proceso puede ser implementado desde la afectividad, es decir, poniendo el acento en la dignidad y en la colectividad. Evaluar, además, permite dejar de pensar las áreas educativas como ejecutoras de acciones. Esta forma de pensarlas obedece a una representación mezquina que la observa desde el hacer sin pensamiento.

Comenzamos este capítulo señalando que las respuestas a las incertidumbres de este tiempo no necesariamente se encuentran en el pasado. Es importante insistir que para los museos el pasado es importante, pero sin poner atención a las señales sociales del presente y sin la construcción de una idea de futuro, el museo pierde sentido. El enfoque de género es una oportunidad para recuperarlo.

## REFERENCIAS

Amorós, C. (2001). *Feminismo. Igualdad y diferencia*. México: UNAM.

Área de Estudios, SNM, (2020). Museos en cuarentena: Prácticas de conexión con los públicos. Santiago de Chile: Subdirección Nacional de Museos, Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. Recuperado el 12 de mayo de 2023 de: [https://www.museoschile.gob.cl/628/articles-98553\\_archivo\\_01.pdf](https://www.museoschile.gob.cl/628/articles-98553_archivo_01.pdf)

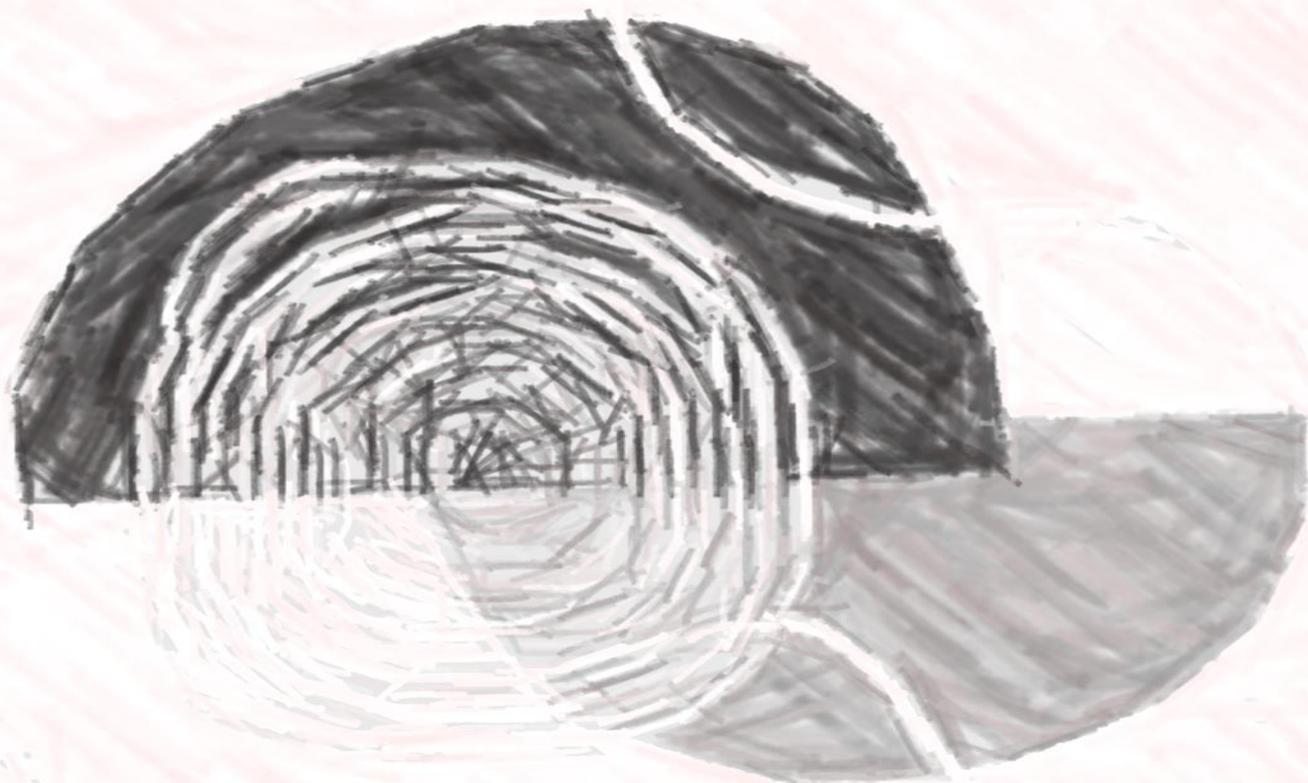
Ballart, J. (2007). *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*. Barcelona: Ariel.

Candau, J. (2008), *Memoria e identidad*, Buenos Aires: Ediciones Del Sol.

Cisterna, F. (2007). *Manual de metodología de la investigación cualitativa para educación y ciencias sociales. Texto de apoyo a la docencia*. Chile: Universidad del Bío Bío.

- De la Jara, I. (2019). *Culturas de infancia. Otros lugares donde habita la memoria*. Santiago: Ediciones Universidad Finis Terrae.
- Facio, A. & Fries, L. (2005). Feminismo, género y patriarcado. *Academia. Revista de enseñanza sobre el derecho de Buenos Aires*, 3, (6.), 259-294.
- Fink, N. (2016). "De brujas y princesas: la literatura y el cine en la producción de estereotipos de género"; en: Merchán, C. & Fink, N. (Comp.). *Ni una menos desde los primeros años*, (pp.67-80). Buenos Aires: Editorial Chirimbote.
- Grupo de Reflexión sobre Educación-GRE. (2011). *Aportes al debate actual sobre la educación en Uruguay*. Recuperado el 03 de julio de 2023 de: <https://issuu.com/reduruguayencuentro/docs/aportes-al-debate-gre-oct.2011>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Ibermuseos. (2020). *Profesionales de museos iberoamericanos ante el COVID-19*. Madrid: Programa Ibermuseos
- ICOM. (2020). *Museos, profesionales de los museos y COVID-19*. Recuperado el 20 de abril de 2023 de: <https://icom.museum/wp-content/uploads/2020/05/Informe-museos-y-COVID-19.pdf>.
- Lukas, J.F. & Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Maillard, C. (2012). "Construcción social del patrimonio"; en: Marsal, D. (Ed.). *Hecho en Chile. Reflexiones en torno al patrimonio cultural*. (pp.24-29). Santiago, Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Maldonado, E. & Andrade, P. (2017). *Pedagogía y espacio arquitectónico: escenarios para crear, jugar e imaginar*. Santiago: Ediciones JUNJI.
- Mead, M. (1970). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Buenos Aires: Granica Editor
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Padró, C. (2003). "La museología crítica como forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto e intercambio"; en: Lorente, J. P., Almazán, T. & Vicente, D. (Eds.). *Museología crítica y arte contemporáneo*. (pp.51-70). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Pavez, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27, 81-102.

- Quintana, A. (2006). "Metodología de Investigación Científica Cualitativa"; en: Quintana, A. y Montgomery, W. (Comps.). *Psicología: Tópicos de actualidad*. (pp.65-73). Lima: UNMSM.
- Rabi, K. (2018). *Género, roles y espacios: ¿Cuánto pasado tiene el presente?* Santiago: Subdirección Nacional de Museos.
- Rodrigo Montero, J. & Collados, Alcaide, A. (2015-2016). Mediación, interpretación, transculturalidad. El museo como zona de contacto. *Museos.es Revista de la Subdirección General de Museos Estatales*, 11, 25-38.
- Rodríguez, G., Juárez C. & Ponce, M. (2011). La culturalización de los afectos: Emociones y sentimientos que dan significado a los actos de protesta colectiva. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 45, (2), 193-202.
- Rodríguez, M. (2012). "El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar"; en: Soler, S. (Comp.). *Lenguaje y educación: perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio*. (pp.13-43). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Saiz Echezarreta, V. (2012). Disposiciones afectivas y cambio social. CIC. *Cuadernos De Información Y Comunicación*, 17, 107-133.
- Salas, R. (2003). ¿La educación necesita realmente de la neurociencia? *Estudios Pedagógicos*, 29, 155-171.
- Sánchez-Amaya, T., 2012. La evaluación educativa como dispositivo de constitución de sujetos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 11, n.º 2: 755-767.
- Smitter, Y. (2006). Hacia una perspectiva sistémica de la educación no formal. *Revista de Educación Laurus*, 12, (22), 241-256.
- Trilla, J. (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- Vila, E. (2005). Mundo de la vida y cultura: la educación como acción ética e intercultural. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 17, 81-96.
- Viquez, M. (2014). Castigo físico en la niñez. Un maltrato permitido. Estudio sobre la autoridad parental. Costa Rica: UNICEF.
- Young, I. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. España: Ediciones Cátedra.



## CAPÍTULO 4. DIÁLOGOS CRÍTICOS SOBRE “INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO”: DAS CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS À PERSPECTIVA OMNILÉTICA

Allan Rocha Damasceno<sup>45</sup>, Mônica Pereira dos Santos<sup>46</sup>, Rosangela Costa Soares Cabral<sup>47</sup>  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Brasil.

---

<sup>45</sup> Miembro fundador del Grupo de Investigación Latinoamericano de Educación Inclusiva (GILEI) durante el período 2022-2024. Doutor em Educação. Professor Associado da Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Fundador e Coordenador do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI). Um dos fundadores e integra o Grupo de Investigação Latinoamericano de Educação Inclusiva (GELEI).

<sup>46</sup> Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Possui graduação em Psicologia, Mestrado e PhD em Psicologia e Educação Especial pela Universidade de Londres. Fundadora e coordenadora do Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE).

<sup>47</sup> Doutora em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC), UFRRJ. Seropédica - RJ. Professora da Educação Básica das redes de Belford Roxo e Duque de Caxias/RJ. do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI).

## INTRODUÇÃO

Neste estudo trazemos ao debate diferentes compreensões sobre conceitos e epistemologias que permitem identificar aspectos relacionados ao cenário da inclusão em educação e na escola contemporânea. Assim, inicialmente, é necessário afirmar nossa compreensão sobre “Inclusão em Educação”, que não está reduzida à inclusão escolar e educacional da pessoa com deficiência, mas de todos os sujeitos que fazem parte da sociedade, pois “(...) se inclusão é processo de luta – e assim eles o defendem – contra as exclusões, não tem sentido falar em inclusão do sujeito ou grupo tal ou qual, apenas, e sim de todo e qualquer sujeito em situação ou risco de exclusão.” (Santos, 2015, p.61).

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

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

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

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

Então, este artigo se constituiu nas tessituras sobre as culturas, políticas e práticas em um movimento de (re)construção e desenvolvimento da educação, contribuindo para perspectivas

mais inclusivas no que se refere a pensar a educação contemporânea, tendo como “lentes” a Perspectiva Omnilética em diálogos com a Teoria Crítica.

## PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA: PRODUZINDO NOVOS/OUTROS CONHECIMENTOS

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

Assim, o potencial da Teoria Crítica para este estudo pode ser entendido no sentido de que:

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

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

Então, tendo como “farol” aportes críticos na construção do conhecimento, passamos a compreender as contribuições analíticas da “Perspectiva Omnilética”, que não se trata de uma teoria em si, mas “é um modo de explicar/conceber e ser ao mesmo tempo. Um conceito, portanto, de caráter tanto reflexivo e contemplativo quanto aplicativo às nossas práticas, ao nosso modo de ser.” (Santos, 2013, p.23). A “Omnilética” é uma perspectiva de análise e de apoio à diversidade em educação. Por se tratar de uma “lente” praxica, dialoga perfeitamente com a Teoria Crítica. Sobre esse aspecto, Adorno reflete sobre a relação entre teoria e práxis:

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

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

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

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

## INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS PRÓ-DIVERSIDADE

O termo inclusão vem do latim *includere*, que significa “fechar em, inserir, rodear”, de *in*, “em”, + *cludere*, “fechar” (Dicio, 2022). A este respeito, Santos (2002, p. 108), ao discutir a relação entre os termos “inclusão” e “integração”, comentou que “Curiosamente, em termos etimológicos “inclusão” origina-se do latim *includere*, que significa confinar, encerrar, colocar dentro, ou até mesmo bloquear, ao passo que a origem da palavra “integração”, também do latim *integrare*, significa renovar, tornar inteiro”. A autora alertou, a partir daí, para a importância de termos

[...] cuidado aos nos desvencilharmos tão facilmente de “velhos” conceitos para prontamente assumirmos “novos” conceitos. Estes, embora adotados com a melhor das intenções, podem, por vezes, conduzir à perda do foco real de discussões [que para a autora deveria ser pensar-se em]: o que é especial agora? Ou: o que deve ser especial na educação para que ela se torne de fato aberta a todos?” (idem, idem).

Fato é que a palavra “inclusão” foi utilizada pela primeira vez na Declaração de Salamanca (1994), como princípio fundamental da educação de

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

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

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

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

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

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

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

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

[...] um movimento cultural inserido na dimensão social contemporânea, tendo por pressuposto a democratização tanto da educação quanto da sociedade. Há, nesse movimento, a busca da efetivação de oportunidades de acesso à escola pública por parte dos grupos vítimas da segregação histórica. Para a problematização da discussão sobre educação inclusiva<sup>48</sup>, faz-se necessário pensar as dimensões de cultura, sociedade, educação e indivíduo, nas contradições sociais e suas consequências na formação de preconceito, sua manifestação e segregação dos grupos vítimas. (Damasceno, 2015, p. 17)

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

## INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: EPISTEMOLOGIA DO CONCEITO

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

[...] Um conceito que não se limita às pessoas com deficiência, muito mais amplo do que eu podia imaginar. Um conceito, portanto, que diz respeito a um processo, e não a um fim determinado ao qual se quer chegar. A partir das relações construídas durante o seminário, fui convidada a fazer parte do grupo e, assim, estudar os fenômenos inclusão\exclusão. E dessa forma, meu objeto, que entendi inicialmente ser a Educação Especial, passou a ser o processo de inclusão em educação. (Silva, 2021, p.34)

Nas palavras de Santos (2009):

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

Aqui reside uma diferença central entre os conceitos. Enquanto “Inclusão em Educação” se caracteriza por ser um processo de oposição a todo e qualquer mecanismo de exclusão, o conceito “Educação Inclusiva” enseja um caráter finalístico, ou seja, um estado, ao invés de um processo, que ignora as contradições, as lutas, os conflitos para promoção de

---

<sup>48</sup> Destacamos que o termo foi empregado na época da escrita do livro supracitado, mas o conceito Inclusão em Educação é muito bem entendido neste trecho e utilizado atualmente pelo autor.

perspectivas mais orientadas pela inclusão como um princípio. A expressão revela um dever, isto é, como a educação deve ser sem problematizar o processo para torná-la “mais inclusiva”.

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

Santos, em palestra dada em 2022, pontuou ainda uma questão gramatical que diferencia as expressões de forma contundente no sentido de apoiar o que aqui argumentamos sobre adotarmos “Inclusão em Educação”, e não mais “Educação inclusiva”. A autora mostrou que, ao realizarmos uma breve análise sintática das expressões, podemos ver que “Educação Inclusiva” é composta por um substantivo feminino (educação) mais um adjetivo (inclusivo), cuja função, obviamente, é qualificar o substantivo. Assim, usa-se o termo “inclusiva” para dizer se a educação possui ou não esta “qualidade”, ou seja, se ela demonstra este estado em sua forma de ser. É ou não é. Vejamos que, segundo o site Clube do Português (2022), o adjetivo “Serve para caracterizar, delimitar e qualificar o substantivo”, tendo, ainda, duas subfunções: como predicativo e como adjunto adnominal. No caso em questão, trata-se da segunda subfunção, a de adjunto adnominal, o que significa dizer que se a retirássemos da expressão a palavra principal à qual “inclusiva” se refere (educação), esta não perderia seu sentido nem valor.

Ou seja: “inclusiva” não faz a menor diferença para educação! Por outro lado, na análise sintática da expressão “Inclusão em educação”, o que temos são dois substantivos femininos (“inclusão” + “educação”) unidos pela preposição “em”. Considerando que a preposição “em” serve para estabelecer entre palavras e orações relações de sentido e de dependência, separamos alguns sentidos possíveis aos quais gostaríamos de dar um foco maior para reafirmarmos a importância de adotarmos “Inclusão em Educação”: lugar ou situação (Inclusão no campo da Educação); modo, meio (Inclusão por meio da Educação); fim, destinação (Inclusão para o campo da Educação); lugar para onde vai um movimento, sucessão (Inclusão no campo da Educação).

A “moral da história” é que o termo “educação inclusiva” remete à ideia de um estado final ao qual, supostamente, se possa chegar um dia; ao passo que “inclusão em educação” remete ao reconhecimento do movimento, da dinâmica processual necessária a qualquer campo social (em nosso caso, o da Educação) para que transformações existam e sejam reconhecidas e compreendidas.

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

Figura 1. O que é um desenvolvimento inclusivo?



Fonte: Index para Inclusão (2011)

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

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

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

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

Figura 2. Dimensões do Índice



Uma visão geral do Index

Fonte: Index para Inclusão (2011)

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

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

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

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

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

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

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

[...] O termo *omnilética* foi criado por mim e é composto de três elementos morfológicos: o prefixo latino *omni* (tudo, todo), o radical grego *lektos* (variedade, diferença linguística, mas aqui

ênfatizando especialmente a variedade e a diferença) e o sufixo grego *-ico* (concernente a). Resumidamente, *omnilética* significa uma maneira totalizante de compreender as diferenças como partes de um quadro maior, caracterizado por suas dimensões culturais, políticas e práticas em uma relação ao mesmo tempo complexa e dialética (2013, p.23).

A partir desta compreensão de “Inclusão em Educação”, trazemos ao debate as reflexões de Adorno (2020, p.153) quando nos oferece uma reflexão sobre os modelos ideais e autoritários de educação, nos remetendo a algumas questões: Qual é o modelo ideal de educação? Há modelo ideal? Nesse contexto, “[...] a educação tem muito mais a declarar acerca do comportamento no mundo do que intermediar para nós alguns modelos ideais”. Nesse sentido, superpondo a “Perspectiva Omnilética” à Teoria Crítica adorniana, construímos uma potente lente “*Omnicrítica*” que nos permite reafirmar que a “Inclusão em Educação” está sempre em movimento, não é um conceito fechado, é um processo.

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

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

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

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

Revisando as 3 dimensões apresentadas, a “Perspectiva Omnilética” ampliará para 5 dimensões, trazendo duas outras que não foram inicialmente concebidas por Booth e Ainscow. Contudo, aprofundaremos um pouco melhor as 3 dimensões, a partir dos estudos de Booth e

Ainscow (2011), sobre as culturas, políticas e práticas, para posteriormente correlacionar as 2 novas que se relacionam, tecendo análises à luz da Teoria Critica adorniana.

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

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

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

A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. Não consigo entender como até hoje mereceu tão pouca atenção. Justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda monstruosidade ocorrida.

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

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

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

[...] Espaços educacionais que possuem práticas orientadas para a inclusão em educação tendem a reconhecer o direito à diferença e o combate às diversas formas de discriminação e desigualdade social. Buscam superar as barreiras à aprendizagem e à participação, trabalhar conflitos resultantes das relações entre grupos e pessoas pertencentes a universos culturais diferentes, sem ignorar as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. (SANTOS, 2009, p. 14).

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

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

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

Partindo dessa tridimensionalidade, Santos percebeu que essas dimensões não eram suficientes para explicar os fenômenos pesquisados de “Inclusão em Educação”, com base na realidade brasileira, e esse incômodo permeava as pesquisas que para Santos (“LEPEDI em ação: Reunião de pesquisa - Inclusão em Educação”, 2021)<sup>49</sup> ficava a questão: “tem uma liga aí que vai juntando essas três dimensões (...) e essa liga é importante (...) o que era essa liga? (...) ficava a pergunta e ia se buscando nas pesquisas, (...) a partir das leituras marxistas, se entendeu que era a dialética”.

Essas três dimensões tinham uma relação dialética,

[...] elas existiam simultaneamente e concorrentemente em dados momentos e complementarmente em outros momentos. Às vezes essa relação levava a uma conclusão de ampliação do quadro no sentido de que pode existir isso e aquilo e às vezes levava uma

---

<sup>49</sup> Sobre a Omnilética. Reunião do LEPEDI. Transcrição de áudio. 2021. Disponível em [https://www.youtube.com/results?search\\_query=lepedi](https://www.youtube.com/results?search_query=lepedi). Acesso em 23 jul. 2022.

situação de divergência mesmo”. (Santos, “LEPEDI em ação: Reunião de pesquisa - Inclusão em Educação”, 2021).

Mas, o que se entende por dialética? Seguindo as ideias e reflexões de Lukács, dialética “[...] trata-se de olhar para os fenômenos humanos, sociais e ambientais e, no nosso entendimento, perceber as variações, os modos totalizantes de análises, reflexões as quais podem ser perceptíveis (ou não)”. (Aguiar, 2021, p.117). Compreender a realidade enquanto movimento, transformação e compreensão no que se refere à práxis, para Lukács (2003, pp.67-68),

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

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

Feita a “liga” uniu-se as três dimensões à dialética. Então, deu-se o nome de “Trilética”. Mas, algo ainda faltava, o conceito ainda não estava fechado, faltava um elemento, “[...] pois a dialética também não dava conta, que era o elemento invisível [...] um elemento que sempre me angustiou [...] que era o elemento do impossível, o elemento daquilo que não está ali, mas que pode estar [...]” (Santos, “LEPEDI em ação: Reunião de pesquisa - Inclusão em Educação”, 2021). Foi a partir dessa reflexão que se chegou ao elemento da complexidade, com base no pensamento de Morin. Para o autor “a complexidade não é a rejeição do menos complexo pelo mais complexo, mas ao contrário, a integração do menos complexo na diversidade. A complexidade ecossistêmica nada é sem a diversidade”. (Morin, 2015a, p.60).

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

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

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

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

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

A perspectiva Omnilética é “trans!”. É transcendente, no sentido de que permitiu ver o que não foi visto ainda. Foi um momento de iluminação, me permita usar à luz do iluminismo.” (Damasceno, “LEPEDI em ação: Reunião de pesquisa - Inclusão em Educação”, 2021)<sup>50</sup>. É uma lente para outros movimentos, daí o diálogo possível com a Teoria Crítica adorniana. Nesse sentido, reafirma a luta e mobilização para a efetivação da “Inclusão em Educação”, pois “a exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia.” (Adorno, 2020, p. 185). E seguindo este pensamento, Damasceno (2021) complementa:

[...] A Omnilética parte de um mesmo lugar, as pistas nos levam a acreditar que exista (...). É uma ruptura com o absolutismo, a Omnilética não tem a menor pretensão de se encerrar em si mesma e ser a palavra final (...) está em total sintonia, com o princípio de incerteza de Heisenberg<sup>51</sup>, é uma variável que rompe com esse determinismo na física clássica (...) é uma perspectiva absolutamente concentrada ao desenvolvimento científico contemporâneo. (Damasceno, “LEPEDI em ação: Reunião de pesquisa - Inclusão em Educação”, 2021).

---

<sup>50</sup> Sobre a omnilética. Reunião do LEPEDI. Transcrição de áudio. 2021. Disponível em [https://www.youtube.com/results?search\\_query=lepedi](https://www.youtube.com/results?search_query=lepedi). Acesso em 23 jul. 2022.

<sup>51</sup> Werner Karl Heisenberg foi um físico teórico alemão que recebeu o Nobel de Física de 1932, "pela criação da mecânica quântica, cujas aplicações levaram à descoberta, entre outras, das formas alotrópicas do hidrogênio". Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Werner\\_Heisenberg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Werner_Heisenberg). Acesso em 25 nov. 2022.

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

Figura 3. Representação da “Perspectiva Omnilética”.



Fonte: Santos, M. P.; 2013.

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

[...] Eu sou cultural, eu sou política, eu sou prática eu sou extremamente contraditória, mas eu tenho uma potência enorme de ir levantando vários aspectos de uma mesma situação naquele mesmo momento naquele tempo e compreendendo que isso é situado historicamente, eu posso emitir, enunciar pequenos avanços e corroer as exclusões por dentro, mas sem me iludir, sabendo que essas corrosões que eu provoço terão que ser contínuas e contínuas até que a morte me separe disso. Percebem? Essa é a perspectiva Omnilética. (Santos, “LEPEDI em ação: Reunião de pesquisa - Inclusão em Educação”, 2021).

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

## CONCLUSÕES

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

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

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

Se faz necessário, então, assumir uma posição crítico-reflexiva sobre o conceito/episteme da “Inclusão em Educação”, problematizando culturas, políticas e práticas emancipatórias, dialética e complexamente, afirmando a natureza praxica do processo, pois “há que se ressignificar, urgentemente, o sentido da educação e, conseqüentemente, seu *modus vivendi*.” (Santos, 2013, p. 60).

## REFERENCIAS

- Adorno, T. W (1995). *Notas Marginais sobre Teoria e Práxis*. In Palavras e Sinais. Modelos Críticos 2. Trad. de Maria Helena Ruschel; supervisão de Álvaro Valls. – Petrópolis: Vozes.
- Adorno, T. W. (2020). *Educação e Emancipação*. 2ª ed. revista. São Paulo: Paz e Terra.
- Aguiar, J. F. (2021). *Por uma Epistemologia do Lúdico a partir da Omnilética*. Rio de Janeiro. UFRJ.
- Booth, T.; Ainscow, M. (2011). *Index para a Inclusão*. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. UFRJ: Lapeade [Tradução de M.P. Santos].
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, de 20 de dezembro. Brasília.

- Clube Do Português. Recuperado de <https://www.clubedoportugues.com.br/>. Acesso em 13/07/2022.
- Damasceno, A. R. (2015). *Educação Inclusiva e organização da escola: perspectivas críticas e desafios políticos do Projeto Pedagógico*. Rio de Janeiro: Abrace um Aluno Escritor.
- Dicio, *Dicionário Online de Português*. Origem da palavra inclusão. Recuperado de <https://www.dicio.com.br/inclusao/>. Acesso em: 30 nov. 2022.
- Freire, P. (1983). *Educação e Mudança*. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia da Autonomia*. 34 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Horkheimer, M. (1989). *Filosofia e Teoria Crítica*. São Paulo, Nova Cultural. (Coleção Os Pensadores)
- Lukács, G. (@003). *História da Consciência de Classe: estudos sobre a dialética marxista*. São Paulo: Martins Fontes.
- Morin, E. (2015a). *O Método II: a vida da vida*. 5 ed. Porto alegre: Sulina.
- Morin, E. (2015b). *Introdução ao Pensamento Complexo*. 5ª Ed. Porto Alegre: Ed. Sulina.
- Santos, M. P. (2002). *Educação Inclusiva: redefinindo a educação especial*. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 3/4, 103-118.
- Santos, M. P. & Santiago, M. C. (2009). *As Múltiplas Dimensões do Currículo no Processo de Inclusão e Exclusão em Educação*. In: IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares: diferenças nas políticas de currículo. João Pessoa/PB.
- Santos, M. P. (2013). *Dialogando sobre Inclusão em Educação: contando casos (e descasos)*. Editora CRV: Curitiba.
- Santos, M. P. (2015). *Inclusão, Direitos Humanos e Interculturalidade: uma tessitura omnilética*. Revista Inovação, Ciência e Tecnologia: desafios e perspectivas na contemporaneidade. Editora Realize – Campina Grande-PB.
- Santos, M. P. & Senna, M. R. P. S. V. (2020). *Gestão e Inclusão em Educação à luz da Perspectiva Omnilética*. Educ. em Foco, Juiz de Fora, v. 25, n. 3, 956-974.
- Santos OS. M. P. (2021). *“LEPEDI em Ação: Reunião de pesquisa - Inclusão em Educação”*. Transcrição de áudio. 2021. Disponível em [https://www.youtube.com/results?search\\_query=lepedi](https://www.youtube.com/results?search_query=lepedi). Acesso em 23 jul. 2022.
- Silva, M. R. P. S. V. (2021). *Gestão Democrática e Inclusão em Educação: sentidos e barreiras na visão dos membros dos conselhos escola-comunidade do município do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro. UFRJ.
- UNESCO. (1996). *Declaração de Salamanca – Estrutura de Ação em Educação Especial – Conferência Mundial de Educação Especial*. Salamanca – Espanha, 1994. Brasília: Corde.



## CAPÍTULO 5. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y LA DISCAPACIDAD EN EL ÁMBITO EDUCATIVO: UNA CUESTIÓN EPISTÉMICA Y ONTOPOLÍTICA

Rodolfo Cruz Vadillo<sup>52</sup>

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

---

<sup>52</sup> Miembro fundador del Grupo de Investigación Latinoamericano de Educación Inclusiva (GILEI). Doctor en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana. Maestro en Educación por la Universidad Pedagógica Veracruzana. Especialista en Docencia por la UVM de Veracruz. Maestro en Necesidades Educativas Especiales por la Universidad Cristóbal Colón. Especialista en Investigación Educativa por la Universidad Pedagógica Veracruzana. Licenciado en Educación Primaria por la Escuela Normal La Paz de Veracruz. Posdoctorado en Teoría crítica y perspectivas político-metodológicas sobre educación inclusiva transformadora en el Sur Global del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile. También realizó estudios de posdoctorado en la Unidad Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud y Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y de licenciatura en Sociología en la misma institución. Actualmente es Profesor-investigador en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel 1 del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACYT). Además, es miembro de la Red de participantes e investigadores sobre integración e inclusión educativa (RIIE) del cual es representante estatal, también forma parte de Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y de la Red sobre Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas coordinada por el Dr. Alfredo Furlán de la UNAM. Sus líneas de investigación son las políticas educativas sobre inclusión educativa y discapacidad.

## INTRODUCCIÓN

La consideración de la diversidad, en la actualidad, conlleva la apertura de espacios anteriormente denegados a colectivos, individuos e identidades que habían sido segregados o excluidos de diversas maneras. Este desafío ha sido central en el movimiento por la inclusión educativa (Echeita, 2014; Gine, 2009; Slee, 2012), que aboga por el reconocimiento de derechos, incluido el derecho a la presencia de la diversidad en las escuelas, a través de políticas y principios educativos. Este texto tiene como objetivo problematizar sobre las siguientes cuestiones: ¿qué sucede cuando la diversidad (traducida como diversidad de necesidades de aprendizaje) no cumple con los criterios, niveles de competencia, conocimientos y habilidades mínimos establecidos por los currícula escolares? ¿No debía esa misma diversidad servir como marco para otros tipos de aprendizaje? ¿Qué posición epistémica guardan los estudiantes que se catalogan como con “necesidad de aprendizaje”?

Se parte del supuesto que la atención a la diversidad en las instituciones educativas se vuelve problemática cuando la diversidad se interpreta como déficit. Los sistemas educativos siguen siendo lugares donde se intenta corregir, reparar y sanar la diversidad, considerada negativamente, lo que implica la no valoración de su riqueza. La "naturaleza de esa diversidad" implica un estado continuo, dinámico o permanente de carencia con respecto al aprendizaje que debería estar presente en cualquier entorno educativo formal, como las escuelas. Por lo tanto, las prácticas implementadas difícilmente pueden apreciar la diversidad como riqueza y formas deseables de existencia, ya que su propósito no es recuperar lo valioso para el aprendizaje, sino realizar un trabajo ortopédico para componer, llenar y compensar lo que, desde el principio, se considera incompleto.

Por otro lado, si la diversidad se ve como la ausencia de algo, la desigualdad en el aprendizaje es más bien el resultado de las carencias individuales/personales que de factores externos y estructurales que generan desigualdad social. Hay contradicciones en el discurso sobre la atención a la diversidad, ya que algunos elementos no permiten la valoración y el reconocimiento, al mismo tiempo que colocan a lo diverso como necesitado. Lo anterior es visible cuando se aborda el tema de los estudiantes con discapacidad, pues más que pensar en otras formas de ser y estar, así como de aprender en el espacio escolar, se consideran sujetos deficitarios pues no concuerdan con el ideal de normalidad impuesto epistemológica y socialmente.

La diversidad es inherente a nuestra condición humana, y la desigualdad no es sinónimo de diversidad; más bien, está vinculada a la exclusión y la discriminación. La desigualdad debe entenderse no en un nivel individual que legitime las diferencias, sino en un nivel estructural que reconozca que es el resultado de una estructura que ha utilizado la diversidad para legitimar ciertas formas de desigualdad.

En este contexto, la desigualdad educativa y de aprendizaje no solo debería depender de cuestiones individuales y características "dadas" por la diversidad, sino más bien ser producto de la historia de lógicas y sistemas de razón que se han desarrollado en la formación escolar. Por lo tanto, la desigualdad en el aprendizaje también es el resultado de las formas en que las escuelas, sus métodos y lógicas han favorecido ciertas formas diversas de ser y estar en el mundo en detrimento de otras.

No tiene sentido afirmar que algunos estudiantes "tienen" una necesidad educativa debido a sus condiciones individuales, ya que hemos construido nuestras lógicas escolares sobre la base de una forma hegemónica de ser sujeto, con ciertas habilidades, destrezas y razonamientos que responden a una sociedad que también hemos construido. Por lo tanto, más allá de las individualidades, lo que los estudiantes, en su diversidad, tienen no son necesidades, sino demandas educativas, ya que históricamente, los servicios escolares los han dejado de lado.

La premisa subyacente es que las instituciones educativas no pueden seguir siendo productoras sistemáticas de exclusiones legítimas, es decir, espacios cerrados que privilegian lo homogéneo sobre lo diverso, lo igual sobre lo diferente. Deben constituir prácticas que hagan visibles las diferencias y, con ello, distingan quiénes pueden y deben estar en la escuela de los "otros" que supuestamente no están destinados a ella. Por ejemplo, si un estudiante es sordo y requiere materiales, recursos y apoyos específicos, esto no debería considerarse una necesidad educativa, sino más bien una demanda educativa que surge porque, para participar en nuestro juego inventado, requiere elementos específicos; sin ellos, obviamente, lo hemos colocado en desventaja.

Desde esta perspectiva, atender a la diversidad implica enriquecer los espacios educativos donde se favorecieron ciertas subjetividades en lugar de otras y valorar y reconocer las diversidades, no en términos de cómo aprenden, sino en términos de su humanidad, como una forma "natural" de existencia no medida por criterios de normalidad. También, permite pensar que la situación no solo es una cuestión social y cultural, sino un problema epistemológico, es decir, de conocimiento. Por lo que todo proceso inclusión es en sí un replanteamiento epistémico de los saberes y conocimientos que hemos construido sobre lo humano, la diversidad y la diferencia. Así, la inclusión, aunque se hace visible en las políticas, es necesario traducir lo que éstas plantean en términos epistemológicos, e, incluso, ontológicos.

## LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN DE LA DIVERSIDAD: ALGO MÁS QUE APRENDIZAJE, UNA INCLUSIÓN TAMBIÉN EPISTÉMICA Y POLÍTICA

Una inclusión epistémica, en el ámbito de la discapacidad, plantea la necesidad de reflexionar sobre la influencia del conocimiento en las interacciones y la vida de ciertos individuos. Tradicionalmente, se ha concebido que las políticas desempeñan un papel fundamental al establecer regulaciones sobre la configuración de las relaciones entre los sujetos. No obstante, se tiende a pasar por alto o ignorar el contenido teórico e ideológico presente en los documentos que integran dichos marcos normativos (Plá, 2019).

En este contexto, a menudo resulta imperceptible el impacto no solo en la organización de las formas de convivencia o en los derechos asignados, sino también en las lógicas que posibilitan la designación de problemas y la ubicación de los sujetos. ¿Qué ejercicios de asignación de unas posiciones epistémicas permiten colocar a cada individuo o colectivo en el ámbito social?

A pesar de que las políticas están enfocadas en fortalecer la inclusión social y educativa y se basan en principios relacionados con una perspectiva de derecho y justicia social, es necesario reconocer que también requieren establecer distinciones y clasificaciones. Estas, a su vez, facilitan la identificación de la inferioridad, la señalización de la injusticia y la definición de las vías a seguir para reconfigurar tanto a los individuos en nuevas posiciones como la estructura subyacente que se sospecha injusta *per se*.

En otras palabras, la organización de la realidad que busca el acto político resulta inalcanzable sin la presencia de una disposición objetual que posibilita la estructuración de lo visible. Esto conlleva necesariamente la realización de actos de nominación que se traducen en formas clasificatorias sociales, delineando posiciones y estatus de los sujetos. Aunque la organización concreta del mundo social no exista *per se*, implica una construcción que se asemeja a una existencia real, permitiendo el posicionamiento e identificación de la posición ocupada en el espacio (Plá, 2019).

En esta perspectiva, las políticas no simplemente se originan a partir de los sujetos que las promulgan basándose en principios y fundamentos específicos, sino que también desempeñan un papel activo en la creación de lo social al exhibir una organización aparente. Esta organización posibilita la acción de los individuos en el espacio, las relaciones y las opciones de movilización, determinadas por la posición reconocida y el estatus en relación con las posiciones de los demás.

En el ámbito de las políticas relacionadas con la educación inclusiva y las personas con discapacidad, este aspecto no ha estado ausente. Los individuos que, en su mayoría, diseñan estas políticas en representación de organismos específicos no se limitan a un ejercicio científico y neutral con fines loables y desinteresados. En la producción de estos textos,

entran en juego conflictos éticos, morales, sesgos ideológicos, visiones de mundo, perspectivas, sentidos, creencias y posicionamientos epistémicos.

Por ejemplo, la identificación de un problema público surge de una secuencia de acciones: actores sociales con cierto estatus identifican una situación problemática a partir de la experiencia de un desorden en relación con las normas sociales existentes. Posteriormente, llevan a cabo un estudio que delimita la situación que debe regularse o controlarse, identificando progresivamente los componentes y desafíos involucrados (Cefai y Terzi, 2012 en Brégain, 2022). Utilizando su capital relacional, social, político y económico, constituyen públicos (profanos o expertos) afectados por esta situación problemática y la divulgan en diversos foros de debate. De esta manera, demuestran que estos problemas públicos requieren una respuesta que trascienda la soberanía nacional. Finalmente, persuaden a las organizaciones internacionales para que aborden este problema, convirtiéndose en objeto de intervención pública para dichas organizaciones y se institucionalizan las soluciones adoptadas (Brégain, 2022).

La idea anterior revela la construcción de un tema político que se presenta como un problema, el cual, como se mencionó anteriormente, no implica simplemente la reunión desinteresada de sujetos en nombre de determinados organismos. La posición y el estatus desempeñan un papel crucial en la elegibilidad de estos individuos y la representatividad de los organismos. A partir de ahí, surgen no solo los objetos, sino también las posibles soluciones y métodos para comprender e intervenir en los fenómenos. Estas acciones no se limitan a cuestiones científicas que, por serlo, sean neutrales; más bien, incorporan posicionamientos teóricos e ideológicos que, desde la posición de los sujetos decisores, influyen en la producción de ciertas políticas de verdad sobre los problemas.

## ESCENARIO EDUCATIVO PARA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN MÉXICO

De acuerdo con las estadísticas recopiladas en el Censo de 2020, se revela que el 62% de la población de 12 años en adelante está activa en el ámbito económico. Esta participación se desglosa en un 75.8% para hombres y un 49.0% para mujeres. Además, se destaca que 7,364,645 personas de tres años en adelante hablan alguna lengua indígena, representando el 6.1% del total de la población. Sin embargo, esta cifra ha experimentado un declive en comparación con el censo de 2010, cuando constituían el 6.6% del total de la población (6,913,362 habitantes).

El Censo también refleja que la población total de México asciende a 126,014,024 habitantes, de los cuales 6,179,890 son personas con discapacidad (PcD). Se identifica que el 2% de la población total (2,576,213 personas) se autoidentifica como afromexicana o afrodescendiente. Aproximadamente el 11.1% de la población enfrenta alguna limitación para realizar actividades

cotidianas, mientras que el 4.9% tiene una discapacidad y el 1.3% enfrenta algún problema o condición mental. En total, el 16.5% de la población total presenta alguna limitación en actividades cotidianas, discapacidad o algún problema o condición mental.

Según la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH) de 2022, en el año 2020, la diferencia promedio de ingreso trimestral entre una persona con discapacidad y una sin discapacidad era de 6,644 pesos. Sin embargo, para el año 2022, esta diferencia aumentó a 8,528 pesos. Las personas con dificultades motrices han sido particularmente afectadas por el aumento de la brecha en oportunidades económicas, viendo estancado su ingreso e incluso disminuyendo su capacidad adquisitiva.

A pesar de que el ingreso ha experimentado un aumento entre las personas con educación primaria o secundaria completa o incompleta, sigue existiendo una brecha significativa entre aquellos con primaria terminada y aquellos con un posgrado. Mientras que los primeros perciben en promedio 13,514 pesos trimestralmente, los segundos llegan a 89,986 pesos.

El análisis de género revela que las mujeres continúan percibiendo un ingreso menor en comparación con los hombres. Por ejemplo, el ingreso trimestral promedio de las mujeres es de 19,081 pesos, mientras que para los hombres es de 29,285 pesos. Esta disparidad también se agudiza al considerar la variable étnica.

En cuanto a la educación, la Encuesta Nacional sobre el Acceso y Permanencia a la Educación (ENAPE) de 2021 revela que 1.8 millones de personas de 3 a 29 años nunca han asistido a la escuela, incluyendo a personas con discapacidad física o mental. Las estadísticas muestran un preocupante porcentaje de personas con discapacidad que no asisten a la escuela en diferentes rangos de edad.

Según la Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) de 2022, aproximadamente un tercio de la población con discapacidad de 12 años en adelante ha experimentado discriminación en los últimos 12 meses, siendo la causa principal la condición de discapacidad.

Las políticas educativas de los últimos años han reconocido la importancia de seguir los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS, 2030), especialmente en lo que respecta a garantizar una educación inclusiva y de calidad para todos. Sin embargo, los informes muestran una preocupación persistente por la falta de armonización legislativa y políticas específicas que aborden las necesidades de las personas con discapacidad en el sistema educativo.

El panorama educativo para las personas con discapacidad en México refleja desafíos significativos en términos de acceso, discriminación y brechas económicas. A pesar de los esfuerzos políticos y legislativos, persisten profundas disparidades que requieren una atención más integral y acciones concretas para lograr una verdadera inclusión educativa.

Lo anterior, solo es una muestra de cómo es posible la producción de vulnerabilidad social y de la necesidad de repensar las formas políticas y epistémicas desde las cuales se han establecido principios y acciones que puedan favorecer procesos de inclusión en las personas con discapacidad. Sin embargo, el reto es mayúsculo en la medida que, aunque hay leyes y ordenamientos precisos, no se han materializado en prácticas y realidades concretas que reduzcan las desigualdades.

## LO POLÍTICO Y LO EPISTÉMICO EN LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL ÁMBITO ESCOLAR

En este contexto, política y epistemología revelan una conexión estrecha al abordar la atención a la diversidad y la inclusión de personas con discapacidad en entornos educativos. Los procesos descritos delinean el escenario desde el cual se construye la problemática de la exclusión, discriminación y violencia social, sugiriendo que la intervención educativa podría ser una herramienta para abordar estas cuestiones. Sin embargo, lo que a menudo queda en la penumbra o apenas se aborda es la generación de una verdad sobre el fenómeno y sus posibles repercusiones, acciones y resultados.

En este marco, las políticas educativas relativas a la atención a la diversidad y la inclusión de personas con discapacidad, además de tratar de explicar la problemática que estas personas enfrentan como experiencias concretas de injusticia, organizan el espacio y establecen categorías, definiciones, relaciones y posiciones que facilitan la ubicación social y epistémica de los individuos. Fundamentadas en representaciones específicas de conocimiento, estas políticas visibilizan problemáticas, imponiendo formas de identificación, caracterización y relación que, al hacerlo, confieren una estructura y orden específicos al espacio que intentan comprender.

Esta acción es sin duda necesaria para hacer comprensible un fenómeno de la realidad, conlleva efectos que a menudo no estaban previstos como parte de los objetivos. Por ejemplo, la existencia de numerosas políticas sobre el tema (diversidad, inclusión y discapacidad) no solo destaca problemas y situaciones experimentadas por individuos y colectivos, también instituye los límites del mismo mediante la construcción de categorías y explicaciones conceptuales que dan coherencia discursiva a lo que se intenta comprender. Así, estas políticas estructuran el discurso temático, controlando lo que puede ser identificado como parte de él y lo que puede ser considerado externo.

Las políticas posibilitan la creación de una interioridad discursiva al situar la exterioridad que ya no será objeto de dicha política. Al hacerlo, controlan discursivamente lo que puede ser delimitado como problema y lo que no. En el caso de la justicia social y educativa, señalan los aspectos que pueden ser aceptados como situaciones problemáticas a resolver y los

elementos que pertenecen a otro fenómeno. Establecen la frontera entre lo aceptable y lo inaceptable, así como entre lo verdadero y lo falso.

El proceso de ordenamiento establece y delimita los problemas relacionados con un fenómeno específico y también sus soluciones mediante una serie de conocimientos que se reconocen como legítimos y verdaderos. Estos saberes emergen como verdades universales que supuestamente deben reflejar su correspondencia con la realidad en todo momento.

Estas perspectivas y visiones, aunque ciertamente generan conocimiento sobre objetos y sujetos, también generan ignorancia sobre los mismos (Broncano, 2020). Su alcance universal no es suficiente para comprender situadamente las diversas y variadas existencias singulares de problemáticas que pueden surgir en todo el país, estado o ciudad. Lo mismo ocurre con el conocimiento que respalda el acto político, ya que la existencia de sesgos, al simplificar los problemas educativos complejos, no ha facilitado la comprensión integral del tema (Boggino, 2011).

Este escenario se ha observado en el enfoque de atención a la diversidad, en específico de inclusión de personas con discapacidad en la escuela. La perspectiva predominante en la conducción de estos procesos puede caracterizarse principalmente como médica, ya que enfoca a las personas con discapacidad como organismos simples en lugar de abordarlos desde marcos más amplios y comprensivos que permitan captar su complejidad (Boggino, 2011). Problemas que deberían implicar una reflexión profunda sobre las posibilidades de diversidad que superen la estructura de conocimiento y política demarcada por la pretensión de universalidad son resueltos mediante explicaciones que, en muchas ocasiones, reducen ontológicamente a las personas, ya sea a su síndrome, su déficit o cualquier otro rasgo.

En el ámbito escolar, la idealización de un "sujeto educado" (Fendler, 2000), definido por el logro y el éxito académico en función de habilidades que pueden ser movilizadas y responder a las demandas del entorno, ha llevado a una focalización profesional en una calidad específica de los individuos, ignorando su totalidad y complejidad. En otras palabras, el problema radica en una cierta fragmentación de la persona y la reducción a una problemática específica, olvidando que esta siempre está situada y tiene una relación con el contexto.

En el caso de México, a pesar de los esfuerzos por cambiar la concepción de que los estudiantes no aprenden debido a una discapacidad asociada a una necesidad educativa especial, esta noción persiste en trabajos orientados a fomentar prácticas de inclusión educativa (Cruz e Iturbide, 2019; García y Romero, 2016). Incluso, el término "necesidad" sigue presente no solo en los discursos sobre educación inclusiva, sino también en las políticas de inclusión y discapacidad, tanto a nivel internacional como nacional. Esto convierte un problema que es público, estructural e institucional en algo que se limita a lo personal de ciertas subjetividades.

La cuestión radica, por un lado, en que ciertas categorías utilizadas con fines científicos, sin un análisis reflexivo y desde una perspectiva compleja, pueden acabar instituyendo reducciones ontológicas, lo que a menudo resulta en reducciones pedagógicas. Así, el cuerpo y los sentidos del sujeto se limitan a una visión de su organicidad y, por ende, a las fallas, retrasos e imperfecciones que su cuerpo-mente pueda presentar en el proceso de aprendizaje.

## LA DIVERSIDAD, LA DISCAPACIDAD Y SU ATENCIÓN COMO PROBLEMA ONTOPOLÍTICO Y EPISTÉMICO: UNA CUESTIÓN DE INJUSTICIA

Las consecuencias derivadas de ciertas prácticas como las que hasta aquí se han señalado conllevan ciertos reduccionismos y sesgos, contribuyendo así a la generación de ignorancia sobre las personas con discapacidad. La producción de ignorancia (Broncano, 2020) no se limita a señalar quiénes poseen conocimiento y quiénes no, es decir, a colocar a determinados individuos en una posición epistémica negativa basada en sospechas sobre su estatus social. También implica la existencia de un conocimiento que, inadvertidamente, simplifica el saber de algunos individuos, relegando al olvido todas las partes que conforman su integralidad. Por ejemplo, al reducir a la persona con discapacidad a su aspecto puramente orgánico, se omite su complejidad, olvidando que también experimenta motivaciones, deseos y preocupaciones, además de enfrentar diversas injusticias.

Estas perspectivas posibilitan la ubicación de un sujeto en una posición epistémica que lo reduce a un objeto de conocimiento y facilita su deshumanización. Su estatus como sujeto de conocimiento se ve cuestionado, y se plantea la duda sobre su plena humanidad. Este fenómeno lo sitúa en un estatus ontopolítico que, al ser estructural por naturaleza y determinar la relación y movilización en el espacio social, le niega su participación legítima.

En este sentido, podría afirmarse que las personas con discapacidad, en entornos educativos, podrían estar experimentando lo que Fricker (2021) denomina como injusticia epistémica. Esta forma de injusticia impide la comprensión de las situaciones vividas y de las experiencias presentes en la vida de ciertos individuos, quienes, debido a la posición y estatus que se les asigna, no pueden establecer relaciones políticas igualitarias debido a la duda sobre su papel como sujetos de conocimiento. Para entender la injusticia epistémica, Fricker (2021) identifica dos formas que la visibilizan.

La primera es la injusticia testimonial. Esta injusticia surge de prejuicios que menosprecian a un hablante, considerándolo epistémicamente inferior (discriminación directa). Este prejuicio tiene efectos negativos en la percepción y tratamiento de estos hablantes, incluso en dimensiones no epistémicas, como un efecto secundario del daño intrínseco (Fricker, 2021). En este contexto, el problema radica en la posición epistémica del sujeto, ya que al ser colocado

bajo la sospecha de una identidad epistémica negativa debido a prejuicios que pueden recaer sobre él, gracias a la producción de ignorancia que facilitó una reducción ontológica, no logra ser reconocido como sujeto de conocimiento, es decir, alguien válido cuyo saber le permite ser considerado en su totalidad y singularidad.

Si trasladamos esto a las formas en que el conocimiento aplicado en las propuestas y prácticas de atención a la diversidad y educación inclusiva opera, podríamos afirmar que la reducción ontológica a un mero organismo, a través de saberes que favorecen miradas esencialistas que colocan los "problemas" y la "necesidad" en los sujetos, posibilita la presencia de una ignorancia que reduce su existencia a su síndrome, déficit o incapacidad. Esto, gracias al estigma, impide que se reconozca su condición de sujeto de conocimiento. Una persona que tiene una necesidad, indudablemente presenta una falta, hay una ausencia, por ende, debe ser completada. Aquí se establece la construcción de una identidad que se reduce a su diagnóstico, dando lugar a una identidad diagnóstica.

Por otro lado, está la injusticia hermenéutica, que no tiene tanta presencia en lógicas transaccionales específicas en espacios delimitados, sino que se manifiesta en una estructuralidad más amplia que facilita la movilización, la comunicación y la relación; en este sentido, tiene un carácter más político (Fricker, 2021). El origen de esta injusticia radica en desigualdades de oportunidades hermenéuticas, específicamente en ciertos tipos de discriminaciones hermenéuticas vinculadas a algunas dimensiones del espacio social (Fricker, 2021). Aquí, el problema no es solo de posición, sino de estatus ontopolítico, ya que, al no existir recursos comprensivos, gracias también a la producción de ignorancia mediante la reducción ontológica y una posición epistémica "negativa", el sujeto queda en un estatus inferior. Este estatus ontopolítico no permite el establecimiento desde lógicas igualitarias y mucho menos un ejercicio de reconocimiento.

En el ámbito de la atención a la diversidad y de la inclusión de estudiantes con discapacidad, se puede observar una reducción ontológica de estos a meros organismos (Laing, 1975; Boggino, 2011), donde solo se contempla la lógica del error, la ausencia y la carencia. Esta perspectiva niega la existencia de otros canales a través de los cuales se puedan establecer relaciones que posibiliten el reconocimiento de la persona con discapacidad como un sujeto de conocimiento con una identidad epistémica que le permita relacionarse con legitimidad.

La negación de una identidad epistémica, la asignación de una posición epistémica negativa y la generación de ignorancia ilustran lo que Grosfoguel (2013) denomina *epistemicidio*. Según este autor, el *epistemicidio* se basa en la negación o relegación a una posición de inferioridad de otros saberes, perspectivas y creencias que reflejan la diversidad humana. Esto se lleva a cabo mediante la acción hegemónica de ciertos conocimientos que, al presentarse como legítimos y válidos, buscan invalidar otras formas de conocimiento que difieren en principios y creencias.

En este contexto, se argumenta que ciertas formas atención a la diversidad y de inclusión educativa de personas con discapacidad contribuyen a la producción de un *epistemicidio* específico, traducéndose en la reducción del sujeto a su etiqueta diagnóstica (identidad diagnóstica), como su síndrome, su déficit o incapacidad. Este enfoque niega la humanidad que va más allá de la "patología", imponiendo conocimientos que, al ser etiquetados como científicos, se presentan como neutrales y establecen regímenes de verdad que afectan la subjetividad de los individuos. En otras palabras, las personas con discapacidad son reducidas a entidades educables, cuya valía se evalúa según su potencial de enseñanza (Fendler, 2000).

Este proceso implica un desplazamiento hacia formas específicas de guiar la conducta, traducidas en un saber, como es la pedagogía, un conocimiento íntimamente relacionado con la noción de un sujeto educado. Este sujeto educado se vincula con lo que se considera valioso de enseñar y posible de ser enseñado (Fendler, 2000). Así, la enseñabilidad no solo se sustenta en un discurso moral sobre la construcción de un sujeto educado, deseable y correcto, sino que también posibilita un conocimiento sobre este sujeto, lo que es posible e imposible, necesario e innecesario. Esto equivale a una tecnología que, con apariencia científica, contribuirá al conocimiento del sujeto y sus posibilidades de ser educado, al tiempo que legitima un saber en detrimento de otro. Lo cual facilita la legitimación de las acciones "inclusivas" entendidas como mero aprendizaje escolar, reduciendo la experiencia de vida a habilidades, competencias, destrezas y funcionalidades que determinan la capacidad humana válida y constituyen la necesidad y el deseo.

El tema de las "facultades del ser humano" implica no solo lo enseñable, lo moral, lo generalizable y lo científico, sino también introduce una forma de razonamiento y reflexividad objetiva, según señala Fendler (2000) en la constitución del sujeto educado, ahora más cercano al deseo.

Como previamente hemos indicado, la dimensión política y epistémica desempeña un papel fundamental en los procesos de atención a la diversidad y de educación inclusiva, especialmente en lo que concierne a su situación límite, es decir, las acciones que deben implementarse cuando hay estudiantes con discapacidad presentes en la institución. En este contexto, las lógicas que han dado forma al conocimiento, no solo en términos de teorías pedagógicas, didácticas o educativas, sino también en relación con la discapacidad misma, son cruciales, ya que este no es un asunto resuelto ni dado, a pesar de las afirmaciones de muchos en sentido contrario.

Desde una perspectiva sociológica del cuerpo propuesta por Le Breton (1992), se destaca la influencia de la repetición, las costumbres, lo cotidiano y lo cercano en nuestra percepción del cuerpo humano. En este sentido, se revela una problemática que va más allá del ámbito médico, a pesar de que este conocimiento ha intentado ejercer un control semántico y discursivo sobre nuestra concepción del cuerpo.

Aunque se reconoce la validez y utilidad de los avances en el conocimiento médico, suponer que este es el único poseedor de la verdad sería caer en una significativa reducción ontológica y epistémica, limitando al sujeto a su mera condición de organismo.

En términos generales, Le Breton (1992) sugiere que uno de los desafíos cuando se enfrenta un cuerpo que se percibe como ajeno a las visiones comunes es la posibilidad de que refleje nuestra propia fragilidad. Pié (s/f) también señala que el problema con el cuerpo "discapacitado" no típico es que nos parece un reflejo de la fragilidad, una vulnerabilidad que él llama "procomún" y que nos confronta con nuestra naturaleza esencial, revelando la precariedad de la existencia humana.

La dificultad de esta perspectiva hacia la discapacidad radica en que, en lugar de facilitar la apertura a la condición precaria que compartimos, a menudo representa su negación. Esto se evidencia al intentar establecer diferencias entre formas de vida consideradas no precarias, eficientes y completas, y aquellas percibidas como menos válidas. En consecuencia, se crea una brecha abismal (De Sousa, 2019) entre aquellos que abrazan su fragilidad y una positividad de la vida que, mediante inversiones y esfuerzos sobre sí mismos, busca distanciarse lo máximo posible de una condición que genera incomodidad.

## LA INCLUSIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO: MÁS ALLÁ DEL DERECHO, SUPERAR EL *EPISTEMICIDIO*

En la actualidad, podría argumentarse que, gracias a los movimientos liderados por personas con discapacidad y a la existencia de leyes y normativas que abogan por la igualdad en la diversidad humana, las perspectivas han evolucionado y el reconocimiento ha avanzado. Sin embargo, por un lado, enfatizan la igualdad en la diferencia y el derecho a esta, pero por otro, insisten en afirmar una forma deseable, normalizada, permitida y aceptable de ser sujeto.

Un ejemplo claro se observa en numerosas políticas educativas que elogian en su discurso los procesos de inclusión en entornos escolares. En teoría, la asistencia a la escuela es un derecho inalienable para toda persona, independientemente de las diferencias, la obligatoriedad de la misma plantea demandas educativas que buscan la presencia de cualquier estudiante, sin discriminación o exclusión. La premisa es que la educación es un derecho humano, y, por lo tanto, todo individuo debe tener acceso a ella.

Hasta este punto, aparentemente no hay inconvenientes, ya que, si el tema se centra en garantizar la presencia de todos en los mismos espacios, la solución podría ser simplemente abrir las puertas y asignar lugares para todos. Sin embargo, los problemas surgen cuando se producen interacciones mixtas, lo que Goffman (2001) denomina como el momento en que personas estigmatizadas o estigmatizables se encuentran en la intersubjetividad con otros.

En estos encuentros, los prejuicios, la mirada de extrañeza y la categorización entre diferentes e iguales cobran relevancia.

Esta dinámica se complica aún más cuando comienzan los procesos educativos, especialmente cuando se centran en propuestas curriculares que refuerzan una forma específica de existencia basada en cualidades físicas, cognitivas y morales que deben cumplirse en los espacios escolares. El desafío no es simplemente cómo enseñar de manera que todos puedan aprender, un reto, sin duda, significativo en sí mismo debido a la presencia de prejuicios y la falta de preparación por parte de los profesores.

El reto crucial, que rara vez se aborda en las propuestas de atención a la diversidad e inclusión en educación, radica en el ejercicio hermenéutico de interpretación entre lo que dictan los planes de estudio y las realidades históricas y situadas de los propios estudiantes. Las propuestas a menudo no logran afirmar una forma de vida que no concuerda con las referencias teóricas.

No solo las metodologías no se ajustan a las diferencias, sino que los contenidos mismos, basados en habilidades específicas, sugieren que no todos pueden ser educados en la escuela. Esto se evidencia especialmente cuando hay sujetos que se consideran inasimilables, es decir, que se resisten a la objetivación y subjetivación y, por ende, a las normas e identidades epistémicas que la escuela intenta imponer.

Este contexto presenta no solo un desafío pedagógico en la falta de adaptación didáctica para diferentes formas de aprendizaje, también una reducción ontológica que sugiere que algunos estudiantes son aptos para la escuela porque se ajustan a las expectativas establecidas, mientras que otros, debido a su forma de existencia, no corresponden a la idea de humanidad o sujeto educado, es decir, alguien que pueda ser enseñado.

Este primer ejercicio es evidente en la posición epistémica asignada a estudiantes considerados no solo diferentes, sino inasimilables. Este acto posibilita una jerarquización y un ordenamiento donde la superioridad e inferioridad juegan un papel crucial al establecer un estatus determinado y, con ello, ciertas posibilidades en el entorno escolar. Desde esta perspectiva, el camino parece estar preparado para un ejercicio en el cual el reconocimiento está lejos de concretarse, y, por ende, la justicia queda fuera de alcance.

Desde las estructuras curriculares que respaldan el sistema educativo, por ejemplo el mexicano, se lleva a cabo de manera legítima un primer acto de *epistemicidio* al negar diversas formas de conocimiento, interacción y existencia. Esto posibilita la segregación, ya sea dentro de la propia escuela o aula, o la exclusión de la institución con la asignación de otro lugar.

Es relevante señalar que, según Paraskeva (2020), la lucha contra el *epistemicidio* también es un indicador de justicia cognitiva y social. No obstante, la aplicación de esta idea a las

personas con discapacidad desde el ámbito educativo no ha sido desarrollada de manera exhaustiva. La existencia de un *epistemicidio* se ha abordado de manera genérica, principalmente en cuestiones relacionadas con cosmovisiones, culturas y conocimientos que han sido suprimidos por la perspectiva eurocéntrica, creando una división entre el norte y el sur (De Sousa, 2019).

En este debate, la justicia cognitiva implica la recuperación de conocimientos diferentes, considerados exóticos, que fueron sepultados por la visión eurocentrista. Grosfoguel (2013) ha destacado cómo esto se manifiesta en el ámbito educativo, donde ciertos conocimientos hegemónicos imponen no solo saberes que se consideran verdaderos, sino también formas de subjetividad. Critica el conocimiento proveniente de instituciones de educación superior, ya que han legitimado los saberes presentándolos no solo como verdaderos y únicos, sino también como apolíticos, neutrales y desinteresados, al representar el saber científico.

En el contexto de la educación básica, si bien se ha abordado en algunos casos, ha estado limitado a cuestiones étnicas, culturales y de diversidad, pero solo entre ciertos saberes. No se ha considerado que lo que se hace con las personas con discapacidad puede constituir un *epistemicidio*, ya que niega sus experiencias de vida y otras formas significativamente distintas de existencia, comunicación y conocimiento. Al colocarlas en una posición de negatividad, se infravaloran sus experiencias y se asume que carecen de contribuciones importantes. Esto implica una falta de reconocimiento de la riqueza que su diversidad aporta.

## CONCLUSIONES

Hasta ahora, hemos abordado superficialmente el aspecto relacionado con la operación del poder en todo este proceso, especialmente en cómo se inscribe en los cuerpos y facilita determinadas subjetividades. Desde una perspectiva teórica que implica una mirada epistemológica rupturista que puede generar nuevas visibilidades (Martínez, 2011), se fundamenta este trabajo. Aunque se ha intentado explicar el problema de la atención a la diversidad e inclusión desde la perspectiva de la posición y el estatus de las personas con discapacidad y la necesidad de desplazarse hacia una cierta positividad. Existe una línea delgada entre reconocer la diversidad y diferencia como alteridad y otredad, tal como es, y tratar de desdoblarse en la afirmación del sujeto normal en todo proceso de inclusión.

El cambio de una posición epistémica negativa a una positiva no implica simplemente ver a la diversidad o a las personas con discapacidad como sujetos capaces de realizar lo que deseen; más bien, implica reconocer que esas formas de existencia también son válidas. Por lo tanto, los procesos de inclusión y atención a la diversidad deben intentar ver la riqueza en situaciones donde hay un ritmo diferente, un aprendizaje más lento, donde hay errores, etc. En resumen, implica la construcción de una relación que permita imaginar que lo opuesto al

sujeto del rendimiento (Han, 2012) no es una referencia antagónica que no pueda estar en la escuela, en su tiempo y situación vivida, en las realidades que experimenta, sin necesariamente situarlo como un sujeto en falta, necesitado o deficitario.

Cuando la atención a la diversidad en la escuela y la inclusión de estudiantes con discapacidad se centra en su enseñabilidad, en funcionar como sujetos que deben responder a intereses que no son precisamente los suyos, se asemeja más a un ejercicio de gubernamentalización (Foucault, 2006), donde el espacio se organiza para gestionar las disposiciones y permitir la emergencia de deseos, siempre en condiciones de "libertad". Aquí, se evidencia la presencia del poder en toda su potencia, donde la escuela "inclusiva" se presenta como libre, pero siempre y cuando el camino conduzca a un aprendizaje que haga al sujeto más inteligente y competitivo para el sistema.

El desafío, entonces, radica en el desplazamiento de esa negatividad hacia una positividad que no implica necesariamente una subjetividad que premie la alta capacidad, sino que, más bien, reconozca que parte de la diversidad está incluso en la diferencia de poder aprender a los ritmos institucionales y que se puede existir sin necesariamente ser un trabajador exitoso, es decir, altamente funcional a un sistema que indica como forma ideal una supra-competitividad entre los sujetos.

Es pensar en la existencia de una forma de vulnerabilidad social que se comunica, no solo por la ausencia de recursos, sino por un ámbito de carácter epistémico que explica, por medio del reconocimiento de la capacidad del sujeto. En otras palabras, por la posición epistémica que permite su no ubicación como sujeto de conocimiento. Pensar en una vulnerabilidad epistémica puede permitir identificar las articulaciones y relaciones que se establecen entre una normatividad que premia y coloca como ideal formas concretas de razonamiento (una forma de racionalidad), frente a otras posibles y que, al hacerlo, niega existencias diversas.

Es así que la vulnerabilidad epistémica se explica por una normativa que da cuenta de lo que puede ser considerado normal y aquello que puede ser señalado como patológico, lo cual no tiene una explicación centralmente médica, sino social, pues representa la forma en que lo humano se distancia de lo no humano, en cuanto a las posibilidades cognitivas, sin tomar en cuenta que, las "necesidades" supuestas sobre lo que debe aprender un sujeto, están relacionadas con la normativa de una sociedad que valora una racionalidad pero que, mediante un ejercicio hegemónico, ha naturalizado dicha expresión, pasando a enfermo todo lo que no concuerda con sus características.

## REFERENCIAS

- Boggino, N. (2011). *Los problemas de aprendizaje no existen. Propuestas alternativas desde el pensamiento de la complejidad*. Rosario: Homo sapiens Ediciones.
- Brégain, G. (2022). *Para una historia transnacional de la discapacidad. Argentina, Brasil y España, Siglo XX*. Buenos Aires: Clacso.
- Broncano, F. (2020). *Conocimiento expropiado. Epistemología política en una democracia radical*. Madrid: AKAL
- Cruz, R. & Iturbide, P. (2019) Discapacidad y educación: Entre la corporalidad que discapacita y el derecho a tener derecho. *Revista electrónica Educare*, 23(1), 1-27. doi:10.15359/ree.23-1.13
- De Sousa, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur*. Madrid: Editorial Trotta
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Nárcea.
- Fendler, (2000). "¿Qué es imposible pensar? Una genealogía del sujeto educado"; en: Popkewitz, Th. & Brennan, M. (Comp.), *El desafío de Foucault*. (pp.53-85). Barcelona: Pomares-Corredor.
- Foucault, M. (2006). *La gubernamentalidad. Seguridad, Territorio, Población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fricker, M. (2021). Conceptos de injusticia epistémica en evolución. *Las Torres de Lucca. Revista Internacional de Filosofía Política*, 10(19), 97-103
- García, I. & Romero, S. (2016). Influencia del tipo de escuela (especial o regular) y algunas variables socioeconómicas sobre el aprovechamiento escolar del alumnado con discapacidad. *Revista electrónica Educare*, 20(1), 1-26. doi: 10.11144/Javeriana.upsy17-1.itee
- Giné, C. (2009). "Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales"; en: Giné, C. (Coord.). *La educación inclusiva, de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. (pp.13-24). Barcelona: Cuadernos de Educación.
- Goffman, E. (2001) *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/ epistémicos. *Tabula Rasa, Revista de Humanidades*, 19, 31-58.
- Han, B.C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2018). Resultados de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2018. Recuperado el 02 de marzo de 2023 de: [https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadid/2018/doc/resultados\\_enadid18.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadid/2018/doc/resultados_enadid18.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). Estadísticas sociodemográficas. Recuperado el 09 de junio de 2023 de:

- [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/ResultCenso2020\\_Nal.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/ResultCenso2020_Nal.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). ENAPE 2021: Presentación de resultados. Recuperado el 23 de abril de 2023 de: [https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enape/2021/doc/enape\\_2021\\_presentacion\\_resultados.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enape/2021/doc/enape_2021_presentacion_resultados.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022). Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE): Presentación ejecutiva del cuarto trimestre de 2022. Recuperado el 12 de abril de 2023 de: [https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enoe/15ymas/doc/enoe\\_n\\_presentacion\\_ejecutiva\\_trim4\\_2022.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enoe/15ymas/doc/enoe_n_presentacion_ejecutiva_trim4_2022.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022). Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2022: Presentación de resultados. Recuperado el 18 de mayo de 2023 de: [https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enigh/nc/2022/doc/enigh2022\\_ns\\_presentacion\\_resultados.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enigh/nc/2022/doc/enigh2022_ns_presentacion_resultados.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2023). Encuesta Nacional de Discapacidad 2022. Recuperado el 08 de mayo de 2023 de: [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/ENADIS/ENADIS\\_Nal22.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/ENADIS/ENADIS_Nal22.pdf)
- Laing, R. (1975). *El yo dividido. Un estudio sobre la salud mental y la enfermedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Le Breton, D. (1992). *La sociología del Cuerpo*. Buenos Aires: Claves.
- Martínez, R. (2011). *La epistemología rupturista. Reflexiones sobre un psicoanálisis del objeto*. Recuperado el 12 de marzo de 2023 de: [https://celapec.edu.mx/documentos/martinez\\_-\\_la-epistemologia-rupturista.pdf](https://celapec.edu.mx/documentos/martinez_-_la-epistemologia-rupturista.pdf)
- Paraskeva, J. (2020). Justicia contra el epistemicidio. Hacia una breva crítica de la razón occidental moderna. *Revista Con Ciencia Social*, 3, 157-174.
- Pié, A. (s/f). *La insurrección de la vulnerabilidad. Para una pedagogía de los cuidados y la resistencia*. Barcelona: UB.
- Plá, S. (2018). *Calidad educativa: historia de una política para la desigualdad*. Ciudad de México: UNAM.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Principales cifras educativas 2022-2023: Bolsillo. Recuperado el 02 de agosto de 2023 de: [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2022\\_2023\\_bolsillo.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2022_2023_bolsillo.pdf)
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Ediciones Morata.

## CAPÍTULO 6. HACIA UNA SOCIEDAD INCLUSIVA: RECONFIGURANDO LA EDUCACIÓN DESDE EL PARADIGMA DE LA NEURODIVERSIDAD Y LA JUSTICIA SOCIAL

Carlos Poblete-Ibáñez<sup>53</sup>, Iván Cifuentes Parra<sup>54</sup> & Chestin Carstens Vásquez<sup>55</sup>.

Escuela de Educación Diferencial, Facultad De Ciencias Humanas, Universidad Bernardo O'Higgins (UBO), Chile

---

<sup>53</sup> Es Doctorante en Educación en la Universidad Bernardo O'Higgins y docente adjunto en la misma casa de estudios. Su experiencia académica y profesional abarca una amplia gama de roles, como profesor en aula común y de recursos, académico de pregrado y postgrado, asesor pedagógico, relator, investigador y directivo. Enfoca su quehacer en la calidad, la cooperación y la mejora de los procesos institucionales, así como, en la formación integral del estudiantado.

<sup>54</sup> Académico de la Escuela de Educación Diferencial en la Universidad Bernardo O'Higgins, Profesor de Educación Diferencial, con mención en Trastornos de Audición y Lenguaje de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Magíster en Desarrollo Cognitivo, de la Universidad Diego Portales, diplomado en DUA, otorgado por CAST y Fellow Group Fue integrante de la comisión creada por el MINEDUC, para la elaboración de las Orientaciones para la implementación del decreto n° 83.

<sup>55</sup> Miembro fundadora del Grupo de Investigación Latinoamericano de Educación Inclusiva (GILEI). Directora de Escuela de Educación Diferencial, Universidad Bernardo O'Higgins, profesora de Educación Diferencial de la Universidad de Playa Ancha Ciencias de la Educación. Posee formación en postgrado en: Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación, Educación Inclusiva, Diseño Universal del Aprendizaje, de las siguientes instituciones: Universidad Autónoma de Barcelona Beca Fundación Carolina, AIU (USA), CAST Massachusetts, USA). Actualmente es coordinadora de la Mesa Justicia Educacional y Trayectorias de Vida de la Mesa de Educación del Futuro, Congreso Futuro.

## INTRODUCCIÓN

La justicia social, la reconfiguración de las estructuras educativas y las reglas de funcionamiento del sistema educativo son temas relevantes en nuestra actualidad. Esto es provocado por el creciente contexto de aceptación al paradigma de la neurodiversidad, el que definido por Walker (2014), se entiende como una perspectiva particular basada en tres principios clave. Primero, reconoce que la diversidad neurocognitiva es una parte valiosa y natural de la diversidad en la humanidad, de igual manera que la diversidad étnica, cultural o de género (Armstrong, 2010). Segundo, cuestiona la idea de que exista un único estándar de normalidad en términos de mente y cognición, una idea similar a que exista una sola única forma para la etnia, el género o la cultura. Tercero, destaca que las dinámicas sociales que rodean la neurodiversidad se puedan comparar a las observadas en distintas formas de diversidad humana, como la étnica o de género, incluyendo la desigualdad de poder y el potencial creativo cuando se adopta completamente la diversidad (Walker, 2014).

El paradigma de la diversidad ha producido cuestionamientos fundamentales al modelo médico clásico que se basa en el diagnóstico clínico, tiende a percibir a las personas neurodivergentes como individuos con desviaciones o déficits en relación a lo que se define como “normalidad, en ocasiones se deriva de prácticas de exclusión y denegación de sus derechos (Kapp et al., 2013). Como contraste a esto, si nos enfocamos en la neurodiversidad reconociendo las diferencias neurocognitivas como una expresión más de la diversidad humana, se proponen cambios en las estructuras sociales para dar garantía a una inclusión genuina (Armstrong, 2010; Walker, 2014).

## EL PARADIGMA DE LA NEURODIVERSIDAD CON MIRAS HACIA LA JUSTICIA SOCIAL Y SU DESAFÍO AL MODELO MÉDICO TRADICIONAL

El modelo médico rehabilitador es el que predomina como enfoque para abordar la neurodiversidad, esto durante mucho tiempo. Como indican Palacios y Bariffi (2008), este modelo principalmente se dedica a encontrar la “cura”, una adaptación o cambiar el comportamiento en el individuo neurodivergente, con la finalidad de convertirlo en un individuo productivo para la visión económica de la sociedad, siendo funcional bajo esta mirada. Este contexto es el que lleva a la ciencia y los avances médicos a emplearse en función del objetivo de la “normalización”. La discapacidad se ve como un problema, una limitante y un obstáculo que debe ser resuelto, superado, para que la persona goce plenamente de sus derechos ciudadanos (Kittay, 2011). Esta mirada coloca la responsabilidad del “problema” en el individuo, considera que sus dificultades tienen raíz directamente de sus deficiencias y carencia de habilidades personales, como explica Casado et al. (1990). De esta manera, se establece una relación directa entre los derechos y la utilidad económica, supeditando sus derechos a su capacidad productiva (Nussbaum, 2006).

En contraste, la neurodiversidad cuestiona esta visión homogeneizante y excluyente, ya que es un paradigma que reconoce las diferencias neurocognitivas como una expresión más de la diversidad humana, la que como tal debe ser valorada y respetada (Armstrong 2010; Walker, 2014). Esta perspectiva indica que las barreras y los obstáculos que enfrentan personas neurodivergentes no son inherentes a su condición, derivan de las estructuras sociales y los ambientes, ya que normalmente no están diseñadas para acomodar la diversidad neurocognitiva (Kapp et al, 2013). Por esto, el principal objetivo no es “curar” ni tampoco “normalizar” a las personas neurodivergentes, se busca en cambio adaptar sus entornos y sistemas sociales para promover una real inclusión y el respeto de sus derechos humanos (Nussbaum, 2006; Slee, 2011).

Por otra parte, la perspectiva médica tiene como enfoque a las diferencias neurocognitivas vistas como enfermedades o trastornos que necesitan tratamiento y cura mediante la medicación, la atención especializada y programas de rehabilitación diseñados para corregir lo percibido como defectos y anormalidades individuales (Kapp et al., 2014). La meta finalmente es lograr una persona ajustada a los estándares de “normalidad” que establece la sociedad dominante, regida por la visión neurológica hegemónica (Armstrong, 2010). Este enfoque patologizante es criticado por insistir en la estigmatización y la discriminación hacia persona neurodivergentes, considerando sus particularidades y diferencias como deficiencias que necesitan ser subsanadas (Kapp et al., 2013; Walker, 2014).

Ahora bien, Young (2000), resalta la importancia de cuestionar y ser crítico ante esta noción de “normalidad” o “imparcialidad”, ya que frecuentemente sirve a propósitos ideológicos fundamentales que perpetúan la opresión. En primer lugar, buscar la imparcialidad fomenta el imperialismo cultural, permitiendo que la visión particular de grupos privilegiados dominantes se presente como la norma universal y objetiva (Young, 2000). En ese sentido, el modelo médico dominante ha impuesto la concepción específica de “normalidad” neurocognitiva, deslegitimando y marginando otras formas de procesamiento y experiencia (Armstrong, 2010; Walker, 2014). Por otra parte, la creencia en la capacidad de los expertos médicos y científicos para tomar decisiones de manera imparcial y verdadera puede legitimar y reforzar las jerarquías autoritarias en la toma de decisiones, negando la autonomía y la autodeterminación de las personas neurodivergentes (Young, 2000).

Por ello, como señala Palacios (2015), es crucial considerar la influencia de factores sociales, culturales y políticos al construir el fenómeno de la discapacidad y la neurodiversidad. Es un reconocimiento que ha dado lugar a otro modelo para abordar la cuestión, este es conocido como el modelo social de la discapacidad. Este es un enfoque que se ve favorecido por las contribuciones de filósofos políticos de orientación re-cognoscitiva como Young (2000), quienes resaltan la importancia de identificar y cuestionar las estructuras de opresión arraigadas en nuestra sociedad.

Desde la perspectiva del modelo social, las barreras limitantes que ponen a raya la participación plena de las personas neurodivergentes en la sociedad, no son resultado de sus diferencias individuales, más bien de la interacción entre la persona con su entorno social, físico y actitudinal (Shakespeare, 2006). Son las propias estructuras y normas sociales las que generan estos obstáculos y la exclusión al no reconocerlos ni adaptarse a la diversidad neurocognitiva existente (Slee, 2011). Por lo tanto, en lugar de buscar una “cura” y de “normalizar” a las personas neurodivergentes, este modelo aboga por la transformación de entornos y sistemas sociales, eliminando las barreras y promoviendo la genuina inclusión (Nussbaum, 2006; Shakespeare, 2006).

Según Asís Roig (2004), el modelo social de la discapacidad, comparte múltiples similitudes con los fundamentales principios de los Derechos Humanos. Incluyendo la promoción de la dignidad inherente de todo ser humano, independiente de capacidades o diferencias, rechazando la visión de la persona con discapacidades como un “ser disminuido” (Quinn & Degenerar, 2002). De misma forma, concibe la libertad como autonomía, lo que implica el pleno desarrollo del individuo y además de que la persona sea el eje central en las decisiones que le afectan de manera directa (Nussbaum, 2006).

Además, el modelo aboga por la igualdad intrínseca de todo ser humano, abarcando y celebrando la diversidad en todas las formas, inversamente a la búsqueda de la homogeneidad (De Asís Roig, 2004). Esto conlleva garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de toda persona y promover la solidaridad, la interdependencia y los valores fundamentales de una sociedad verdaderamente inclusiva (Nussbaum, 2006).

Si pensamos en el concepto de justicia social, la filósofa Iris Marion Young (2000) plantea que este no debe limitarse a una noción de igualdad formal o legal meramente, en cambio debe ir más allá y reconocer, valorar y respetar las diferencias individuales particulares de cada persona. Es una mirada esencial al abordar la neurodiversidad en el campo de la educación, donde las personas neurodivergentes conforman un grupo ampliamente heterogéneo, con gran variedad de características, necesidades y fortalezas de distintas formas (Armstrong, 2010; Walker 2014).

Siendo así, no se trata sólo de buscar una homogeneidad artificial, sino de promover un enfoque educativo realmente inclusivo que permita que cada estudiante, sea su condición cognitiva neurodiversa o no, alcance el máximo de su potencial, desarrollo personal y académico (Slee, 2011). Desde la perspectiva de Young (2000), es esencial desafiar y dismantelar las estructuras de opresión históricas que yacen arraigadas en la sociedad, ya que estas perpetúan la marginación y exclusión de las personas neurodivergentes. Esto implica el cuestionamiento de las nociones dominantes de “normalidad” y “anormalidad, las jerarquías de poder y su presión a una forma predominante de cognición sobre las otras (Armstrong, 2010; Walker 2014).

El paradigma de la neurodiversidad ha emergido como un enfoque transformador en la comprensión y abordaje de las diferencias neurocognitivas. Este paradigma desafía las concepciones tradicionales que han patologizado y estigmatizado las variaciones en el funcionamiento cerebral, proponiendo en su lugar una visión más inclusiva y respetuosa de la diversidad humana. La aceptación creciente de la neurodiversidad plantea importantes implicaciones para la justicia social y la educación inclusiva, ya que cuestiona las estructuras y normas sociales que perpetúan la exclusión y marginalización de las personas neurodivergentes.

La filósofa política Iris Marion Young (1949-2006) dedicó gran parte de su trabajo académico a cuestionar las nociones tradicionales de justicia social y a explorar cómo las estructuras sociales y políticas pueden perpetuar la opresión y la marginación de grupos específicos. En su influyente libro: "Justice and the Politics of Difference", publicado en 1990, Young, abordó la necesidad de reconocer y valorar la diversidad humana, en lugar de adherirse a un ideal homogeneizador de "normalidad".

Una de las áreas en las que la perspectiva de Young, ha tenido un impacto significativo es en el campo de la neurodiversidad, que desafía la visión médica tradicional de ciertas condiciones neurológicas como "trastornos" o "discapacidades" que deben ser "curados" o "corregidos" (Singer, 2017). En cambio, el movimiento de la neurodiversidad celebra la diversidad neurológica como una variación natural de la experiencia humana, rechazando la noción de que existe una "normalidad" universal a la que todos deben aspirar.

Young (1990) argumentó que la sociedad a menudo impone una "lógica de identidad" que niega y suprime las diferencias, en lugar de aceptarlas y valorarlas. Esta lógica de identidad se manifiesta en la tendencia a etiquetar ciertas condiciones neurológicas como "anormales" o "deficientes", en lugar de reconocerlas como parte de la rica diversidad humana. Como señala la académica Amanda Baggs (2007), "en lugar de respetarnos como personas diferentes, el mundo nos ve como mentes defectuosas que necesitan ser 'reparadas'" (p.1).

Al cuestionar esta visión reduccionista de la normalidad, Young (1990), abogó por un enfoque más inclusivo y respetuoso de la justicia social, que reconozca y celebre las diferencias en lugar de intentar suprimirlas. Este principio es fundamental para el movimiento de la neurodiversidad, que busca crear conciencia y aceptación de las diversas formas en que las personas pueden experimentar el mundo y procesar la información (Armstrong, 2010).

Además de Young, otros académicos han contribuido a este cambio de paradigma. Por ejemplo, el filósofo canadiense Ian Hacking (2009), ha explorado cómo la categorización y etiquetado de ciertas condiciones neurológicas como "trastornos" puede ser problemática y restrictiva. Hacking argumenta que estas etiquetas son construcciones sociales que pueden limitar nuestro entendimiento y aceptación de la diversidad humana.

Por otro lado, la socióloga Judy Singer (2017), acuñó el término "neurodiversidad" y ha sido una defensora clave de este movimiento. Singer sostiene que la diversidad neurológica debe ser reconocida y valorada de la misma manera que se respeta la diversidad étnica, cultural o de género.

En resumen, la visión de Iris Marion Young sobre la justicia social y la necesidad de reconocer y valorar la diversidad humana ha tenido un profundo impacto en el movimiento de la neurodiversidad. Al cuestionar las nociones tradicionales de "normalidad" y abogar por un enfoque más inclusivo, Young y otros académicos han sentado las bases para un cambio de paradigma en la forma en que se entienden y abordan las diferencias neurológicas. En lugar de ver estas diferencias como "trastornos" que deben ser "curados", el movimiento de la neurodiversidad las celebra como parte de la rica diversidad humana, desafiando así el modelo médico tradicional y promoviendo una mayor aceptación y respeto por la diversidad neurológica.

Esto implica incluir a las propias personas neurodivergentes, a sus familias y a otras partes interesadas en los procesos de planificación, diseño e implementación de programas y políticas educativas (Armstrong, 2010; Walker, 2014). Esta participación genuina garantiza que las necesidades, perspectivas y realidades individuales sean efectivamente tomadas en cuenta, haciendo que las propuestas sean más sensibles, pertinentes y ajustadas a la diversidad existente (Booth & Ainscow, 2011).

## NEURODIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA: TRANSFORMANDO PRÁCTICAS Y POLÍTICAS HACIA PRACTICAS CULTURALES COLABORATIVAS

El paradigma de la neurodiversidad implica, en esencia, un profundo cambio de mirada que nos invita a avanzar decididamente hacia la promoción de una educación verdaderamente inclusiva. Esto requiere la modificación sustancial de las prácticas, políticas y culturas educativas imperantes, las cuales han estado determinadas y promovidas por un currículo de base fundamentalmente conductista, donde autores como Bloom y Tyler han tenido una influencia preponderante (Skrtic, 1991).

Esta postura epistemológica conlleva una serie de conceptos y premisas relacionadas con las ideas de persona, aprendizaje y enseñanza que deben ser revisadas críticamente. El concepto de persona ha sido abordado desde una mirada netamente mecanicista, respondiendo a un modelo que se debe imponer de manera estandarizada (Armstrong, 2010). Por su parte, el aprendizaje es considerado como un proceso únicamente provocado por las contingencias de reforzamiento externo, determinado por lo que se cree que el estudiante "debe" o "estaría en condiciones" de aprender según su desarrollo biológico y la cultura dominante (Skrtic, 1991).

Este enfoque pone el énfasis en la enseñanza y los contenidos curriculares, más que en los propios estudiantes y sus procesos individuales de aprendizaje. En contraste, el paradigma de

la neurodiversidad aboga por una concepción más humana, flexible y centrada en el estudiante, que reconozca y valore la diversidad de formas de ser, aprender y procesar la información existente en el aula (Armstrong, 2010; Walker, 2014). Esto implica cuestionar las nociones rígidas de "normalidad" y "anormalidad" en el aprendizaje, y diseñar entornos educativos que se adapten a las diversas necesidades y fortalezas de los estudiantes (Kapp et al., 2013; Slee, 2011).

En este contexto de replanteamiento del modelo educativo desde el paradigma de la neurodiversidad, el diseño del currículo implica un desafío sustancial para el sistema escolar tradicional. Se trata de provocar una transformación profunda en las estructuras educativas, de modo que su intencionalidad se centre en mejorar y optimizar genuinamente los procesos de enseñanza y aprendizaje para todas las personas estudiantiles, sin excepción (Booth & Ainscow, 2011).

En lugar de mantener el foco en la enseñanza unidireccional de contenidos estandarizados, el currículo debe reorientarse hacia los propios estudiantes y la inmensa variabilidad de sus características, fortalezas, necesidades y estilos de aprendizaje (Armstrong, 2010). Esta variabilidad se vincula directamente con las diferencias cerebrales innatas que hacen de cada individuo un ser único, neurodiverso e irrepetible (Walker, 2014). Por lo tanto, el diseño curricular debe basarse en un profundo conocimiento y comprensión de la diversidad neurocognitiva, reconociendo y valorando las múltiples formas en que los estudiantes perciben, procesan y asimilan la información (Armstrong, 2010; Kapp et al., 2013).

En consecuencia, el quehacer pedagógico debe transformarse, pasando de un modelo predominantemente lectivo y vertical, a uno basado en actividades de exploración, colaboración, búsqueda activa de información y construcción de nuevos conocimientos por parte de los propios alumnos, tanto de forma individual como grupal (Booth & Ainscow, 2011). Todo ello enmarcado en un contexto curricular flexible, abierto y adaptable a la diversidad del alumnado, que permita a cada estudiante avanzar a su propio ritmo y según sus propias fortalezas y necesidades (Slee, 2011).

En este nuevo paradigma educativo, la acción humana intencionada y las interacciones sociales cobran un rol protagónico, pues son estas las que posibilitan que cada niña y niño desarrollen plenamente sus funciones cognitivas superiores, el lenguaje, las competencias sociales y su dimensión afectivo-emocional (Vygotsky, 1978). Se reconoce que el aprendizaje no es un proceso puramente individual, sino que ocurre en el contexto de las relaciones interpersonales y la participación en prácticas culturales compartidas (Lave & Wenger, 1991).

No puede ser de otra forma, si consideramos que el ser humano, a diferencia de otras especies, se caracteriza por su plasticidad cerebral excepcional, la cual le permite mantenerse abierto al cambio, al aprendizaje continuo y a la adaptación a lo largo de toda su

vida (Armstrong, 2010). Es esta capacidad plástica la que posibilita el desarrollo de nuevas habilidades y la modificación de patrones neuronales en respuesta a las experiencias vividas (Huttenlocher, 2002). Por lo tanto, una educación verdaderamente inclusiva y centrada en la neurodiversidad debe aprovechar y potenciar esta plasticidad cerebral, ofreciendo entornos de aprendizaje enriquecidos y estimulantes que permitan a cada estudiante explorar y desarrollar sus capacidades únicas (Armstrong, 2010; Slee, 2011).

El paradigma de la neurodiversidad y el modelo social de la discapacidad convergen en su rechazo a las visiones patologizantes y deficitarias que han imperado tradicionalmente (Kapp et al., 2013). En su lugar, ambos enfoques promueven el reconocimiento y la valoración de la diversidad humana en todas sus manifestaciones, incluyendo las diferencias neurocognitivas (Armstrong, 2010; Walker, 2014). Esto implica transformar los sistemas y estructuras sociales, incluyendo el ámbito educativo, para garantizar la plena inclusión y el respeto de los derechos de todas las personas, independientemente de su condición neurocognitiva (Slee, 2011).

Estas estructuras opresivas pueden manifestarse de formas sutiles pero poderosas, como estereotipos negativos, prejuicios, políticas discriminatorias y barreras actitudinales (Kapp et al., 2013). La educación, en su papel central en la formación de la ciudadanía, debe ser un espacio privilegiado donde se cuestionen y transformen estas estructuras excluyentes (Slee, 2011). Además, Young (2000), enfatiza la importancia crucial de la participación activa de las comunidades directamente afectadas en la toma de decisiones educativas que les conciernen.

Esto conlleva la eliminación de las diversas barreras, obstáculos y prácticas excluyentes que suelen surgir en los contextos educativos convencionales, impidiendo el acceso, la participación y el aprendizaje pleno de estudiantes neurodivergentes (Slee, 2011). Por lo tanto, se requiere un cambio radical en la concepción misma del currículo y su implementación, alejándose de los enfoques homogeneizadores y estandarizados que han predominado históricamente (Skrtic, 1991).

## REDEFINIENDO EL CURRÍCULO: NEURODIVERSIDAD E INTERSECCIONALIDAD COMO PILARES DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

En este nuevo paradigma educativo, la acción humana intencionada y las interacciones sociales cobran un rol protagónico, pues son estas las que posibilitan que cada niña y niño desarrollen plenamente sus funciones cognitivas superiores, el lenguaje, las competencias sociales y su dimensión afectivo-emocional (Vygotsky, 1978). Reconocemos que el aprendizaje no es puramente un proceso individual, más bien ocurre en el contexto de las relaciones interpersonales y como participación en prácticas culturales colaborativas (Lave & Wenger, 1991).

Desde el paradigma de la neurodiversidad, su diseño curricular no debe transformar las prácticas educativas solamente, también a los sujetos que intervienen en estas. Se debe concebir como un proceso colaborativo, participativo y de construcción del conocimiento, el que debe responder efectivamente a las necesidades individuales de los estudiantes (Booth & Ainscow, 2011). La implicancia es crear experiencias de aprendizaje flexibles, de múltiples opciones, caminos y maneras de acceder al contenido, que se adapten dinámicamente a diversos estilos, fortalezas, intereses y preferencias de cada alumno (Armstrong, 2010).

Esta transformación curricular se debe acompañar con un cambio profundo del rol docente. Nuestra meta es que los educadores sean los facilitadores autónomos, que se empoderen en este rol, siendo capaces de fijar los fines de una educación sólida y relevante, promoviendo en el alumnado la capacidad de que participe activamente en nuestra sociedad, dando respuesta a sus requerimientos esenciales (Slee, 2011). También es pertinente, considerando que cada estudiante tiene necesidades individuales según sus contextos sociales, culturales y comunitarios. Tratar de desarrollar un currículo contextualizado, situado a sus realidades locales, permitiendo que los estudiantes apliquen los aprendizajes de manera significativa y auténtica dentro de sus propios entornos de vida (Lave & Wenger, 1991).

Este nuevo concepto de currículo le da a la escuela una nueva dirección que presenta constantes desafíos y problemas de mayor complejidad, implican una resolución activa de parte de los aprendices. Lo que importa no son los contenidos verticalmente sin contexto, lo imperante es la estructura de las experiencias educativas, que se transformen en desafíos cognitivos reales orientados al logro de metas, con motivación intrínseca y entusiasta (Vygotsky, 1978). Se enfatiza el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas autorregulados, en lugar de la adquisición pasiva de conocimientos declarativos (Armstrong, 2010).

Dejando de lado el paradigma que propone la neurodiversidad que nos hace reconsiderar la creencia tradicional que define una imagen de estudiante “promedio” o “ideal en función del cual se crea el currículo de manera rígida, intransigente y profundamente opresor. Se propone en su lugar reconocer, celebrar y valorar la diversidad de las comunidades educativas, respetando a todos como seres únicos e irrepetibles, se debe reforzar la idea de que la variabilidad neurológica es la regla natural y no la excepción (Armstrong, 2010; Walker 2014). Es esta perspectiva la que rompe con la noción reduccionista de un “cerebro normal” al que se deben ajustar, reconociendo la inmensa riqueza que surge al abrazar múltiples formas en que las mentes pueden funcionar.

Además, Capella (2004), agrega que, el enfoque inclusivo tiene como característica, por su capacidad de reconocer, valorar y tener en cuenta las diferencias individuales dentro del grupo. Estas no son vistas como problemas o déficits, más bien como una fuente de constante enriquecimiento para la calidad educativa en la institución y para el aprendizaje de los

estudiantes. Se promueve así una verdadera cultura de la diversidad, en donde cada persona se valora y se respeta por sus singularidades.

Para conseguirlo, es necesaria la adopción de un enfoque interseccional que reconozca las complejidades de las identidades humanas, así como los lazos entre los diversos sistemas de opresión y privilegio. Se consideran los aportes teóricos de la comunidad europea de feministas y postcolonialistas como Anderson (1996), McCall (2005), Collins (2019) y Yuval-Davis (2006), quienes cuestionan la visión simplista de la identidad como una mera suma de categorías divididas. Yuval-Davis (2006), hace cuestionamientos sobre la implicancia de la interseccionalidad como una simple suma de distintas dimensiones de la identidad (raza, género, clase, neurodiversidad, etc.) o si, por contrario, constituye una interacción más profundizada y dinámica entre las dimensiones.

Sumado a esto, Yuval-Davis (2011), destaca la crucial relevancia de hacer un análisis contextual exhaustivo para aplicar la perspectiva interseccional en la revisión de políticas públicas y en el análisis de las buenas prácticas en diversos ámbitos, incluyendo la educación. Implica que debemos considerar con detención el entorno específico y las circunstancias particulares en las que se pueden implementar dichas prácticas y políticas, reconociendo que las experiencias de las personas varían ampliamente dependiendo de su contexto socio-cultural, económico, político e histórico en el que están inmersas.

Como consecuencia, se destaca enfáticamente que hay una necesidad apremiante de abordar la intersección en las múltiples identidades de manera más holística, integral y contextualizada profundamente cuando se toman decisiones políticas y prácticas educativas, las que deben promover genuinamente la equidad, la inclusión y la justicia social. De esta manera, es crucial reconocer que las personas neurodivergentes pueden además pertenecer simultáneamente a distintos grupos históricamente marginados y oprimidos por razones como el género, la raza, la orientación sexual y la etnia, también por su estatus socioeconómico, las discapacidades físicas entre otros factores de discriminación interseccional.

Significa entonces que debemos abordar no sólo las barreras específicas para el aprendizaje y la participación, relacionadas directamente con neurodiversidad, pero también las intersecciones complejas de poder y de sistemas entrelazados de opresión estructural que enfrentan las personas en contextos educativos y sociales. De acuerdo a la académica Patricia Hill Collins (2000), estos sistemas interseccionales de opresión operan a través de cuatro ámbitos interrelacionados: el estructural, el disciplinario, el hegemónico y el interpersonal.

Estas barreras que limitan y dificultan el acceso, el aprendizaje y la participación de personas neurodivergentes, surgen de la interacción dinámica entre ellas con los diversos elementos

de su entorno, como además las personas con las que interactúan, las políticas y las normativas que rigen su educación y las estructuras, las prácticas institucionales, las influencias culturales hegemónicas y las condiciones sociales. Dentro de lo económico y político que predomina en su contexto (Booth et al., 2000). Por esto es necesario analizar y transformar las intersecciones multidimensionales de poder, privilegio y opresión operantes en el ámbito educativo.

Otra cara de esta necesidad crucial e ineludible es la transformación cultural profunda en que la sociedad en su conjunto se ve desafiada. La mirada que tradicionalmente domina lo que se concibe como “neuronormalidad” y “neurotipicidad” debe ser enfrentada y reemplazada por una visión social que valore de manera genuina la diversidad neurocognitiva, promoviendo la inclusión plena de todas las formas de ser y de pensar. Esto implica educar a nuestra sociedad continuamente sobre las complejidades y las dinámicas de poder interseccional, la importancia de poder reconocer, respetar y celebrar las diferencias en lugar de estigmatizarlas y verlas como una patología.

La visión transformadora que se está promoviendo, refleja los principios fundamentales de lo que se define como justicia social, reconocimiento de la diferencia y distribución equitativa de los recursos y las oportunidades que son defendidos por la reconocida filósofa Iris Marion Young, con el último fin de crear un sistema educativo e inclusivo real que sea equitativo y respetuoso de la diversidad humana en todas sus formas, independiente de su neurodiversidad, su identidad u otras expresiones interseccionales.

El enfoque holístico y multidimensional del paradigma neurodivergente, implica tomar la neurodiversidad en consideración de la complejidad de la interacción y la intersección de los múltiples factores y dimensiones de la identidad humana. Aquí debemos resaltar la importancia de no mirar la neurodiversidad como un fenómeno aislado y separado de la realidad, sino que también es necesario comprender en profundidad cómo se entrelaza, entrecruza e intersecta con las distintas identidades y factores sociales como el género, la raza, la etnia y la clase socioeconómica, sin olvidar las discapacidades físicas y sensoriales que son tan relevantes como la orientación sexual, la identidad de género entre otros (Collins, 2019; Crenshaw, 1989, Yuval-Davis, 2013).

Como ya se ha planteado, la naturaleza de la neurodiversidad y sus distintos paradigmas no debe considerarse únicamente como consecuencia de una patología ni menos como un elemento a tratar en la búsqueda de alcanzar la supuesta normalidad. Esta revelación no es una simple visión objetiva de mano de una narrativa política ni ideológica únicamente, más bien responde a un dolor que cala profundamente en nuestra sociedad, donde numerosas personas neurodivergentes y con necesidades particulares a su individualidad. Buscamos entonces conjugar estas visiones para formular una nueva forma de abordar las nuevas políticas educativas.

Adicionalmente, se debe considerar en profundidad las dinámicas con toda su complejidad del poder que operan en estas intersecciones, las identidades y las posiciones sociales se vinculan estrechamente en distintos aspectos de la cotidianidad. Reconocimiento activo de los criterios que buscan analizar a las personas neurodivergentes para que todos en conjunto podamos enfrentar las barreras sistemáticas que incurren en violencias normalizadas y formas de discriminación interseccional adicionales, debido precisamente a esta interacción entre intersección con otros factores ya mencionados, raza, clase, discapacidad y otros (Collins, 2019; Crenshaw, 1989).

Para lograr esto debemos enfocarnos verdaderamente en lo multidimensional e interseccional, pero la deconstrucción y el desmantelamiento de estas matrices de opresión que se entrelazan de maneras imperceptibles. Independientemente de su condición neurodivergente y otras identidades interseccionales, la meta es lograr un acceso equitativo y justo. Volviendo entonces a la importancia de la justicia social en la formulación de una propuesta vinculante sobre los desafíos que tenemos para recuperar a las personas neurodivergente sin pasar a llevar su integridad, sin tacharlos como un problema patológico de anormalidad y más bien como una alternativa válida sobre un mundo cambiante y progresivo. El foco debemos reformarlo, las intenciones deben ser resueltas en su contexto particular, y los esfuerzos deben unirse en un mismo colectivo sanador de no sólo la neurodiversidad, sino más bien de una sociedad que ha sido limitada por jerarquías opresivas sin dar cuenta de ello.

Pero la adopción de esta mirada interseccional y multidimensional sobre la neurodiversidad, llama a comprender que las experiencias de discriminación, exclusión y opresión que enfrentan las personas neurodivergentes no son fenómenos aislados, se encuentran imbricados con otras formas de marginalización. Muchas de estas se arraigan en el lenguaje mismo que se ha vuelto parte de la maquinaria opresora de la sociedad, otras formas implican vectores de identidad y discapacidad que son invisibilizados por el mismo status quo, donde la sociedad no toma conciencia que sus acciones por muy bien intencionadas, golpean repetidamente en el bienestar de las personas neurodiversas y de los grupos que son el foco de los estudios de filósofos e investigadores cuyos esfuerzos buscan entrelazar una solución a la marginalización sistémica.

## CONCLUSIONES

En resumen, enfocarnos verdaderamente en la justicia social, la equidad y la inclusión de la neurodiversidad debe de adoptar una perspectiva interseccional, reconocer y abordar las complejidades de las múltiples identidades y entrelazar estos desafíos con las dinámicas de poder subyacentes (Collins, 2019; Crenshaw, 1989; Yuval-Davis, 2013). Sólo mediante una mirada crítica e interseccional se puede avanzar hacia una sociedad y a un sistema

educacional inclusivos, equitativos y respetuosos de la diversidad humana en toda su riqueza, ya que la diversidad es en sí misma una fortaleza, pero ofuscada por su complejidad.

La consecuencia de estos estudios es crear entornos, políticas y prácticas educativas sensibles, la neurodiversidad como concepto se ha vuelto relevante en los últimos años desafiando concepciones tradicionales de la diversidad, una propuesta contextualiza que es fundamental reconocer que esta no es una categoría monolítica, sino que incluye una amplia gama de condiciones neurológicas, como el trastorno de espectro autista (TEA), el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), la dislexia, la discalculia, entre otras. Pero como también hemos hablado la neurodiversidad interactúa con dimensiones de identidad, género, raza y clase social, dando lugar a experiencias que no son replicables y deben ser tratadas como necesidades específicas.

Como ejemplo, las mujeres y niñas neurodiversas enfrentan desafíos más duros debido a la invisibilidad de sus síntomas y al estereotipo de género, lo que puede influir en el diagnóstico y la intervención. Similarmente, las personas neurodiversas que son parte de minorías étnicas enfrentan barreras adicionales debido a la falta de recursos, de su sensibilidad cultural y la discriminación racial del sistema educativo.

Entonces, una forma de combatir estas realidades es con un enfoque centrado en las fortalezas, quiere decir que en lugar de centrarse únicamente en las deficiencias y dificultades de las personas neurodiversas, es mucho más atenuante adoptar un enfoque centrado en sus fortalezas, reconocimiento y valorando las habilidades, talentos y particularidades que pueden aportar a nuestra sociedad.

El acceso equitativo a los recursos también es fundamental al momento de garantizar que todas las personas neurodiversas tengan acceso a las mismas oportunidades, con el apoyo necesario para tener éxito en el ámbito educativo. Debemos incluir la provisión de adaptaciones y modificaciones curriculares, además de brindar apoyo individualizado, tecnología asistiva y servicios que brinden apoyo emocional, social y familiar. Es necesario tener en cuenta que las necesidades específicas de cada individuo son únicas y debemos proporcionar recursos adecuados para satisfacer las necesidades.

La formación y sensibilización de los educadores también es un punto importante para que puedan identificar y aplicar las medidas necesarias para tratar los casos de personas neurodiversas, y así abordar de manera efectiva las intersecciones entre neurodiversidad y otras dimensiones de la identidad. Incluye además la capacitación en estrategias pedagógicas inclusivas, la identificación temprana de las necesidades de apoyo y la promoción de ambientes escolares que sean acogedores y libres de prejuicios.

Esto también se puede potenciar con la participación de las personas neurodiversas en la toma de decisiones relacionadas con su educación, reconociendo su propia experiencia y sus

necesidades. Esto implica fomentar su participación de manera real y vinculante, teniendo en cuenta sus propias necesidades y sin afectar sus propias dificultades dentro del plan de trabajo. Para lograr esta sinergia de apoyo y de toma de decisiones debemos crear un ambiente donde los mismos alumnos construyan su camino y ayuden a pavimentar el de otros con similares particularidades.

Finalmente, el poder de la justicia social en la inclusión efectiva de personas neurodiversas para el plano educativo, requiere de un compromiso con ella y con la equidad. Implica que abordar las estructuras y prácticas discriminatorias que perpetúan la exclusión y marginalización de personas neurodiversas es una imperante constante y sin este punto estratégico que muchos ideólogos y filósofos advierten, no se puede lograr un verdadero avance a una sociedad inclusiva y justa.

Integrar efectivamente a personas neurodiversas en el ámbito educativo requiere de un enfoque interseccional que reconozca las interacciones entre neurodiversidad, otras dimensiones de la identidad y justicia social. Adoptando un enfoque centrado en las fortalezas, garantizando el acceso equitativo de los recursos y proporcionar formación y sensibilización a los educadores, promoviendo la participación de las personas neurodiversas de manera profunda y constructiva.

## REFERENCIAS

- Anderson, C. (1996). Understanding the inequality problematic: From scholarly rhetoric to theoretical reconstruction. *Gender & Society*, 10(6), 729-746. <https://doi.org/10.1177/089124396010006004>
- Armstrong, T. (2010). *Neurodiversity: Discovering the extraordinary gifts of autism, ADHD, dyslexia, and other brain differences*. New York: Da Capo Press.
- Armstrong, T. (2017). *Neurodiversidad en el aula: Un modelo innovador para apoyar el aprendizaje*. Narcea Ediciones.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). *Index for inclusion*. London: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Callaway, E., Jones, R., & Puente, M. (2020). Neurodiversidad y educación: Desafiando el paradigma de la normalidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 87-102. <https://doi.org/10.26766/rei.v13i2.123>
- Capella, J. (2004). Una aproximación al tema/problema de la educación inclusiva. *Educación*, 13(24), 37-63.

- Casado, D., Tomás, J., Gómez, J., y Marrón, M. (1990). *Introducción a la discapacidad*. Madrid: Siglo XXI.
- Collins, P. H. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. London: Routledge.
- Collins, P. H. (2019). *On intellectual activism*. Carolina: Duke University Press.
- De Asís Roig, A. (2004). Un enfoque de educación inclusiva centrado en la persona. *Revista de Educación*, 334, 37-60.
- Huttenlocher, P. R. (2002). *Neural plasticity: The effects of environment on the development of the cerebral cortex*. New York: Harvard University Press.
- Kapp, S. K., Gillespie-Lynch, K., Sherman, L. E., & Hutman, T. (2013). Deficit, difference, or both? Autism and neurodiversity. *Developmental Psychology*, 49(1), 59-71. <https://doi.org/10.1037/a0028353>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lask, J. (2021). *Hacia una pedagogía de la neurodiversidad: Principios y prácticas para la inclusión en el aula*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Laviña Gómez, A. M. (2019). Formación docente para la neurodiversidad: Retos y oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(1), 65-83. <https://doi.org/10.35362/rie7913607>
- McCall, L. (2005). The complexity of intersectionality. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 30(3), 1771-1800. <https://doi.org/10.1086/426800>
- Meléndez Rodríguez, L. (2018). *Deconstruyendo la normalidad: Una mirada crítica a la neurodiversidad*. Lima: Ediciones PUCP.
- Nussbaum, M. C. (2006). *Frontiers of justice: Disability, nationality, species membership*. New York: Harvard University Press.
- Palacios, A. (2015). Modelo social de la discapacidad y derechos humanos. *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 85, 23-40.
- Palacios, A., & Bariffi, F. (2007). La discapacidad como construcción social: análisis interdisciplinar de un problema complejo. Madrid: Siglo XXI.

Quinn, G., & Degener, T. (2002). *Derechos humanos y discapacidad: Uso actual y posibilidades futuras de los instrumentos de derechos humanos de las Naciones Unidas en el contexto de la discapacidad*. New York: Organización de las Naciones Unidas.

Shakespeare, T. (2006). *Disability rights and wrongs*. London: Routledge.

Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. London: Routledge.

Skrtic, T. M. (1991). *Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization*. London: Love Publishing Company.

Strnadová, I., & Hájková, V. (2020). Neurodiversidad y justicia social en educación: Hacia una pedagogía de la inclusión radical. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 11-28. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>

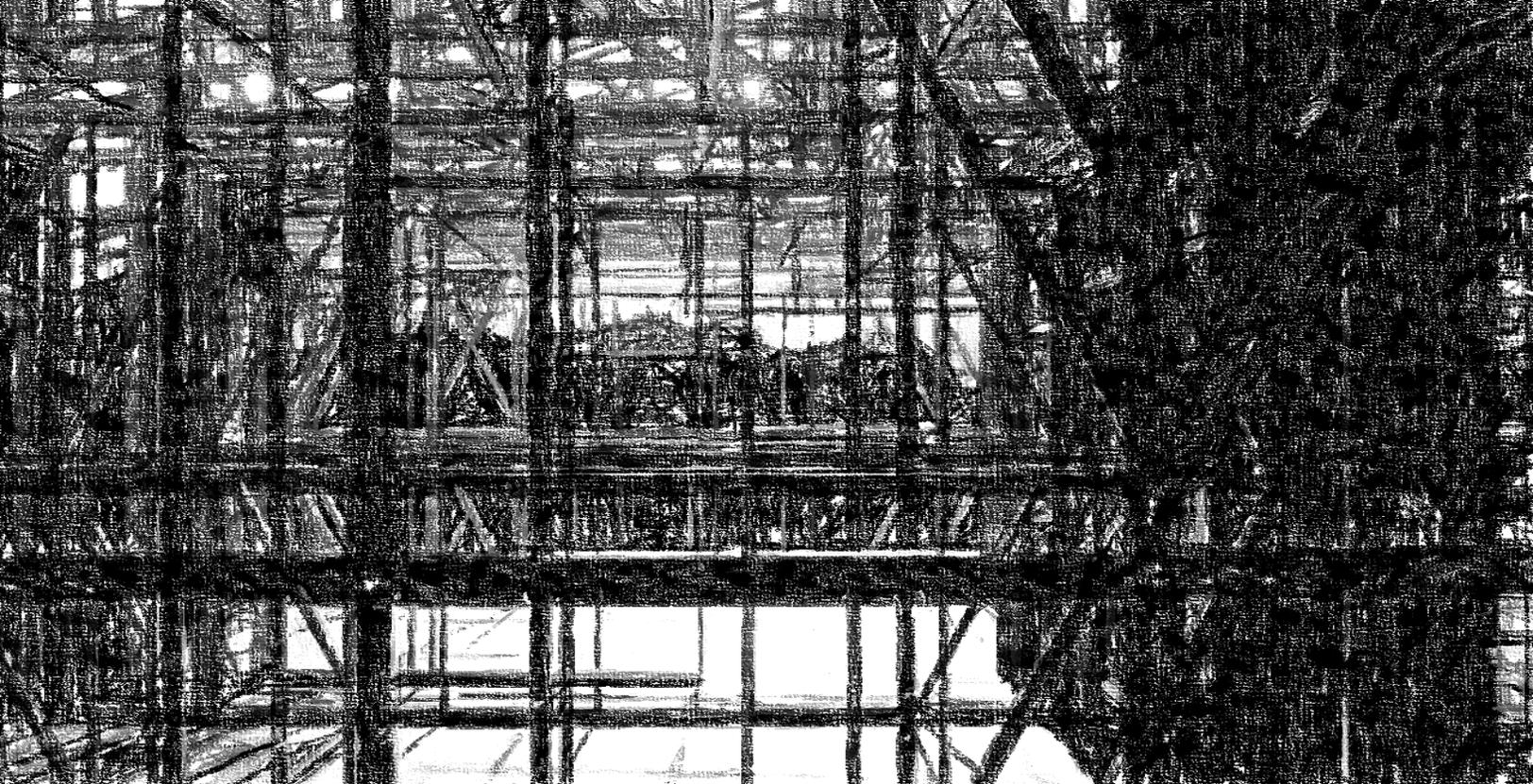
Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. New York: Harvard University Press.

Walker, N. (2014). Neurodiversity: Some basic terms & definitions. National Symposium on Neurodiversity. Recuperado el 03 de noviembre de 2023 de: <https://neurodiversitysymposium.wordpress.com/neurodiversity-some-basic-terms-definitions>

Young, I. M. (2000). *Inclusion and democracy*. Oxford: Oxford University Press.

Yuval-Davis, N. (2006). Intersectionality and feminist politics. *European Journal of Women's Studies*, 13(3), 193-209. <https://doi.org/10.1177/1350506806065752>

Yuval-Davis, N. (2011). *The politics of belonging: Intersectional contestations*. London: SAGE.



## CAPÍTULO 7. NEURODIVERSIDAD COMO MÉTODO

Aldo Ocampo González<sup>56</sup>

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile<sup>57</sup>

---

<sup>56</sup> Miembro fundador del Grupo de Investigación Latinoamericano de Educación Inclusiva (GILEI), durante el período 2022-2024. Chileno, 1987. Teórico de la educación inclusiva y crítico educativo. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), institución reconocida y con estatus asociativo a CLACSO. Primer centro de investigación creado en ALAC y Chile para el estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. Se formó como Profesor de Educación General Básica, Licenciado en Educación, post-titulado en Psicopedagogía e Inclusión (UCSH, Chile). Magíster en Educación, mención Currículo y Evaluación, Máster en Política Educativa, Máster en Lingüística Aplicada (Univ. de Jaén, España), Máster en Integración de Personas con Discapacidad (Univ. de Salamanca, España) y Doctor en Ciencias de la Educación, aprobado Sobresaliente por Unanimidad, mención “Cum Laude” por la Universidad de Granada, España. Posee, además, un Post-doctorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares por el Instituto de Educación de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (UFRRJ), Brasil, Postdoctorado en Descolonización del Lenguaje y de la Lingüística en el Sur Global: ontologías relacionales, pluriversalidad y territorios de la diferencia por la Universidad de Antioquía (UdeA), Colombia y Postdoctorado en Construcción Visual y Semiótica de la Educación Inclusiva: tensiones onto-políticas y metodológicas en el Sur Global, Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR), México. Dirigió el Grupo de Investigación Latinoamericano sobre Educación Inclusiva (GILEI), entre marzo de 2022 a julio de 2024. Profesor de Postgrado (Postdoctorado, Doctorado y Maestría) en diversas universidades de Latinoamérica. Correo: [aldo.ocampo@celei.cl](mailto:aldo.ocampo@celei.cl) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6654-8269>

<sup>57</sup> Primer centro de investigación creado en Chile, América Latina y el Caribe, dedicado al estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva, articula su actividad desde una perspectiva interdisciplinar, postdisciplinar y paradisciplinar. Centro miembro del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) e institución afiliada al International Consortium of Critical Theory Programs (ICCTP).

## INTRODUCCIÓN

El conjunto de tensiones que documento en este trabajo, son de orden analíticas. Deben ser estrictamente entendidas en esta dirección. Hago énfasis en dicha operación, con el único propósito de enfatizar en la naturaleza de los argumentos expuestos. Pensar en torno al *corpus* de implicaciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas de lo que indexamos a través de la etiqueta de 'neurodiversidad' sugiere aprender a reconocer cómo son construidos los esquemas conceptuales específicos que vertebran sus principales agendas de trabajo y debates políticos de carácter específicos.

Interpretada de este modo, la neurodiversidad en tanto fenómeno heurístico demuestra una gran capacidad para atravesar campos disciplinarios –lo que la convierte en un cruzador de fronteras disciplinarias– y un dispositivo de alter-disciplinario, demostrando cómo la fuerza analítica de su discurso posee la capacidad de alterar las dinámicas de producción del conocimiento, sus lenguajes, formas metodológicas y hábitos de pensamiento de aquellos territorios de investigación con los que entra en contacto. Su carácter de alteración es lo más llamativo de su discurso. Ontológicamente, la neurodiversidad devela la influencia de diversos proyectos intelectuales de base anti-humanista, dando origen a marcos epistemológicos contrastantes, especialmente, cuando discutimos sobre las unidades de composición de lo humano, o abordamos sus dilemas de constitución ontológicas. Su interés subyace en la promoción de “reflexiones sobre lo que podría estar en juego en estas diferencias, centrándose en particular en un contraste central en torno a reconstruir o, alternativamente, rechazar o, al menos, diferir, supuestos normativos” (Burman, 2022, p.1027).

Concebir la 'neurodiversidad como método' nos plantea el reto de reconsiderar el papel de la multiplicidad de sujetos amalgamados en el corazón de su argumento fáctico: la presencia de una infinita variedad de estructuras mentales. Por un lado, este hecho o garantía discursiva reconoce la presencia de un enmarcamiento ontológico de orden relacional –fundado en la inter-existencia– y procesal, mientras que, por otro, explora cómo pueden ser reconfigurados los criterios y rutas de acceso a la profundidad de la experiencia humana –los múltiples modos existenciales del ser humano– a objeto de reducir toda forma de fetichización o banalización de las formas de lo humano, mayoritariamente subyugadas al régimen normo-céntrico de la diferencia cuya imaginación se funda en la matriz de individualismos-esencialismos de Occidente.

Lo que pretende el hacer analítico que se desprende de 'neurodiversidad como método' es reconsiderar sus unidades epistemológicas y metodológicas. Es un intento por consolidar un efecto antipsicologista, anticapacitista y anti-esencialista. Aquí, la forma prefijativa opera en términos de una analítica que trabaja a la inversa de las lógicas formales de producción del conocimiento, preferentemente aquellas que inscriben su razón de ser a través de la razón disciplinaria.

La analítica a la que nos induce el sintagma 'neurodiversidad como método' se nutre de las contribuciones de los estudios "feministas, *queer* y los estudios poscoloniales, es también un esfuerzo transdisciplinario o interdisciplinario, y no sólo transversal y multidisciplinario" (Burman, 2023, p.1317). La naturaleza de la intersección que construye la interacción entre la neurodiversidad y una infinidad de proyectos de conocimientos en resistencia, es algo que no es del todo claro –digo en la profundidad de dicha acción copulativa–. Es más, "incluso cuando un ámbito cruza o abarca varias disciplinas temáticas, esto no significa que los investigadores que ingresan a esto, no están moldeados por los campos o disciplinas de sus estudios anteriores" (Burman, 2022, p.1025). La operación estratégica que induce la 'neurodiversidad como método' es, disponer de un sistema de traducción de múltiples influencias, intereses, teorías, métodos y, en consecuencia, tipos de preguntas planteadas. Es esto lo que permite definirla en términos de un fenómeno multiposicional. Es una invitación para alterar los modos de ver y escuchar la multiplicidad de demandas y/o problemas que dan vida a los contornos y dilemas de la definición de este singular territorio de investigación. Persigue, además, interrogar "una posición subordinada, excluyente o marginal, mientras que como método explora las múltiples agendas, incluidas las opresivas, cumplidas por el recurso a las reivindicaciones de proteger o apoyar" (Burman, 2023, p.1322) las formas existenciales de determinados grupos amalgamados en su corazón.

Metodológicamente, el presente trabajo encuadra sus desarrollos a través de la metodología de revisión documental crítica (Flick, 1998). El trabajo concluye observando que, buena parte de las tensiones analítico-metodológicas que atraviesan a la neurodiversidad sugieren que, lo político de esta, se juega más allá de la hegemonía, lo que puede leerse en términos de una visión común que no niega lo político, sino, más bien, trabaja por fuera de sus regulaciones convencionales que se insertan en la política, es decir, un conjunto de engranajes que permean las relaciones institucionales del poder. La política como tal, enflaquece el poder de la neurodiversidad.

No obstante, la neurodiversidad no crea respuestas racionales al más puro estilo del liberalismo, ante los diferentes problemas que la sociedad enfrenta en sus diversos frentes. Es más, Mouffe (2007), es categórica al demarcar su posición teórica y política al respecto: "el enfoque consensual, en lugar de crear las condiciones para lograr una sociedad reconciliada, conduce a la emergencia de antagonismos que una perspectiva agonista, al proporcionar a aquellos conflictos una forma legítima de expresión, habría logrado evitar" (p.12). Tales impedimentos se derivan del enfoque racionalista dominante de las teorías democráticas. Sumado a ello, la incapacidad de percibir los problemas de la neurodiversidad de modo político, lo que nos invita a reconocer que, su multiplicidad de tensiones no puede ser signadas en términos de cuestiones técnicas y/o normativas.

## ¿QUÉ NOS SUGIERE PENSAR LA NEURODIVERSIDAD EN TÉRMINOS DE MÉTODO?

Lo que ha guiado mi interés investigador respecto de la problematización de la neurodiversidad como método, se aleja de la imaginación metodológica disciplinaria que gobierna las prácticas de investigación, cuyo significante es reducido a técnicas y metodologías de investigación. Su propósito es de segundo orden: construir un marco analítico. Se trata entonces, de convertir a la categoría de 'neurodiversidad' en un dispositivo heurístico, ofreciendo pistas acerca del repertorio de desempeños epistemológicos que convergen para detallar cada uno de sus objetos específicos. Al abordar la neurodiversidad en términos de marco analítico y/o heurístico, otorga un conjunto de estrategias para evitar convertir sus problemas de análisis en términos de objetivos técnicos y/o normativos. Al interactuar la neurodiversidad con una multiplicidad de fenómenos y/o discusiones de orden políticos, muestra alta fertilidad incorporar a sus debates, las implicancias epistemológicas y/o metodológicas que se desprenden de la sección 'como método', particularmente, en la subsección relativa a 'cómo', es donde reside una fuerza altamente imaginativa de orden multiposicional que orienta sus políticas de producción del conocimiento con énfasis en interrogantes enfocadas fuertemente en lo político, es decir, en aquello que genera conflictos en la sociedad.

Lo relativo a la sustantivación 'método' no funciona en términos sinonímicos de teoría. Incluso, es necesario observar que, la neurodiversidad no tiene una teoría claramente elaborada, sino que, sus desarrollos pueden ser significados en términos de metáfora, producto que, su red argumental es empleada por diversos grupos sociales y culturales sin pertenecerles a ninguno de ellos con exclusividad. Las metáforas como unidad de determinación del status científico de un determinado campo, describen explicaciones elaboradas para denunciar problemas específicos que atañen a grupos también específicos, cuya coyuntura obedece fuertemente a tensiones de orden políticas, luchas sociales y reivindicaciones de derechos civiles de personas construidas al margen de la historia. El problema es que las metáforas combinan un fuerte impulso intuicionista. Volvamos a la senda.

Al pensar la neurodiversidad como método se cristaliza un esquema de pensabilidad que opera a la inversa a las formas metodológicas imputadas por la lógica disciplinaria. Su trabajo consiste en asumir una particular forma de pensar problemas complejos y ofrecer respuestas también complejas para transformar las estructuras de pensamiento que participan en la configuración de su imaginación. En palabras sencillas, es una forma de pensar sobre cuestiones altamente contingentes, preferentemente, tensiones ligadas a formas opresivas de vida. Esto, nunca es una tarea sencilla. En palabras de Burman (2023), tal opción en la producción del conocimiento, especialmente, en las prácticas de investigación, sugiere el establecimiento de "alianzas, coaliciones, afinidades, solidaridades, en lugar de centrarse únicamente en contiendas y conflictos" (p.1026). El espectro de comprensión de la

neurodiversidad hace mucho más que abordar la reivindicación de derechos. Más bien, construye un método que trabaja para desnaturalizar la multiplicidad de formas de injusticias, opresiones y dominaciones, concebidas, ahora, desde una posición neo-materialista, en términos de frenos al auto-desarrollo y a la auto-constitución, intentando develar cómo opera tal matriz de constitución desde una perspectiva multiaxial, esto es, atendiendo a sus diversos planos inter-implicados –social, cultural, político, histórico y económico–.

De este modo, la sección relativa a ‘neurodiversidad’ se convierte en un nuevo objeto de investigación que, dada su complejidad, multiaxialidad y contingencia, es preferible conceptualizarlo en términos de red objetual (Ocampo, 2020, 2021 y 2022). Su propósito no es otro que, desnaturalizar los modos actuales y tradicionales de producir y ejercer la injusticia en su multiplicidad de formas y rostros. Sumado a ello, interrogarnos cómo han sido promulgadas determinadas formas de miseria de mundo e injusticias –ontológicas, simbólicas, políticas, culturales, epistémicas, entre otras– en nombre de la neurodiversidad. Esto puede observarse con claridad en la naturaleza de sus desempeños epistemológicos, los que modelizan, condicionan y/o guían la puesta en práctica de determinados servicios a favor de la multiplicidad de colectivos amalgamados en su base. Este llamamiento trasciende sus potenciales grados de afectación sobre la subjetividad de tales grupos.

Otra invocación que se desprende de ‘neurodiversidad como método’ es una invitación para desafiar sus actuales condiciones de producción del conocimiento con el propósito de garantizar una intervención estratégica en el discurso político de nuestro tiempo. No perdamos de vista que, las condiciones de producción del conocimiento –en términos generales– se encuentran profundamente cooptadas y reguladas por los tentáculos del colonialismo/imperialismo y el neo-liberalismo. Estamos en presencia de prácticas investigativas con severas limitaciones conceptuales y/o estructurales. Quienes nos dedicamos al mundo académico, sabemos a lo que me refiero. Sus efectos permean y, porque no, condicionan nuestra propia teoría y práctica. En este sentido, concebir a la neurodiversidad como método posibilita la implementación de un esquema de pensamiento destinado a des-ambiguar, des-patologizar y des-fetichizar la multiplicidad de modos de lo humano que son cooptados por el régimen normo-céntrico de la diferencia, introducido por vía de los clásicos sistemas de binarismos ontológicos que, surgen de algo mucho mayor, la matriz de esencialismos-individualismos rectores de Occidente, cuyo predicamento se ancla a través del Humanismo responsable de oprimir los modos particularistas de la subjetividad y de la naturaleza humana que conforma la exterioridad ontológica de la modernidad.

Si su propósito consiste en des-patologizar los desempeños epistemológicos que informan su imaginación sociopolítica, entonces, la tarea persigue “transformar, ante todo, estas condiciones problemáticas, trascienden las limitaciones estructurales y descubrir posibilidades alternativas” (Chen, 2010, p.211). El uso de ‘neurodiversidad como método’ puede

leerse como una propuesta crítica para transformar la estructura de conocimiento existente y, alterar la cuadrícula de tradiciones de pensamiento que informan nuestros desempeños epistemológicos sobre sus objetos específicos de análisis involucrados. Es una invitación para transformarnos a nosotros mismos. En términos estrictamente heurísticos, la sección relativa a 'neurodiversidad' deviene en un punto de anclaje imaginario que trabaja para que el

[...] yo pueda transformarse y la subjetividad reconstruirse. Sobre esta base, las diversas experiencias históricas y las ricas prácticas sociales de Asia pueden ser movilizados para proporcionar horizontes -y perspectivas alternativas. Este método crea un compromiso que tiene el potencial de promover una comprensión diferente de la historia mundial (Chen, 2010, p.212).

Estudiar académicamente la neurodiversidad como método nos sensibiliza acerca de la co-presencia de múltiples hebras de pensamiento y discursos (post-)críticos que inauguran caminos para imaginar nuevas posibilidades. Esta no es una proposición que pueda explicarse por sí sola. El trabajo de la sección referida al 'método', no es otro que, ampliar y/o diversificar una red de puntos de inter-referenciación que tienen lugar a través de diversos proyectos de conocimientos, discursos, sujetos, territorios, etc. Otra de sus tareas consiste en ampliar sus puntos de contacto con la finalidad de incluir a la categoría de neurodiversidad en otros espacios intelectuales y políticamente organizados. Como proyecto académico, 'neurodiversidad como método' es el resultado de la interrelación de diversas prácticas teóricas. Esto la define como una espacialidad analítica de inter-actividad. En esta misma dirección, puede ser definida como "movimiento autorreflexivo para examinar problemas y cuestiones que surgen de nuestras experiencias organizando intervenciones" (Chen, 2010, p.213). Estamos en presencia de un campo de investigación integrado por orígenes intelectuales y académicos muy diversos.

La neurodiversidad al constituir un fenómeno intensamente político y epistemológico, expresa múltiples preocupaciones intelectuales y ontológicas, prioridades estructurales y relacionales, procesos culturales e intereses políticos de diverso tipo. El trabajo que introduce el sintagma 'neurodiversidad como método' es, sin duda, fuertemente imaginativo. Dada las actuales condiciones históricas y sociopolíticas, estas, nos informan acerca de acontecimientos sociales, culturales y ético-educativos fluctuantes y contradictorios, los que no pueden definirse a la luz de los principales paradigmas de las (inter-)disciplinas vigentes. Este es uno de sus dilemas definitorios más ácidos.

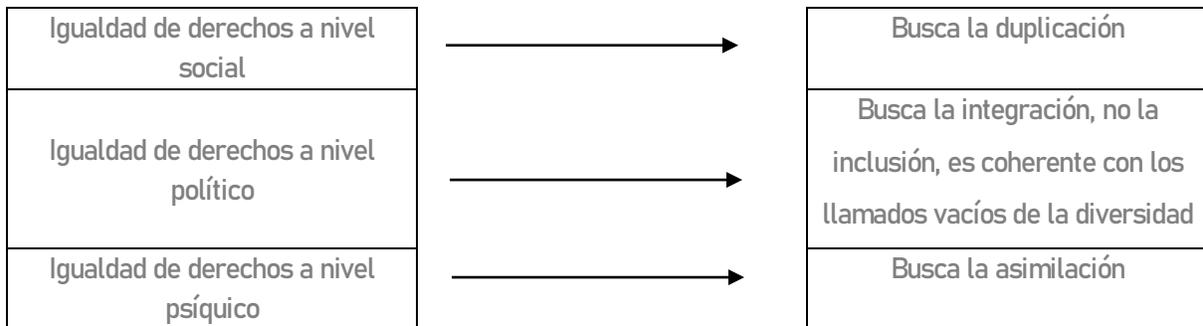
Neurodiversidad como método inaugura un nuevo estado de ánimo epistémico-discursivo y onto-político para imaginar nuevas posibilidades. Es una invitación anti-capacitista, anti-psicologista, anti-esencialista, anti-humanista y anti-paradigma biopolítico de derechos de personas atravesadas por alguna situación de discapacidad, con el objeto de resguardar la rica multiplicidad y heterogeneidad que atraviesa su espesor epistemológico y ontológico,

presentándonos el reto de asumir la necesidad de mantener una distancia crítica, respecto de nociones no interrelacionadas e interrogadas en su trayectoria intelectual.

Neurodiversidad como método inaugura un enfoque analítico cuya principal preocupación es comprender un *corpus* de relaciones profundamente interrelacionadas en la recomposición del código ontológico sobre el que se sostiene nuestra naturaleza humana. Asimismo, la imaginación analítica que consolida la neurodiversidad como método toma distancia del paradigma biopolítico de derechos, puesto que, su tarea se construye por fuera del dominio basado en los derechos, que es una forma ideológica de perpetuación del poder dominante. Se trata de aprender a observar críticamente cómo se juega la esencia del ser humano a través de relaciones particulares de poder. Muchas de ellas, toman la forma de singulares desempeños epistemológicos afectando nuestra forma de interactuar con determinados problemas de análisis. La tensión se suscita cuando la observancia por la igualdad de derechos se funda en una de las principales ficciones de Occidente a través del régimen imperial/colonial, esto es, aquella que nos informa que todos los humanos son creados por igual. El peligro de dicha afirmación se sostiene en el hecho que apela a un sistema de asimilación a través de las complejas dinámicas de poder que sancionan y determinan qué formas de humanidad o no, pueden ser leídas a través de tal etiqueta. El problema que impone parte de la imaginación jurídica imperial/colonial que, es la base de la táctica inventiva de lo humano, queda definida de la siguiente manera:

Tabla 1.

Tres dimensiones claves para entender las prácticas de inclusión a nivel social, político y psíquico



Fuente: elaboración propia (2024).

La tarea crítica que enfrenta el movimiento de neurodiversidad es destruir las estructuras de asimilación inclusiva –que es el momento actual sobre la que se despliegan sus propósitos– al tiempo que mantienen intactas las relaciones opresivas y los engranajes del sistema-mundo que buscan alterar. No se trata de hacer que la máquina funcione con los que antes estaban excluidos, sino que, avanzar en la creación de otras modalidades coexistentiales.

Cada una de las tensiones descritas anteriormente en la tabla, son directamente transferibles al espectro de problematización de lo que conocemos a través del sintagma 'educación inclusiva'.

La neurodiversidad es una ideología diferencial que en la profundidad de su corazón existen herramientas y medios políticamente eficaces para transformar las relaciones de poder dominantes. En tanto dispositivo metodológico, fomenta la producción de nuevos significados que nos ayudan a explicar la complejidad de la experiencia humana a través de la figuración ontológica impuesta a través del autismo y otras comunidades amalgamadas en su profundidad. Este esquema analítico nos informa acerca de cómo podemos reducir nuestras condiciones de opresión, al tiempo que, las de otras colectividades unidas al registro ontológico de lo neurodiverso son agudizadas, incluso, continúan ignoradas.

Uno de sus objetos de análisis específicos atiende estratégicamente a las condiciones de subordinación de cada uno de los colectivos que forman el universo neurodiverso como una de sus preocupaciones centrales. La especificidad de esta racionalidad aporta un análisis de poder más allá de las clásicas preocupaciones del paradigma biopolítico de derechos. Todo ello, imputa un cambio distintivo de paradigma, cuya apelación se materializa a través de un sistema de re-organización de "la historia, la identidad, la crítica y la teoría es útil para los actores de oposición sólo en la medida en que se entiende como el mapa mental de un tiempo determinado" (Sandoval, 2002, p.354). Este marco analítico atiende a un *corpus* de realidades psíquicas y materiales que habitan en un terreno particularmente espinoso a nivel cultural y político, lo que puede "considerarse como depósitos dentro de los cuales los ciudadanos subyugados pueden ocupar o desechar subjetividades en un proceso que a la vez promulga y descoloniza sus diversas relaciones con sus condiciones reales de existencia. Este es el tipo de la cinética y de la movilidad autoconsciente de la conciencia" (Sandoval, 2002, p.355).

Otras de las características del dispositivo analítico que construye la neurodiversidad como método reside en las transformaciones de las nociones de resistencias y oposición, en diálogo con una multiplicidad de movimientos sociales críticos del mundo contemporáneo, así como, proyectos de conocimiento resistentes. Su imaginación trabaja para deshacer la matriz de esencialismos-individualismos sobre las que se erigen las comprensiones de lo humano, muchas de ellas, objetos de complejas invenciones imperiales/coloniales. Es una invitación a desarticular los órdenes socialmente jerarquizados que apuestan por la emergencia de un diagrama de relaciones transitivas a través de las que grupos subalternos pueden funcionar en términos de sujetos plenos.

La neurodiversidad contribuye a la creación de otro tipo de subjetividad. Cuando cada una de estas posiciones subjetivas de sus practicantes logran ser plenamente conscientes de su potencial, al decir de Sandoval (2002), "pueden transfigurarse en lugares efectivos de resistencia a un ordenamiento opresivo de las relaciones de poder" (p.355). Por todo ello,

disfruto conceptualizando la función que imputa el llamamiento a favor de la neurodiversidad como método en términos de aparato crítico que interroga los modos prácticos relacionados con cuestiones de jerarquía social, marginalidad y desigualdad. Inaugura una topografía cultural propia.

La neurodiversidad como método fortalece una mayor consciencia de variabilidad sobre nuestra naturaleza humana. Es una ideología que funciona en un registro desconocido, uno que acontece en proximidad a “un movimiento cinético que maniobra, transfigura poéticamente y orquesta mientras exige alienación, perversión y reforma tanto en los espectadores como en los practicantes. La conciencia diferencial es la expresión de la nueva posición del sujeto” (Sandoval, 2002, p.357).

La neurodiversidad como método hace explícito el reto de romper con la ideología de la (a)normalidad sobre la que se ha erigido buena parte de sus diagnósticos convertidos en explicaciones sociales. Se trata, por tanto, de aprender a controlar los medios de tal ideología con el propósito que sus practicantes asuman el ejercicio de hablar desde dentro de la ideología que buscamos remover. En palabras de Sandoval (2002), tal invocación no es otra cosa que un llamado a fortalecer una “conciencia de oposición efectiva que enciende un compromiso dialéctico entre diversas formaciones ideológicas” (p.359). La neurodiversidad es un terreno psíquico inexplorado. La neurodiversidad como método puede ser leída en términos de un dispositivo de (re)conceptualización de la naturaleza humana, la realidad social y la política. Confirma, además, que cada una de las partes constitutivas de la naturaleza humana contemporánea comienzan a ser resignificadas a través del código ontológico que comienza a develarse a través de la neurodiversidad. No olvidemos que la neurodiversidad es un fenómeno relacional y político.

## ALGUNOS IMPULSOS POLÍTICOS

De acuerdo a lo anteriormente señalado, es posible sostener que, al concebir a la neurodiversidad como método ésta induce a un proyecto de conocimiento y a un dominio práctico algo diferente. En esta dirección, tal categoría de análisis comienza a evidenciar una relación que se nutre y/o complementa con otros enfoques y/o formas categoriales. Se trata de evitar “el papel de ideas y sentimientos culturalmente asumidos, así como prácticas políticas directas de las que se derivan ideas y sentimientos más explícitos y se producen formas directas” (Burman, 2023, p.1025).

Parte de los desempeños epistemológicos que ensamblan la arquitectura discursiva del paradigma biopolítico de derechos en discapacidad, nos muestra cómo una de sus secciones, insiste en cuestionar cómo muchas de las posiciones sociales que habitan los grupos conectados a la neurodiversidad evidencian una posición subordinada, opresiva y excluyente.

Esta es una consecuencia directa del efecto de asimilación psíquica. Por su parte, la gramaticalidad analítico-metodológica sobre la que se sustenta la comprensión de neurodiversidad como método no sólo intenta responder interrogantes de orden político y contingentes complejos, sino que, “explorar las múltiples agendas, incluidas las opresivas, cumplidas por el recurso a las reivindicaciones” (Burman, 2023, p.1027) que buscan aumentar los beneficios de grupos contruidos al margen de la historia. Esta salvación advierte sobre la relevancia filosófica y/o política que involucra la imaginación que construye la neurodiversidad como método. La operación que persigue el marcador ‘como’ en palabras de Burman (2023),

[...] hace un trabajo diferente, significando un relación o alineamiento sin imponer unidad o identidad entre las dos entidades relacionadas por este 'como'. Este enfoque en la dirección textual señala una atención a las prácticas de expresión simbólica, lingüística y literaria, representación en lugar de sólo política, aunque, por supuesto, ambas están vinculadas (p.1028).

Es la sección referida al ‘método’ la encargada de estabilizar un conjunto de comprensiones multiposicionales que nos permiten prestar atención a la diversidad de luchas, historias, y experiencias de la multiplicidad de colectividades amalgamadas en la intimidad de lo que conocemos como imaginación neurodiversa. Esta propuesta evita la proliferación y circulación desmedida de diversas clases de determinismos ontológicos que intentan definir normativamente sus posibilidades de existencia, muchas de ellas, inscriptas en relaciones geopolíticas de mayor envergadura. De este modo, la sección relativa a la ‘neurodiversidad’ queda entendida en términos interpretación, mientras que, lo indicativo de la categoría ‘método’ induce a una singular perspectiva analítica que organiza diversas clases de debates y discusiones, siempre, desde una perspectiva multiaxial.

Concebir la neurodiversidad como método nos obliga a asumir “una actividad de investigación más que especificar de antemano un conjunto específico de demandas morales y políticas” (Burman, 2023, p.1028). Otra de las características que proliferan al concebir a la neurodiversidad como método, describe su naturaleza relacional y un conjunto de posiciones que evitan cooptar a determinados colectivos sociales a través de posiciones siempre subordinadas. El establecimiento de este *a priori* es clave para subvertir los efectos derivados de la matriz de esencialismos-individualismos que condicionan las determinaciones ontológicas que históricamente han sido elaboradas a través de diversas consciencias disciplinarias, desempeñando un rol preponderante en la descripción de las influencias político-culturales que informan los desarrollos de lo neurodiverso.

## LA NEURODIVERSIDAD COMO CRUZADOR DE FRONTERAS

Una de las primeras tensiones que quisiera traer a colación, es el dilema de difícil definición que experimenta la categoría de neurodiversidad, no solo en la profundidad de tal concepto, sino que, cómo esta noción es disputada, abordada o encuentra singulares modalidades de relación con determinados campos de investigación históricamente consolidados y otros de orden emergentes. Tales vínculos evitan ser reducidos a un acuerdo normativo previamente determinado. La neurodiversidad desafía a muchas de las posiciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas establecidas. Incluso, es plausible sostener que, esta regionalización intelectual posee una conciencia compleja e íntima con una gran constelación de problemas de orden contingentes, muchas de ellas, se encuentran interrelacionadas con la historia, la etnicidad, el feminismo, la interseccionalidad, la cultura, etc.

Muchos de sus problemas de análisis demuestran una arquitectura que acontece en el registro de líneas de fuerza imbricadas, las que, “condicionan y sobredeterminan tales campos académicos y otras distancias, relaciones, encuentros, hibridaciones, rupturas de los discursos culturales y consolidaciones” (Chow, 2006, p.231). Es a través de esta lógica, que la diversidad de preocupaciones, va anidando y tomando vida entre los practicantes de lo neurodiverso. Al plantearnos su comprensión a través de la sección ‘como método’, sugiere que sus practicantes desplieguen procesos de lectura atenta sobre cada uno de sus potenciales objetos teóricos, analíticos y empíricos, pero, también, cada uno de estos, enfrentan el desafío de interrogar la presunta legitimidad y prestigio de los Neurodiversity Studies. ¿Cuál es el objeto de la teoría neurodiversa?, ¿cuál es el otro de dicha teoría? Gran parte de sus planteamientos teóricos se construyen en la exterioridad de sus recursos constructivos, esto es, aquello que se ubica más allá de los dominios institucionales de la academia y de la imaginación onto-política y epistemológica de Occidente.

La neurodiversidad en tanto categoría de análisis desestabiliza la red de inteligibilidad proporcionada por el régimen normocéntrico de la diferencia, fuertemente, esencialista e individualista. Se desestabiliza buena parte de la imaginación biologicista y los esquemas sociales que constituyen nuestras herencias de pensamiento sobre cada uno de sus grupos integrantes. Aquí el Otro no es sujeto objetualizado ni otrificado a través de marcos figurativos que se desprenden de regímenes ontológicos prefabricados, sino que, construye una pragmática de orden neo-materialista y no-sustancialista, cuyo principal aprendizaje no es otro que, informarnos acerca de otros regímenes y modos de vida que han sido históricamente fetichizados, deshaciendo los intereses afiliativos a determinadas auras de alteridad y otras culturas y modos de (co)existenciales. En efecto, la objetualización de la diferencia “conduce a la inscripción de viejas ideologías mientras se profesan nuevas “solidaridades” formuladas de acuerdo con una retórica de cambio y diferencia política” (Chow, 2014, s.p.).

Es así como, la práctica cognoscitiva a la que debe apelar la neurodiversidad desea concebirse “no como un ejercicio realizado sobre un terreno común, sino como la unión de lugares y objetos de conocimiento inconmensurables de una manera que funciona para generalizar la condición de alteridad” (Chow, 2014, s.p.). Aquí, el carácter dilemático de la neurodiversidad a través de la alteridad nos invita al reconocimiento y legitimación de múltiples maneras de encarnar la fuerza de una otredad en permanente movimiento. Es más, cada forma de alteridad está escrita con muchas formas, demarcando un tipo específico de poder social. Es más, la neurodiversidad puede ser interpretada en términos de un campo poblado de contextos ontológicos específicos, incluso, hay quienes rechazan la “política moralista de carencia, subalternidad y victimización” (Chow, 2014, s.p.).

Uno de los llamamientos políticos de la neurodiversidad señala la necesidad de distanciarnos de aquellas concepciones que inscriben el material existencial explicativo de cada modo singular de lo humano a través de la irreversibilidad de la modernidad, los que han consagrado modos estrechos de pensar el material existencial del Otro en términos de disyunción. Se trata ahora, de consolidar una “forma de llegar a una definición más general de diferencia sin esencializar ni privilegiar ninguna forma específica de alteridad” (Chow, 2014, s.p.). La neurodiversidad como método no busca despolitizar la realidad de cada una de sus formas identitarias que se amalgaman en su corazón, con el propósito de aprender a documentar las diversas formas de subalternización, segregación y opresión de tales grupos. Para que la imaginación que consagra la sección relativa a ‘como método’, haga lo suyo, es necesario recurrir a la fertilidad introducida por la intraducibilidad esencial que subyace en lo más profundo del código ontológico de lo neurodiverso.

Las formas ontológicas de la neurodiversidad acontecen en el registro estratégico de ‘tácticas’ cuyas formas explicativas develan “una acción calculada determinada por la ausencia de un lugar adecuado” (Chow, 2014, s.p.). Otra tensión de orden metodológico esta vez, nos invita a reflexionar acerca de las contingencias que estructuran sus dimensiones de escuchabilidad por fuera del biocentrismo que funda buena parte de sus problemas de mayor envergadura. La neurodiversidad como método promueve una nueva configuración crítica. De este modo, nos aporta

[...] lecturas muy cercanas pero amplias de todo tipo de “objetos”, sin estar limitados por demarcaciones disciplinarias contingentes (como las que existen entre literatura, medios de comunicación, cultura popular, cine, identidad, etc., y así sucesivamente) y guiados más bien por lo que Frow llama “la unión de lugares y objetos de conocimiento inconmensurables” de una manera que revela la relaciones discursivas complejas, reticulaciones, interconexiones implícitas y explícitas entre sí, así como lagunas, hiatos, aporías y barreras a través de supuestos “reinos” separados (Bowman, 2010, p.234).

Otra tensión que enfrenta ‘neurodiversidad como método’ es aprender a develar la singularidad de sus exigencias sobre determinadas cuestiones éticas y políticas; incluso, a

demostrar cómo interactúan sus problemas de análisis con diferentes campos, lo que sugiere no es otra cosa que, desplegar un dispositivo de atencionalidad capaz de describir cuáles son algunas de sus cuestiones ético-políticas fundamentales, más allá del esencialismo-individualismo que, sin duda alguna, ocupa un lugar destacado en sus debates, su imaginación comienza a vislumbrar problemáticas que sólo pueden ser concebidas a través de un abordaje liminal. Las problemáticas que aborda la neurodiversidad exigen de un diálogo y de un trabajo a través de muchas disciplinas. Como tal, su arquitectura cognitiva forja una perspectiva intelectual ético-política muy particular. En su intimidad es posible observar la presencia de territorios supuestamente antagónicos y/o rivales que muestran un alto grado de especificidad contextual que nutre los desempeños epistemológicos con los que sus practicantes fortalecen sus grados de interactividad con determinados problemas de análisis.

Uno de los beneficios analíticos que se desprenden del sintagma 'neurodiversidad como método' nos sensibiliza sobre la necesidad de refinar sus planteamientos y, especialmente, las perspectivas de análisis que informan sus enfoques de estudio (Dwyer, 2022; Ne'eman y Pellicanod, 2022), las cuales reclaman de un análisis académico riguroso para responder a las urgencias y a las exigencias de singulares cuestiones ético-políticas. Sin duda alguna, el universo de problemas de la neurodiversidad es de orden político. Uno de sus llamamientos más sugerentes encarna el reto de "evitar caer en situaciones casuales, líneas de pensamiento, conexiones y conceptos imprecisos y posiblemente sesgados. conclusiones, pero no, esto no debe tomarse como sustituto de la política, la acción o intervención *per se*, aún cuando participe dentro, complemente y traduce tales nociones" (Bowman, 2010, p.235). Este llamamiento forma parte de su mitología explicativa, pues, nos informa acerca de uno de gran alcance que acontece entre sus practicantes, esto es, la trivialización de sus argumentos y posiciones de análisis. Sus practicantes e informantes claves proceden, en ocasiones, sin tener plena consciencia de las perspectivas que ofrecen los enfoques explicativos de lo neurodiverso.

Otra advertencia pone de manifiesto que no basta con promulgar un compromiso con un determinado puñado de textos, autores, posturas y corrientes de pensamiento, sino, será posible desplegar un análisis sobre la grupalidad de términos sobre los que se organiza la generalidad de su pensamiento. En el corazón de dicha tensionalidad encontramos lo que Bowman (2010), inspirado en Derrida (1978), llama 'índices de la historia real', esto es, efectos altamente eficaces en la tergiversación de las reglas de comprensión de un determinado fenómeno, los que devienen en sesgos particulares que funcionan en términos de explicaciones altamente exitosas que inducen a diversas clases de errores. Estamos en presencia de una operación de control cognitivo que encarna la metáfora del 'engañador-engañado'.

Si nos interrogamos acerca de la fuerza analítica subyacente en el corazón de la neurodiversidad observaremos que en su intimidad tienen lugar un conjunto de movimientos argumentales que son sustentados por marcos de valores específicos, sistemas conceptuales e instituciones que sancionan y/o legitiman una determinada lógica de funcionamiento que, en palabras de Derrida (1978), describe un “entretejido de fuerza y significado, revelando que el significado se constituye con fuerza. No hay nada natural significado. Se instauro el sentido común, con graves efectos” (p.236). La imaginación metodológica a la que nos ha de conducir la intelectualidad de la neurodiversidad ha de entregar pistas significativas para contrarrestar los efectos de la fidelidad a la lectura o el acto mismo de comprometernos irreflexivamente con posturas argumentativas de orden relativistas. Esta tensión no es sólo evidenciable en este campo, sino que, es transversal a muchos otros, especialmente, de orden emergentes. Aquí el atributo de análisis que subyace en la fidelidad no establece una relación fundamentalista, ni del registro del celo ni la obsesión, sino, aprender a especificar racionalmente un problema de análisis que cruza muchos otros campos de trabajo, así como, objetos teóricos, analíticos y empíricos y lenguajes también disímiles. Se trata de ofrecer un examen de orden analítico y metodológico, en el que ambas secciones se complementan e interrelacionan para documentar “ciertos tipos de conexiones y pasos son realizados privilegiando sus construcciones argumentativas” (Bowman, 2010, p.236). A pesar de ello, la fuerza política e intelectual de la neurodiversidad posee poder propio. No obstante, tal fortaleza es objeto de contaminación cuando su cuadrícula cognoscitiva es regulada por determinadas estrategias de literalización cuya orientación

[...] busca lo que es afirmado o asumido como real, presente, actual o verdadero (como las nociones de presencia, justicia, responsabilidad, verdad unívoca, etc.). Al mirar, se revela que estos son a la vez indecibles y, sin embargo, impuestos con fuerza, en condiciones contingentes, formas institucionales. Como lo explicó Derrida: “la diferencia instiga la subversión” (Bowman, 2010, p.237).

Otra exigencia que es reclamada por la sección referida a ‘como método’ es la capacidad de colocar en tela de juicio los sistemas de razonamientos a los que nos conducen. Esta es la liberación de toda clase de trampas encubiertas a través de sistemas de razonamientos sesgados. Tanto el campo global de la neurodiversidad como sus practicantes se enfrentan a la tensión acerca de cómo escuchar, lo que puede ser traducido en términos de cómo rastrear la multiplicidad de direcciones, itinerarios y trayectorias que se desprenden de sus puntos de análisis “revelando los prejuicios y líneas de falla, abriéndose, desenmarañándose, invirtiéndose, desplazándose” (Bowman, 2010, p.238). La neurodiversidad en tanto dispositivo heurístico y categoría de análisis enfrenta el reto de aprender a encontrar sus condiciones de fidelidad a sí misma.

## UN TERRENO DE DIFÍCIL DEFINICIÓN

La composición sintagmática que indexa el marcador 'neurodiversidad' nos revela un término de orden multiposicional y multiaxial, que atraviesa una diversidad de problemas de análisis. También, puede ser leído como un término general que cubre múltiples posibilidades. De este modo, podemos afirmar que, el estudio académico de la neurodiversidad establece conexiones derivadas de preocupaciones a través del cine, la tecnología, el marketing, la enseñanza, la participación cívica, social y cultural de sus agentes, la interpelación y/o deconstrucción de algunos esquemas de análisis proporcionados por la psicología, algunas interrogantes inscriptas en torno a las desigualdades, opresiones y/o exclusiones de género, análisis interseccionales, las implicancias culturales de lo político y lo epistémico, etc. En efecto, la neurodiversidad se centra en la multiplicidad de detalles de la vida cotidiana cuyas aristas atraviesan lo político, lo cultural, lo social, lo ético, lo biológico, lo educativo, etc. De acuerdo con esto, es plausible sostener que, estamos en presencia de un campo de difícil definición. Incluso, cada una de las conexiones antes identificadas no son del todo claras.

[...] Muchas de estas cosas difusas también parecen a menudo ineluctable e indeleblemente interconectados, interimplicados e interrelacionados. Porque a pesar de ser tan divergentes y dislocados, estos fenómenos son heterogéneos. El problema es que, a menudo, parecen converger. Las prácticas locales de la vida cotidiana no pueden eliminarse de fuerzas económicas y políticas más grandes (Bowman, 2010, p.240).

La neurodiversidad es un fenómeno de análisis producido por fuerzas teóricas, políticas y culturales más grandes, lo que la describe como un territorio de complejas relaciones, conexiones, separaciones y desviaciones no siempre evidentes. En ello subyace su complejidad. En efecto, tal complejidad queda claramente graficada a través del siguiente pasaje, el que analiza

[...] qué sucede cuando un campo, que he estado tratando de describir [...] como direcciones en constante cambio, y que se define como un proyecto político, ¿Intenta desarrollarse como algún tipo de intervención teórica coherente? O para plantear la misma pregunta a la inversa: ¿qué sucede cuando un académico y la empresa teórica intenta involucrarse en pedagogías que involucran a los actores activos, compromiso de individuos y grupos, intenta marcar la diferencia en el mundo institucional en el que se ubica? Son cuestiones extremadamente difíciles. resolver, porque lo que se nos pide es decir sí y no al mismo tiempo (Bowman, 2010, p.242).

Vista así, la neurodiversidad puede ser leída en términos de un campo de relaciones y conexiones –esta es la base de su propia complejidad–, a pesar de ello, no es del todo consciente del tipo de esfuerzos académicos, analíticos e interpretativos que consolida. Esta es la mejor expresión que describe la edipización de su objeto, esto es, una cuadrícula de inteligibilidad que no es plenamente consciente sobre sí misma, un fenómeno que, a pesar de su multiposicionalidad, suscita diversas clases de resentimientos, desviaciones, tergiversaciones, castraciones, etc. La revolución a la que suscribe el movimiento

neurodiverso es clara: no pretende encajar políticamente, sino que, alterar o bien, remover los sentidos subyacentes a la propia acción política. Su interés se inscribe en torno a lo que Mouffe (2007), denomina el poder del antagonismo. Sus desempeños epistemológicos no hacen más que, alterar sus modos de relación e interacción con determinados objetos de análisis, documentando cómo el carácter disímil de sus enfoques explicativos y formas categoriales describen un territorio atravesado por diversas posiciones en constante cambio.

Lo dilemático de la neurodiversidad en tanto circunscripción intelectual reside en su capacidad de definirse a sí misma en términos de proyecto político, lo que es diferente a un mero gesto declarativo a nivel discursivo en el que sus practicantes se muestran a favor de concebir sus contornos en términos de políticos. Ella requiere aprender a ser consciente sobre sus implicancias éticas y políticas que regulan parte de la vida útil del campo. Otra tensión que la neurodiversidad debe resolver con el propósito de comprenderse a sí misma, es reconocer cómo es configurada su inteligibilidad y sus condiciones de aceptabilidad a partir de su viaje, interacción, mediación y diálogo con diversos campos disciplinarios. Como fenómeno trans-epistémico sus articulaciones pueden ser leídas en términos de cruzador de fronteras, un campo de estudio integrado por una multiplicidad de problemas de análisis de orden contingentes. La neurodiversidad en tanto fenómeno heurístico posee la capacidad de alterar las dinámicas de producción del conocimiento, los modos de focalización y encuadre de sus problemas de teóricos, empíricos y analíticos, así como, sus lenguajes y conceptos epistémico-metodológicos que ordenan los contornos de definición y/o funcionamiento del mismo. Esta invocación corresponde a lo que conocemos a través de la etiqueta de alter-disciplinarietà. Tal llamamiento nunca puede ser homologado a la búsqueda de una supuesta verdad esencial.

La neurodiversidad necesita aprender a conocerse a sí misma para develar cómo es configurada su dimensión personal y familiar a objeto de atender problemáticas profundamente sentidas entre sus practicantes. Este es el llamamiento que invita a sus practicantes para que se conviertan en intelectuales responsables para señalar con claridad a qué tipo de argumentos le decimos sí y a cuáles no, en beneficio del propio campo, sus problemas de trabajo y sus posiciones imaginativas. Esta invitación nos induce a tener plena consciencia sobre la naturaleza de sus propios sesgos y/o contingencias, especialmente, aquellos ligados a sus unidades de estructuración. Se trata que seamos conscientes sobre la especificidad de sus violencias fundadoras –sintagma utilizado por el post-estructuralismo– o sus diversas clases de prejuicios o formas de fetichización de sus unidades de análisis más elementales.

Sus desempeños epistemológicos no pueden acompañarse por cualquier tipo de pensamiento esencialista o alguno que preliminarmente ayude a profundizar sobre sus objetos de análisis. La neurodiversidad debe aprender a deshacer sus estereotipos y representaciones más

habituales. Dicho esto, es plausible señalar que, esta estimula la imaginación y nos insta a la creación. Epistemológicamente, la neurodiversidad se resiste a toda pureza epistémica, razón por la cual nos invita a observar sus objetos acordes a las tensiones del tiempo presente. La neurodiversidad como proyecto de conocimiento y político siguen estando incompleto, a lo que agrega Bowman (2022), “si pierdes el control de la tensión, podrás realizar un trabajo intelectual extremadamente excelente, pero habrás perdido la práctica intelectual como política” (s.p.). El llamado es a fortalecer su desarrollo teórico interno. Es más, la neurodiversidad nunca podrá insistir en un cierre teórico final o en un sistema automatista de sus signos. “Por lo tanto, cualquier cosa nueva o diferente, cualquier cosa que pueda alterar un estado de cosas, podría ser o llegar a ser “política”” (Bowman, 2022, s.p.).

Analíticamente, la neurodiversidad devela un pensamiento móvil en cuyo corazón circulan múltiples recursos constructivos que cambian y alteran sus posiciones, multiplicando sus perspectivas de análisis. Al concebir sus desempeños a través de la sección ‘como método’ contribuye a transformar las matrices de interpretación, estamos en presencia de “superficie de encuentros y posiciones pasajeras” (Bal, 2021, p.6). La neurodiversidad es una zona de desplazamientos intensos y permanentes, cuya textualidad se nos presenta como lugar de representación y resistencia. Esta debería ser algo más de lo que ella sostiene sobre sí misma.

El interrogante es, cómo tomar en serio tal llamamiento. El problema es que la neurodiversidad fabrica una lógica cultural de la que no es plenamente consciente, así como, aprender a sostener una ideología crítica –capacidad de sostener una modalidad política singular–, pero, ¿cómo es posible sostener a través de su diversidad de desarrollos una ideología crítica que haga mucho más que interpelar sus objetos de análisis en uso? Los ámbitos de formalización académica de este territorio que son capturados a través del sintagma ‘estudios sobre neurodiversidad’, exigen aclarar en qué medida, estos, cristalizan

[...] una práctica que apunta a marcar una diferencia en el mundo” (Hall, 1992, p.278), cuyo propósito no es otro que, aprender a documentar cómo, en ocasiones, este territorio muestra ciertas modalidades de irritación introducidas a través de “su incapacidad para reconciliarse con otras cuestiones que importan, con otras cuestiones que no pueden y nunca podrán ser completamente cubiertas por la textualidad crítica en sus elaboraciones (Bowman, 2022, s.p.).

El compromiso onto-político de la neurodiversidad se expresa a través del registro proporcionado por anti-esencialismo y el anti-humanismo: la multiplicidad de formas singulares de lo humano. Como sabemos el movimiento a favor de la neurodiversidad organiza su campo de lucha contra toda expresión/regeneración de binarismos esencialistas que son la base de lo que Bal (2021), denomina ‘binarismos ontológicos’ que surge a través de la matriz de esencialismos-individualismos, de modo que, el

[...] pensamiento político reconstruido para un mundo posmoderno, donde las identidades y agencias son parciales, plurales, diversas, cambiantes y transitorias. Su perspectiva antiesencialista y deconstructiva no niega la existencia del referente (“cosas reales”), sino que más bien protege contra agentes, agencias e identidades “esencialistas”. Al desesencializar nuestra visión del mundo sociopolítico, podemos y debemos, según Laclau, “pasar de una explicación puramente sociologista y descriptiva de los agentes concretos involucrados en las operaciones hegemónicas a un análisis formal de las lógicas involucradas” (Laclau, 2000: 53). Este antiesencialismo nos ayuda a evitar la fijación fetichista en las esencias, como, por ejemplo, el apego al valor de lo que pensamos que siempre debe ser la política “adecuada” (Bowman, 2022, s.p.).

No perdamos de vista que, la neurodiversidad expresa una naturaleza marcadamente estructural, relacional, política y una ontología relacional y procesal, el que, al dialogar con muchos campos de investigación y de pensamiento, despliega una acción alter-disciplinar, lo que repercute no solo en el movimiento de los sentidos de cada uno de sus campos, sino que, altera, modifica e interrumpe lenguajes, concepciones, objetos teóricos, etc. La principal tarea de la alter-disciplinariedad es la interrupción y/o modificación creativa de cada uno de los campos con los que esta entra en contacto. Por su parte, la neurodiversidad en tanto circunscripción específica de verdad responde a una matriz de organización cognitiva que está interesada en disponer de los medios de comprensión de su saber y quehacer ético, político y metodológico, reconociendo que, dada la complejidad de sus fenómenos, esta reconoce que, estos nos pueden ser delimitados con exclusividad en los paradigmas de cada una de las disciplinas que nutren sus desarrollos. Esta condición permite observar que estamos dialogando con un cuerpo de fenómenos de difícil definición, pero, ante todo, que construyen progresivamente un objeto cuyas formas de control cognitivo solo pueden ser comprendidas en la exterioridad de su objeto, esto es, por fuera y más allá de sus imputaciones tradicionales. Tal ejercicio deja en claro una posición epistemológica que no puede ser comprendida a través de las modalidades de regulación cognitiva proporcionadas por la razón disciplinar al describir el tipo de articulaciones intelectuales que de ella se desprenden. La naturaleza del conocimiento de la educación inclusiva es de carácter post-disciplinar.

Este es un discurso alter-disciplinario, esto es, al entrar en contacto con diversas geografías académicas produce un mecanismo de interrupción a sus dinámicas de producción del conocimiento. Por tanto, contribuye al descentramiento de sus lenguajes y objetos teóricos, empíricos y analíticos. Lo que hace que la educación inclusiva enmarque sus propósitos e intereses investigativos en términos ‘críticos’, es, en parte, por asumir una crítica profunda a determinados marcos conceptuales, lógicas disciplinarias, formas metodológicas y esquemas de racionalidad ligados en algún punto a sus principales preocupaciones y advocaciones ético-políticas. Las invocaciones y los llamamientos en los que incurre este singular género intelectual buscan desafiar la imaginación que explica la desigualdad y, especialmente, el tipo de desigualdades que pueden emerger de argumentos críticamente democráticos. Esta es la

base de una micro-política analítica. Atribución sustantiva que define a la educación inclusiva como proyecto de conocimiento en resistencia.

Finalmente, quisiera enfatizar que, el señalamiento a favor de la difícil definición que enfrenta la neurodiversidad no sólo atañe a la complejidad de cada una de las capas de estructuración de su conciencia epistemológica y/o metodológica, ni tampoco puede ser cooptada exclusivamente por el argumento que atraviesa una diversidad de problemas de análisis. Lo que es cierto. Conceptualmente, la neurodiversidad es un campo de análisis problemático ya que experimenta acepciones/posiciones diferentes para referirse a ella. A pesar de ello, encarna un hecho fáctico: “los grupos de personas neurotípicas son neurodiversos, ya que no hay dos individuos que tengan exactamente la misma mente o cerebro” (Dwyer, 2022, p.76). De acuerdo con Walker (2014), parte de lo que denominamos difícil definición de la neurodiversidad subyace en el hecho que, buena parte de los usos y sentidos empleados por este campo, son difícil de definir. Muchos de ellos, inducen a errores y, establecen afirmaciones que deben ser cautelosamente escrutadas a objeto de evitar banalizar cuestiones de peso, por ejemplo, en muchos trabajos sus practicantes optan por definir los desarrollos del campo en términos de paradigma, otros lo hacen haciendo uso de la expresión de marco de neurodiversidad o de movimiento. Sin duda, el primero es, a mi modo de ver, el más dilemático puesto que, carece de la exposición de una matriz de reflexividad capaz de describir con claridad sus unidades y/o niveles de construcción paradigmáticos, tales como: lo ontológico, lo epistemológico, lo metodológico, por indicar algunos. Aquellos que optan por describir las funciones del campo a través de la noción de movimiento suscriben a una posición menos normativa y programática, lo que se traduce en un fuerte compromiso con la actancia política de sus agentes, los que luchan por ampliar parte de los derechos sociales, políticos, educativos, etc., de sus múltiples grupos de defensa. Incluso, el tipo de desempeños epistemológicos que introducen “definiciones que difieren entre sí en aspectos importantes, como su relación con el modelo social de discapacidad” (Dwyer, 2022, p.78).

## CONCLUSIONES

A pesar de la multiplicidad de tensiones analítico-metodológicas que experimenta el territorio de investigación indexado bajo la etiqueta de neurodiversidad, sus problemas de mayor envergadura se expresan a través de la trivialización y/o confusión de los enfoques que sustentan los planteamientos alrededor de la neurodiversidad, informándonos acerca de las múltiples formas de confusión de sus conceptos responsables –en su mayoría– de ensamblar su objeto de conocimiento. Todo ello, en palabras de Dwyer (2022), describe un profundo conflicto en torno a los enfoques de la neurodiversidad. Incluso, no se tiene plena consciencia acerca de qué sujetos amalgamados al interior de la neurodiversidad –movimiento de base amplia, no fácilmente identificable– se benefician de tales enfoques y que tipo de repercusiones se desprenden de ello, a nivel teórico, político, ético, metodológico, etc.

Lo dilemático de sus fuerzas definitorias nos informan cómo la propia comprensión de paradigma muestra agudas discrepancias para adentrarnos en sus desarrollos. Lo que intento hacer ver es algo simple: los contornos de desarrollo de la neurodiversidad no poseen condiciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas para delimitar su estatus científico en términos de paradigma científico. En parte, tal determinación obedece a argumentos laxos, que no ofrecen una reflexión profunda acerca de la naturaleza paradigmática que encarna. Ahora bien, lo espinoso de esta observación redundan en el argumento que, señala que, la neurodiversidad en tanto paradigma no está plenamente definido por reglas claras, carece de marcos teóricos y conceptuales claramente articulados. Aquí, la noción de paradigma no funciona en términos de prototipo teórico, tampoco podría ser descrito en términos de un dispositivo heurístico, esto es, un modelo de comprensión que introduzca a sus practicantes en sus principales problemas de investigación. Lo cierto es que, en el corazón mismo de la neurodiversidad no existe una verdadera controversia y/o una comprensión profunda sobre su núcleo de regulación paradigmático.

Otra tensión analítica que enfrenta el territorio de investigación llamado neurodiversidad es, en palabras de Dwyer (2022, p.82), la ausencia de definiciones universalmente aceptadas, imponiendo un *corpus* de juicios de orden intuicionistas o a-científicos para rellenar una supuesta densidad analítica y/o explicativa. En efecto,

[...] los enfoques de la neurodiversidad están en gran parte orientados a la acción y son prescriptivos, de nuevo de manera similar a los paradigmas: los enfoques de la neurodiversidad se proponen dictar una forma adecuada de proceder en relación con la diversidad neurocognitiva humana, de manera muy similar a como los paradigmas intentan dictar la forma adecuada de actuar en la ciencia. Sin embargo, los enfoques de la neurodiversidad parecen mucho más heterogéneos que un paradigma científico. No son simplemente difíciles de definir; diferentes personas parecen estar sustancialmente en desacuerdo con respecto a principios importantes de lo que debería ser un enfoque adecuado de la neurodiversidad, como se analiza con mayor detalle a continuación. En lugar de existir un paradigma singular de neurodiversidad, podría ser más exacto hablar de múltiples “enfoques de neurodiversidad” (Dwyer, 2022, p.83).

La neurodiversidad como problema académico exige que aprendamos a explicar cómo se expresa “la organización comunitaria, la política de identidad, la política de coalición, las opresiones entrelazadas y la justicia social introdujeron un animado conjunto de ideas en los aspectos curriculares y programáticos de la academia” (Hill Collins, 2015, s.p.), a través de la diversidad de grupos que son amalgamados a través de su inmensa comunidad de práctica. Al reconocer que, habitamos un espacio intelectual y político multiposicional, un *corpus* de problemas que se mueven a través de diversas contribuciones teóricas y/o políticas, lo convierte en un problema de análisis que exige de amplitud analítica y/o metodológica. Sus practicantes necesitan aprender a identificar los contrastes y las direcciones intelectuales hacia donde avanzan los contornos de tal territorio. En efecto,

[...] pensar en términos de neurodiversidad significa desafiar la suposición de que el juego de simulación es necesario simplemente porque es lo que hacen los niños neurotípicos. Mientras que los niños típicos aprenden con un enfoque práctico y gradual, muchos niños autistas aprenden mejor observando durante mucho tiempo antes de probar una nueva habilidad. Así como a los estudiantes visuales o auditivos se les debe permitir utilizar el método de aprendizaje que mejor les funcione, también se les debe permitir a los niños autistas. Deberíamos respetar el hecho de que normalmente aprenden las cosas en un orden diferente al de los niños típicos y dejar de seguir su progreso según un cronograma de desarrollo neurotípico (Bailin, 2019, s.p.).

La arquitectura cognitiva de la neurodiversidad profesa la tarea de contrarrestar los efectos del imperialismo ideológico que se orienta a desestabilizar la importación de un conjunto de compromisos ideológicos e intereses políticos –en su mayoría de orden parlamentarios– al buscar la máxima inclusión. En tal llamamiento es importante poder documentar la multiplicidad de clases de compromisos, intereses y declaraciones preexistentes e incompatibles. Se trata de promover un “debate interno y disputa dentro de los límites de esa comunidad misma, en lugar de la imposición de una ideología externa por parte de aliados bien intencionados” (Ne’eman y Pellicanod, 2022, p.152). Tal advertencia nos invita a interrogar cómo los usos descriptivos de la neurodiversidad pueden contribuir a rechazar las implicancias ideológicas que pueden introducirse a través acciones políticas interconectadas a determinadas formas de la justicia social, por ejemplo. La neurodiversidad habita una gama de nuevos (más o menos) enfoques, perspectivas y esquemas metodológicos y conceptuales que han surgido en los últimos años como parte de una renovación de la innovación teórica en los estudios sobre la infancia, el autismo, la cognición humana, etc.

## REFERENCIAS

- Bailin, A. (2019). *Clearing up some misconceptions about neurodiversity*. *Scientific American*. Recuperado el 29 de febrero de 2024 de: <https://blogs.scientificamerican.com/observations/clearing-up-some-misconceptions-about-neurodiversity/>
- Bal, M. (2021). *Lexicón para el análisis cultural*. Madrid: Akal.
- Burman, E. (2022). Child as method and/as childism: Conceptual–political intersections and tensions. *Children & Society*, 37, 1021–1036.
- Burman, E. (2023). Child as Method as a Resource to Interrogate Crises, Antagonisms and Agencies. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Vol. spe. 1313–1328.
- Bowman, P. (2010). Reading Rey Chow. *Postcolonial Studies*, Vol. 13, No. 3, 239–253.

- Bowman, P. (2022). *The Task of the Transgressor*. Recuperado el 12 de febrero de: <https://culturemachine.net/deconstruction-is-in-cultural-studies/the-task-of-the-transgressor/>
- Chen, K. (2010). *Asia as method. Toward Deimperialization*. Durham: Duke University Press.
- Chow, T. (2006). *The Age of the World Target: Self-Referentiality in War, Theory, and Comparative Work*. Durham, NC: Duke University Press.
- Chow, R. (2014). *Postcolonial Studies*. Recuperad el 27 de febrero de 2024 de: <https://scholarblogs.emory.edu/postcolonialstudies/2014/06/19/522/>
- Derrida, J. (1978). *De la gramatología*. México: Siglo XXI Editores.
- Dwyer, P. (2022). The Neurodiversity Approach(es): What Are They and What Do They Mean for Researchers? *Human Development*, 66 (2): 73–92.
- Flick, U. (1998). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Narcea.
- Hall, S. (1992). "Cultural Studies and Its Theoretical Legacies"; en: Grossberg, L, Nelson, C. & Treichler, P. (eds.). *Cultural Studies*. Londres: Routledge.
- Mouffe, Ch. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: FCE.
- Ne'emana, A. & Pellicanod, E. (2022). Neurodiversity as Politics. *Human Development*, 66 (2), 149–157.
- Ocampo, A. (2020). Claves heurísticas de la Educación Inclusiva. *Leplage Em Revista*, 6, sept-dic. (especial) - Educação e Desafios, 71-87.
- Ocampo, A. (2021). Inclusion as a knowledge project in resistance. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, Vol. x, Nº 26, 27-67.
- Ocampo, A. (2022). Epistemología de la educación inclusiva y sus condiciones de producción. *Revista Educação em Foco*, Vol.27, 1-22.
- Sandoval, Ch. (2002). *Methodology of the oppressed*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Walker, N. (2014). *Neurodiversity: Some basic terms & definitions*. Recuperado el 02 de marzo de 2024: <https://neuroqueer.com/neurodiversity-terms-and-definitions/>



---

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 septiembre de 2024, en los talleres de Ediciones CELEI. En su composición se utilizó Candara, a través del programa Adobe Systems.

---

En este segundo libro del Grupo Latinoamericano de Investigación en Educación Inclusiva (GILEI), las/os autores vuelven sobre cuestiones que hacen a la educación inclusiva, al trabajo de pensarla ahí mismo donde se admite que este pensar no es simple, ni simplificable.

La obra se conforma de siete capítulos escritos por académicos y académicas de Chile, Argentina, Brasil y México. Los mismos asumen una posición onto-epistemológica que mira críticamente los límites de los territorios tanto disciplinares como teóricos y (d)enuncia los reduccionismos que la encerrona que estos habilitan al abordar el campo de problemas de la educación inclusiva.

Así las y los autores/as de este libro advertirán como ciertas posiciones en torno a la educación inclusiva y otras problemáticas cognadas, como la neurodiversidad, la justicia social, la comprensión del cuerpo, las miradas genéricas y capacitistas, etc., se vuelven reduccionistas, crean serios impasses de pensamiento, incluso, han contribuido de diversas maneras a legitimaciones, naturalizando exclusiones.



**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.*