Fondo Editorial CELEI (Santiago de Chile).

Pensamiento crítico y pensamiento político para la educación inclusiva en Latinoamérica.

Aldo Ocampo González.

Cita:

Aldo Ocampo González (2020). *Pensamiento crítico y pensamiento político para la educación inclusiva en Latinoamérica*. Santiago de Chile: Fondo Editorial CELEI.

Dirección estable: https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/66

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/puOs/frO

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. *Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org*.

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva
CELEI
Chile

Pensamiento crítico y pensamiento político para la educación inclusiva en Latinoamérica

Utopías y distopías para la creación de proyectos políticos y educativos críticamente subversivos

Aldo Ocampo González (Comp.).

EDICIONES CELEI
Sello editorial
Puntos de fuga

Datos de catalogación bibliográfica

Aldo Ocampo González (Comp.).

Pensamiento crítico y pensamiento político para la educación inclusiva en Latinoamérica. Utopías y distopías para la creación de proyectos político y educativos críticamente subversivos
© Ediciones CELEI.
© Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile.
ISBN: 978-956-386-025-2
CC 4.0 Internacional-Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual.
Materia: educación inclusiva; pensamiento político; pensamiento crítico latinoamericano; teoría de la educación inclusiva; mundo contemporáneo; filosofía política; marxismo; interculturalidad; política pública; decolonialidad.
Páginas: 400

creative commons
LICENCIA CREATIVE COMMONS

NOVIEMBRE, 2020 (Primera Edición)

Aldo Ocampo González (Coord.).

Pensamiento crítico y pensamiento político para la educación inclusiva en Latinoamérica. Utopías y distopías para la creación de proyectos político y educativos críticamente subversivos

ISBN: 978-956-386-025-2

© **Editor:** Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile
© **Edita y publica**: Ediciones CELEI | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile
Ciudad: Santiago de Chile
Diseño: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI
Composición: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile
Contacto: celei@celei.cl – ediciones@celei.cl

BY NC SA

**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.

PENSAMIENTO CRÍTICO Y PENSAMIENTO POLÍTICO PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LATINOAMÉRICA. UTOPÍAS Y DISTOPÍAS PARA LA CREACIÓN DE PROYECTOS POLÍTICO Y EDUCATIVOS CRÍTICAMENTE SUBVERSIVOS

Aldo Ocampo González (Comp.)

Autores:

Maria Beatriz Greco
Fernando González Luna
Juan Ramón Rodríguez Fernández
Marco Antonio Navarrete Ávila
Aldo Ocampo González
José Manuel Fajardo Salinas
José Jesús Alvarado Cabral
José Enrique Alvarez Alcántara

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva
CELEI Chile

EDICIONES CELEI

CONSEJO EDITORIAL

EDICIONES CENTRO DE ESTUDIOS CELEI

Miembros Internacionales

Dra. Verónica Violant Holtz | 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. Maria Izabel García | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) | Chile
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
Dra. Concepción López-Andrada | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) y Univ. de Extremadura | España
Dr. Juan Ramón Rodríguez Fernández | Univ. de León | España
Dra. Soledad Vercellino | Univ. Nacional de Río Negro | Argentina

Índice

Prólogo
El ensayo de la igualdad. Lo político en educación y la emancipación desde los textos 13

María Beatriz Greco

Introducción 18
Lo crítico, lo político y lo performativo de la educación inclusiva

Aldo Ocampo González

Diálogos entre ensayistas 27

Marco Antonio Navarrete Ávila, Juan Ramón Rodríguez Fernández, José Manuel Fajardo Salinas & José Enrique Alvarez Alcántara

Capítulo I
¿A qué mundo nos quieren incluir?, ¿de qué fiesta nos han privado los tiranos? La instauración de tejidos convivenciales para eliminar la figura del No Invitado 45

José Jesús Alvarado Cabral & Fernando González Luna

Capítulo II
Educación Deconstruida: la Educación Inclusiva como factor transmutador de la Cultura y la Sociedad Chilena y Latinoamericana 92

Marco Antonio Navarrete Ávila

Capítulo III
El paradigma del proyecto educativo "Escuela Para Todos", evento de y para la justicia intercultural 193

José Manuel Fajardo Salinas

Capítulo IV
Más allá de las palabras: Cuando el silencio y la invisibilidad deslumbran y se escuchan 245

José Enrique Alvarez Alcántara

Capítulo V
Una Santa Cruzada por la educación de los pobres. La educación en los 279

programas de lucha contra la pobreza

Juan Ramón Rodríguez Fernández

Un epílogo en otras coordenadas
Inclusión como método: dilemas críticos en la reconfiguración de sus condiciones de producción *346*

Aldo Ocampo González

Sobre los autores *393*

Prólogo

El ensayo de la igualdad. Lo político en educación y la emancipación desde los textos

María Beatriz Greco

Dice Italo Calvino en Ciudades Invisibles (1972):

> […] el infierno de los vivos no es algo que será, sino que existe ya aquí, lo habitamos todos los días, lo formamos estando juntos. Dos maneras hay de no sufrirlo. La primera es fácil para muchos: aceptar el infierno y volverse parte de él hasta el punto de no verlo más. La segunda es peligrosa y exige atención y aprendizaje continuos: buscar y saber reconocer quien y que en medio del infierno, no es infierno y hacerlo durar, darle espacio (p.180).

Es posible nombrar el infierno también como esa desigualdad instalada, inexorable, inabordable y estática, propia de una supuesta esencia subjetiva que, algunos creen erróneamente, nunca se transformará. En cambio, el "hacer durar", ese "dar espacio" a lo que no es infierno, en palabras de Calvino, es parte de un trabajo político que puede darse en forma de grandes proyectos, programas y políticas en el marco de sistemas educativos, pero también en esos gestos muchas veces simples, tal vez pequeños e imperceptibles, aunque grandes también por sus consecuencias igualitarias.

Esta presentación de ensayos ganadores se enmarca en un tiempo en que lo político y las políticas en educación parecen disolverse, en diversos países de la región, en medio de lógicas neoliberales, o por falta de decisión, de atención y de disposición de recursos indispensables para generar y sostener lo público, eso común que nos reúne en nuestras diferencias. A partir de allí se profundizan desigualdades sociales y educativas así como la exclusión de diferentes grupos sociales y numerosas subjetividades.

Los presentes textos dan a pensar lo político y las políticas en educación generadas desde el convencimiento de una igualdad no siempre advertida, tal vez desestimada, posible de concebir como movimiento que no cesa, que abre espacios inexistentes, que potencia lo que se halla silenciado o que interrumpe lo "ya dado", naturalizado, a menudo, en la experiencia escolar.

Así lo interrogan Alvarado Cabral y González Luna, "¿es verdad que lo importante es cómo construir, hacer funcionales y preservar espacios educativos verdaderamente inclusivos?". Se trataría, para ellos, de la "creación de espacios de tejido convivencial donde el entendimiento del 'otro' sea un hecho que nos lleve realmente a aprender para ser".

Se trataría de un trabajo implicado por parte de docentes, directivos, profesionales y funcionarios educativos cuyas intervenciones tienen efectos en la confirmación o la ignorancia de la desigualdad, son poderosas, echan a andar transformaciones que subjetivan la experiencia de enseñar y aprender para todos/as. Suponen decisiones éticas, políticas, teóricas y metodológicas. Implican instrumentos que potencian emancipaciones en obra definiendo espacios hechos de diferencias, negándose a la categorización de sujetos según déficits que se anticipan negativamente en la configuración de vidas y trayectorias.

Interesa entonces, detenerse a problematizar lo que concebimos como inclusión. Negarse a su supuesta obviedad, interrogar quién incluye a quién y en el marco de qué espacios y relaciones. Dice Navarrete Avila: "Se plantea una reconceptualización del calificativo Inclusión y el paradigma de la Educación Inclusiva, abordando planteamientos y barreras contemporáneas presentes en educación, recalcando estigmas y fetiches de la sociedad ante los sujetos abyectos"

Fajardo Salinas subraya en su ensayo, lo que denomina "justicia intercultural": "una forma singular de disidencia y resistencia ético-política, que apuesta por rutas de humanización renovadas". Alvarez Alcántara se pregunta: "¿Será acaso que los análisis diagnósticos y los diseños de las estrategias de intervención no han sido los más adecuados o pertinentes?", mientras que Rodriguez Fernandez propone "la construcción de un nuevo discurso humanitario".

Los presentes ensayos resisten a "lo obvio" de la inclusión, se afirman en conceptualizaciones diversas para interrogar, deconstruir, desarticular la equiparación entre igualdad e inclusión. Igualdad no como lo que supone "hacer" idénticos a los seres humanos, no como lo que reconoce diferencias para homogeneizarlas conduciendo a un único formato, no como instrumento para fines utilitarios. Por el contrario, en estas perspectivas, anida una anticipación conceptual que abre promesa, un nuevo comienzo cada vez, como lo que está a disposición de todos/as y en cualquiera para ser puesto en obra y en palabras, desplegado, diversificado. La condición requerida es asumir una transformación que amplía la inclusión hacia otros –nuevos- territorios.

Proponemos, entonces, su lectura, para pensar lo político y las políticas igualitarias en medio de las formas cotidianas, entremezcladas en las hebras de una realidad habitual, "común" y conflictiva. Es por ello que sus formas se constituyen, también, de gestos que dejan huella desde la posición de

autoridad que docentes y profesionales ejercemos. Una autoridad que no se asemeja al mero ejercicio de poder sino que se desplaza hacia los bordes de la escena educativa para autorizar a quienes aprenden, a todos/as y a cualquiera, sosteniendo, en el mismo momento ese espacio que se abre.

Lo político se juega así en situaciones cotidianas interrogadas y que interrogan. Se vincula más con actos que inauguran lo justo e igualitario en un mundo escolar sensible que con definiciones acabadas que fundamentan lugares fijos, que establecen categorías y diagnósticos ciertos.

Lo político se juega en la creación de un mundo común. A menudo la creación de lo común aparece como un desafío inalcanzable o se lo espera ya dado, producido de antemano en espacios familiares y sociales, anteriores a la escolarización. Sin embargo, lo común es trabajo educativo y escolar, un común no homogéneo o indistinto, sino espacio-tiempo que reúne en torno a la cosa pública en el que confluyen diferencias que subjetivan. Lo común no tiene un fundamento último ni es un producto terminado. Siempre está en obra, es proyección, invención, por-venir.

Cuenta Patricia Redondo en su texto *La escuela con los pies en el aire* (2018) que en una escuela especial de Villa Scaso, del conurbano bonaerense, en Argentina, su director relata esta escena:

> […] Un día de clases, en una escuela de una barriada muy popular, uno de los grupos de alumnos/as de la mañana conserva en un frasco una oruga que ese día abandona la crisálida y se transforma en mariposa. Los chicos —según relatan sus maestros— se sorprenden por su transformación. No era una mariposa deslumbrante pero de todos modos los llena de asombro. En el patio, al compartir lo sucedido con otros, surge la pregunta sobre ¿qué hacer? La decisión final es dejarla en libertad para que vuele. En la escuela se encuentran los profesores y profesoras de la Orquesta ensayando los instrumentos con sus alumnos/as en las aulas. El día anterior, frente a la eventualidad y lo que provoca el nacimiento de una mariposa, el director de la escuela le consulta al director de la Orquesta si es posible sumar música para acompañar el primer vuelo. Todos se dirigen al patio. El director de la Orquesta improvisa con un violín una melodía y ese vuelo, mínimo, de una mariposa (común), en el patio de una escuela del conurbano, es acompañado por la música de un violín... Y se transforma en algo mágico, la mariposa y la música del violín embelesan a los que lo presencian. (Director, agosto de 2015, cit. por Redondo, 2016, s.p.)

Trabajar en una escuela es ir habitando estos momentos, episodios simples y poéticos, no detenerse en la descripción que imposibilita desde la supuesta negatividad de los sujetos que no se asemejan al "modelo" esperado o al "perfil" deseado. En medio de categorizaciones que delimitan sujetos en déficit, la invitación es a provocar un "sutil desplazamiento, como el de una larva a mariposa acompañada por un violín en un patio escolar" (Redondo, 2018).

La escuela es ese ese espacio que tiene que ver con la suspensión de un presunto orden desigual, suspensión como interrupción que detiene el presupuesto de la desigualdad para hacerle lugar a otro presupuesto y, a partir de allí, verificar lo que se despliega.

En el relato de numerosas experiencias, algunas recuperadas en los presentes ensayos, se interrumpe otro relato, el de la imposibilidad, el del déficit que no deja lugar a otra cosa, suspende certezas y categorizaciones para ensayar otros modos inaugurales de subjetivación.

Lo político asume, entonces, en los diferentes modos de decir de estos ensayos un carácter particular, del orden de la mezcla, el desorden, lo impuro, lo inacabado, lo momentáneo, lo frágil, lo heterogéneo, sin renunciar a la construcción de un "común" compuesto por estos mismos rasgos. Los gestos políticos que encontramos en los textos se presentan siempre mezclados, entretejidos entre las hebras de una realidad habitual, cotidiana, "común". Lo político no pertenece a una esfera diferenciada, a salvo de lo "doméstico" y simple, ajena al mundo de los apremios sociales, las "necesidades" sensibles y corporales. Es por ello que, un gesto que creemos reconocer en estos relatos y muchos otros, implica lo político bajo la forma de sensibilidades, en el habitar de un mundo de cuerpos y pasiones, de identidades múltiples y des-identificaciones.

Si lo político tiene que ver con un ordenamiento sensible es porque produce otras sensibilidades, disposición de cuerpos, nombres y herencias que ya están allí sin estarlo. Es en este punto en que lo político se vuelve menos una idea declarada –de igualdad, de libertad, de comunidad- y resulta más bien un intervalo entre un conjunto de pasiones encarnadas en cuerpos, voces que se hacen escuchar, palabras apropiadas y sentires que se pueden percibir en el calor y el color de lo cotidiano.

Introducción

Lo crítico, lo político y lo performativo de la Educación Inclusiva

Aldo Ocampo González
Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)[1], Chile

Quisiera inaugurar este manuscrito en clave de texto alterativo, ¿qué quiere decir esto? En primer lugar, la operación exploracional que designa la entridad copulativa que habita entre lo político, lo crítico y lo performativo de la educación inclusiva trabaja a favor de la rearticulación de elementos sustantivos de la teoría de la educación inclusiva contemporánea. En este punto, observo un aspecto espinoso: la inclusión de la que solemos hablar frecuentemente trabaja a favor de categorías que sustentan el discurso ideológico y de representación política, así como, sus nuevos estilos de programaticidades legitimados bajo ciertas formaciones del imaginario revolucionario al tiempo que es incapaz de subvertir las fuerzas sistemáticas de los formatos del poder. Nos conduce a una pseudo-operación a nivel teórico, político e ideológico. Algunas posturas ideológico-culturales que se colocan en juego con el propósito de reducir el beneficio argumentante de lo inclusivo a la imbricación de la "'izquierda' con 'popular' en los términos esencialistas de un sujeto pre-constituido como fuerza revolucionaria" (Richard, 1991, p.106).

Este trabajo busca superar un espacio largamente vacante en la comprensión de los temas medulares de lo que hemos designado con la fuerza disruptiva del calificativo 'inclusivo'. Interesa ofrecer una lectura deconstructiva y re-ordenadora de sus tareas críticas, conceptos y otras acciones, coexiste en su estudio una reubicación de discursos, disciplinas, campos de conocimientos que no sólo se cruzan y actúan por rearticulación y traducción, sino que además, poseen la capacidad de entablar cruces y desbordamientos inesperados; tácticas heurísticas que no son comunes en el trabajo teórico desarrollado en lo signado como Ciencias de la Educación. Su comprensión surge del cruce de prácticas que no han dialogado antes –o de hacerlo, han devenido en una operación de baja intensidad-, pone en tensión saberes académicos y prácticas sociales y culturales, que fracturan la barrera del

[1] Primer centro de investigación creado en Chile y en América Latina y el Caribe (ALAC), dedicado al estudio teórico y metodológico de la educación inclusiva, articula su trabajo desde una perspectiva inter, post- y para-disciplinar. Institución internacional reconocida y con estatus afiliativo por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y por el International Consortium of Critical Theory Programs (ICCTP), EE.UU.

fragmento inaugurando un sistema-otro de performatividad heurística. Todo ello, genera una tensión en los significados institucionalizados, las arquitecturas académicas y sus vocabularios disponibilizados para lecturar el mundo y, ciertamente, sus clases de problemas y objetos de trabajo.

Los conceptos que actualmente fundamentan el quehacer de la educación inclusiva se muestran infértiles y desprovistos en cuanto sus estatus metodológico. Se requiere que se adopten conceptos refractarios, es decir, pulsiones significantes de negación y desviación en torno al conjunto de prácticas heredadas que instituyen parte de su conocimiento mimético y falsificado. Los conceptos epistemológicos de la educación inclusiva auténtica deben apostar por la creación de significados subversivos y contrarios al orden de regulación de sus significantes, afín de dislocar el punto de vista dominador y su gramática de significación enmarcada en algo mucho más complejo y perverso: una gramática individualista-esencialista. La recomposición de este campo de fenómenos habita en los detalles del mismo.

En segundo lugar, me interesa interrogar aquello que oculta su discurso instituido y qué relación puede ser establecida con poéticas y gestos desobedientes. En tercer y último lugar, examinar las convergencias y (re)articulaciones que definen a la educación inclusiva como un diagrama crítico, integrado por posiciones de discurso y de sujetos que se arman y desarman dando paso a imágenes, poéticas y procesos ante las que aún no nos encontramos preparados para leer, comprender y experienciar.

La inclusión busca ser entendida como una escena de reparto sensible y fluctuante, cuya propiedad solo existe en la fuerza de la enunciación plural, argumento que trabajará en oposición e interpelación a la tradicional pulsión y definición sintáctica que busca definir el mundo mediante la ingenuidad y acriticismo de la partícula agregativa de lo inclusivo cuyo afán heurístico deviene en la instalación de una singular política de toda vale. Argumentar exclusivamente a favor de un mundo inclusivo reduce su beneficio analítico a meras ficciones de regulación para lecturar las estructuras del sistema-mundo. En superación a esto, trabajo para esbozar un argumento posicionado que abogue por un mundo atravesado por los principios heurísticos, éticos y políticos de lo inclusivo identificados por Ocampo (2019). Esto supera dos pseudo-seducciones: a) entender que la inclusión es solo una[2] y b) que sus contenidos deben organizarse en torno a un programa de cambio ensamblado mediante acciones normativas y programáticas, lo que inhibe su función alterativa. La inclusión impone configuraciones político-discursivas que marcan diversas posiciones de sujetos y cambian a través de los diversos usos que este campo hace de estas. Razón por la cual, prefiero definir sus territorios en términos de metáfora. Pensar en torno a las tensiones política-éticas de esta singular circunscripción intelectual y praxis crítica escapan a la unicidad de una sola razón, refirma el deseo inquieto, fluctuante y

[2] Opto por la fuerza definicional de la metáfora entendida como diversa explicaciones creadas por diversos grupos.

descentrado de abrirse a perspectivas y fuerzas sonoras que acontecen en una fuerza imaginativa aún no vista/susurrada. Lo inclusivo designa un territorio en tránsito.

La educación inclusiva es el resultado de una compleja política de la imaginación que actúa como garantía de transformación del mundo, como tal, asume la tarea de transformar el presente, recupera la capacidad de imaginar y proyectar otros mundos. Esta función afirmativo-política impone la tarea crítica de "imaginar sujetos, imaginar prácticas, imaginar horizontes, imaginar, incluso, lenguajes que nos alejen de las inercias e imposiciones del idealismo" (Aragüés, 2019, p.s/r). La imaginación como objeto de análisis y recurso heurístico en la interioridad del dominio de la educación inclusiva ha recibido escasa atención en el discurso filosófico, nos entrega herramientas para pensar el futuro; la inclusión al ser una expresión de la transformación del mundo traza un diseño teórico, político y crítico singular acerca del presente-futuro. La educación inclusiva a través del concepto de acontecimiento y del dispositivo performativo instala una diversalidad de ideas que crean y configuran otros mundos. En efecto, "cuanto más tiempo dejen los acontecimientos a la humanidad pensante para reflexionar, y a la humanidad doliente para reunirse, tanto más perfecto saldrá a luz el proyecto que el presente lleva en su seno" (Aragüés, 2019, p.s/r).

La educación inclusiva al ratificar una poderosa cualidad imaginativa pone en cuestión el valor y potencial de la categoría de posibilidad, permitiendo actuar en el campo de lo que todavía no es, es decir, la producción de lo nuevo, es una posibilidad abierta a la práctica política y a la transformación. La imaginación es un trabajo volcado hacia el futuro, su praxis –concepto extraído del marxismo- se convierte en un elemento de producción de nuevas realidades. La imaginación agudiza el planteamiento de la acción y la práctica, añade, en su comprensión que un momento ético es el de la invención,

> […] conduciéndonos hacia un futuro abierto, por tanto, que incluso por el *porvenir* negriniano o el *por-ser* de Castoriadis, conceptos que buscan huir de la carga de determinación que el de futuro tiene para estos autores, el porvenir está libre de determinaciones. Por su parte, Castoriadis entiende que la historia está sometida al constante trabajo de la imaginación radical, ya que toda institución social es fruto de un previo trabajo de imaginación que transforma en ser su por-ser (Aragüés, 2019, p.s/r).

Continua Aragüés (2019) sosteniendo que,

> […] las actitudes que ponderan la imaginación en la concepción que Jesús Ibáñez nos proporciona sobre la libertad y en la que distingue entre una libertad de elección y otra de producción. La primera de ellas se ocupa de elegir entre las posibilidades inscritas y visibles en un presente dado, con lo que se atiene a su lógica y lo reproduce. Por el contrario, la libertad de producción desborda esas opciones e imagina nuevas posibilidades, nuevas prácticas, que diseñan una realidad

> diferente a la presente. Una libertad, esta última, atravesada por la imaginación" (p.s/r.).

La inclusión a la luz de los argumentos expuestos actúa como un dispositivo de invención es clave para el desarrollo de su praxis, esto es, "la invención como momento fundamental de la praxis produce una transformación de lo imposible en posible por la modificación del presente a partir del fin proyectado" (Aragüés, 2019, p.s/r.).

Las coordenadas de la imaginación y de la invención actúan en el diagrama conocido como sistemas-mundo en tanto fuerza hipónima, aquello que no puede existir sin la presencia de lo Otro. Nos enfrenta a un mecanismo de alterización heurística clave en la determinación de coordenadas de funcionamiento de la praxis; es un momento inventivo e intensamente creativo y contingente. Tal como sostendrá Aragüés (2019), la invención es un momento significativo y crucial en la configuración de la propia praxis de lo inclusivo y de la justicia educativa; como tal, posee la capacidad de convertir lo imposible e inimaginado en posible, alterando las fuerzas definitorias del presente, algo evanescente y complejo. La compleja política de imaginación que traza la educación inclusiva reafirma un agudo compromiso con el diseño afectivo, psíquico y ético-político del futuro, un compromiso fuertemente materialista. Estoy interesado en consolidar una analítica efectiva para pensar los problemas del presente y del futuro; actividad que asume una lógica materialista, es algo que siempre está en un estado por-ser, es una fuerza inventiva que muta con el tiempo y sus necesidades.

La inclusión construye un nuevo ethos, un sentido de vida, de crianza y de escolaridad inimaginado, la fuerza acontecimental de lo inclusivo trabaja en la creación de otros mundos, otras pasiones, afectividades y subjetividades y modalidades de vida. Como política de imaginación construye un complejo y no-imaginado territorio psíquico. Todo ello impone la necesidad de "construcción de un nuevo sentido común se ha apuntado como un paso inexcusable en el proceso de transformación de la realidad" (Aragüés, 2019, p.s/r.). La interrogante creativo-alterativa que entraña el deseo y punto imaginario conduce a asumir que la educación inclusiva instala un nuevo orden de posibilidades y un nuevo estilo de subjetividad de carácter antagonista al orden de lo hegemónico. Se interesa por un ethos alternativo. Su esencia se configura en términos de una política alternativa en educación y justicia, trabaja en la construcción de nuevos modos de educación, es un empeño de afectos que produce efectos. Este propósito analítico se opondrá al mensaje que define a "la subjetividad dominante del capitalismo posfordista está sometida al sentido común que de este emana y que apunta en una dirección hipersubjetivista que profundiza el mensaje individualista consustancial al liberalismo" (Aragüés, 2019, p.s/r.). Al crear la inclusión un nuevo estilo de subjetividad traza un espacio de posibilidad-otro.

El problema de la configuración de los territorios psíquicos de la educación inclusiva y sus trama de subjetividad, afronta el peligro de asumir una

posición ambigua y liberal en torno a la necesidad de construcción de formatos de vidas-otras, producto que el neoliberalismo ha colonizado la totalidad de dimensiones de constitución/funcionamiento de la vida contemporánea, por lo que el mensaje que entrega la educación inclusiva de construir otras vidas, otros mundos y otras coordenadas de alteridad devenidas en otras formas de maternidad, escolaridad, educación, paternidad, hermandad, relacionamientos, etc., en suma, diversas preocupaciones de orden post-críticas, deberá atender cautelosamente a las formas de co-penetración, (des)ensamblaje y regeneración de diversas clases de contradicciones y neo-colonizaciones. La patológica convivencialidad entre la producción del deseo de construcción de otras formas de vida y existencia debe superar las formas y los sistemas de precarización que históricamente hemos denunciado cuya afectación repercute transversal, dinámica y de forma multinivel a diversas clases de colectividades sociales. Emerge aquí una advertencia: si gran parte de los programas de cambio han agotado su función histórica, entonces, como escapa la inclusión a este campo de tensiones. La inclusión como fenómeno estructural, micro-práctico, relacional, afectivo y fenoménico actúa sobre el presente. Una de sus tareas críticas más apremiantes consiste en interrogar la arquitectura del bien común a partir de la noción de multiplicidad de singularidades –criterio central en la definición de su política ontológica-.

¿Cómo entender las denominadas 'políticas de lo común' en el contextualismo político-ético de la educación inclusiva? Ofrecer una respuesta en torno a esta interrogante sugiere detenernos y desmenuzar analíticamente el corpus de designaciones que impone la categoría de 'monismo heterogéneo' materializada en una práctica de mismidad homogénea o en bloque; lo que en el *mainstream* discursivo no es signo de equivalencia de un espacio para el nosotros. Para que este monismo heterogéneo sea subvertido es necesario deslindar las formaciones instituidas por lo político y lo estético. La inclusión constituye un nuevo paradigma estético en términos *guattarianos*, es decir, una propuesta política-otra que encuentra en la experimentación la creación de singulares formas de subjetivación política. En líneas anteriores denunciaba que gran parte de los programas de cambio han agotado su función histórica; si transferimos este argumento al campo de estudio de los horizontes políticos de la educación inclusiva, observaremos como esta toma distancia de las formas de concientización ideológicas tradicionalmente empleadas para denunciar, enunciar y escuchar un amplio entramado de problemas ligados a la injusticia en sus diversos planos. Una de las características que describen lo político de la inclusión como un sistema de articulación interna del fenómeno que produce en una de sus múltiples dimensiones, la describen como un sistema de producción de máquinas expresivas cuya integridad e intimidad trabaja para transformar y alterar las subjetividades de sus usuarios. El concepto de educación inclusiva transformadora propuesto por Ocampo (2018) expresa y reafirma su fuerza proyectiva en dos direcciones. La primera, dedicada a interrogar las formas constativas que recurre al signo de un sistema de transformación institucional

devenidas en pseudo-prácticas de intervención crítica que poco o nada dicen acerca de cómo correr el marco para que efectivamente acontezca lo nuevo.

La inclusión es, en sí misma, una práctica crítica (Richard, 2020), puesto que, contribuye a correr imaginativamente su marco de entendimientos y vocabularios, se abre a un devenir-otro; contribuye a desplazar el trazado reglamentario de sus sistemas de razonamientos vigentes. Si atendemos a las configuraciones que definen su función en tanto práctica crítica –que son variadas, acontecen en la complejidad de la multiplicidad-, sostendré que, esta, al producir un nuevo sistema de subjetividad impone un cambio radical en la forma de construir, experimentar, comprender y practicar la vida de las personas y sus modos de existencia. La inclusión es una fuerza de ruptura de una amplia variedad de conflictos históricos, es un sistema de desbordamiento de prácticas culturales, sus regímenes políticos y dispositivos de producción y regulación de la subjetividad: sus *territorios psíquicos*. Al definir la fuerza y naturaleza de la inclusión en términos de acontecimiento (Ocampo, 2019) sostengo que, fomenta la emergencia de una intensidad afectiva, relacional, expresiva, política y heurística desconocida, a través de su fuerza alterativa "sacude tanto el estado material de las cosas como modifica la percepción colectiva de la realidad y transfigura las subjetividades. El cambio radical se produce cuando el movimiento real logra actualizar en cada nueva ocasión el acontecimiento revolucionario" (Expósito, 2011, p.s/r.).

La inclusión se encuentra comprometida con la creación de un proyecto político que dé respuesta al conjunto demandas y necesidades globales pero a la vez, de afectación minoritaria, superando la visión entrecomillada y esencialista que impone diversos signos de una diferencia universal y una singularidad cuyos criterios de legibilidad son los que fracasan cuando intentamos comprender a determinados sujetos. Para ello, necesitamos de un campo de visión consciente acerca de los problemas reales que tocan lo más sensible del mundo. Lo político de la inclusión es aquello que construye una reflexión crítica acerca del entorno y de su horizonte de problemas, recurriendo a su propia retórica y significados; este fenómeno exige re-examinar las tácticas oblicuas de la multitud (Negri & Hardt, 2004), formas discontinuas de subvertir la variedad de formas de opresión y dominación, preferentemente. Si la inclusión está en todas partes, prefiero definirla a través de la fuerza del filosofema, es además, un fenómeno que solo al escucharlo genera una fuerza de audibilidad que permite la emergencia un ethos-otros.

Lo político de la inclusión en su conexión con su fuerza re-cognoscitiva trabaja para reconocer y deconstruir el imaginario y el sistema léxico libertario con el propósito de superar la presencia/recurrencia de diversas clases de objetos cosificados comúnmente empleados para ensamblar discursos atravesados por el significante de lo crítico-transformador. Este problema documenta que gran parte del universo crítico-discurso y de la pedagogía de los sistemas de razonamientos de lo libertario son incapaces de alterar las estructuras de funcionamiento del poder instituido e imbricado en las reglas de

funcionamiento institucionales de la sociedad y, por consiguiente, de las diversas modalidades del sistema educativo. Otra obstrucción que se desprende de tales argumentos, describe que, la inclusión de la que más hablamos y conocemos se encuentra imbricada con los códigos de la política tradicional. La inclusión debe ser entendida como un sistema de (des)ensamblaje que rompe con cualquier forma de codificación reduccionistas; esta crea "nuevos diagramas contingentes de posiciones y situaciones relacionales y transitivas" (Richard, 2020, p.s/r.) que fomentan otras coordenadas de alteridad para acoger a la multiplicidad de singularidades, espacialidad que busca dar respuesta a través de la metáfora de 'vector proyectivo' de identidades y pasiones fracturadas, disconformes o devaluadas por las diversas capaz de la sociedad.

La educación inclusiva es el resultado de múltiples mundos intelectuales, posee la capacidad de ofrecer una nueva forma de enfocar una gran diversidad de problemas constitutivos del sistema-mundo que materializa una estrategia fundada en el par alterativo/alteratividad. Pero, ¿qué es lo que entroniza e inviste a la inclusión y a la educación inclusiva como programa de cambio? Si atendemos cuidadosamente a los sistemas intelectuales y aparatos discursivos empleados, frecuentemente, dan cuenta de un sistema de descomposición y desgaste de algunas de las formas revolucionarias más empleadas, la inclusión es un dispositivo organizativo y afirmativo de dislocación del mundo, es un diagrama que ratifica fuerzas de existencias que desbordan y destruyen el canon de la visión humanista, razón por la cual, disfruto más definiendo la intervención ontológica del ser a través de la fuerza del post-humanismo. La pregunta por las formas condicionales que definen la fuerza creativo-alterativa de la inclusión como programa de cambio trabaja a favor de las designaciones habituales de cualquier orden social pre-establecido.

La educación inclusiva traza el diseño teórico del futuro, ¿qué implica una teorización del futuro? Este es un pensamiento que surge de las propias prácticas, forja una teoría densa a partir de la realidad y sus fluctuantes problemáticas. A través del discurso de la inclusión se lleva la imaginación a la teoría y a la creación de formas de desarraigo de las articulaciones del poder. La educación inclusiva pone en juego la cualidad de la imaginación, en ella, se coloca en juego el valor y el potencial de la categoría de posibilidad, actúa en el campo de lo que todavía no es, es decir, la producción de lo nuevo, es una posibilidad abierta a lo desconocido. La imaginación es un trabajo volcado hacia el futuro, la praxis –concepto extraído del marxismo- se convierte en un elemento de producción de nuevas realidades.

REFERENCIAS

Aragüés, J.M. (2019). Políticas de la imaginación. Recuperado el 05 de agosto de 2020 de: https://www.elsaltodiario.com/el-rumor-de-las-multitudes/politicas-de-la-imaginacion

Aragüés, J.M. (2019). El imperativo moral de la multitud. Recuperado el 17 de abril de 2020 de: https://www.elsaltodiario.com/el-rumor-de-las-multitudes/el-imperativo-moral-de-la-multitud

Expósito, M. (2011). Imaginación política: reformulaciones del activismo artístico y la crítica institucional (Programa) (En línea). UNLP. FaHCE. Secretaría de Posgrado. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.7342/pp.7342.pdf

Negri, T. & Hardt, M. (2004). *Multitud: guerra y democracia en la era del imperio*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Ocampo, A. (2018). Las políticas de la mirada y la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva: ¿en qué sentido la Educación Inclusiva es para todo el mundo? *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, vol. 2, núm. 1, 15-51.

Ocampo, A. (2019). Incluir: ¿un verbo intransitivo? Rev. Écfrasis. Recuperado el 16 de diciembre de 2020 de: https://revista.ecfrasis.com/2019/11/20/incluir-un-verbo-intransitivo/

Richard, N. (1991). El signo heterodoxo. *Nueva Sociedad*, 116, 102-111. Recuperado el 22 de diciembre de 2020 de: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4663244/mod_resource/content/1/1%20richards%20-%20el%20signo%20herodoxo.pdf

Richard, N. (2020). De la revuelta social a la nueva constitución en Chile. Conferencia leída el 16 de diciembre de 2020 en el Centro Cultural Kirchner. Recuperado el día 28 de diciembre de 2020 de: https://www.youtube.com/watch?v=pIl8SJEW9Hw

Diálogos entre ensayistas

Las interrogantes de José Enrique

¿Es aún legítimo hablar de Inclusión Educativa o Educación Inclusiva cuando se observa tras este término una sensible reducción a las cuestiones relativas a la discapacidad?

¿Desde qué lugar se asume la cuestión relativa a la contradicción exclusión/inclusión y, es legítima esta díada para comprender el asunto de la educación inclusiva?

Estimado José Enrique:

El sentido de las palabras no es inmutable ni fijo, sino que según las vamos usando estas pueden asumir un significado u otro. Algunas veces de tanto usar una palabra esta se vuelve hueca, pierde el significado que había tenido en su origen y puede llegar a tener un significado totalmente diferente al que en su momento original tuvo. Es bien conocido que la palabra "ideología", cuando surge a principios del siglo XVIII en el contexto de la Revolución Francesa, tenía un significado cercano al de *ciencia de las ideas*. Un sentido muy diferente, prácticamente opuesto, al que se suele utilizar a día de hoy, y que quienes procedemos del marco del pensamiento crítico solemos caracterizar como *falsa conciencia*.

Pero también podemos apreciar otros fenómenos en la evolución histórica de una palabra. La apropiación y el robo de significado de determinadas palabras que en un primer momento se referían a unos conceptos, valores e ideales determinados, y que pasan a tener unos significados muy diferentes en función de la presión ejercida por grupos y sectores determinados. La expresión *calidad educativa* es un buen ejemplo, que en un primer momento evocaba valores como la equidad, la democracia, la inclusión, etc. y que ahora se muestra mucho más cercana a valores como elitismo, libertad de elección individual, rankings académicos o excelencia educativa. Estoy bien seguro que el sentido que usted yo podemos atribuir a la expresión calidad educativa, dista bastante del que le pueda atribuir por ejemplo personas como Bill Gates, Amancio Ortega o Mario Vargas Llosa. Todos ellos más o menos representantes del pensamiento neoliberal en sus diferentes vertientes[3].

Por todo ello, es necesario defender el sentido fuerte de la expresión inclusión educativa, reivindicándolo en la agenda educativa internacional y

[3] Especialmente interesante, por la defensa que hace del neoliberalismo, me parece la autobiografía intelectual de Mario Vargas Llosa (2018). *La llamada de la tribu*. Madrid: Alfaguara. Para un análisis del filantropismo neoliberal son interesantes: Romero y Ramiro (2012). *Pobreza 2.0. Empresas, estados y ONGD ante la privatización de la cooperación al desarrollo*. Barcelona: Icaria. Y también Ball, S.J. (2012). *Global Education Inc. New policy Networks and the neo-liberal imaginary*. Oxon: Routledge.

formando al alumnado de las escuelas universitarias y de formación del profesorado en el mismo. Es necesario reintroducir contenidos contrahegemónicos en los curriculums educativos, contenidos con capacidad para recuperar las voces de los colectivos oprimidos[4], es necesario fortalecer el carácter público de la educación de modo que se garantice el efectivo acceso al sistema educativo por parte del conjunto de la ciudadanía y es necesario que ésta sea lo más inclusiva posible mediante su adecuada dotación de medios y de personal docente.

Pero a su vez, me atrevería a ir más lejos y a profundizar aún más en el sentido crítico de esta expresión, de modo que no nos limitásemos a pensarla como una educación para todos y todas a lo largo de la vida, o como simplemente lo opuesto a la exclusión o al fracaso escolar. Creo que esta concepción, si bien es necesaria y oportuna, no es del todo suficiente a la hora de poner barreras al avance del pensamiento neoliberal. Me imagino que un neoliberal o un representante de la *Tercer vía*, podría argüir que también mediante la privatización total del sistema educativo y su gestión mediante el cheque escolar y la libre competición de centros educativos privados[5] (Bote, 2007) también se podría garantizar esa igualdad de oportunidades a la hora de acceder al sistema educativo, a la vez que se preservan los valores de competitividad, libertad de elección de centro y lógica de beneficio empresarial.

Por ello, y siendo un tanto polémico, diría que yo no estoy a favor de la inclusión educativa o de la educación inclusiva. Sino que yo estoy a favor de la *justicia social*. Quiero decir que no importa, o es poco relevante en términos de justicia social, que los sectores más oprimidos de la sociedad (minorías étnicas o personas con discapacidad, por ejemplo) sean incluidos en el sistema educativo, avancen de manera progresiva en sus niveles e incluso lleguen a cursar estudios universitarios superiores de manera habitual. Todo ello, no sería suficiente sino se acompaña de medidas que aseguren la plena inclusión social y laboral de estos colectivos una vez que finalizan sus estudios. Una vez que finalizan su paso por el sistema educativo. Es decir, la cuestión no es simplemente que los colectivos minoritarios lleguen a cursar masters y doctorados universitarios, porque esa igualdad, esa inclusión educativa no tendrá su correlato en la sociedad a menos que se acompañe de medidas que contribuyan efectivamente a la justicia social[6] (Cascante, 2018). Me refiero, entre otras, a favorecer la inserción laboral de estos colectivos. ¿De qué sirve que una persona con discapacidad curse niveles superiores universitarios, si después ninguna empresa va a contratar a esa persona por su discapacidad? Todo el esfuerzo que se ha hecho en formar a esta persona a lo largo de sus años de formación se pierde, queda en nada, no tiene su continuación en el plano laboral. Por eso, es imprescindible profundizar en la

[4] Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

[5] Véase al respecto Bote, V. (2007). El cheque escolar para elegir la libertad en la educación de nuestros hijos. La experiencia sueca. *Cuadernos de Pensamiento Político FAES*, 14, 173-184.

[6] Cascante, C. (2018). Education as a common good. Use value and exchange value of educational goods. *VIII International Conference on Critical Education*, Londres, 25-28 de Julio de 2018.

relación existente entre formación y empleo y ello nos lleva a la idea de justicia social, una idea que a mi juicio supera la idea de educación inclusiva.

Así desde esta óptica, la educación, la educación inclusiva, sería un vector más dentro de una serie de medidas transformadoras dirigidas al logro de una sociedad más justa. Medidas entre las que también se podrían incluir el reparto del trabajo, el decrecimiento[7], la renta básica universal[8], los presupuestos participativos, el fortalecimiento del estado de bienestar social, etc. En esta estrategia revolucionaria la educación inclusiva o crítica sería una dimensión más en la lucha por la justicia social.

Reciba un afectuoso saludo,
Juan Ramón Rodríguez.
Gijón, Asturias, España, 15 de octubre de 2018.

Las interrogantes de Marco Antonio

¿Cómo crees que es la efectividad de las políticas públicas relacionadas a la educación inclusiva en tú país?

Estimado Marco Antonio:

El avance en las últimas décadas del capitalismo en su forma neoliberal en todo el mundo y en todas las esferas del pensamiento (social, económico, educativo, político…), junto con el ocaso de otras alternativas y discursos ha hecho que el neoliberalismo sea la narrativa hegemónica en nuestros días. Incluso los que nos posicionamos en su contra hemos interiorizado algunos de sus valores. Como señala Slavoj Zizek, *es más fácil imaginar en el fin del mundo que en el fin del sistema capitalista [neoliberal].*

Diversos estudios han descrito con precisión cómo ha sido ese avance[9] y qué efectos ha tenido en nuestras vidas y sociedades[10]. En cuanto al amplio ámbito de las políticas públicas sociales y educativas, el avance del neoliberalismo ha supuesto una doble transformación en cuanto al volumen y estructura del capital dedicado a estas cuestiones.

[7] Taibo, C. (2009). *En defensa del decrecimiento. Sobre capitalismo, crisis y barbarie*. Barcelona: Catarata.
[8] Iglesias, J. (2002). *Las rentas básicas. El modelo fuerte de implantación territorial*. Barcelona: El Viejo Topo.
[9] Entre otros, Harvey, D. (2004). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal.
[10] Véase al respecto Piketty, T. (2014). *El capital en el siglo XXI*. Madrid: Fondo de Cultura Económica. Y Stuckler, D. y Basu, S. (2013). *El coste humano de las políticas de recorte. Por qué la austeridad mata*. Madrid: Taurus.

Por un lado, una progresiva y significativa reducción del sector público en la forma de recortes económicos mediante la supresión de programas públicos de intervención social y educativa mediante la eliminación de puestos de trabajo públicos. Ejemplos claro de esta situación en España son los recortes económicos en el Programa público nacional de Atención a la Dependencia y en los programas públicos de educación compensatoria y de atención a minorías étnicas[11]. Las clases populares que son quienes más habitualmente hacen uso de estos programas son los principales perdedores con su eliminación. Pues se ven abocados a acudir al sector privado o en caso de que no puedan pagar por esos servicios, acudir a la caridad y/o al asistencialismo.

Por otro lado, hay un aumento del gasto social y educativo público en la financiación de entidades privadas (fundaciones, empresas, tercer sector…) que actúan en estos ámbitos de intervención. En España, el caso de la escuela concertada (charter schools) es un claro ejemplo[12]. En el ámbito de la intervención social, mientras que la financiación de centros y programas públicos ha ido decreciendo en los últimos años, las subvenciones públicas a ONGs y a empresas han aumentado. Como señalan Michael Apple[13] y Geoff Whitty[14] las consecuencias de asumir el modelo de los cuasimercados en el campo educativo y social son claras: Aumento de las desigualdades, creación de guetos, empeoramiento de la calidad del servicio ofertado y empeoramiento de las condiciones laborales de los profesionales. En última instancia se pasa de un modelo basado en la relación social de derechos de ciudadanía, a un modelo basado en la relación social de cliente-consumidor según su capacidad de pago.

Así, desde cualquier punto de vista políticamente progresista es acuciante revertir esta situación mediante el fortalecimiento de las estructuras centrales del estado de bienestar social (educación, sanidad, vivienda y servicios sociales). Un fortalecimiento que se dirija en primer lugar a recuperar el papel, el peso y la importancia de lo público en la prestación de este tipo de actuaciones y medidas. Porque los programas de intervención estatales de carácter público se han mostrado más eficaces a la hora de dar respuesta al conjunto de la ciudadanía, que los sistemas basados en la gestión privada. Es decir, son un espacio más propicio para la lucha por la igualdad, para el ejercicio de la participación democrática en su gestión y en ese sentido invertir en ellos es más rentable –para la ciudadanía- que financiar la iniciativa privada en estos sectores de protección social y educación.

Pero también es necesario, y centrándome más en el ámbito de las políticas educativas, que la inversión tenga un fuerte sentido social: por un lado que se dirija a formar ciudadanos y ciudadanas autónomos, con capacidad para leer críticamente la realidad y los problemas de nuestras sociedades; por otro

[11] Navarro, V., Torres, J. y Garzón, A. (2011). *Hay alternativas. Propuestas para crear empleo y bienestar social en España*. Madrid: Sequitur.
[12] Díez, E. J. (2007). *La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*. Barcelona: Roure.
[13] Apple, M. (2013). *Can education change society?* New York: Routledge.
[14] Whitty, G., Powell, S. y Harpin, D. (1999). *La escuela, el estado y el Mercado*. Madrid: Morata.

lado, que forme laboral y técnicamente a profesionales con un compromiso y sensibilidad hacia lo comunitario y lo público.

Esta concepción nos indica que no es suficiente con simplemente aumentar las partidas de gasto social público en educación –como buena parte de los movimientos de protesta ante las políticas de austeridad se limitan a decir-, sino que para ser verdaderamente eficaces esa financiación tiene que dirigirse a enfatizar el valor social de la educación y la utilidad social del trabajo. Para ello, se me antoja esencial incluir contenidos curriculares que sean significativos política e ideológicamente de modo que capaciten al ciudadano a la hora de entender crítica los problemas sociales que le atañen; y por otra parte, introducir los mecanismos necesarios para crear puestos de trabajo con valor social para la ciudadanía y para la comunidad. Puestos de trabajo vinculados directamente al funcionamiento de la estructuras centrales del estado de bienestar social, pues es en ese espacio donde el trabajador mejor puede devolver a la sociedad lo que esta ha invertido previamente en él durante sus años de formación académica y profesional.

Formar durante años a profesionales para que estos después no puedan insertarse laboralmente, porque el mercado de trabajo no les da oportunidades justas ni dignas, es uno de los mayores despilfarros que podemos imaginar en cuanto a políticas públicas.

Es transitando este camino como sería posible revertir las políticas neoliberales y las consecuencias que estas generan, así como mejorar la eficacia de las políticas educativas públicas.

Afectuosamente le saluda,
Juan Ramón Rodríguez
Gijón, Asturias, España, 15 de octubre de 2018

Las interrogantes de Juan Ramón Rodríguez Fernández

> *¿Cómo puede la educación contribuir a la justicia social en un mundo globalizado e interconectado?*

Saludos estimado Juan Ramón.

Un gusto poder repensar a la luz de tu pregunta la cuestión de la mediación educativa en clave de justicia para el mundo contemporáneo. Comienzo mi respuesta comentándote que acabo de participar en un Simposio organizado en Brasil, exactamente en el FAJE de Belo Horizonte, que es un instituto de formación e investigación filosófica y teológica regentado por la Compañía de Jesús. Durante los tres días del evento pude conocer este espacio académico,

y quedé realmente impresionado de la calidad de su comunidad de estudio, tanto por lo completo de su biblioteca, como también por las revistas que producen e intercambian con las doscientas universidades que esta congregación religiosa tiene en el mundo.

Ahora bien, volviendo a tu pregunta, te comento que en dicho Simposio, la conferencia inaugural fue encomendada a Raúl Fornet-Betancourt, filósofo de origen cubano que desarrolla su labor en Alemania, y que anima con conferencias y escritos en la revista Concordia, el movimiento de la filosofía intercultural. Su ponencia se tituló: *Desafios da interculturalidade em contextos do mundo contemporâneo*. Recordando particularmente su definición de "mundo contemporáneo", creo que es posible dar algunas pistas de respuesta a tu pregunta. Decía este académico que hay algo engañoso en las expresiones que sirven para nombrar al "mundo contemporáneo", ya que el mismo se nos presenta con muchos apelativos que pueden confundir más que aclarar su verdadera naturaleza: sociedad del conocimiento, sociedad post-convencional, sociedad "líquida", mundo de la post-verdad, mundo "globalizado e interconectado" (como lo dice tu pregunta)… etc. etc. etc., que podemos englobar bajo el grande apelativo de mundo "post-moderno" u otro epíteto diferencial. Decía Fornet-Betancourt que hay una expresión que se ha vuelto un "lugar común", y que es repetida como un axioma: "No estamos en una sociedad de cambios, sino que estamos en un cambio de sociedad"; juzgaba él que dicha frase es una falacia bastante tremenda que es necesario desenmascarar.

Al explicar su postura, el filósofo cubano comentaba que a su juicio, la sociedad actual es una continuidad con dos "marcas" que la distinguen desde su origen: un nominalismo proveniente de la edad media, y un estilo de predominio de la forma de intercambio mercantil que procede de Italia, exactamente de Florencia, como cuna de la forma burguesa de relación del ser humano con el espacio mundo. No entro a detallar la explicación en detalle de ambos factores, pero insisto en destacar que se nos presentó la idea de una sociedad que re-nombramos de modos tan diversos en la actualidad, pero que no es más que un sub-producto continuado en el tiempo de un modo de ser y estar en la realidad que es estable sobre la base de estas raíces.

Entonces, y ahora, luego de esta vuelta filosófico-histórica, sí me animo a contestar a la pregunta. La educación tiene una forma muy clara de contribuir a la justicia en el mundo contemporáneo: debe elevar el grado de conciencia que tiene la humanidad en general de la forma de vida a la que nos ha llevado la modernidad, nacida desde el Renacimiento, y en pleno apogeo ahora bajo una serie intercambiable de denominaciones, pero que atienden a lo mismo: ocultar bajo un manto de diversidad semiótica bien articulado, un ensamble de sentido que gira en torno al capital y a sus intereses. Revelar esta trama sería la nota distintiva de una educación auténticamente liberadora e inclusiva, pues pondría en sintonía al mundo humano de su propia tragedia, pero a la vez, de su posibilidad de auto-sustentación, pues como decía Hölderlin: "Donde está el peligro, crece también lo que salva".

Saludos entonces estimado Juan Ramón, y gracias por tu interrogante. Por cierto, tengo otra interrogante para ti: ¿Tu nombre es Juan Ramón o José Ramón? En la lista de ganadores apareces con el segundo apelativo.

Suerte y hasta la próxima.

José Enrique pregunta

> *¿Es aún legítimo hablar de Inclusión Educativa o Educación Inclusiva cuando se observa tras este término una sensible reducción a las cuestiones relativas a la discapacidad?*
>
> *¿No sería, acaso, más acertado utilizar el término de diversidad para trascender, asimismo, la cuestión relativa a la sectorización de "grupos minoritarios "?*
>
> *¿Desde qué lugar se asume la cuestión relativa a la contradicción exclusión/inclusión y, es legítima esta díada para comprender el asunto de la educación inclusiva?*

Saludos José Enrique

Gracias por las alternativas para responder. La segunda, por cierto, bastante amarrada a la primera, pero vale también. Antes de responderte, una anotación de tipo circunstancial, pero de no menor importancia para el tema de la "Educación inclusiva" o la "Inclusión educativa": miles de mis paisanos están ahora migrando a través de tu país para ir a la tierra del norte, y precisamente esta movilización humana que ha dado en llamarse la "Caravana"—al mejor estilo de las películas de Westerns—es una expresión viva de la dinámica de exclusión/inclusión que mencionas en la tercera de las preguntas. Aprovecho dicha diada para ilustrar un poco a propios y extraños qué ocurre por aquí, pues es lo que encarna en la simbiosis de lo teórico y lo práctico: el drama humano de personas que deben desarraigarse de su lugar de origen, no tanto porque no amen su tierra natal, sino porque se ven obligadas a ello por la experiencia límite que se vive particularmente en Honduras, pero que no es extraña al resto de países del triángulo norte centroamericano.

Como seguramente habrás escuchado, pues fue noticia mundial durante el mes de noviembre recién pasado, en Honduras tuvo lugar un fraude electoral de escala mayor, pues un resultado electoral que daba por evidente ganador al candidato más popular entre la población, fue manipulado electrónica y físicamente, para ser revertido en menos de una semana. El Tribunal Supremo Electoral proclamó como triunfador, luego de eternas dubitaciones, al candidato oficialista: al presidente en funciones—que hábilmente anuló la penalización para la reelección con suficiente antelación—como el "nuevo" presidente de los hondureños. La consagración del fraude tuvo lugar con la

visita de la encargada de negocios de la embajada de Estados Unidos a la sede donde se contaban los votos, para dictaminar que todo estaba en orden y que el resultado era confiable.

Aquí es donde comienza el evento más próximo para entender lo que está ocurriendo ahora, ya que si fuésemos un poco más atrás, al año 2009, tendríamos el antecedente de un golpe de estado, que se nombró eufemísticamente con el nombre de "sucesión presidencial", y a partir del cual, la institucionalidad democrática quedó básicamente quebrantada; ahora bien, retornando a lo más cercano, la población civil reaccionó con protestas ante este fraude del 2017 y por espacio de casi dos meses tuvo al país caminando a medias en todo, hasta que más o menos con una cincuentena de muertos en las marchas y expresiones de disidencia, poco a poco se tomó conciencia de que esa confrontación directa no funcionaría. A pesar de los intentos de establecer un "diálogo" auspiciado por instancias de carácter internacional, entre los contendientes políticos, ha sido claro que nada resolverán para el ciudadano de a pie, y a lo más que podrán llegar, será a arreglos parciales.

¿Quién no puede sentirse excluido ante tanta desesperanza? Y creo que por aquí viene la segunda parte de la diada para ayudar a discernir lo que ocurre. El pueblo hondureño, cercado por una situación de inseguridad constante, por la falta de trabajo y de oportunidades, y sobre todo por la traición a sus expectativas de cambio por un gobierno corrupto y envilecido—que ha privilegiado los gastos del presupuesto oficial en sostener el aparato represor y militar, junto a una constante propaganda favorable a su desprestigiada imagen—no ha tenido más remedio que buscar la inclusión en la esperanza que oferta otro espacio mundo: el norte, lugar de ensueño, donde si no va a resolver todas sus problemáticas, al menos ofrece un reposo para la pesadilla que acontece en lo cotidiano local.

En la conferencia que acompañó la recepción del Doctorado Honoris Causa por parte de la Universidad de Panamá, el 19 de octubre de este año, a Enrique Dussel, filósofo y teólogo de la liberación, este habló de la "Caravana" como la manifestación contemporánea del pueblo elegido, saliendo de Egipto y buscando la tierra prometida. La imagen no es casual, pues una forma de inclusión sumamente decidora de esta masa migrante, es el elemento de fe. En las distintas manifestaciones simbólicas que han acompañado este fenómeno migrante, se ven signos de recuperación de esperanza a través de muchos elementos de rango religioso, que expresando básicamente una confesionalidad cristiana, indican que se sienten acogidos por algo que los anima a avanzar en medio de penuria de tan amplio recorrido.

Pienso que con la sucinta descripción que he hecho, respondo en particular a la tercera interrogante. Creo que la diada que propones asume la contradicción viva de esta situación: familias enteras, que sintiéndose excluidos y traicionados por los aparatos político-civiles del Estado, han encontrado en una marcha que es alentada en mucho desde su fe religiosa, un espacio de inclusión y esperanza. No se puede negar que el cambio de mandato en México, que será efectivo el próximo 1 de diciembre, seguramente tiene también una motivación circunstancial que animó la

esperanza de esta caravana. O sea, son los contextos históricos cambiantes, los que marcan la posibilidad prudente de un cambio para bien de los que menos tienen y que aprovechan estas rendijas o fisuras en el espacio tiempo, como lo diría Walter Benjamin con otras palabras, para lograr una forma de escape a la utopía y ucronía de un ser y estar que les ha sido negado en su lugar natal.

Bien, es toda mi respuesta, gracias estimado hermano mexicano, y que los cuerpos de derechos humanos y auxilio filantrópico, sigan acompañando a mis paisanos en su travesía por la tierra del águila y del nopal.

Marco Antonio Navarrete Ávila pregunta

> *¿Cómo crees que es la efectividad de las políticas públicas relacionadas a la educación inclusiva en tu país?*

Saludos estimado Marco Antonio, veo que eres de Chile, y ya que viví en tu país un par de años, creo que puedo asumir tu pregunta desde el contraste que se evidencia para mí entre lo que fue caminar sobre la Alameda Bernardo O'Higgins de Santiago, y también, como lo hago ahora a diario, sobre la Avenida Cervantes de Tegucigalpa, Honduras.

Las políticas públicas parten de lo que significa la *polis* en su acepción contemporánea, como el espacio resguardado por el aparato estatal para mantener vigente el contrato social entre los que se acogen a su pertenencia, ya sea por nacionalidad natal o por procesos de naturalización. De ahí, que a lograr el título de ciudadanos, cada uno de los así nombrados, sale del estrecho sentido de "súbditos" que había en la época medieval, para entrar en la lógica de ser sujeto de "deberes y derechos", lo cual marca toda una distancia de sentido.

Cuando viví en tu país, tuve el gusto de leer el libro de Marcos García de la Huerta, *Pensar la política*, de cuyo conjunto de ideas, recuerdo una con especial aprecio; decía el autor, que en la emergencia del nuevo siglo (la edición primera fue del año 2003), había una especie de regreso al ideal de Platón, en cuanto a asignar a algunos seres especiales, que el nombraba como "tecnócratas" modernos, la labor de "pensar" las mejores rutas para hacer más satisfactoria la vida del resto de ciudadanos; así, mientras otros se dedicaban a las labores más artesanales, como la industria y el comercio, o a tareas alineadas con la soberanía nacional—léase milicia—lo propio de estos nuevos "reyes-filósofos" modernos, al mejor estilo de lo ideado por Platón, era aplicarse al análisis estratégico y planificar los modos y maneras de articular toda la vida política, económica y social, a favor de los mejores intereses colectivos. Evidentemente, el autor chileno critica esta forma de estratificación del pensamiento, y propone que en un nuevo ideal más animado por la Ilustración que por los aires del medioevo, la verdadera democracia moderna exige que el ejercicio del pensamiento político debía ser compartido por todos, fomentando lo que Dewey teorizó como el "espacio

público" propulsor de democracia, y que permite imaginar una democracia diferente y diferenciada, donde cada sociedad sabrá dar su toque de originalidad y justicia a las relaciones de poder acordadas.

He dado todo este giro, tomado de un autor que quizá conoces, para responder de acuerdo con lo que vivo en Honduras: aquí, a diferencia de Chile, y de otros países de nuestra América, no se logró consolidar una burguesía nacional que fuese lo suficientemente soberana como para establecer una política pública. Eso. En otras palabras, Honduras ha carecido de las condiciones de posibilidad para que lo público aparezca. Las fachadas de instituciones estatales, de servicios públicos, de una administración al servicio de las mayorías no han podido nacer con el sentido que se supone para ellas, y como resultado de lo anterior, se vive de una apariencia estatal, en tanto que se opera con toda la regulación de un "Estado fallido", y ello abarca de modo absoluto a la educación. Sonará lo anterior como algo trágico, es posible, pero es lo que es; y como lo comentaba en la presente jornada un compañero académico de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, en el marco de una ponencia magistral sobre el pensamiento de Ramón Rosa, político hondureño propulsor de la segunda reforma liberal en este país, lo que tenemos en la actualidad es una forma de "Santa Alianza", donde los poderes fácticos de lo militar, lo económico y lo religioso, han confabulado intereses para establecer un orden a la medida de su deseo, que no tiene ninguna relación con la inclusión educativa.

Podría seguirte ilustrando sobre el diagnóstico anterior, estimado Marco Antonio, pero creo que con lo descrito es más que suficiente. Como te digo, mi juicio obedece a haber vivido en Chile, donde con todo y las contradicciones explicadas en la develadora obra *La Caja de Pandora: El Retorno de la Transición Chilena*—además del clásico *Identidad chilena* de Larraín—alcancé a notar que había una ventana de opciones para el espacio público, luchado eso sí, contra las fuerzas de las élites excluyentes, pero con posibilidades de abrirse más y más. No es así en este país centroamericano, y no se ve que ello vaya a cambiar para lo próximo. Señal evidente de lo anterior es "la Caravana", de la cual seguramente algún noticiero comentará una breve nota marginal, allá por la tierra del huemul y del cóndor.

Salud y suerte.

Y para terminar mi auto-pregunta y auto-respuesta:

José Manuel Fajardo interviene

Me gustaría conocer más detalles sobre los inicios del proyecto "Escuela Para Todos", particularmente: cuáles fueron las primeras dificultades que tuvieron que enfrentar para lograr captar la atención del público al cual querían dirigirse; entiendo que inicialmente probaron varios métodos para esta aproximación, pero el recurso radial fue un elemento clave para la gran respuesta que se logró; ¿qué elementos pueden destacarse en este sentido, ya que seguramente ha habido muchos programas de carácter educativo en

América Central, pero qué marcó la particularidad atractiva del programa "Oigamos la respuesta" del proyecto?

La pregunta que me plantea es de sumo interés, pues ayuda a matizar las variantes de respuesta que tuvo que ir encontrando el equipo fundador de la iniciativa de educación popular que he tratado de analizar en las páginas anteriores.

Como lo afirma el estudioso Guillermo Malavassi en su libro *Comprender lo comprensible*, a quien sigo para dar una respuesta cercana a lo que ocurrió, no existía previo al proyecto "Escuela Para Todos" una idea demasiado clara de la metodología de acercamiento a los destinatarios preferenciales del emprendimiento. Se sabía que había en ellos una gran sed de conocimientos, y algo así como una especie de perplejidad ante el cúmulo de novedades que traía la modernidad a mediados del siglo XX, de la cual se iban enterando como por un eco a través de las noticias de los periódicos, y por la radio de transistores, que fue un vehículo comunicativo de mucha popularidad en esos días; los trasplantes de corazón, el inicio de la carrera espacial, el aparecimiento de la imagen televisiva, etc. eran sucesos que impactaban e impresionaban, pero no había una mediación próxima para comprenderlos y ubicarlos en el marco cognitivo usual del campesino analfabeto del interior rural de Centroamérica, faltaba un interlocutor auténtico que aproximara de modo amigable y hospitalario este conjunto de sorpresas tecnológicas y científicas a la mentalidad campesina.

Tal vez aquí puede denotarse la primera gran dificultad, y es que por haber sido una masa poblacional a quienes los gobiernos de la región no le habían dado importancia en el marco de las políticas educativas, el sector campesino estaba acostumbrado al silencio. Es decir, si bien había en ellos una grande capacidad para la introspección, la contemplación de la naturaleza, el respeto por la dimensión divina de la vida humana, etc., y a la vez, grande curiosidad por asimilar el mundo de cambios que estaban asomando a su vida tradicional, no había las mediaciones para que esta riqueza propia y este afán de conocer tuvieran un cauce de expresión.

En esta situación se encontraban los iniciadores del proyecto, y metiéndole reflexión al asunto, se les ocurrió arrancar con un programa radial de preguntas y respuestas, donde fueron inventando las preguntas que suponían serían de interés para los campesinos. No estaban muy seguros si este fuera el camino, pero tuvieron la agradable sorpresa de recibir un día de esos la primera carta, que numeraron como 0000001… es decir, soñaron en grande, y su expectativa fue rebasada, pues empezaron a llegar más y más cartas.

Aquí fue el momento de la primera dificultad salvada, se logró que las y los campesinos se expresaran y dijeran con sinceridad lo que se les venía a la mente. Leer algunas de estas preguntas es muy decidor de su mundo de experiencia y conocimientos base, así que aquí integro algunas preguntas seleccionadas y clasificadas por el Dr. Roderich Thun en 1968, cuando tuvo que presentar un informe, a los cinco años de iniciado el proyecto:

1. **Orientación sobre la tierra y el cosmos y sobre el cosmos**
- ¿Antes de Dios hacer el mundo, qué había?
- ¿Sería cierto que el mundo está rodeado de mar?
- ¿Cuál es la última república del mundo?
- ¿Es cierto que en Roma termina el mundo y hay un abismo oscuro?
- ¿Es cierto que debajo de la tierra hay otro mundo y que ahí hay otra gente?

2. **Orientación sobre el mundo**
- ¿De dónde nacen las nubes que están en el aire, de qué están cargadas?
- ¿Qué son los celajes de color que se ven al anochecer y al amanecer?
- ¿Qué cosa es el viento, de qué se forma y de dónde procede?
- ¿Por qué siendo el mismo sol que alumbra toda la tierra, hay lugares demasiado fríos, otros cálidos y otros demasiado calientes?
- ¿Cómo se reproducen las piedras? ¿Por qué en los ríos hay muchas y cada día aparecen más?

3. **Orientación sobre el reino mineral, el reino vegetal y el reino animal**
- ¿Quiero que me diga si las piedras crecen?
- ¿Qué contiene una piedra que al acercarla a una llamita, enciende?
- ¿Qué es más importante del oro, el hierro y el petróleo?
- ¿Por qué razón es que el agua del mar en cierto tiempo del año brilla?
- ¿Es cierto que en África hay un árbol que pasando un hombre cerca de ese árbol, se lo traga?

4. **Orientación sobre las leyes de la naturaleza, la física y la técnica**
- ¿Cómo es ese invento de los Rayos "X"?
- Quiero que me digan si es cierto que hace muchísimos años había árboles que tenían electricidad, por ejemplo, que si un avión pasaba cerca de él, lo electrizaba.
- ¿En qué consiste la reflexión del sonido?
- ¿Es cierto que la misteriosa piedra del imán sirve para suerte?
- ¿De qué nace el imán?

5. **Orientaciones sobre el ser humano, sus relaciones con la sociedad y lo trascendental**
- Que si el agua llovida da reumatismo.
- ¿De dónde viene el cáncer? porque me han dicho que del cigarro, otros dicen que de dejar café en cosas de aluminio.
- ¿Qué siente una persona loca, si les duele algo o no y de qué les proviene esa enfermedad?
- ¿Cómo se cura la persona que tenga la enfermedad llamada artificial?
- ¿Quién fue el inventor de los apellidos, de dónde vinieron?

6. **Orientación sobre épocas y el correr del tiempo**
- ¿Quién fue la primera persona que existió en el mundo?
- Quiero que me digan de qué fue hecha la primera mujer.
- ¿Cómo fue el primer traje del hombre?
- ¿Quién fue el primero que hizo la primera casa que se hizo en todo el mundo?

- Si en verdad son los indios primitivos hijos de Adán y Eva, ¿cómo hicieron para cruzar esos mares y cuándo, si Cristóbal Colón con dificultades descubrió América?

Espero que la lectura de estas preguntas ayude a concebir el tipo de oyente que inició la interlocución con los animadores del proyecto. En un estudio realizado en los inicios del ICECU (Instituto Centroamericano de Extensión de la Cultura), que es la plataforma institucional desde donde se manejaba toda la actividad, encomendado al P. Franz Tattenbach, se hizo una revisión de una selección significativa de cartas, y en las Conclusiones, hubo unos resultados sumamente interesantes en relación con los oyentes, a saber:

"1) Se equivoca quien piensa que "la gente inculta" sólo tiene intereses materiales. Los analfabetos y los que sólo cursaron dos o tres años de escuela manifiestan un interés por adquirir nuevos conocimientos, que en intensidad, orientación, variación y manera de externarse, difiere muy poco del interés que en sus cartas reflejan los "cultos".

2) No se puede deducir de las cartas que entre los radioyentes prevalezca el interés socioeconómico sobre el religioso y puramente teórico.

3) Las características especiales del ambiente campesino tienen mayor importancia en el proceso de comunicación cultural que las diferencias entre niveles culturales.

4) Los oyentes de nivel bajo necesitan una motivación más fuerte para superar las dificultades –que son mayores para ellos—de escribir a EPT ("Escuela Para Todos"). Por eso se puede presumir que cada oyente de nivel bajo que escribe a EPT, representa un número mucho mayor de oyentes callados que el autor de nivel alto."

Es decir, resumiendo un poco lo anterior, el nivel cultural calificado como "bajo" por la no escolaridad formal no es sinónimo de desinterés en la adquisición del conocimiento, o reducción de los intereses al simple "sobrevivir", materialmente hablando. El sector campesino estudiando a través de sus cartas reflejaba capacidad y anhelo por comprender lo comprensible.

Entonces, sabiendo que había un oyente con capacidad racional y autonomía cognitiva, el proyecto fue desarrollando sus mediaciones comunicativas hasta lograr una conversación amable con sus receptores. Ello implicó una selección cuidadosa de los locutores que darían voz y vida a este diálogo, inicialmente radial, lo cual no fue fácil, pues aquí se tropezó con otras dificultades que seguramente podré exponer y aclarar en futuras oportunidades. Espero que estas letras hayan logrado satisfacer la pregunta lanzada y quedo a la orden para próximos coloquios.

Atentamente,
José Manuel Fajardo Salinas

Cuernavaca, Morelos a 30 de octubre de 2018

Estimado Dr. Aldo Ocampo González

Presente

Por este conducto, hago llegar a usted una respuesta global a las preguntas expuestas por los participantes en el Concurso Internacional de Ensayos, convocado por la Fundación Planetaria Yachay y el CELEI.

Respuestas de-lo-posible

Como puede apreciarse, según mi opinión, el problema de la educación como herramienta para materializar la justicia social a través de políticas globales tales como Educación Para Todos (EPT), Atención a las Necesidades Educativas Especiales (ANEE) y la Educación Inclusiva o Inclusión Educativa ocupan hoy, ciertamente, un lugar preponderante en las discusiones relacionadas con la calidad educativa, la cobertura educativa y el derecho a la educación. No deseo obviar en la reflexión las dificultades que teórica, practica y políticamente se enfrentan en nuestra región latinoamericana.

Como punto de partida deseo explicitar las premisas que fundamentan la postura que sustento.

PRIMERA. La exclusión como fenómeno social en el caso particular de nuestra América Latina precede, sin duda alguna, a los orígenes y el desarrollo del capitalismo, como Modo de Producción dominante y al desarrollo del Capitalismo Neoliberal en boga. Es decir, pese a que pudieran observarse relaciones de dominio-subordinación y, en consecuencia, de exclusión en las culturas y sociedades prehispánicas, no podemos dejar de reconocer que con la conquista de nuestras regiones meso y sudamericana se hace muy evidente dicho proceso de exclusión de los beneficios económicos, sociales y culturales correspondientes. Admitiendo que la Corona Española hubiese instrumentado una política educativa hacia los pueblos y comunidades originarias de nuestra región, ésta se centró en procesos de castellanización y cristianización para asegurar las relaciones de dominio-subordinación en el ámbito ideológico y no sólo militar.

SEGUNDA. Las grandes revoluciones de independencia de nuestras naciones latinoamericanas con respecto a la Corona Española carecieron de un proyecto político de nación independiente con políticas públicas claras en los ámbitos de la educación, la salud, la economía, etcétera; en virtud de ello, la independencia de nuestras naciones con respecto a la Corona Española no cristalizo con proyectos independientes de nación ni terminaron con las relaciones de dominio-subordinación.

TERCERA. Para el caso de México, ni el periodo de Reforma, dirigido por los liberales, ni la Revolución Mexicana (1910-1917) coronaron proyecto alguno de Nación Independiente ni la tan cacareada Justicia Social; las relaciones de dominio-subordinación, así como los procesos de exclusión y marginación de

los beneficios de un supuesto desarrollo nunca fueron asegurados para toda la población.

CUARTA. Si revisamos los procesos del "desarrollo del subdesarrollo" en los restantes países de América Latina podemos reconocer una tendencia muy similar. Al decir de los creadores de la "Teoría de la Dependencia", el desarrollo de toda América Latina –exceptuando cuba—fue el de la perpetuación de procesos de dominio-subordinación y de dependencia con respecto al imperialismo neoliberal estadounidense.

QUINTA. En este contexto, también se ha observado una dependencia científico-técnica, ideológica y cultural, así como en el diseño de las políticas públicas regionales con respecto al imperialismo neoliberal y los organismos multilaterales subordinados a éste (BM, FMI, OEA, etc.).

Bajo el supuesto de estas premisas pareciera ser un despropósito suponer que las políticas de Educación Inclusiva o Inclusión Educativa, Educación Para Todos, Atención a las Necesidades Educativa Especiales, Educación Intercultural y Multilingüe, por no enunciar otras, pudieran seria y significativamente permitirnos resolver los problemas de justicia e inequidad social, de marginación o exclusión o, sin más eufemismos de la pobreza que enfrentan amplios sectores sociales de nuestra región.

Con lo que he expresado pareciera que mi punto de vista es terriblemente pesimista, sin embargo, como dijera nuestro Carlos Monsiváis, esta postura deriva de un optimismo fundamentado. Ciertamente, asumiendo que dichas políticas no resuelven estructuralmente el problema, pese a ello, nos permiten ir construyendo alternativas que favorezcan la disminución de las dicotomías inclusión-exclusión, pobreza extrema-riqueza extrema, qué sé yo. Naturalmente que los problemas que en sentido estructural enfrentan las propuestas de Educación Para Todos, Educación Inclusiva o Inclusión Educativa, además, se magnifican con la corrupción, la impunidad y la falta de interés de nuestros gobiernos por asegurar al menos estas proyecciones.

Por el momento considero que ésta sería una aproximación global a las preguntas planteadas por los diferentes colegas.

Fraternalmente
José Enrique Alvarez Alcántara

Capítulo I

¿A qué mundo nos quieren incluir?, ¿de qué fiesta nos han privado los tiranos? La instauración de *tejidos convivenciales* para eliminar la figura del *No Invitado*

José Jesús Alvarado Cabral & Fernando González Luna

El mundo cada vez es más colorido, cierto. Los grises y negros, en mucho debido a la tecnología y la llegada de la Alta Definición (Hi-Fi), son asunto del pasado y ahora disfrutamos gamas coloridas, ricas en sus diversas posibilidades.

Caperucita Roja era una particularidad, no una generalidad. Era de hecho una anomalía, si consideramos que el pertenecer a clases privilegiadas, desde la antigüedad, no es la norma: lo regular. Las cifras nos han llegado a decir que en ciertos momentos las elites llegan a representar sólo el 1% de la población (o menos) y los tiempos medievales, época en que nació la tradición oral de Caperucita Roja, luego trasladada al texto escrito en primera ocasión por Perrault (en 1697), no fue para nada la excepción. No solo fue el hecho de contrastar poblado seguro contra bosque peligroso, metáfora simple de civilización y barbarie, sino la condición de Caperucita ante la del lobo, el resto de los habitantes y el mismo leñador, proveniente este de la versión de los hermanos Grimm de 1812. Si por algo Caperucita es 'objeto de deseo' no es únicamente por la juventud e inocencia que representa, sino por portar en efecto la caperuza roja, símbolo de la elite a la que pertenecía. Tenía el tinte, la 'luz', no la grisura y obscuridad del resto de la población.

El tinte rojo, en la antigüedad de los países del norte de Europa, no era común por los materiales que se requerían para lograrlo, solo las elites de poder económico y político podían mandarlos conseguir de tierras exóticas. Ese es trasfondo en el texto venido de la oralidad de los pueblos de esa región del mundo. Así el gris y negro, en un lado, tal como el vivo colorido, en el otro, eran marcas. Romper la barrera entre ellos empezaría a entenderse como disolución paulatina de ambos espectros, es decir masa y elite deberíamos ahora empezar a distinguirlas no por esos sino por otros signos, asunto que nos les convendría a los que representan el sector segundo de los espectros, ya que si la masa viste colores, si el bosque y el poblado van

perdiendo vallas o fronteras, todos podemos vestir colorido y se pierde la distinción: tendrán que inventarse otros signos (que los hay, de hecho: el castillo, la opulencia, pero hacerlos más evidentes o sí, inventar otros incluso). A la masa, por supuesto, el empezar a vestir de colores no le cambia su condición sometida, significada en la monotonía por la falta de tintes, pero sí le posibilita para encontrar otras vías de vencer esa condición de masa y le abre la imaginación: ¿qué más puedo ser? Simplemente, ser lo que realmente soy (o incluso, algún día, ser lo que me gustaría ser, y ya sabemos que primero es el deseo, luego la conciencia de que lo puedo, y la lucha para alcanzarlo).

Aunque la tentación de dejar en la grisura a las masas es aún latente y un hecho consumado en muchos sitios de nuestro mundo –incluso no tan remotos, recordemos cómo pintaron al lado mexicano de la frontera (Tijuana) Soderbergh y el pensamiento gringo generalizado en la película *Traficc* del año 2000–. Nos quieren ver, en efecto, uniformados –de ahí el seguir usando peyorativamente el término 'masa'–, sin color. Barrios, ciudades enteras (las zonas marginales en la novela y luego película *Ready Player One*, 2011 y 2018, respectivamente), uniformes escolares, mentes opacas, descoloridas. La opción, como en esta última cinta citada, son las pantallas (en todas sus posibilidades, gracias al mencionado Hi-Fi: Tv, Videojuegos, Streaming, cines, tablets, cels., etc.), las revistas de modas, aparadores de centros comerciales, otro muy cercano etc.

Pero, ¿de qué colores nos estamos vistiendo realmente? Y sobre todo, ¿qué colores estamos viendo? Nuestro vestido, nuestras posibilidades de ser distintos y de aceptar tal distinción. El lobo quería vengar la afrenta ancestral hacia la elite, comiéndosela, disfrazándose de la abuela. En los hermanos Grimm, este es abatido por el leñador. Un 'igual' enajenado defendiendo a la figura aparentemente inocente pero representación de la opulencia. El lobo era lobo, el leñador, leñador. Entonces qué buscamos, ¿vengar afrentas o ser reconocidos y dignificados por lo que somos? ¿El lobo quiere las otras pieles para dejar de ser lobo? Y las respuestas no las sabemos, pero la caperuza roja, la oportunidad y el derecho de portarla, como objeto, no deberían ser una anomalía sino una regularidad.

Así de cuentos fantásticos a otros cuentos más realistas, en este ensayo nos proponemos una discusión amplia sobre la premisa político-educativa actual: ¿Es verdad que lo importante es cómo construir, hacer funcionales y preservar espacios educativos verdaderamente inclusivos? Aparentemente sí. "Aparentemente", he aquí un primer meollo: ¿tendríamos que seguir con los espacios educativos, aulas, sociedades, los sujetos, jugando a las apariencias? Partamos de un hecho, 'Incluir' es un verbo que en esencia representa una dicotomía simple: afuera-adentro: los que estamos en un espacio cerrado y

queremos, o no, incluir al que está afuera, o viceversa. Cualquiera de las dos condiciones parecería ser igual de ingrata: el de adentro en encierro o el de afuera en exclusión, aunque insistan en querer hacernos entender que el lado 'bueno', grato, es este: el cerrado. Habría que cuestionarlo.

Dejemos esa discusión en suspenso unas líneas y revisemos otra premisa íntimamente relacionada: en nuestra perspectiva, entendemos que el impedimento principal para lograr efectivamente la inclusión –en la práctica pero también en el espacio colectivo de ideas, creencias y prejuicios, principalmente del educador, ya que es el que por el momento nos incumbe– ha habido hasta ahora una pobre comprensión de lo que se entiende por Diversidad en la condición humana en general. Esta podemos plantearla como tesis primera a defender.

Siguiendo los planteamiento de Peter McLaren (1984), este problema del que se parte (inclusión-comprensión de la diversidad) es lo que desde la Pedagogía Crítica podría denominarse una 'contradicción'. Explicamos: no solo hablamos del carácter dicotómico, ya explicado, del término 'inclusión', de polarizar burdamente a un lado la regularidad y de lo otro la irregularidad (peyorativa o al menos políticamente incorrecto: lo normal y lo anormal), sino que habría de cuestionarse si dicha normalidad, la del lado 'correcto' marca parámetros que no necesariamente cualifica a los individuos como iguales, o al menos como semejantes. Lo somos, cierto, por lo menos por la condición humana que nos caracteriza, pero: ¿lo somos realmente por constitución genética, mental, volitiva, por fobias, creencias, temores, anhelos, sueños, en fin? Los teóricos nos han dicho que no, al menos los constructivistas eso nos hacen creer, pero –otro–: ¿estamos entendiendo a fondo la diversidad que somos como individuos? Si no aceptamos las manifestaciones *queer*, con sus amplias posibilidades, en nuestras aulas, si no entendemos que alguien pueda no querer, no tener motivación suficiente para insertarse en los esquemas de producción-consumo de las sociedades actuales, si no entendemos que de la satisfacción o molestia del cuerpo o del espíritu (o de la interrelación entre ambos) surgirá el ánimo o la apatía al aprendizaje de los temas marcados en el currículum, entonces no, no estamos entendiendo lo diverso que somos. Volvamos a la pregunta: ¿a qué especie de regularidad queremos incluir al otro o ser incluidos si ni siquiera sabemos quién es ese cuerpo, esa mente, ese espíritu, ese deseo vivo?

Regresemos pues a los teóricos críticos, quienes basan sus principales posturas en la premisa de que los hombres y las mujeres no somos en esencia libres, que habitamos un mundo repleto de contradicciones y asimetrías de poder y privilegios, con interrelaciones ineludibles entre el sujeto, sus sociedades y su entorno. Estas posturas teóricas son, ante todo, dialécticas; esto es, "teorías que reconocen los problemas de la sociedad como algo más que simples

hechos aislados de los individuos o deficiencias en la estructura social. Más bien, estos problemas surgen del contexto interactivo entre el individuo y la sociedad" (McLaren, 1984, p. 204). El malestar del uno no solamente se refleja en el posible malestar o, en caso extremo, fracaso del grupo, sino que hay comunicación y afectación más profunda e indeleble. La teoría dialéctica, según el mismo McLaren, intenta desechar las historias y las relaciones de los significados y apariencias aceptados, trazando interacciones desde el contexto a la parte, desde el sistema interno al hecho. En esta forma, la teoría crítica nos ayuda a enfocar simultáneamente ambos aspectos de una contradicción social, revisar entonces la inclusión y la diversidad desde sus posibles núcleos problemáticos, el alcance y la significación de sus interrelaciones.

Así, en un primer momento, el pensamiento dialéctico implica encontrar las posibles contradicciones, de tal manera se vuelve una forma abierta y cuestionadora de pensamiento que exige una reflexión completa entre elementos como parte y todo. Luego, cuando las contradicciones son reveladas, se requieren un nuevo pensamiento constructivo y una nueva acción constructiva para trascender el contradictorio estado de cosas. (McLaren, 1984). Este autor hace notar que, sin dejar de lado su aspecto polarizado, en franca 'contradicción', hay en los elementos una complementariedad dinámica, es decir, la comprendemos como un tipo de tensión, no una mera y otra vez burda confrontación estática entre los dos polos. En el enfoque dialéctico, "los elementos están considerados como mutuamente constituidos, no separados y distintos" (p. 204).

Contradicciones como la aquí señalada, (desear la) inclusión – (sin entender la) diversidad, pueden desde esa perspectiva ser distinguida de la paradoja: ya que para McLaren y los teóricos críticos, "hablar de contradicción es implicar que se puede obtener una nueva solución, mientras que hablar de paradoja es sugerir que dos ideas incompatibles permanecen inertes opuestas una a la otra" (p. 204). Esto nos abre un panorama sumamente amplio para discutir a fondo el problema aquí planteado de inicio.

Discutamos pues de manera breve aquí, un poco más profunda más adelante: entendemos que la escuela funciona simultáneamente como medio para dar poder a los estudiantes en torno a cuestiones de justicia social y como un medio para sostener, legitimar y reproducir los intereses de la clase dominante dirigidos a crear futuros trabajadores obedientes, dóciles y mal pagados. Así, la contradicción esencial de sistemas educativos como el de México y los de gran parte de Latinoamérica, es ver cómo seguimos asumiendo, en el inconsciente tanto colectivo como individual, a las escuelas como espacios tanto de dominación como de liberación. Este esquema básico contradictorio permea otras manifestaciones de las relaciones individuales y

sociales en la escuela, tal como la aquí mencionada: inclusión versus entendimiento de la diversidad.

Indudablemente, tal como lo menciona el mismo McLaren (1984), estos problemas surgen del contexto interactivo entre el individuo y la sociedad. Así, la exigencia política, y la social incluso, puede ser una; y las creencias, prejuicios e ideología del individuo pueden ser otras, en ocasiones francamente en divergencia, en contraposición.

Volviendo al punto de la supuesta regularidad del que incluye, veámoslo así: la diversidad es esencia de la condición humana. Las diferencias que apenas hemos asimilado –y por las que nos guiamos, ingenuamente, para tomarlas en cuenta muy apenas, desechándolas y prefiriendo sentar bases de dicha regularidad–, aunque malentendidas (cuestión cultural), han sido las de sexualidad (que no de género) por la que se construye la simple dicotomía hombre-mujer; las de color de la piel (que no de raza); y las de condición económica (que no necesariamente social) y al final, muy pobremente, las de capacidades físicas e intelectuales. En las que se enfoca el currículum es en estas últimas, aunque desde lo didáctico y la adecuación curricular, vencer las barreras que estas diferencias de capacidades acarrean, sigue siendo el gran reto de los sistemas educativos. No se entiende, como ya se mencionó, que las otras características, parte de la diferenciación humana, condicionan al individuo para ser lo que es y para diversificar sus opciones de desarrollo.

Planteemos otra premisa, íntimamente relacionada a lo ya apuntado, para el desarrollo del presente ensayo: las aulas han propiciado la enseñanza desde la unidad para formar en la uniformidad (redundancia para evidenciar ahora sí la paradoja). Pero volvámoslo a mencionar, después de que tantos teóricos lo han dicho: los espacios educativos no son solo las aulas. Es desde el inicio de la modernidad que las sociedades tienden a la uniformización del individuo y es desde la conformación del aula como espacio rectangular, cerrado, con disposición de un maestro al frente y un grupo de oyentes ('enseñante' y 'aprendices' como les llamaremos más adelante), que las sociedades se desentendieron de lo educativo y se lo dejaron exclusivamente al 'profesor', a lo que sucedía ahí adentro, en las aulas, los lugares que incluyen o no incluyen.

Así, en este ensayo proponemos en primerísimo término sentar una base para lo que pudiéramos denominar una didáctica de la diversidad (o más humildemente: desde la diversidad, no desde la unidad) hacia no una formación sino a la creación de espacios de tejido convivencial donde el entendimiento del 'otro' sea un hecho que nos lleve realmente a aprender para ser. En este recorrido nos negaremos a aceptar los términos en que se ha planteado histórica y fanáticamente (por la moda, por lo fan que nos

volvemos de los términos que nos hacen quedar bien) de la inclusión, para luego ahondar en lo que los autores entenderíamos, desde la teoría y la praxis, con la instauración de tejidos convivenciales en el fenómeno educativo.

Antes de eso, no olvidemos por último, lo que en esa búsqueda de verdades históricas del fanático fenómeno educativo, ha imperado, como en la política, como en la esencia misma del ser: el síndrome del 'buen propósito'. Ese afán de volver cruzada, especie de misión redentora las deficiencias señaladas por lo políticamente correcto desde el núcleo del discurso ídem. Expliquemos: en búsqueda de términos como tolerancia, respeto, integración, se maneja la inclusión como eso: el 'buen propósito'. Pensemos pues ahora en dejar el discurso del individuo (con sus buenos propósitos de año nuevo, por ejemplo) y del político (con sus promesas de campaña para resolver mágicamente males milenarios) y arriesguémonos en la práctica: ¿cómo hacer de este mundo un espacio en el que realmente entendamos al otro, lo diverso que somos, lo divertido que somos, lo colorido que deseamos ser?, ¿cómo aprovechar tal diversidad para aprender de esos que somos y de eso que realmente es el otro? Discutámoslo.

Por qué no debemos hablar más de 'inclusión'

Subvertir el orden tradicional de las sociedades que se han acomodado plácidamente en lo que alguna vez fueron los feudos no es sencillo. La dificultad de esta acción estriba en la capacidad limitada de derrocar las estructuras que han vuelto, prácticamente, impenetrable cualquier modificación, aunque sea mínima, a los intereses de las sociedades que se han jerarquizado verticalmente, cuyo establishment está protegido por barrotes de acero que ha procurado la globalización. Ciudades gobernadas desde el centro vigilante, como panópticos, puntualizó Foucault en *Vigilar y castigar* (2008).

Desde el siglo XIX, significado como el inicio histórico de las primeras traumatizaciones modernas a la humanidad, ya se alertaba de un proceso en el que el ser humano desvirtúa su esencia natural para replegarse a los intereses de un ente no–humano que no ve, no escucha, no palpa y, sin embargo, trastorna su identidad desde el principio básico de la ignorancia. Este desconocimiento del mundo, el entorno y el propio ser, no sólo produce un impacto cognoscitivo severo, modifica los patrones de personalidad hasta entregar como resultado mentes 'producidas en serie', pensamientos estereotipados cuyos esquemas coinciden con los patrones socioculturales y económicos que persisten dentro del entorno donde apenas y 'sobrevive' el ser humano.

A pesar de que han existido diversas palabras asociadas a la traumatización antes descrita, con la teorización del hombre siempre se escribe la palabra *libertad* (desde aquel libre albedrío del jardín edénico) como la defensa que le hará resistir cualquier embate del tiempo y las circunstancias. A pesar de lo anterior, dicho concepto también es fácilmente objeto de manipulación, aprehensible por cualquier ideología política, ya sea de izquierda o derecha; socialista, conservadora o tercera vía.

Chomsky (2005), refiriéndose a Wilhelm Von Humboldt en la arena del liberalismo clásico, hacía eco de que el Estado tiende a reproducir en masa hombres serviles y pusilánimes, lo cual es una antinomia del hombre, ya que "el Estado se perfila como una institución profundamente contraria al ser humano, puesto que sus acciones, su existencia misma, en última instancia se muestran incompatibles" (p. 180); seis años más tarde, el reconocido lingüista añadiría que sin éste, la fuerza capitalista sería destructiva, por lo cual se necesitaba precisamente del Estado como una barrera de contención de dicha fuerza.

Entonces, discutiendo esta 'contradicción' entre Estado y salvaguarda del ser humano: ¿cuál es la función del Estado?, ¿protege al mismo tiempo que se opone a la libertad humana?, en específico: ¿cuál es la función del ser humano frente a esta antinomia?, ¿qué sucede con la libertad, que resulta ser el principal motor de emancipación del hombre? A esta última pregunta, la postura marxista tiene una respuesta clara: "la libertad surge del conocimiento (…) el grado de libertad depende del grado en que conozcamos los valores que mantenemos y las presiones que nos llevan a mantenerlos" (Levitas, 1979, p. 12), por lo tanto, el medio ambiente debe ser analizado por el individuo en la medida en que este es un agente de transmisión de cultura.

¿Qué sucede en el caso mexicano (caso en el que nos ubicamos los autores del presente ensayo)? En cualquier lectura que se realice sobre la educación mexicana se podrá apreciar que durante la dictadura de Porfirio Díaz, un gobierno que pudiera ser fácilmente confundido con cualquier magistratura neoliberal, en la que la educación positivista se concentraba en una pequeña elite mientras que millones de personas agonizaban entre la miseria y la explotación, se carecía de las instituciones que preservaran y difundieran la cultura. El derrocamiento del régimen tiránico sucedió, con base en este hecho y al marcado carácter liberal que permitió que la división ideológica de los empresarios diera paso a una rebelión que se transformó en revolución. Esta, después de la promulgación de la Constitución de 1917, se cristalizó en un manto ideológico que legitimó las prácticas de desigualdad y coacción contra la sociedad desde la figura del aquel entonces reciente Estado moderno. Durante la década de 1920, aparecieron dos sucesos trascendentales en la política mexicana del siglo XX e inicios del XXI: la

inefable figura presidencial y el partido–monopolio. Ambos serían los principales responsables de los aparatos de reproducción de cultura en los siguientes 100 años y, con ello, la aparición de valores que serían internalizados por el mexicano común y las correspondientes presiones para mantenerlos. Estas últimas serían la ideología y el *statu quo*.

Cuando pasa tanto tiempo, como se acaba de describir en el ambiente mexicano, ¿qué sucede con el individuo? La respuesta la brinda Levitas (1979): "Lo que es transmitido a los niños deliberada e inconscientemente (…) consolida(n) (…) esa cultura" (p. 16), por lo tanto, moldea la identidad y el desarrollo de la persona: su proceder, su percepción y su relación con el entorno. Sobre la definición de aprendizaje, desde la postura marxista, Huerta-Charles y Pruyn (2007) encontraron lo siguiente:

> […] Aprender es una actividad social y culturalmente construida. Está moldeada y determinada por factores sociales, económicos, culturales, políticos e históricos que se entretejen con los discursos hegemónicos a través de prácticas sociales, normas institucionales y reglas empleadas por los grupos dominantes para modelar la subjetividad de las personas. De este modo, las personas incorporan en su inconsciente determinadas ideas y concepciones del mundo que mayormente no son de su propia creación y asumen identidades que creen inmutables y naturales, dando por sentado que todo cuanto ocurre a su alrededor obedece a la ley natural. (pp. 27-28).

Es, por lo escrito en el párrafo anterior, donde la personalidad del hombre se moldea y manipula y, especialmente, asimila los valores del Estado y reproduce el pensamiento dominante hasta configurar un estilo de vida acorde a las categorías y estratificaciones que se delinean desde el Estado. Por lo anterior, las experiencias subjetivas del hombre se ven apropiadas por un manto cognitivo-emocional-conductual totalmente artificial, así, se refuerza la idea de que el Estado solo produce hombres en serie, capaces de implementar y hasta defender al Estado de cualquier fuerza que lo contradiga, a pesar de que esta fuerza esté en contra de su naturaleza misma y su propia esencia.

Como también lo señaló Freire (2008), durante el desarrollo del hombre, especialmente aquel que está desprotegido y vive las penurias de la injusticia y la desigualdad social, este asume los valores de la clase dominante, generalmente protegida y consentida por el Estado, por lo cual, como se señaló, actúa, percibe y se relaciona de acuerdo a esa concepción del mundo obedecida como si fuese ley natural. Desde entonces se crea una enajenación de la autenticidad del hombre, una vivencia en la que se desenvuelve de acuerdo a patrones y estructuras eternas.

Lipina (2016) recuerda a Rudolf Rocker, anarquista y sindicalista, cuando este señalaba que la libertad constituye la *posibilidad* de llevar a cabo el desarrollo de los talentos naturales e individuales para el beneficio social. Es la libertad, como se señaló antes, la que ha sido objeto de manipulación por parte de la propaganda ideológica, como señaló Zinn (2010), por parte de la izquierda política bajo la bandera del socialismo y por parte de la derecha, bajo el estandarte de la democracia, esta última de gran importancia en los últimos siglos.

Hoy por hoy, el concepto de democracia sigue siendo discutido pero resulta interesante recalcar que, en la mayor parte de América, como continente, esta se reduce a la sencilla mecánica de depositar un voto popular en una urna para elegir a un candidato que representa a la esfera de intereses de cierta elite gobernante, quedando el ciudadano simbolizado a un número vacuo en una estadística interminable, en dos, cuatro o seis años de ingobernabilidad y corrupción para, más adelante, volver a rebajar su dignidad en un calor ambiental que va imposibilitando el uso de su ejercicio crítico.

Entonces, ¿cuál es el beneficio de la *libertad*, como señalaba Rocker, en el particular diseño estatal de la democracia? Ninguno. Precisamente se ha comprado, a través de varios análisis e investigaciones retrospectivas que "la democracia no tiene nada que ver con la desigualdad en un país, ni tampoco con las tendencias al igualitarismo" (Rodríguez, 2008, p. 41). Actualmente, la libertad del hombre está en su base de sobrevivir en el complejo sistema financiero para adherirse lo mejor posible a una entidad mercantil, transnacional de preferencia, que cobra derechos propios como un ente orgánico, mientras que el homo sapiens se traduce en su capacidad económica que le augura pocos años de producción y muchos más de estancamiento.

A lo último mencionado, en el terreno educativo, se ha buscado el mejor sistema de entrenamiento, desde la educación inicial hasta la superior, llamado 'enfoque por competencias' (Secretaría de Educación Pública, 2009). Es así que la estrategia de supervivencia y adaptación en una 'ley de la selva' se vuelve el imperativo de las últimas generaciones que reclaman un espacio, no de seguridad ni de bienestar ni de progreso, sino de encuentro con algo que creen que es su naturaleza porque, se insiste, no es propia por su cualidad artificial, como antes se señaló.

Este concepto de libertad ha sido, oportunamente en el continuo histórico, destruido desde sus fauces, tal como fue pensada por los antiguos, hasta posicionarse como *el medio idóneo* de máximo provecho para el Estado, no para el hombre. Incluso hasta para la izquierda esto también cobra sentido: el mismo Lenin (1907) consideraba que la familia era un caudal capitalista que

debía ser destruido y, con ello, provocar la engañosa emancipación de la mujer mediante tácticas como el sufragio femenino para, posteriormente, reinstalar su potencial de ama de casa a mujer-policía cuidadora de ancianos, niños y dispensadora de alimentos dentro de sus funciones de gendarme en el Estado bolchevique (Lenin, 1907).

Bobbio (1987) alguna vez señaló, refiriéndose a Alexis de Tocqueville, que la democracia o la cosa pública en la que todos participan, inspirada por el ideal de igualdad, se convertiría en una 'tiranía de la mayoría', lo que contravenía a las aspiraciones de libertad, tan necesarias para una elite dominante que la aprecia mejor que la estimación que recibe el oxígeno dentro de la biología. El antídoto para la democracia radicaba en la defensa de las libertades individuales: la de prensa, asociación libre, entre otras, siempre y cuando devinieran en la descentralización.

Para John Stuart Mill, precursor del capitalismo, lo esencial era armonizar libertad y democracia y esto consistía en "limitar el derecho del Estado a restringir la esfera de la libertad individual, en la cual el sujeto puede seleccionar entre diversas opciones, y a inducir a los ciudadanos a hacer o no hacer algo contra su voluntad" (citado en Bobbio, 1987, p. 72), respetando la libertad de opinión y pensamiento, libertad de acción y asociación. Es entonces, al permitir el espacio de multiplicación de libertades negativas, es decir, la posibilidad de accionar por parte de un individuo sin coacciones externas, que el Estado se neutraliza. Zinn (2010), recordando a Marx, alertaba con precisión que la neutralidad era un juego "para mantener el orden, pero sirviendo a los intereses de los ricos" (p. 193). Es por lo anterior que, frenando a esa bestia llamada mayoría, es donde una pequeña elite gobernante, una minoría autopercibida como frágil, impediría "a la mayoría dejada sola, abusar del poder y por consiguiente también (impediría) que la democracia se degrade" (Bobbio, 1987, p. 78).

Es por lo anterior que la conformación del Estado siempre ha significado un llamado a la confusión semántica del orden y, más allá, del bienestar. Si el Estado ha sido la conformación de poderes que representan, *neutralmente*, un freno a las ambiciones de libertad de la mayoría, entonces sus pretensiones quedarán francamente expuestas a la duda y la crítica: en 2014, uno de los autores del presente ensayo, al terminar su tesis doctoral, concluyó que "la inclusión es una dimensión política y sociocultural de energía democrática en la que se prevé la horizontalidad y participación de todos los alumnos, respetando y celebrando su diversidad" (González, 2014, p. 389). Tres años más tarde, la aparición del Nuevo Modelo Educativo definió a la inclusión como el "enfoque de atención a la diversidad. (Lo cual) Implica el respeto a las libertades fundamentales, los derechos humanos y la pertenencia a una misma comunidad para la educación, la cultura y la participación en el debate

de todas las personas" (SEP, 2017, p. 209), limitando a la inclusión como un enfoque teórico-práctico que admite a los estudiantes que comúnmente presentan barreras para el aprendizaje. Ambas definiciones resultan ser, para un mismo término, una contraposición de significados: una lo entiende como un espacio para desarrollar la política educativa de forma popular y la otra como una opción de acceso sin barreras a la escolarización.

Es necesario señalar un elemento que pueda aclarar al lector por qué se decidió utilizar una definición emanada desde una investigación doctoral para confrontar con la definición propia que hace el Estado mexicano sobre inclusión: a lo largo de 2013 e inicios de 2014, González (2014) investigó cómo se desarrollaba la inclusión en una universidad privada inspirada en la axiología católica, ubicada en el norte del país. En este caso, se aspiraba a reconocer cuáles elementos facilitaban y cuáles obstruían el desarrollo del proceso inclusivo en tal universidad. Al paso del análisis e interpretación de datos se reconoció que, mediante la triada administrativa misión-visión-filosofía, se filtraba el *statu quo* y el manto ideológico del pensamiento dominante de la sociedad, por lo cual la institución adoptaba los valores de la hegemonía y, con ello, reproducía, en diversa escala, los fenómenos de la exclusión, entre ellos, la integración educativa.

Como ya se mencionó, la tesis realizada fue llevada a cabo en una universidad elitista, que cuenta con todos los medios materiales e infraestructurales, así como los medios provenientes del *statu quo* para legitimar sus prácticas educativas; sin embargo, los resultados arrojaban que el desarrollo inclusivo se encontraba mermado al no aprovechar el recurso humano para generar inclusión, lo cual le desmarcaba de su filosofía humanista y se le configuraba en un marco de normalización de las prácticas sociales que se recreaban en el currículum oculto. Por tal razón es que se podía entender que los docentes se encontraban replegados en sus funciones, los estudiantes se percibían empoderados, el departamento psicológico concebía la transformación en el aula mediante un entendimiento reduccionista de su profesión y los directivos se encontraban ante la seria confusión de cómo procurar la inclusión si la demanda administrativa y estereotipada obstruía cualquier práctica de creatividad (González, 2014).

Ante esta imposibilidad de acción, en especial por parte de la plantilla de trabajadores, y con los deseos de generar espacios, no necesariamente formales, de intercambio de información, ideas e importación de prácticas horizontales es que se planteó la necesidad de una modificación de la cultura política de quienes laboraban en dicha universidad y, con ello, incentivar las prácticas de democratización y, de manera particular, propiciar la participación, bajo la idea del cambio educativo, en oportunidades que tuvieran como característica la horizontalidad, es decir, la colaboración entre

coetáneos, y el trabajo paralelo, sinergia de colaboradores de distintos departamentos sin importar la jerarquía.

Uno de los retos que afronta la inclusión es la confrontación entre dos tendencias: la normalizante, aquella que proviene de la práctica hegemónica de la sociedad donde se reproducen las ideas del conservadurismo y el tradicionalismo en las aulas, y la tendencia inclusiva: el espacio de apertura a nuevas ideas de transformación del desarrollo escolar y pedagógico (González, 2014). Estos obstáculos se crean en el terreno de la comunicación humana, cuya concepción y nacimiento encuentran auge en la no observación del sistema como una unidad entera. Esta observación, en la investigación antes aludida, era simbolizada en la práctica de la escucha, lo cual generaba, al no escuchar las necesidades que había alrededor, la reproducción de prácticas organizativas balcanizadas y protectoras de las actividades que iban en dirección contraria a la inclusión.

A razón de lo anterior, la investigación reveló la fórmula que se ajusta a la situación de inclusión que, en el mejor de los casos, decae en integración: el código binario en el cual todos los sistemas, mientras más se afanen irracionalmente a cumplir su misión, como es el formar integralmente a las nuevas generaciones, más se caerá en el inevitable error de deformar la integridad del ser humano. La necesidad de escucha puede imperar en los sistemas e instituciones educativas y, con ello, delatar la estructura vertical y jerárquica que puede admitir formas de opresión y destrucción de nobles ambiciones, como lo es la inclusión.

Como parte de la explicación anterior y tomando en cuenta que la necesidad de escucha simbolizaba a la observación, elemento indispensable para analizar el medio, esta investigación delató que cuando la inclusión es tomada y asimilada por una élite, con sus propias instituciones de educación superior para sus propias generaciones, estos términos, incluida la 'diversidad', se deforman, se entienden y se aplican de una manera que no es en sí misma errónea, sino que se adapta a las estructuras sociales para actualizar la ideología que legitima las prácticas de opresión y desigualdad. En la actualidad, cualquier maestro enfrenta "la implacable, desvergonzada y cada vez más autoritaria subordinación del proceso y las metas educativas al poder del mercado… 'un negocio como cualquier otro'… (destinado) a obtener ganancias" (De Alba y González, 2008, p. 104-105).

Desde la promulgación del Nuevo Modelo Educativo, en México se ha vivido una fiebre por desarrollar la línea filosófica del humanismo en las aulas, pero el desarrollo plasmado para la ruta de implementación de esta normatividad toma como indicadores del desarrollo de la inclusión los porcentajes de matriculación de población indígena, mayor cobertura, retención de

estudiantes en niveles de escolarización avanzada y otras medidas de tipo cuantitativo (SEP, 2017). ¿Es factible adoptar indicadores del desarrollo inclusivo del Nuevo Modelo Educativo estipuladas únicamente sobre las bases cuantitativas que recogen las mismas aspiraciones legislativas desde hace décadas?

Gramsci (2009) convenía que los elementos, nucleares y accesorios, que caben dentro del Estado, en una perpetua condición paranoica propiciada por la élite dominante siempre defensora del *statu quo*, se someten a las lógicas propias del Estado y, en una plena defensa de este como cosa propia, promueven el adoctrinamiento y sumisión de las mentes mediante los instrumentos de la cultura. Es así que los medios del imperialismo se aceptan tan naturales que son incapaces de ser cuestionados, como es el caso de la educación, pensada para la maximización económica y asegurar la fusión financiera internacional.

La clásica concepción de la inclusión centrada en la eliminación o reducción de barreras para la participación y el aprendizaje (SEP, 2017) reduce el margen de acción, al mismo tiempo que persevera en la apuesta cuantitativa del acceso y permanencia. "Dichos obstáculos pueden surgir de la interacción entre los estudiantes y sus contextos: las personas, las políticas, las instituciones, las culturas, las prácticas" (p. 205), lo cual es una seria miopía respecto a las responsabilidades estatales de ofrecer una educación gratuita y humanitaria, y en esencia prosigue en el camino de creación de chivos expiatorios y cacería de culpables, en un discurso más o menos similar como el que se esgrime a continuación: *no somos nosotros, no es el gobierno, es la gente que no quiere prosperar, que es intolerante, que no acepta a los demás*.

La incongruencia también permea en la misma lógica capitalista: otro aspecto importante que se descuida es la consideración que ofrece la inclusión como parámetro axiológico en el sistema educativo. Precisamente el concepto de inclusión, tal como lo esculpe Ainscow (2003), lo retoma la SEP (2017) y lo enarbola bajo el rótulo de 'educación inclusiva', implica ser un espacio que abre el debate sobre la pertinencia del concepto de calidad y su consecuente repercusión en la democracia (Gallego y Rodríguez, 2014). La alusión intrínseca de la inclusión a la política y la autonomía no es siempre bien recibida, por lo cual su potencial para discutir las directrices neoliberales, así como la importancia de reconocer abiertamente las dimensiones de la libertad y la cohesión social como partes fundamentales de la calidad educativa (Tobón, 2014), reiteramos: dentro de la lógica capitalista, se provoca que la importancia de la inclusión se centre en los mismos mecanismos de masificación de las aulas y su agonizante apuesta por el

acceso, permanencia y eficiencia terminal de los estudiantes como indicadores.

Diez (2013), aludiendo en un tono más combativo, concibe a la inclusión como un proceso de reestructuración del funcionamiento pedagógico y escolar en respuesta a la diversidad, admitiendo como única máxima la corresponsabilidad, lo cual implica dos elementos que el mismo Estado mexicano no piensa fracturar: la autonomía e independencia de los centros escolares respecto al sistema administrativo de la educación y la aceptación de variadas formas de ideología, gestión y pedagogía que, a la larga, desmitifiquen el carácter neoliberal de la diversidad.

A raíz de lo anterior, ¿es posible hablar de *libertad* mientras el Estado configura el espacio educativo sometido a los indicadores de antaño adjudicados a la masificación mientras enarbola el discurso del humanismo? Nuevamente el diseño político estatal contribuye a la maleabilidad semántica de la retórica oficial y, con ello, la confusión ante los cambios donde todo influye para vulnerar la posibilidad de una expansión auténtica de los talentos propios del ser humano. En apoyo a las ideas de Chomsky (1981), cuando las condiciones sociales y materiales, como bien puede ser la institución educativa nacional y su jerarquía de castas intelectuales, el hombre encuentra su propia soledad y sus límites cognoscitivos, potenciando la capacidad de cuestionar, renacer y destruir los tradicionales cánones de formación de ciencia. "Cuando preferimos la cultura a las patatas y el entendimiento a las ciruelas, entonces los grandes recursos del mundo se extraen y el resultado o la producción (…) son (…) esos escasos frutos que llamamos héroes, santos, poetas, filósofos y redentores" (Thoreau, 2009, p. 34).

Los conceptos de 'inclusión' y 'diversidad' eran históricamente necesarios por reconocer, entender y practicar. Estaban latentes desde antes de la década de 1970 y, sin embargo, cunden en los discursos oficiales desde la égida neoliberal. ¿Existe algún sentido y, también, algún beneficio mantener estos términos que forman parte de un vigoroso y sombrío discurso? "(…) el lenguaje mantiene una autonomía relativa respecto a las relaciones de producción (…) La dominación nunca es completa, siempre es parcial y en negociación constante (…) los educadores deben aprender a diferenciar entre las distintas formas hegemónicas" (Leonardo, 2008, p. 91), por lo cual no es posible buscar la emancipación y la generación de mentes libre-pensadoras si se persiste en la idea de fomentar la práctica inclusiva desde los cánones del Estado. Recordemos que "las ideas dominantes no son otra cosa que la expresión ideal de las relaciones materiales dominantes (…) concebidas como ideas" (Marx, 1987, p. 48).

Precisamente, es Marx (1987) quien señala que "a partir del momento (en que el hombre) comienza a producir sus medios de vida (…) el hombre produce indirectamente su propia vida material" (p. 12), por lo tanto, la conciencia es conciencia:

> (…) del mundo inmediato y sensible que nos rodea y conciencia de los nexos limitados con otras personas y cosas (…) y es, al mismo tiempo, conciencia de la naturaleza, que al principio se enfrenta al hombre como un poder absolutamente extraño, omnipotente e inexpugnable, ante el que los hombres se comportan de un modo puramente animal y que los comporta como ganado: es, por tanto, una conciencia puramente animal de la naturaleza (religión natural). (p. 26).

Es a partir de las citas textuales anteriores que surge la siguiente pregunta: ¿cómo proceder a discernir de aquellos términos, que como la inclusión, solo abonan a la ideología del Estado y la práctica de la desigualdad? Para que ocurra lo anterior no basta, como comúnmente se ha señalado, con la dotación y dominio del conocimiento, pues como señala Bakunin (2006), el hombre nace en una cultura acumulada por cientos de décadas y, por lo mismo, en un estado de indefensión de la creación de sus propios medios de culturización, vive atado a la sociedad que sigue, en una condición perenne de confusión de sus intereses con los del Estado, esclavizándole y asfixiando su autenticidad individual, dejándole incapaz de asumir las condiciones propias de su existencia.

No basta pues con la concientización de los hechos, ya que la postura marxista nos lleva a considerar que esta conciencia estará condicionada a la producción de los medios de vida, limitada y destinada a la esfera sensible. Por lo tanto, conviene no autocalificar las prácticas educativas como inclusivas y tendientes a la diversidad si, en realidad, solo estamos atados a los esquemas propios de vida y parámetros que destina el pensamiento dominante.

Chomsky (1976) señalaba que no era suficiente con la concientización y el conocimiento para la transformación de las estructuras sociales y materiales y, con ello, la obtención de la libertad de manera democrática y participativa; esto es un llamado a la acción mediante la apropiación directa y sin mediación de alguna estructura de los aparatos de producción. El ser humano solo produce "en verdad cuando está libre de necesidad" (Chomsky, 1981, p. 110), por lo tanto, el hombre es capaz de generar autopoiesis y, por lo tanto, puede tomar el control de las instituciones, entonces el cambio sucederá en "la conciencia moral, el logro cultural e incluso la participación en una comunidad libre y justa" (p. 117).

Si se aceptan las tesis más avanzadas de inclusión, donde esta se recrea mediante un proceso de reestructuración, autónomo e independiente, reivindicativo de los principios de la colectividad y la democracia, entonces

también se está en la obligación de admitir la dificultad de aceptar, sin exámenes, lo que implica la diversidad: la diversidad implica conocer al 'otro', al 'otro' que se prejuzga, al 'otro' que se considera inferior a los demás, al 'otro' que no es posible conocer debido a los obstáculos geográficos, étnicos y socioeconómicos, es decir, al 'otro' que no es permisible concientizar por la carencia de autocrítica.

Vías posibles para construir una didáctica de espacio convivencial desde el entendimiento de la diversidad

Discutamos ahora las posibilidades de construcción de una didáctica, construida más que desde la teoría, desde el proceso reflexivo y sobre todo, desde el necesario ejercicio de llevar el discurso y las buenas intenciones a la práctica, como ya dijimos: sin fórmulas y bajo las premisas enunciadas en el apartado anterior.

Repasemos en primer término algunos conceptos básicos de didáctica que nos serán útiles en el ejercicio. Partamos de que, como lo señalan Rodríguez Lares, Soto Soto y Alvarado Cabral (2018), los procesos de aprendizaje, enseñanza y en general, de lo que podríamos conceptualizar como 'didáctica', configuran un sistema complejo condicionado por múltiples factores propios de la naturaleza humana: biológicos, psicológicos, fisiológicos, bioquímicos, genéticos, sociales, económicos, culturales, además de los elementos materiales y de infraestructura.

Abrir el aula sin seguir esquemas tradicionales, repensarnos en la presencia del 'otro' como ser consciente, no provocaría necesariamente el dejar de lado principios esenciales del fenómeno educativo que nos permitan enfrentar los grandes retos de nuestra época, en un mundo en donde las interdependencias de toda clase aumentan, induciendo un proceso de obsolescencia rápida en nuestros esquemas de pensamiento y conocimientos técnicos, de nuestras instituciones y procesos de gestión (Morín, 1999). Así, como se recalca en Rodríguez Lares, Soto Soto y Alvarado Cabral (2018) es primordial desarrollar la capacidad para percibir la variedad de elementos que configuran la realidad social y la emergencia e impredecibilidad de la dirección y sentido de las relaciones que ocurren entre tal variedad de elementos.

Estos mismos autores puntualizan cómo, bajo una lógica áulica deseable, un enfoque didáctico globalizado tiene como premisa el estar fundamentado en una visión natural que nos dé la percepción de la realidad que nos interesa. Busca comprender sincréticamente y expresar ese conocimiento globalizado de todas las formas posibles, antes de que un currículum oficial organice el conocimiento a través de las disciplinas.

Cualquier actividad educativa a la que podamos asignar un enfoque didáctico preciso, globalizado en su alcance, entendemos que debe comprender la realidad de manera holística. En concordancia a esto, la principal visión del cambio educativo en los procesos de aprendizaje-enseñanza tendría que incorporar la perspectiva de la complejidad como enfoque esencial para comprender la relatividad del conocimiento (Rodríguez Lares, Soto Soto y Alvarado Cabral, 2018). Entender el proceso educativo desde una lógica de transdisciplinariedad, implica "incorporar la investigación como eje articulador que se construye el conocimiento más allá de la simple reproducción cognitiva. Esta nueva visión sobre la didáctica ofrece la alternativa transdisciplinar y su funcionalidad bien sea para el docente o los estudiantes" (González Velazco, 2006, pp. 4-5, citado en Rodríguez Lares, Soto Soto y Alvarado Cabral, 2018).

Rodríguez, Soto y Alvarado (2018) mencionan, de igual forma, que la intervención didáctica se entiende aquí como el sistema de previsiones, decisiones y acciones encaminadas a lograr un desarrollo integral de los alumnos, tales como cognición, emociones y motricidad, prevista en el perfil de egreso de los diferentes niveles educativos. Una intervención que se lleve a cabo en una dinámica de emergencia y singularidad, esto es, que ocurre en contextos y situaciones concretas que demandan capacidad de adaptabilidad, flexibilidad, asertividad y variedad a fin de facilitar el logro de los propósitos formativos. La intervención, así, es un arte cuando se materializa en estrategias que permiten acceder sin sobresaltos al aprendizaje y que responden a necesidades, contextos y culturas de alumnos particulares. Es ciencia en tanto sus acciones se basan en decisiones informadas sobre métodos de enseñanza y procedimientos didácticos probados, esto es, eficaces para el desarrollo de ciertas capacidades y para facilitar la demostración de competencias específicas.

Desde la perspectiva del aprendizaje situado y de lo que se denomina "pedagogía de la integración", a partir de los contenidos, no de los individuos, el aprendizaje consiste en integrar los conocimientos escolares entre sí y con situaciones de la vida. Busca, mediante una situación significativa, movilizar los diferentes conocimientos adquiridos en el aula. Esta idea básica nos plantearía entonces que la integración se presenta cuando los saberes tienen concurrencia en las situaciones en que deben ser movilizados.

Así, desde la perspectiva de la didáctica crítica, apuntan Rodríguez Lares, Soto Soto y Alvarado Cabral (2018), la formación que capacita para hacer juicios reflexionados y argumentados se traduce en la diversificación de las formas de enseñanza, organizando las actividades en función de problemas sociales relevantes en los que se revisan los fundamentos del conocimiento y

se establece una interacción intersubjetiva con la información que permite el análisis, el debate y la confrontación de argumentos, todo ello demanda una organización grupal y selección de metodologías diferentes en aprendizajes en vivo, típicos y espontáneos.

Concluyendo esta breve revisión, recordemos que la didáctica se ocupa de la dimensión mediadora del profesor entre el currículum y el aprendizaje de los alumnos. La intervención en su modalidad de mediación eficaz utiliza andamiajes o ayudas externas que potencien las habilidades de pensamiento y las emociones que gradualmente conviertan a los alumnos en aprendices autónomos, esto es, capaces de identificar los procesos cognitivos, los hábitos y las formas de relación más relevantes para lograr aprendizajes significativos y relevantes para sus vidas.

En ese sentido, la didáctica general se ocupa de los principios generales y normas que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia el logro de los objetivos educativos. Estudia los elementos comunes implicados en la enseñanza de cualquier disciplina desde una perspectiva de conjunto. También ofrece Modelos descriptivos, interpretativos y descriptivos generales aplicables a la enseñanza de cualquier materia y en cualquiera de las etapas o ámbitos educativos. Se ocupa de analizar críticamente las grandes corrientes del pensamiento didáctico y las tendencias predominantes en la enseñanza contemporánea (Rodríguez Lares, Soto Soto y Alvarado Cabral, 2018).

Tendría que ser, en la práctica, una disciplina que se nutre y a la vez genera conocimiento observacional y experiencial sobre las acciones, decisiones, motivaciones y reflexivas que tienen lugar en el vértice que forman la enseñanza y el aprendizaje. De igual forma, las didácticas específicas se plantean tratar de las normas didácticas generales a una disciplina o materia de estudio. Se denomina específica o especial porque se focaliza en áreas distintas: didáctica del lenguaje, de las matemáticas, de las ciencias, de la educación física o artística. El objeto de estudio es el proceso de enseñanza-aprendizaje y consiste en la prescripción de los métodos y estrategias eficaces para desarrollar este proceso.

Ya hemos visto, como se menciona en Rodríguez Lares, Soto Soto y Alvarado Cabral (2018) que el modelo didáctico tradicional o transmisivo se centra en el profesor y en los contenidos, y pretende formar a los alumnos dándoles a conocer las informaciones fundamentales de la cultura vigente seleccionada y compendiada en el currículum escolar. Los contenidos se conciben desde una perspectiva más bien enciclopédica, acumulativa y fragmentada. La referencia única es la disciplina, es decir, el conocimiento escolar sería una especie de selección divulgativa de la producción de la investigación científica, plasmada en los textos escolares. No se toman en consideración las

concepciones o ideas de los alumnos ni sus intereses, estos vienen predeterminados por la finalidad social de transmitir una cultura determinada.

Cómo partir de este entendimiento contemporáneo de la didáctica a la formulación de directrices para trabajar desde la diversidad en pro de la instauración de tejidos convivenciales, que sean propicios de ser creados y funcionales en diferentes contextos y realidades, es el reto que trataremos de vislumbrar.

Primer directriz: el uso de los mediadores

Como explicamos en la introducción de este ensayo, en lugar de seguir estableciendo la inclusión en el discurso, es necesario explicar, a manera de propuesta, lo que es la **instauración del tejido convivencial**. Los autores de este ensayo apreciamos el término convivencial en base a la obra de Illich (1978) donde señala que lo convivencial es la sociedad en la que el hombre controla la herramienta, por lo tanto, la instauración del tejido convivencial depende exclusivamente de la apropiación y transformación de los medios de producción, siempre sujetos a la autocrítica y al conocimiento de la realidad por parte del hombre.

Se nomina **instauración del tejido convivencial** a aquel acto donde nadie incluye a nadie, en el entendido de que, bajo el esquema estatal, ningún contexto resulta idóneo para el sano desarrollo, emancipación y libertad de nadie; sin embargo, cada uno es capaz de fortalecer el tejido social trabajando y activando su propio bienestar en el contacto y aseguramiento del 'otro', ese otro que sí alcanza a ser visualizado y, más tarde, conocido-reconocido. Si la conciencia del ser humano, por utilizar esta tesis marxista, está sujeta a la esfera sensible y al mundo inmediato, entonces es necesario el aseguramiento y protección de los lazos sociales más cercanos para, progresivamente, hacer lo debido con quienes no se ubican en la distancia próxima.

Esta instauración del tejido convivencial pretende ser un término menos ambicioso que el de inclusión pero más cercano a la realidad de la escuela y su contexto social. Dentro de la organización social que procura la aparición del Estado como garante de los derechos civiles y humanos, se ha creado una jerarquía donde unos dictan las leyes y otros las obedecen para asegurar el antiquísimo término de "contrato social". En este caso, en un mundo de superiores e inferiores, se establecen otras serie de desigualdades que van degenerando en injusticias sistemáticas y paulatinas.

Precisamente, regresando a la contradicción planteada en la introducción de este ensayo y en afán de ir paliando el uso siniestro de la palabra 'inclusión' y el vocablo 'diversidad', es mejor entender el tejido como la red, amplia o estrecha, de contactos interpersonales que permiten el desarrollo de la colectividad y, por consiguiente, de la comunidad, en tanto que convivencial se refiere al uso de la máquina. En este caso, la máquina traspasa el campo propio del objeto fabricado y llega a ser cualquier herramienta que auxilie al hombre en el desarrollo de la productividad y generación del conocimiento en provecho de la colectividad. Aunque se considera que la naturaleza del hombre supera la parte histórica, se procede a robustecer el concepto de herramienta con la consideración de los mediadores psicológicos y los medios de comunicación interpersonal, propios de la teoría de Lev Vigotski.

Aunque se reconoce que la analogía formulada por el autor soviético antes citado no fue muy exacta, como lo menciona Kozulin (2010), con el instrumento material, los instrumentos psicológicos "poseen una orientación interna que transforma las aptitudes y destrezas de la naturaleza humana en funciones mentales superiores (Vigotski señalaba instrumentos psicológicos tales como gestos, sistemas de lenguaje y signos, técnicas de mnemotécnicas y sistemas de toma de decisiones…)" (p. 23), por lo cual no sólo impulsan el desarrollo de los medios de producción materiales, sino también los medios de desarrollo psicológico.

De tal forma, en concordancia con lo anteriormente expuesto, se tomarán como mediadores todos aquellos elementos humanos, materiales y simbólicos que permitan el acceso al conocimiento que está socialmente construido pero inacabado; es decir, nosotros, como autores del presente ensayo, no podemos aceptar que el conocimiento socialmente construido se internaliza sin antes pasar por un proceso de *sumisión*, *conformidad*, *aceptación* o *criticidad*. El hombre crea y transforma el conocimiento modificando los patrones de su realidad medioambiental, por lo cual el conocimiento socialmente construido tiene que pasar por la esfera de conciencia y procesamiento de la información del propio sujeto, pues "lo que permite al ser humano transformarse en la clase de animal que ha llegado a ser (…) no es otra cosa que el desarrollo de la mente, y éste sólo es posible como consecuencia de la vida en sociedad" (Blanco, Caballero y De la Corte, 2009, p. 119).

Es cierto que lo que conocemos como conciencia y otros procesos cognitivos, tanto básicos como superiores, son el fruto de la inteligencia social. Si por inmersión inicial a los sistemas culturales, el hombre se debe sujetar a los lazos interpersonales con las personas que lo rodean, debe dar un paso adelante para sobrevivir ante la gregariedad. Blanco, Caballero y De la Corte (2009) señalan que solo el autoconocimiento y el reconocimiento de los demás

podrán llevarnos a la formación de estructuras psicológicas sólidas, y este proceso solo es posible mediante la diferenciación de la propia identidad contra los demás.

Uno de los aspectos más importantes por los cuales el hombre puede lubricar el proceso de diferenciación es activar las habilidades de comparación, categorización e identificación. Estas habilidades permitirán al ser humano criticar, conformar, obedecer o emplear la sumisión. Cuando el proceso de desarrollo del aprendizaje sucede, es necesario que el estudiante practique estos recursos mentales para que pueda llegar al criticismo. Este es el garante de que pueda generarse la autoconciencia y el reconocimiento de los demás, esencia básica para que paulatinamente se instaure el tejido convivencial, término sustituyente al concepto estatista-capitalista de la inclusión.

El aprendizaje, entendido como la modificación del potencial de los sentidos, que se produce tanto consciente como inconscientemente, debe ser entendido por cualquier enseñante mediante la aproximación certera a su otredad, esa esencia humana que es necesaria para entender, reconocer y armonizar-decidir a nivel convivencial.

Segunda directriz: El impacto del aprendizaje entre (y en) el hombre

Es nuestra obligación recordar que, dentro de la estructura socioeconómica que plantea el Estado, así como todos los elementos que emanan desde su organización para su legitimación tales como la democracia o la inclusión, son medios que impiden una abierta y frontal participación dentro de un escenario educativo. Como bien sabemos, el Estado y sus sistemas, sus instituciones, como son las secretarías o los ministerios de educación en todos los países, se encargan de sistematizar la función social educativa mediante su respectiva institucionalización, por lo tanto, el diseño, desarrollo y gestión de un currículum impone un obstáculo de relación que potencie y faculte un aprendizaje certero dentro de un paulatino y, desgraciadamente, lento proceso de instauración convivencial.

Participar en la relación yo-tú (el 'otro') entre enseñante y aprendiz implica el despojo de los medios convencionales que prefabrican el vínculo educativo, como también prefabrican la relación entre el individuo y la sociedad, entre el individuo y la cultura. Como ya establecimos atrás, las instituciones sujetan la cultura y esto, en parte, impide la significación del conocimiento que se crea y recrea *en el hombre* y *entre el hombre*. Se utiliza la expresión *entre el hombre* para referirse a los procesos que ocurren dentro de la estructura

mental del aprendiz, y la expresión *en el hombre* haciendo alusión a la interacción interpersonal que facilita el conocimiento mutuo.

No es intención de este ensayo ofrecer una propuesta estructurada, preestablecida y diseñada a priori para generar esta pretendida instauración, eso solo podrá suceder desde la profundización más profunda en los temas aquí expuestos y por supuesto, desde la visión más amplia que da la práctica (de nosotros mismos como docentes y otros más que se lo propongan). Lo verdaderamente subversivo, por el momento, es imaginar un mundo donde precisamente la creación quede en manos absolutas de los protagonistas, sin diseñadores ni gestores precedentes que determinen un futuro mediato. Como se señaló anteriormente, el aprendizaje sucede mediante la intervención directa sobre los medios de producción, por lo tanto, la intención es procurar unas directrices que establezcan la conexión del sujeto cognoscente con el 'otro'-sujeto cognoscible.

A partir de lo ya aclarado y en afán de cuidar la coherencia con ello, es por lo que no es posible generar una propuesta de inclusión "a priorizando" a los sujetos, lo cual estaríamos hablando de una clara muestra de deshumanización. Si deseamos que se instaure progresivamente el tejido convivencial, facilitando y apoyando la potencialidad del aprendizaje que de forma innata tenemos todos los seres humanos, este no será posible si se hace mediante una propuesta sistemática de personas que nuestra conciencia no nos ha permitido apreciar por los obstáculos geográficos naturales. Consideramos que es desde nuestro propia práctica, en el rol de maestro, que debemos, nosotros mismos y otros colegas que asuman el riesgo, contemplar estas directrices prácticas y operarlas de acuerdo al contexto, de acuerdo a los sujetos cognoscibles que se alcanzan a percibir, de acuerdo a la facilidad para decidir sobre la 'otredad' y convertirla en un sujeto dialógico, cognoscente, que nos permita también modificar el escenario educativo donde todos los agentes convergen. Creemos que esta aportación pequeña, limitada pero sensata, podrá hacer estallar el sistema tradicional que limita y etiqueta a las personas impidiendo su aprendizaje, potenciando la capacidad de una revolución social.

Cuando la vinculación directa sucede entre sujeto cognoscente y sujeto cognoscible, eliminan las categorías de lo propio y la otredad, es cuando el sujeto cognoscente se aproxima a el sujeto cognoscible y se diluyen las barreras tradicionales de procesamiento de la información por dar paso a la aprehensión de la experiencia y la creación de significados entre ambas partes. En específico, para que el aprendiz opere su función primordial es necesario que este opere una serie de mecanismos que permitan la aprehensión, comprensión y significación del mundo, que no es otra cosa que

el *entendimiento*, *reconocimiento*, *armonía* y como última etapa, la *decisión*, dentro de la instauración del tejido convivencial.

El paso trascendental para que ambos sujetos, cognoscente y cognoscible, puedan analizarse sin mediación de la ideología y el *statu quo* estatal, es asimilar que todos somos esa *dualidad*, de forma *única*, *indivisible*, *dialéctica*, *integradora*, *humana* e *inconsciente* al mismo tiempo. Explicamos lo anterior:

1. *Dualidad*. Quienes escribimos estas palabras en estos momentos somos seres pensantes que razonamos sobre los sujetos involucrados activamente en el tejido convivencial, que representan ser los sujetos cognoscibles. Quien lea este ensayo será el sujeto que razona estas palabras tomando nuestra figura como sujetos cognoscibles. Es decir, son roles no estáticos sino asignables según las situaciones y sus condiciones.

2. *Única*. El patrón cognoscible-cognoscente está siempre presente en todo ser humano, por lo tanto, es imposible pensar en una relación tan especial que no caracterice la potencialidad del ser humano para transformarse y emanciparse en ambas identidades.

3. *Indivisible*. No es posible ser un sujeto exclusivamente cognoscible o cognoscente. Esta es una realidad patente de la existencia de la realidad entre el ser humano y el mundo.

4. *Dialéctica*. Como se expresó en el punto que versa sobre la dualidad, la identidad del sujeto cognoscible no puede ser entendida sin su identidad cognoscente y viceversa. Pensamos en el mundo y somos, a su vez, sujetos del razonamiento y aprendizaje de otro.

5. *Integradora*. La capacidad dialéctica de las identidades cognoscente-cognoscible revelan una dotación única en un ente muldimensional que genera pensamiento, lo une a su sentimiento, lo activa en la conducta, lo refleja en su interacción social, transforma el devenir propio y ajeno en su capacidad histórica y reflexiona en el plano existencial. Esta dotación es extraordinaria, por lo cual, le brinda una posibilidad quiliáica y autopoiética única.

6. *Humana*. Todas las características descritas con anterioridad en estas viñetas dibujan las cualidades ontogénicas del ser humano y, por ello, su capacidad de errar es inminente y, al mismo tiempo, su capacidad de reproducir una mejor presentación de sí mismo, ya que el ser humano es perfectible.

7. *Inconsciente*. Es necesario recordar que si el aprendizaje es una modificación del potencial sensorial que impacta la esfera biopsicosocial del hombre, esta operación puede ser tanto consciente como inconsciente dando paso a la aprehensión, comprensión y significación-decisión en el mundo.

Queremos ser congruentes con esta propuesta de praxis. Si el maestro sigue perteneciendo y afiliado laboralmente a un sistema estatista-capitalista, realizar una propuesta subversiva de inclusión educativa sería, precisamente, abonar a la ideología del Estado. Lo que un maestro debe hacer es empezar a deconstruir la realidad por su propia cuenta para que, de esta manera, pueda generar un proceso autónomo cercano al ideal de inclusión y cada día más apegado a la recreación del bien común. Para Chomsky (2007) resulta ser la noción concentrada de la equidad y la igualdad, es decir, la garantía de la propiedad moderada y suficiente en comunión con la prosperidad duradera.

Tercera directriz: el proceso de aprendizaje que humaniza al enseñante

Los maestros que viven bajo el yugo de un sistema, especialmente capitalista y neoliberal, necesitan de espacios que les permitan su emancipación y esta no puede ocurrir sin que suceda la autonomía, independencia e integración de diversos modelos de desarrollo y gestión curricular. Debido a que los cambios propuestos por las reformas escolares no suceden con el suficiente alcance que necesitan las sociedades latinoamericanas, entre ellas, la mexicana, es necesario que el docente siempre tome en cuenta cómo fomentar la instauración del tejido convivencial y que este permita el trabajo con poblaciones que han sido mal llamadas, desde lo teórico, como *minorías* para justificar los procesos sociohistóricos que los han victimizados, como pueden ser los discapacitados, los indígenas, los desplazados, los aprendices pertenecientes a las clases marginadas y de menor rango socioeconómico, las comunidades LGBTI, las mujeres afectadas por el sexismo, entre muchos más (Huerta-Charles y Pruyn, 2008; González, 2014).

Entendiendo el concepto marxista de aprendizaje, unido al que hemos proporcionado como autores, destacamos la posibilidad del ser humano no sólo de asimilar la cultura socialmente construida, sino de aceptar o rechazar dicha cultura transformándola abiertamente. Este es el sentido de un tejido convivencial: el aprendizaje implica la acción directa sobre la realidad para su cambio paulatino.

Por lo tanto, la estructura dialéctica entre el sujeto cognoscente y sujeto cognoscible no puede más que formularse en *enseñante* y *aprendiz*. Entendemos por *enseñante* a aquella persona que practica la enseñanza mediante determinado arte o ciencia y en su quehacer no solo está implicada la transmisión de información, sino la facultad de problematizar el conocimiento previo del aprendiz, ya que el enseñante debe lidiar con tres fuerzas que se unen: la irradiación teórica del currículum, el estilo cognoscitivo del propio docente que incide en su propio aprendizaje e

interpretación de la realidad y el estilo cognoscitivo del alumnado, aquellos que exigen una enseñanza acorde a su proceso de aprendizaje en particular. En tanto, *aprendiz* es la persona que aprende algún arte, pues construye sus propios conocimientos, aunque no se haya supeditado a estándares de adquisición de conocimiento tan sofisticados como los alumnos o estudiantes en escenarios áulicos.

Los términos *enseñante-aprendiz* configuran una relación delicada pero no abortan la noción tradicional de los roles del proceso didáctico en las aulas, sin embargo, hemos considerado que la figura del enseñante y aprendiz no son monopólicas, puesto que el acto de enseñar y de aprender no es exclusivo de ciertos roles, ni espacios o momentos específicos: para que el maestro pueda aplicar en su ambiente educativo necesita concientizarse del propio proceso de aprendizaje y del ajeno, apreciar sin ningún tipo de acción cognitiva, cómo acontece este *en el sujeto* y *entre el sujeto*, los cuales son dos subprocesos que se complementan en toda persona para concluir el ciclo del aprendizaje.

El aprendizaje sucede tanto *en el sujeto* y *entre el sujeto*, por lo tanto, cuando la información entra por los sentidos, como comúnmente todos los libros de psicología educativa nos describen, suceden los procesos típicos de transformación hacia los constructos mentales, el cual forma parte de la esfera *entre el sujeto*, porque genera pensamiento y lo une a su sentimiento; en tanto, el proceso de aprendizaje no es completo ni se configura en su totalidad si no cubre el resto del devenir humano: tras construir significados desde la unión del pensamiento y la emoción, el conocimiento lo activa en su conducta, lo impacta en su interacción social, con la posibilidad mediata o inmediata de transformar el devenir propio y ajeno en su capacidad histórica y, años más tarde en posición cósmica, reflexionar lo aprendido en el plano existencial.

Este proceso de modificación, llamado aprendizaje, produce un concierto de dos posturas, una sociohistórica y la otra individual, las cuales sin ser completamente compatibles se engarzan para crear un aprendizaje que, en términos del enfoque por competencias y del constructivismo, sería entendido como significativo. En este caso, como autores del presente ensayo preferimos emplear las palabras consciente e inconsciente para designar aquella modificación procesual en la que el ser humano puede darse cuenta de sus experiencias ligadas a sus entornos, mediante la estructura de la conciencia, o a las cuales no está posibilitado. Como se advirtió en la definición de aprendizaje, el aprendizaje sociohistórico es, en su mayoría, inconsciente, mientras que el individual es consciente en la mayoría de las ocasiones.

Con el fin de asegurar el proceso paulatino de instauración del tejido convivencial dentro del ambiente educativo, es necesario que el enseñante esté atento a ambas manifestaciones. En primer lugar, no todo el aprendizaje será plenamente consciente, ya que este evoluciona en el trayecto humano y los resultados se pueden ver plasmados hasta pasado el tiempo, pero sí necesita tomar en cuenta qué conocimientos deben estar conscientes a lo largo del ciclo escolar y estar manifiestos tanto en la conducta y la interacción social, que son las plataformas donde se permite apreciar la consecución de los objetivos que ha planteado el enseñante. Es ahí donde el enseñante debe provocar el uso de la conciencia para convocar el uso del ejercicio crítico de la realidad mediante el uso de los elementos de los conocimientos que están al alcance de la conducta y de la interacción social.

Para que lo anterior quede completamente claro es necesario señalar, a modo de ejemplo, que si los aprendices contemplan el significado, función y uso de la raíz cuadrada no sólo pueden mostrar su aprendizaje mediante la resolución de varios ejercicios sino que ellos, una vez resueltos dichos ejercicios de simulación, puedan explicar al enseñante qué importancia tiene para el aprendiz este conocimiento y habilidad. Cualquiera que sea su respuesta, el enseñante solicitará un escenario de interacción social donde el primero mencionado contactará con diversas personas de su entorno próximo y no-próximo, no importando nivel escolar ni ocupación, si ellos entienden qué es la función de la raíz cuadrada y qué elementos de ella son fácilmente distinguibles. El rescate de esa interacción con sujetos de su realidad próxima y moderada podrá aumentará la agudeza la conciencia y así podrá extraer los propios significados de la raíz cuadrada generando una impresión general sobre la utilidad de la raíz cuadrada en la instauración de los tejidos convivenciales, desechando la posibilidad de que esta matemática elemental sea olvidada y sea categorizada, dentro de los valores del Estado, como un pequeño cúmulo de información que no guarda relación alguna con la realidad y, por lo tanto, es de uso exclusivo de aquellos especialista de las ciencias exactas.

Como se ha señalado en varios momentos de este ensayo, el ser humano, tanto en su modalidad cognoscente como congnoscible es quiliáico y autopoiético, por lo tanto, es menester del enseñante entender cómo es el 'otro', cómo es el sujeto (de momento) cognoscible que es el aprendiz para aprehender su esencia, sin juzgarlo ni diagnosticarlo ni categorizarlo, para entenderlo y procurar el camino del aprendizaje instaurando el camino hacia el tejido convivencial.

Es necesario señalar que el proceso de enseñanza no es más que una conversión del propio proceso de aprendizaje del enseñante, por lo tanto, el

tejido convivencial empieza desde el momento en que el sujeto cognoscente es consciente de ello y rompe, mediante su propia modificación potencial, la ideología del statu quo estatal vista a través de los valores escolares para acercase a la realidad del "otro" e invitarle al desarrollo de su propio aprendizaje.

El enseñante, insistimos, no sólo es un rol que se posa sobre la figura tradicional del maestro, sino que también puede suceder en el aprendiz, generalmente asociada su imagen en el ente del estudiante o alumno. Debemos recordar que el aprendizaje también está sustentado en la motivación personal y en la decisión, como más adelante relataremos, en la toma de decisiones, por lo tanto, aludiendo a Freire (2008), todo proceso de aprendizaje, provenga del aprendiz o del enseñante, es un proceso de internalización del mundo para estar-en-el-mundo, transitar conscientemente en él para impactarlo y transformarlo.

A continuación, señalamos el proceso de aprendizaje en el enseñante que debe transitar para aproximarse al otro.

Entender	Reconocer	Armonizar / Decidir	Tejido convivencial
Aprehender	Comprender	Significación	

Tabla 1. Proceso de aprendizaje de aproximación al "otro" en el enseñante.
Fuente: construcción propia (2018).

Primero debe suceder el proceso de entendimiento del contexto del otro, que de momento es el sujeto cognoscible, que no es otra cosa que aprehender la figura y el fondo de un sujeto que se encuentra en el escenario educativo y, de esta manera, pueda aprender. Una vez elaborada esta representación cercana y en primera persona, se procede a generar un reconocimiento, que no es otra cosa que la comprensión profunda de las condiciones biológicas, sociales, psicológicas y hasta existenciales del aprendiz.

Una vez elaborada esta representación cercana y en primera persona, se procede a generar un reconocimiento, que no es otra cosa que la comprensión profunda de las condiciones biológicas, sociales, psicológicas y hasta existenciales del aprendiz. Este reconocimiento, también nominado comprensión profunda, es la creación de una "interiorización de características de un (ente) de conocimiento, sea éste concreto o abstracto, (…) (bajo) una representación de los rasgos esenciales que permiten definirlo como tal" (Recio, 2002, p. 224). Precisamente esta comprensión profunda es lo que permite la aproximación humana entre dos personas que son potencialmente cognoscentes y cognoscibles, y es la demostración más

hermosa y profunda de cómo empezar la instauración de los tejidos convivenciales.

Más adelante, empieza la significación, es decir, dotar al aprendiz o sujeto cognoscible de un sentido atendiendo a sus propios significados, mediante la armonización o la toma de decisiones. Llamamos armonización a aquella capacidad de establecer contacto o percibir a alguien de tal manera que sea posible estar en permanente comunicación cognitiva-afectiva-conductual. Cuando existe un puente comunicativo que permite el intercambio de ideas, afectos y retroalimentación, entonces puede generarse la transformación: el aprendizaje *entre el hombre*. Como lo señala la psicoterapia Gestalt, "a través del contacto, cada ser humano tiene la posibilidad de encontrarse en forma nutricia con el mundo exterior (…) Este intercambio se lleva a cabo a través de esta síntesis entre la unión y la separación que es el contacto" (Martín, 2007, p. 29).

De esta manera sucede la posibilidad de la toma de decisiones, asumiéndose y restringiéndose desde la integridad del otro. Cualquier toma de decisiones no puede suceder sin haber entendido y reconocido la figura del aprendiz, de otra manera estamos hablando de imposición, de una violencia simbólica en la que se dicta la relación pedagógica de acuerdo al pensamiento dominante. Esta toma de decisiones es "utilizar la información y las habilidades de pensamiento que (… ayude) a aprender y a reflexionar por su cuenta" (Priestley, 2007, p. 152), que busca exclusivamente la modificación o combinación de "características (…) para resolver problemas o producir representaciones mentales de mayor grado de complejidad o abstracción" (Recio, 2002, p. 224).

En otras palabras, no son permitidos ni los diagnósticos ni explicaciones que no provengan del sujeto que nos impidan hilar el tejido convivencial; de ser así, seguiríamos contribuyendo a establecer el hecho educativo con murmuraciones, con los valores y con las premisas que siempre ha puesto el Estado para iniciar el acto educativo.

Cuarta directriz: El proceso de aprendizaje que humaniza al aprendiz

Queda formulada la idea de que cuando el docente se ha concientizado de su propio proceso de aprendizaje, es cuando se decide iniciar el proceso de emprendimiento de los tejidos convivenciales, destruyendo la identidad del 'otro', del sujeto cognoscible, para desvelar su identidad de sujeto cognoscente y ser 'la persona'.

Por lo anterior, es necesario que el enseñante identifique las vías de aprendizaje del sujeto cognoscible, en base a la identidad de este para destruir su calidad de 'otro' y establecer su principal camino de orientación hacia los demás, ya sea mediante la sumisión, la obediencia, la aceptación y la crítica, como se ejemplifica en la tabla 2.

Posición hacia la instauración del tejido convivencial	**Mecanismos cognitivos de interpretación de la realidad**	**Influencia del Estado**	
1. Sumisión.	Identificación	Ideología	**OTRO**
2. Obediencia.	Comparación		
3. Aceptación.	Categorización	statu quo	
4. Criticidad	Identidad		

Tabla 2. Caminos para descubrir la identidad del "otro" y su posición hacia la instauración del tejido convivencial.
Fuente: construcción propia (2018).

La sumisión, obediencia, aceptación y criticidad son las posiciones hacia la instauración del tejido convivencial y son el resultado de la operación de una serie de mecanismos cognitivos de interpretación de la realidad que se activan desde la más tierna infancia e influyen en la maduración psicológica. Sin embargo, estos mecanismos cognitivos son los que permiten la vinculación con la sociedad mediante la ideología y *statu quo*. Este último proceso es el que permite que el aprendiz, como sujeto inicial cognoscible, sea entendido como el 'otro', el cual es, insistimos, aquel que se considera inferior, aquel que no se conoce, aquel a quien se presupone cómo es y, por lo tanto, todo aquel a quien la carencia de autocrítica no permite conocer.

La destrucción del sentido del 'otro', tan devaluada y peyorativa, tiene que transformarse en un conocimiento auténtico del aprendiz para que este, paulatinamente, se convierta en sujeto cognoscente. La ideología y el *statu quo* son los elementos que dan vida a un Estado capitalista o socialista y, con ello, son los que brindan el oxígeno para vivir y medrar a las élites que las dirigen, de tal suerte, que mediante este *statu quo* se definen los móviles que les permiten vivir con ventajas políticas y privilegios socioeconómicos, mientras que la ideología es la oleada de creencias, ideas y producciones cognitivas que permiten legitimar las prácticas que se ejercen.

En suma, las instituciones educativas, producto de la sistematización del Estado, son las que perpetúan la reproducción las prácticas de dominación y opresión, actualizando los discursos y los lenguajes que, tarde o temprano, brindan un clima de aceptación y naturalidad. Este juego intelectual que permite la reproducción de mantos ideológicos son los que aseguran la

supervivencia de los vínculos de poder de los grupos dominantes dentro del Estado. Por esa razón es que la inclusión no puede ser, como término pensado desde lo estatal, la mejor opción para crear un tipo de cohesión que abrace a toda la diversidad.

Es necesario entender que la identificación sirve para localizar las características elementales y aparentes de un ente, mismas que son objeto de distinción. De esta manera, la identificación se vuelve el primer paso para la codificación de un sujeto cognoscible en una cosificación llamada 'otro'. Aunque no siempre sea objeto de acuerdo esta afirmación que esgrimimos, distinguir detalles o información (Priestley, 2007) es, a final de cuentas, distinguir "a alguien por sus características esenciales o atributos constantes" (Recio, 2002, p. 223), lo cual da paso al prejuicio y el estereotipo, los dos elementos claves de la exclusión.

Más adelante emerge otro fenómeno que se ha entendido como comparación. Este recurso cognitivo es de los primeros que acaecen en la vida psicológica de un sujeto cognoscente para establecer puntos de relatividad y cambios entre un ente y otro. Este mecanismo, que es uno de lo más básicos, es lo que genera en posteriores etapas la aparición de las nociones psicológicas de volumen, peso y altura. Desde este punto, la ideología y el *statu quo* hacen su efecto, pues es el momento en que empiezan a surgir los primeros razonamientos de lo propio y lo ajeno y es así cuando el sujeto cognoscente puede empezar a excluir al 'otro' desde su imaginario, pues le percibe diferente y no forma parte directa de su idiosincrasia. Comparar, dentro de la psicología cognitiva, es "estimar, detectar relaciones de semejanza o diferencia entre dos o más cosas, hechos o ideas con base en parámetros" (Recio, 2002, p. 223); pero, ¿de dónde provienen esos parámetros? Blanco, Caballero y De la Corte (2009) nos lo explican: "si (…) tomamos como marco de referencia al grupo (al que pertenecemos), la relevancia de las opiniones o habilidades se nos convierte en el punto de partida de la presión grupal, de la presión hacia la uniformidad" (p. 131), lo cual nos permite clarificarnos cognitivamente y trabajar, aun de manera inconsciente, para ejecutar nuestras funciones como instrumento de selección del Estado, no como enseñante tendiente a la instauración de los tejidos convivenciales.

En un paso más avanzado, cuando la comparación ha sacado a relucir las cualidades de los entes cognoscibles, es cuando procede a categorizar. Este mecanismo permite etiquetar y colocar a los objetos en diversos campos por afinidad, de tal suerte que las cualidades intrínsecas, explícitas e implícitas se tornan la vía regia para separar a los objetos por sus características y, por ende, se relaciona con ese objeto a partir de tal listado de valores. En este punto es cuando empiezan los problemas propios de la influencia del Estado, tales como la exclusión, la segregación y el aislamiento, lo cual vuelve

imposible cualquier acto de intervención educativa. Cuando la comparación aleja al sujeto cognoscible del cognoscente, es decir, el aprendiz del enseñante, difícilmente puede haber un aprendizaje consciente, que le permite al segundo mencionado evaluar con seriedad y ética este impacto en la modificación potencial de sus sentidos. En definitiva, consideramos que una persona que no aprende de las demás, no es capaz aprender de sí misma. La exclusión y la fragmentación del tejido social aparecen en esta fase de razonamiento, puesto que la categorización los valores apreciados en un ente, se agrupan en una categoría. "Cuando las (personas) aparecen clasificadas en grupos (…) existe una tendencia generalizada a incrementar significativamente la diferencia entre una clase y otra" (Blanco, Caballero y De la Corte, 2009, p. 141), siendo motivados por determinantes valorativos e ideológicos, lo cual posibilita el orden social establecido por la élite y la multicitada libertad se vuelve un espejismo en el acontecer cotidiano educativo.

Por último, cuando se ha completado el proceso que inicia por la identificación, pasa por la comparación y finaliza en la categorización, sucede un proceso de moldeamiento de la identidad. Esta es la que conforma el statu de 'otro' y la que, precisamente, se vuelve un elemento amorfo y poco entendible. Ante las demás personas, el 'otro', es decir, el aprendiz, es un menor de edad indígena, con necesidades educativas especiales, con dificultades socioemocionales o cualquier persona a la que no es sencillo entender y que eleva las posibilidades de una atención exitosa en beneficio de su propio aprendizaje.

Cuando el enseñante, o sujeto cognoscente en un primer momento, logra aprender que los valores del Estado le han servido para identificar, comparar, categorizar y rubricar la identidad del aprendiz, o sujeto cognoscible en un primer momento, que ha sido señalado bajo alguna categoría diagnóstica psicopedagógica, que ha sido objeto de etiquetamiento por su historial personal y/o familiar, aumenta las posibilidades de exclusión y, por ende, de subordinación al acto pedagógico que, en un segundo momento, procurará mantener su statu de 'otro' y reproducirá en el o la aprendiz su adiestramiento para cumplir lo mejor posible ante los servicios del Estado, mientras el enseñante se cosifica pues su estado cognoscente, al no aprender del sujeto cognoscible, pasa a ser solo un instrumento ideológico de transmisión de la información de la subordinación.

Por otro lado, cuando el enseñante dedica su tiempo a entender, con sus propias palabras, al aprendiz y descubre los significados que enaltece, sin intentar moldearlos o mesurarlos, ante cualquier ente y cualquier escenario, entonces obnubila ese razonamiento excluyente, propio de la identificación-comparación-categorización-identidad, cargado de la ideología del Estado,

por lo cual descubrirá cuál es la posición del sujeto cognoscible o aprendiz ante la instauración de tejidos convivenciales: ¿es sumiso?, ¿es obediente?, ¿se conforma?, ¿o es sujeto crítico?

Esta posición es importante conocerla pues es el estado en el que la persona ha aceptado, deformado o rechazado el manto ideológico y el *statu quo* del pensamiento dominante mediante la interacción con los demás. No importa si estamos hablando de un niño, adolescente o adulto cuya capacidad de responder ante el medio ambiente puede ser considerada inferior, siempre hay un elemento racional que le permite vincularse propositivamente con los demás y eso siempre le ubica en un papel de aprendiz y, en un tránsito educativo exitoso y humano, en sujeto cognoscente, ya no solamente cognoscible. Precisamente, ubicar en qué posición se encuentra el aprendiz es darle la oportunidad verídica de humanizarse en el acto pedagógico y armonizar, al mismo tiempo que se decide en abrazarle, para darle paso a su cualidad de sujeto cognoscente, de sujeto que aprende del medio ambiente y que es capaz de internalizar al mundo, apropiarse de él y profesar la fe de instauración de la convivencialidad más extensa que pueda de él o ella emanar.

La primera posición es la de sumisión, que no es otra cosa que la internalización y asimilación desenfrenada de un rol o función irreprochable desde la óptica axiológica del Estado. Esta posición es la más peligrosa pues no solo implica aceptar el carácter instrumental y cosificador que se le ha asignado: es aceptarlo y defenderlo a ultranza sin mediar *en el hombre*. En este punto se considera que es necesario, como si se trata de cosa propia, actuar dicho rol o función en consecuencia, sin reparo y con plena aceptación, aparentemente consciente, del orden social. La sumisión implica la distorsión del juicio, pues se considera que "'yo soy el equivocado, los otros, que son más, tienen la razón'" (Blanco, Caballero y De la Corte, 2009, p. 71). Aquí también entran aquellos casos tan comunes en Latinoamérica en que los mismos aprendices son más reaccionarios que los enseñantes y desafían cualquier autoridad o signo de rebeldía que pueda contradecir el *statu quo* del Estado.

La segunda posición es menos maligna, pues implica un sometimiento de la autoridad pero sin ser ortodoxa o reaccionaria, ya que "es el mecanismo psicológico que hace de eslabón entre el individuo y los fines políticos. Es la argamasa que une al individuo con las figuras de autoridad" (Blanco, Caballero y De la Corte, 2009, p. 75). Aquí la obediencia se expresa en la medida que se ha aceptado actuar en correspondencia con otro sujeto que le invita a armonizar cumpliendo su rol específico, por lo tanto sigue atado a la autoridad, por lo que el campo de acción queda restringido y es muy fácil, a partir de esto, confundirlo con sometimiento. Es hasta entender, reconocer y

armonizar con la cualidad de sujeto cognoscible del aprendiz que se podrá entender si su conducta es obediencia o sumisión.

Por otro lado, la aceptación o conformidad es más evidente en su cualidad. En ella, el aprendiz permite la negociación y la libre expresión de sus ideales y razonamientos privados, siempre y cuando lo juzgue conveniente. "La conformidad (… es) la acción de un sujeto cuando muestra acuerdo con sus pares, porque es gente de su mismo statu y condición y no tienen derecho a dirigir su conducta" (Blanco, Caballero y De la Corte, 2009, p. 85). En esta posición se puede comprobar cuánto acepta las medidas externas de la realidad y el grado de disensión existente. No solo el afán de oposición o rebeldía latente es propio de esta posición pero sí es más fácil entender el grado en que se ha asumido la ideología y los valores propios del Estado a través del entendimiento de su rol y función dentro de la sociedad. "Las presiones a la conformidad son implícitas, y ello conduce a que el sujeto interprete su comportamiento como voluntario" (p. 86). En esta postura, puede existir armonía con la imposición externa, pero es en pleno contacto con la configuración humana del aprendiz cuando se comprueba el grado de flexibilidad ante el medio ambiente y, con ello, el grado de cambiar de aceptación a criticidad.

Por último, la criticidad es el espacio permanente de inconformidad, rebeldía, oposición o resistencia frente a la ideología del Estado. El comportamiento típico es el del aprendiz que no logra armonizar en ningún ambiente porque constantemente valida la información proveniente del exterior. El tenor de criticidad se manifiesta por el análisis constante y, en muchas ocasiones, por la inconformidad o resistencia a cumplir con ciertos roles, siempre y cuando esta actitud no devalúe ni demerite la integridad de los demás, ya que si esto sucede no es otra cosa que sumisión. Blanco, Caballero y De la Corte (2009) interpretan a la desobediencia como una guía moral, pues desobedecer sin sucumbir es un proceso ligado a la salud mental. Todo acto de criticidad es difícil de apreciar y distinguir en las primeras aproximaciones, incluso puede ser un estado latente de aceptación, pero la profundidad de la evaluación sobre los elementos que conforman el ambiente es lo que nos permite apreciar las características de la criticidad. Se insiste que este proceso bien puede ser un estado inicial de aceptación o una fachada de esta última.

El lector se preguntará "Y después de conocer esta postura, ¿qué debe hacer el enseñante ante un aprendiz, ahora en su faceta de sujeto cognoscente?". ¿Qué *debe* hacer?: Nada. Lo único que *desea* hacer es invitarle al aprendizaje, en plena armonía y toma de decisiones, y es aquí cuando el camino del enseñante lo define él o ella misma de acuerdo al propio contexto. Ya dio el primer paso, que era aproximarse para generar la instauración del tejido convivencial. La primera y más difícil parte la ha realizado. Ahora, *no debe*

esperar, ahora es su propia toma de decisiones, su capacidad para armonizar, los significados que aprecia lo que lleva a delinear el camino más propicio para la construcción de nuevos significados culturales en torno al tejido convivencial.

El peor error que puede tomar un cuerpo colegiado de académicos o un maestro en su práctica cotidiana es suponer que las fórmulas de actuación deben prevalecer sobre todo en el terreno que lleva al aprendizaje. No hay mayor daño a la estructura de la formación educativa que presuponer cómo es un individuo, actuar como si este tampoco fuera un enseñante o un sujeto cognoscente y, por lo tanto, desestimar su propia estructura.

Nosotros, en este ensayo somos necios en nuestro afán: creemos que la mejor directriz de la didáctica es la que el enseñante, siempre percibiéndose como cognoscente-cognoscible y aprendiz, es quien empezará a trazar el camino de un aprendizaje, cada vez más consciente, y con miras a recrear el tejido convivencial. De esta manera nadie incluyó a nadie, porque nadie es humanamente superior a nadie ni se encuentra en una postura a favor de los aprendices mientras que sea sumiso frente a los valores del Estado. La didáctica de la inclusión es un mero espejismo mientras no exista un proceso de reflexión sobre el acto del propio aprendizaje y sobre los medios de aproximación humana al mundo, lleno de esos "otros" cuya faz necesita ser desvelada tras los barrotes de los valores del Estado.

Hablemos desde la piel (Ejemplifiquemos a partir de dos casos)

Para ejemplificar y mejor ilustración se expondrán de manera sintética 2 casos que muy probablemente fueron mal diagnosticados o simplemente, por las condiciones particulares del sujeto que se expone, no recibieron siquiera diagnóstico alguno:

Saúl, deficiencia intelectual leve a media, muy probable disforia de género

Saúl asiste a un Centro de Atención Múltiple (CAM) en una zona de calidad de vida media a marginal, en la ciudad capital de un estado al norte de México. Vive con sus padres y hermanos en condición socioeconómica baja-marginal. El padre no tiene trabajo fijo y la única asistencia social a que acceden es el Seguro Popular.

Saúl tiene16 años, el diagnóstico que tiene es de deficiencia intelectual leve a media. Tiene razonamiento suficiente para valerse por sí mismo, con capacidad de reconocer rostros y situaciones cotidianas, recordando los lugares en que vive, estudia y ha visitado en alguna ocasión, sin problema.

El CAM tiene organización completa con director(a), maestros(as) de materias y oficios, maestras asistentes de Educación Especial, físico-terapeutas, personal administrativo y de limpieza. Se ofrecen talleres de computación, cocina, carpintería y otros oficios, además de las materias básicas (matemáticas, español, etc.).

Saúl asiste al CAM de manera regular, sólo falta si tiene problemas de salud él o alguno de sus padres. Entra a clases de forma regularmente normal y asiste sobre todo al taller de cocina. Su desempeño es de regular a bueno.

En las instalaciones del CAM hay espacios que se prestan a otras áreas o departamentos de la Secretaría de Educación como oficinas, entre ellas por más de cuatro años estuvo la Cruzada Estatal para el Mejoramiento del Aprendizaje de Español y matemáticas en Educación Básica, desde donde pudimos conocer el caso de Saúl.

A Saúl le gusta ayudar en la cocina porque tiene la oportunidad de salir a llevar desayunos y comidas, y así conocer gente. Al conocerlos y saludarlos lo primero que manifiesta es su condición de 'niña'. Platica que le gusta jugar con muñecas, jugar con amigas y le gustaría vestirse siempre de niña pero sufre reprimendas fuertes, incluso físicas, por parte de su familia, y regaños por parte de las maestras de su escuela. Su plática no termina ahí, cuando toma mayor confianza, manifiesta situaciones sexuales en las que Saúl incluso se insinúa a hombres (maestros, personal, etc.) prestándose a tener relaciones sexuales con él jugando el rol de mujer.

A esta condición, de posible disforia de género (o transgenerismo, no solamente transvestismo ya que afirma él es una 'niña', sin ninguna duda: una mujer) nadie hace ningún caso, posiblemente lo vinculan a una posible variación de la deficiencia intelectual. Nadie enfrenta el problema, solo se manifiesta desaprobación y desagrado, aun cuando Saúl relata momentos en que muy probablemente ha sido violentado sexualmente (por integrantes de su misma familia, incluso).

Como primera lectura, creemos, los autores de este ensayo, que independientemente de la condición mental (intelectual) de Saúl, se le debería realizar diagnóstico profundo para estar seguros de una posible condición de disforia de género y aunque en este estado (y en general en el país) no están establecidos protocolos oficiales para el Tratamiento de Remplazo Hormonal (TRH) ni el cambio de identidad de género, esto último salvo en la Ciudad de México, capital del país, tampoco está prohibido, es decir, lo puede ejercer un endocrinólogo privado con terapia sicológica de acompañamiento.

Supuesto inicial	*Apariencia siendo "otro"*	*Ideología del Estado*	*Statu quo social*	*Siendo "otro"*	
¿Ser niña?	Jugar con muñecas	¿Lo aceptará el sistema?	Reprimendas fuertes	Ayuda en la cocina	Ser feliz siendo niña, complaciendo a los demás.
	Jugar con amigas	Diagnóstico profundo - Disforia de género Deficiencia intelectual moderada	Muy probablemente ha sido violentado sexualmente	Conoce gente saliendo a llevar desayunos y cocinas.	
	Vestirse como niña	Terapia de Reemplazo Hormonal	Nadie enfrenta el problema	EL (afirma que es una) NIÑA.	
	Insinuarse a los hombres	Endocrinólogo - Terapia psicológica	Cuando tiene más confianza	Al conocerlos y saludarlos lo primero que manifiesta es su condición de 'niña'.	
		Saúl asiste al CAM de manera regular, sólo falta si tiene problemas de salud él o alguno de sus padres.		Reconoce rostros y situaciones cotidianas.	

Tabla 3. Aproximación a la significación de la identidad "niña".
Fuente: elaboración propia (2018).

Como se puede apreciar en la tabla superior, no es sencillo generar una aproximación hacia un 'otro' que ya ha sido categorizado como deficiente intelectual y cuya identidad femenina provoca más ansiedad o rechazo en el medio ambiente que en el mismo Saúl. La casuística no guarda algún valor si la persona por sí misma no expresa quién es y cómo se desenvuelve pues es la función lingüística en primera persona la que valida los hechos de la transformación de la otredad a la autenticidad.

No es fácil generar un planteamiento de acercamiento auténtico a un aprendiz, que en calidad de sujeto cognoscible, ha aceptado un rol sumiso y es tal esta internalización de valores la que le ha llevado a asumir que su felicidad radica en la mirada de los demás y esta mirada se logra mediante su complacencia a 'otros' en un rol femenino o lo que él considera que es un rol femenino. Si un enseñante auténticamente hubiera deseado aproximarse, hubiera entendido que la instauración del tejido convivencial empezaba reconociendo el significado de ese rol femenino, armonizando sin censurar cualquier manifestación tomando la decisión de implementar cualquier camino que le hubiera permitido aliarse y caminar hasta el aprendizaje: ya fuese mediante una experiencia de género, mediante la promoción de la tolerancia, la aplicación de técnicas de habilidades para la socialización, entre otras.

Por lo anterior, el camino, se insiste, no está trazado, lo instauran, lo inauguran el enseñante y el aprendiz en su faceta tanto cognoscible como cognoscente.

Santiago, deficiencia intelectual leve, luego menor infractor

Santiago estuvo asistiendo por algunos años, desde temprana edad –6 años aprox.–, igual en un Centro de Atención Múltiple (CAM) pero de una localidad rural a hora y media de la ciudad capital del estado. Esta comunidad cuenta con todos los servicios y su desarrollo socioeconómico es medio a medio-alto, ya que sus habitantes viven principalmente de la agricultura, la ganadería, el comercio y empleados de oficinas de gobierno o de locales comerciales.

El CAM de esta comunidad igual cuenta con los mismos servicios que los mencionados en el caso anterior, con la única variante de que los servicios de físico-terapia y asistencia y apoyo de una maestra de Educación Especial tienen riesgo de no ser regulares ya que los respectivos responsables viajan de ida y regreso para cada jornada desde la ciudad capital del estado.

Santiago fue atendido en el CAM y según las maestras era un muy buen niño, tanto en comportamiento y desempeño mostraba buenos resultados y su problema de deficiencia intelectual podría provocarle, con seguimiento y con la misma preparación y atención que estaba teniendo en el CAM, tal vez solo una condición desfavorable en su desempeño cotidiano y muy posiblemente en un futuro desempeño laboral de no gran dificultad intelectual, pero no era tan complejo como para aislarlo del entorno social. Uno de los autores de este ensayo conoció de viva voz este testimonio de las maestras al asistir a dar un taller de creación artística a ese CAM por poco más de 6 meses.
En ese mismo tiempo el mismo tallerista, autor de este ensayo, asistía a impartir un taller similar al Centro Especializado en Rehabilitación y

Tratamiento de Menores Infractores (CERTMI), dependencia del Gobierno del Estado. El tallerista ahí tuvo oportunidad de conocer a Santiago, ahora de 13 años aprox. La información que se complementó con la versión de las maestras del CAM fue que a Santiago lo habían sacado sus padres porque no creían que estar en este centro educativo le sirviera de mucho y al contrario, lo estigmatizaba. No lo acomodaron en escuela alguna y Santiago fue influido por compañeros del entorno para cometer delito de robo. Así fue como llegó a ingresar al CERTMI.

En el CERTMI se vive condición de encierro permanente, bajo estrictas reglas de seguridad e igual hay reclusos menores que cometieron desde asesinato, tráfico de estupefacientes, robo y agresión con distintas armas, la mayor parte son hombres pero también hay mujeres jóvenes, que duermen en un pabellón especial. Se cuenta con atención escolar tipo multigrado en el nivel básico, con algunos maestros esporádicos que imparten el nivel medio-superior. Los domingos es día para recibir visitas y el resto de la semana los jóvenes tienen actividades mañana y tarde. Cuentan con asistentes sociales y psicólogos para tratar sus distintas problemáticas, además de que frecuentemente les programan talleres de desarrollo humano y laboral.

Santiago parece estar, en efecto, tal como lo manifiestan sus antiguas maestras del CAM, 'fuera del agua'. Es un joven muy bien portado y a no ser por el mutismo que muestra de manera permanente, no se diría tiene alguna discapacidad intelectual. No es agresivo aunque tampoco es jovial y/o participativo, más bien tiende a ser antisocial y apartado. Lo que le distingue es que los guardias del CERTMI (personal siempre armado, básicamente hombres) lo tienen bajo una condición casi de 'servidumbre', no solo como ayudante sino así, en franca condición de siervo: llevando recados, sirviendo café, yendo por agua o alimentos, las cosas que se les ofrecen. Los mismos jóvenes manifiestan una condición de abuso sexual de parte de los guardias a Santiago, situación muy difícil de ser comprobada (al menos desde el ámbito y situación en que se pudo conocer el caso). Santiago faltó en algunas ocasiones al taller de creación artística impartido cada sábado por problemas de salud, se supo que una ocasión pudo haber intentado cometer suicidio.

Surgen interrogantes obvias: ¿Es el Centro de Atención Múltiple un lugar adecuado para Santiago? ¿Por sus antecedentes y al cometer un delito de menor impacto, no se pudo canalizar a Santiago a otra vía de tratamiento, readaptación o castigo que al CERTMI? ¿En qué realidad necesita, quiere o merece vivir Santiago?

En cualquier caso concluimos que es imposible generar un significado que nos permita entender *quién es Santiago*. Por la casuística establecida, Santiago es un 'otro' al que los valores de la ideología del Estado y la imposición

irreflexible de las interpretaciones del medio ambiente le llevaron de la privación de sus libertades de pensamiento a la privación de sus libertades de actuación. No vale la pena escudriñar más sobre este caso porque, tal como aparece en su narrativa, no guarda algún sentido querer conocer las interpretaciones de un sujeto cuyo significado radica en la imposición de los demás.

Conclusiones

Muchos son los vericuetos a los que nos enfrentamos los maestros o, aplicando el término aquí expuesto, los enseñantes. Largo es el camino para concretar una escuela que procure la emancipación y abone herramientas para romper las cadenas de la opresión y la desigualdad en medio de un sistema que se fortalece a medida que la elite que conduce a los Estados se vuelve más poderosa y más sofisticada.

Cuando mencionamos la importancia del Estado en la primera parte del ensayo quisimos resaltar que no es posible generar escenarios educativos revolucionarios en medio de un ente cuyos tentáculos atenazan con más fuerza y menos lentitud que en épocas anteriores y lo logran mediante nuevos y variados mecanismos de sujeción; dos de estos mecanismos que bien pueden ser llamados como 'métodos imperialistas' son la democracia y la educación.

La educación, en la actualidad, es un campo donde se vierten todo tipo de expectativas; la mayoría de ellas están relacionadas con el cambio en la sociedad y, con ello, la generación de nuevas pautas de vida que permitan a cada ciudadano transitar libremente en la dignidad. Debido a que este anhelo, racional o irracional, se complica es que consideramos que lo primero que tiene que hacer un docente es sujetarse con criticidad a la realidad, pues de otra manera, como hemos recalcado, el aprendizaje sociohistórico que es predominantemente inconsciente va a hacer mella en su capacidad consciente y, sin pretenderlo ni advertirlo, reproducirá las mismas acciones de opresión y deformación en un campo que merece ser entendido en sentido inverso.

La primera manifestación que se debe atender es que el Estado está tan estratificado y tan actualizado a las mismas pautas de desarrollo internacionales, basado en la globalización y en el neoliberalismo, que impone su propio leguaje y su propia semántica hasta el punto que es muy sencillo adoptar este discurso y hacerlo propio. Es necesario recordar que la constitución del Estado se hizo para garantizar el bien común y ofrecerse como árbitro cuando los particulares entraran en disputa. En medio de la ola incesante de neoliberalismo, donde las individualidades se enaltecen por la acción del libre mercado, es propio recordar que difícilmente el anhelo de la cohesión social y el establecimiento del bien común se hará patente, por lo

cual estos efectos se trasminan a las aulas mediante la triada administrativa escolar: misión-visión-filosofía.

Las escuelas se ven impelidas ante estas exigencias y dobles discursos, por lo cual, lo importante, ante cualquier instancia es asegurar el aprendizaje. Así como existen acciones dentro de la práctica escolar que distan de ser conscientes, igualmente existen algunas prácticas didácticas que son inconscientes pero son entendidas como las estrategias que propician la obtención de los objetivos planteados en el currículum escolar. Es por ello que se debe analizar cómo sucede la libertad personal y cuáles son los alcances de esta. Recordar es vital para comprender a profundidad que las libertades en la actualidad son conceptuadas desde el orden en que el Estado desea mantener a la sociedad, por lo tanto, se respetarán aquellas libertades negativas siempre y cuando no interfieran con sus intereses.

Por otro lado tampoco resulta útil fiarse del término *democracia*, ya que este es usado naturalmente para neutralizar las distintas luchas de clases y las posiciones encontradas entre distintos polos sociales. Las normatividad educativa que se ha desarrollado, desde hace varios años, pareciera apoyar el impulso de la democracia en las aulas y en todo tipo de organización educativa pero, en realidad, de trasfondo aparece el freno indestructible de los ánimos de repartición igualitario de la riqueza y distribución del poder entre los distintos estamentos sociales, por lo cual, cuando un maestro desea expandir la democracia en sus prácticas, en medio de un sistema educativo que perpetúa la opresión, encontrará serios problemas para conseguir un delicado balance entre la equidad e igualdad, pues el sistema en sí mismo se ha encargado de imposibilitar el avance de cualquier intervención que promueva el respeto y la comunión de intereses.

Es así que si libertad ha sido un término manipulado y sólo conferido con respeto a la aplicación de ciertas modalidades entre la población, y la democracia está siendo usada como bloque ideológico para no enfrentar diversos sectores polarizados, ¿en qué situación reposa la educación inclusiva ante la misma retórica?: en el mismo estado artificial.

Como se ha visto, las reformas escolares como lo es el Nuevo Modelo Educativo (SEP, 2017) expone a la inclusión como el arma que destruye obstáculos para el acceso, permanencia y egreso que tradicionalmente se han visto lastimados por la exclusión social, utilizando indicadores cuantitativos para apreciar el logro de esta, muy desfavorables serán los resultados obtenidos al respecto. Cuando un término, como lo es la inclusión o la diversidad, es aplicado como una fórmula técnica para conseguir metas cuantitativas que legitimen el poder del sistema educativo, como es utilizado en el caso mexicano, es preferible desecharlo para utilizar una óptica teórico-

práctica que permita aquellas pretensiones humanas que formen y emancipen a los aprendices.

Por la razón anterior es que ha sido considerado mejor utilizar el término **instauración del tejido convivencial** para romper los viejos moldes de desigualdad y fortalecer los lazos interpersonales y sociales en donde se conjunten enseñantes y aprendices para que nadie incluya a nadie; en cambio, se creen los espacios adecuados, espontáneos, áulicos y no áulicos, para apoyar el aprendizaje, el cual hemos entendido como el cambio en el potencial de los sentidos que impacta la integridad. Este debe ser consciente, especialmente cuando se apoya de forma individual, pero tiene como contrapeso el carácter sociohistórico del aprendizaje, que es generalmente inconsciente, por lo cual es deber del enseñante procurar que toda aquella modificación sucede en el terreno del 'darse cuenta' en ánimo emancipador del alumno.

1. Realizar la instauración del tejido convivencial no es sencillo por evidentes factores ideológicos y de statu quo que se interponen en el hecho educativo. Precisamente, cuando la educación ha estado en manos del Estado, este impone su propia ideología y su propio sistema para mantener tan mentado statu quo. Ambas modalidades son internalizadas por el enseñante y el aprendiz, que apenas pueden detectarlo, por lo tanto, el primer proceso de concientización que necesita realizar el enseñante es sobre su propio sistema de aprendizaje a través de tres elementos sustanciales:

2. Determinar cuándo el aprendizaje impacta exclusivamente en la estructura mental del enseñante, *entre el sujeto*, y cuándo impacta en sus relaciones sociales, inmediatas y mediatas, *en el sujeto*.

3. Entender que el hecho educativo parte de su carácter cognoscente, pues lo primero a aprender es la integridad del aprendiz pues este será la pauta para la educación y con este se realiza la instauración del tejido convivencial. Por lo tanto, aprender del aprendiz lo convierte a este último en enseñante de su ser, de su individualidad, de su propia vida, la cual guarda significados tan particulares que es necesario entenderlos y reconocerlos. Por lo tanto, el aprendiz, al ser enseñante de sus propias vivencias únicas e irrepetibles, se vuelve también objeto cognoscente. Esta identidad dialéctica 'sujeto cognoscente-sujeto cognoscible', 'enseñante-aprendiz' se recrea en ambos actores y es la semántica que necesita concientizar la figura tradicionalmente rotulada con el nombre de 'maestro'.

4. Este acto de consciencia da pie a un pequeño proceso sin igual: en primer lugar, se debe entender, o aprehender, las características y los mediadores particulares que ostenta el aprendiz, poderlas apreciar sin interpretarlas ni traducirlas en la óptica de alguna teoría educativa; en segundo lugar, se reconoce cómo estas características envuelven significaciones que el aprendiz guarda hacia sí mismo y el medio ambiente, por lo cual este reconocimiento, implícitamente, encierra una comprensión profunda de los móviles sociopsicológicos de los alumnos; por último, y en tercer lugar, con la comprensión profunda de los significados, deviene una armonización, es decir, un contacto formal con las dimensiones del aprendiz, ya que dicho contacto es una comunicación interpersonal cognitiva, afectiva y conductual que permite la interacción, al mismo tiempo que provoca en el enseñante la toma de decisiones para explorar cuál es la posición del aprendiz ante la ideología y el statu quo del Estado: lo acepta, lo rechaza o lo modifica. Es de esta manera destruir su identidad de "otro" para brindarle una oportunidad de expresar abiertamente quién es.

Es así que, en el afán de humanizar al aprendiz y dotarle de posición como sujeto cognoscente, el enseñante intenta conocerlo sin los mecanismos psicológicos que han sido adiestrados por el Estado, los cuales son identificación, comparación, categorización e identidad. Estos recursos cognitivos, tan necesarios para el desarrollo, se vuelven los mecanismos que perpetúan las prácticas de opresión al momento en que se internalizan el statu quo y la ideología del Estado, por lo cual son las herramientas perfectas para la exclusión y vedar el camino hacia la instauración del tejido convivencial.

Por lo anterior, entonces el enseñante debe estar atento a todas las manifestaciones que exprese el aprendiz, ya que de esta manera podrá atender cuál es la posición de este frente al statu quo y la ideología estatal: es sumiso, los obedece, se conforma y los acepta o, en definitiva, su postura es crítica.

La sumisión es considerada la forma menos favorable, pues es la que impide casi en la totalidad proseguir un contacto que acelere la instauración, pues ha aceptado los roles y funciones implícitos de la ideología y los defiende o los reproduce a ultranza, sin reproches.

La obediencia es considerada para nosotros una sumisión menos agresiva, en la cual el aprendiz se ve obligado a reproducir ciertas prácticas de forma implícita pero es capaz de darse cuenta de su carácter facilitador y perpetuador de las acciones que reproducen los valores del Estado.

En tanto, la aceptación o conformidad es una postura mucho más sencilla y fácil de trabajar pues no necesariamente acepta de forma íntegra las irradiaciones de la ideología pero mantiene cierto grado de armonía o concordia. Pueden ser aprendices que interpreten como "naturales" ciertas conductas pero manteniendo cierto grado de tolerancia y aceptación hacia las prácticas propias de la exclusión.

Por último, se encuentra la criticidad, que es la práctica más auténtica, humana y favorable a la instauración de los tejidos convivenciales. En esta postura se pueden encontrar variadas formas de resistencia o desobediencia ante los valores propios del Estado pero esto no implica infligir o atentar contra los derechos de las demás personas. La criticidad, al ser entendida como la evaluación de la información proveniente del exterior, no necesariamente se encuentra presente en todos los aprendices pero permite palpar las altas posibilidades de instauración.

Ya sea la percepción de la sumisión, la obediencia, la aceptación o la criticidad, cualquiera de estas posiciones permite al enseñante destruir la identidad de "otro" al aprendiz y le asegura, mediante sus propias decisiones como enseñante y su faz ecológicamente armoniosa, desvelar su auténtica identidad que no es otra que la de ser un sujeto cognoscente y potencialmente enseñante ante el resto de personas que conforman su comunidad.

La destrucción de las identidades entendidas desde la otredad es necesarias. Aquel que se percibe como inferior, aquel a quien no se conoce, aquel al que se presupone y aquel al que no se conocer a profundidad por la carencia de autocrítica son los pequeños pero puntiagudos alfileres que permiten mantener las estructuras verticales y de poder del Estado que sigue interfiriendo en la vida de los ciudadanos y trastornando las identidad. Cuando este es capitalista y neoliberal se cercenan, poco a poco, las posibilidades de salvaguardar el bien común y la cohesión social. En este ambiente actual, repetimos con ferocidad, nadie puede incluir a nadie, y nadie puede proteger a nadie porque no existe un espacio ideal de crecimiento y desarrollo.

REFERENCIAS

Blanco, A., Caballero, A. & De la Corte, L. (2009). *Psicología de los grupos.* Madrid: Pearson Prentice Hall.

Bobbio, N. (2012). *Liberalismo y democracia*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Chomsky, N. (1981). *Adquisición del lenguaje*. Ciudad de México: Edit. Trillas.

Chomsky, N. (2007). *El bien común*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.

Chomsky, N. (2005). *Noam Chomsky. Sobre democracia y educación. Volumen 1. Escritos sobre ciencia y antropología del entorno cultural*. Barcelona: Paidós.

De Alba, A. & González, M. (2007). "McLaren: un intelectual paradójico y sobresaliente"; en: Huerta–Charles, L. & Pruyn, M. (2007). *De la pedagogía crítica a la pedagogía de la revolución. Ensayos para comprender a Peter McLaren*. (pp.101–116). Toluca: Siglo Veintiuno Editores.

Diez, E. J. (2009). *Globalización y educación crítica*. Recuperado el 03 de abril de 2018 de: https://www.researchgate.net/publication/267555639_GLOBALIZACION_Y_EDUCACION_CRITICA

Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Toluca: Siglo Veintuno Editores.

Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gallego, J. L. & Rodríguez, A. (2014). El reto de una educación de calidad en la escuela inclusiva. *Revista portuguesa de pedagogía, 48* (1), 39 – 54.

González, F. (2014). *Más allá de la inclusión educativa: elementos para su desarrollo. El caso de Universidad Iberoamericana Torreón*. (Tesis doctoral). Durango: Universidad Autónoma de Durango,

Gramsci, A. (2009). *La política y el estado moderno*. Madrid: Biblioteca Pensamiento Crítico del diario Público.

Huerta–Charles, L. & Pruyn, M. (2007). *De la pedagogía crítica a la pedagogía de la revolución. Ensayos para comprender a Peter McLaren*. Toluca: Siglo Veintiuno Editores.

Illich, I. (1978). *La convivencialidad*. Ciudad de México: Posada.

Lenin, V. (1907). *La emancipación de la mujer*. Ciudad de México: Grijalbo.

Leonardo, Z. (2007). "Política y ética de la solidaridad de McLaren: notas sobre la pedagogía crítica y la educación radical", en: Huerta–Charles, L. & Pruyn, M. (2007). *De la pedagogía crítica a la pedagogía de la*

revolución. Ensayos para comprender a Peter McLaren. (pp. 80–98). Toluca: Siglo Veintiuno Editores.

Levitas, M. (1979). *Marxismo y sociología de la educación.* Ciudad de México: Siglo Veintuno Editores.

Lipina, S. (2016). *Pobre cerebro. Los efectos de la pobreza sobre el desarrollo cognitivo emocional, y lo que la neurociencia puede hacer para prevenirlos*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Marx, C. (1987). *La ideología alemana*. Ciudad de México: Quinto Sol.

Martín, A. (s.f.). *Manual práctico de psicoterapia gestalt*. Madrid: Descleé de Bower.

McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI Editores.

Morin, E. (1999). *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco.

Priestley, M. (2007). *Técnicas y estrategias del pensamiento crítico*. Ciudad de México: Edit. Trillas.

Recio, L. M. (2002). *Manual de psicología pedagógica*. Gómez Palacio: Universidad La Salle Laguna.

Rodríguez Lares, J. J., Soto Soto, O. C. & Alvarado Cabral, J. J. (2018). *La intervención didáctica: Perspectivas, estrategias y modelos*. Durango: Comité Editorial del Centro de Actualización del Magisterio de Durango.

Rodríguez, O. (2002). *Izquierdas e izquierdismo. De la primera internacional a Porto Alegre*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.

Rodríguez, O. (2008). *Derechas y ultraderechas en el mundo*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.

Secretaría de Educación Pública (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. Ciudad de México: SEP.

Subsecretaría de educación básica (2009). *Plan de estudios 2009. Educación básica. Primaria*. Ciudad de México: SEP.

Thoreau, H. D. (2009). *La desobediencia civil*. Madrid: Biblioteca Pensamiento Crítico del diario Público.

Tobón, S., Rial, A., Carretero, M. A. & García, J. A. (2013). *Competencias, calidad y educación superior*. Ciudad de México: Magisterio Editorial.

Vigotsky, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.

Zinn, H. (2010). *La otra historia de los Estados Unidos (desde 1492 hasta hoy)*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.

Capítulo II

Educación deconstruida: la Educación Inclusiva como factor transmutador de la cultura y la sociedad chilena y Latinoamericana

Marco Antonio Navarrete Ávila

Introducción

Conceptuar la Inclusión y la Educación Inclusiva es una labor que ha tenido al mundo de la educación y a la sociedad misma de cabeza, debido a ¿en qué sentido la Educación Inclusiva es para Todos?

En el mundo se ha intentado concientizar y educar sobre ello, transmitiendo convenciones internacionales que dictan, principalmente de parte de la UNESCO (2008), como ente intelectual de las Naciones Unidas. El problema es la confusión conceptual, metodológica, paradigmática y epistemológica con la cual se han abordado estas temáticas en la región de Latinoamérica.

Debido a lo anterior en esta región, incluyendo a Chile, se han creado múltiples cuerpos legislativos en sus Estados, promoviendo Educación para Todos, sin embargo, ello no ha presentado un éxito imperativo en los sistemas educacionales de cada país. La Educación Inclusiva en Chile se presenta con múltiples presentaciones desde la Educación Parvularia hasta la Educación Superior, siendo comúnmente confundida con la cuestionada Educación Especial.

Inicialmente el concepto de *Inclusión* se ha prolongado como una evolución natural desde el concepto de la integración. Lo que no se considera es su variabilidad y elasticidad en cuanto a las disciplinas y formas epistemológicas a las cuales puede involucrarse. Es así como, se postula la epistemología de la Educación Inclusiva, en palabras de Ocampo (2018 y 2020) como un nuevo paradigma que se revoca no solo a las personas en situación de discapacidad, por las secuelas del error pragmático que existe al confundirla social y metodológicamente con la Educación Especial. Basado en ello en primer lugar, se replantea una reconceptualización de la palabra Inclusión y paradigma de la Educación Inclusiva, vinculado al transcurso histórico que ha presentado ésta, con una crítica a las nociones de gobiernos y estados, conferencias que promueven la inclusión y legislaciones en Chile, Latinoamérica y a nivel mundial, con una crítica al capitalismo hegemónico en el cual se está inserto como sociedad, como puede llegar hacia una Educación Inclusiva Auténtica, y como ello se enfrasca en una *Inclusión para el futuro*.

Avanzando en el documento, se ponen en perspectiva los planteamientos y barreras sociologías de la Educación Inclusiva, constatando el efecto de las categorizaciones y fetiches de la educación (Žižek 1994, citado por Ocampo, 2016a) (principalmente alineadas bajo el alero de los conceptos colonizantes, diversidades sexuales y situación de discapacidad), el valor de la interseccionalidad en la actualidad (Crenshaw, 1989) y en cómo estos estigmas de la educación y sus formas de opresión en los sujetos abyectos la sociedad, tienen vínculos interseccionales de razonamiento y comprensión. Asimismo, se propone volver al inicio de estas temáticas, mirar la Inclusión y la Educación Inclusiva con una visión basada en la naturaleza humana, que postula a redireccionar la educación y la sociedad mediante una visión antroposófica (Steiner, 1912), naturalista, e integral del ser humano, como parte fundamental de la naturaleza postmoderna de la vida contemporánea, y ello llevarlo al plano educacional.

Para finalizar, se postulan ciertas estrategias y fundamentos para una Educación Inclusiva del siglo XXI, contraponiendo los conceptos de la Educación Inclusiva Falsificada a los de la Educación Inclusiva Auténtica, en palabras de Ocampo (2017a), la creación de una epistemología de la Educación Inclusiva (Ocampo, 2016a, 2016b, 2018), las necesidades dentro de la formación docente, y su actual propuesta de desarrollar investigación inclusiva, comprender componentes de la sociedad democrática a través de un discurso crítico de la realidad educativa, focalizando las energías en el pensamiento educativo postmoderno.

El objetivo de esta investigación es generar una reflexión a través de una revisión bibliográfica actualizada sobre las temáticas de la Educación Inclusiva y el concepto de Inclusión, y con ello, analizar y organizar de forma conceptual, paradigmática y epistemológica de estos temas, ya que existe caos y sobrexposición del uso de este concepto. Finalmente, esta reflexión científica aporta en generar una sistematización de *lo inclusivo*, en su forma conceptual como en su forma educativa, como una *Inclusión para el futuro*, producto de una transmutación de todos los conocimientos alcanzados en esta era contemporánea.

Conceptualización de la Inclusión y Educación Inclusiva a nivel mundial ¿En qué sentido la Educación Inclusiva es para Todos?

Los conceptos de Inclusión y de Educación Inclusiva se presenta como una de las temáticas más imponentes y fundamentales en los sistemas educativos de Latinoamérica y a través del mundo, siendo demostrado y debatido por diversas convenciones a nivel mundial.

La UNESCO (2008) define la Inclusión, en la Conferencia Internacional de Educación (CIE) como "una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problemas sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje" (p.11), generando con ello, un principio filosófico y ético sobre un abordaje positivista que este se le da ante un estudiante, evitando la clara categorización negativa que se les da a las minorías. Por consiguiente, la

misma conferencia dada por esta institución, desde un punto de vista político, postula a que es preciso adoptar una perspectiva holística "para cambiar y reformar el modo en que los sistemas educativos abordan la exclusión. Ello supone un enfoque multisectorial o sistémico de la educación y la implantación de estrategias coherentes para lograr un cambio duradero en tres niveles clave" (p.11), los cuales son:

1) **La Política y la Legislación**: es de carácter fundamental la colaboración de políticas públicas inclusivas y un manejo legislativo acorde a las necesidades de cada nación.
2) **Las Actitudes en el seno de la Sociedad y las Comunidades**: considerar que el manejo sociocultural de la sociedad y comunidades en cuanto a la inclusión es un factor base para generar cambios a nivel macrocultural.
3) **Las Prácticas de Enseñanza y de Aprendizaje, así como la Gestión de la Evaluación**: una correcta adecuación de prácticas educativas y evaluativas, modificación del currículum, y cambios integrales en la cultura escolar, debiesen estar asociadas a procesos de inclusión educativa.

La visión de Miles y Singal (2009) en cuanto a la Inclusión, es que ésta:

> […] acoge a todas las personas, pues todas son sujetos del derecho universal bajo el cual se ampara. Ahora bien, su foco especial de atención son aquellos sujetos y colectivos que históricamente, hasta hoy, sufren privación del derecho a la educación, exclusión de tal derecho con valor en sí mismo y también como derecho que capacita para otros derechos (Miles y Singal, 2009; citado en Escudero y Martínez, 2011, p. 89).

Asimismo, la palabra inclusión reforma el concepto de integración, dando un realce a los sujetos que no podían acceder a la educación, revalorando la educación como derecho esencial en la vida de todo ser humano. Como puntapié inicial, en la Declaración Mundial sobre "Educación para Todos – EPT" (UNESCO, 1990), se reafirmó, hace casi tres décadas, una aclaración de universalidad ante la educación: "conscientes de que una adecuada educación básica es fundamental para favorecer los niveles superiores de la educación y de la enseñanza y la formación científicas y tecnológicas, y por consiguiente, para alcanzar un desarrollo autónomo (…)" (p. 3), haciendo énfasis a su vez, en los siguientes artículos:

- **Artículo 1 – párrafo 4:** "la Educación básica es más que un fin en sí misma. Es la base para el aprendizaje y un desarrollo humano permanentes sobre el cual los países pueden construir sistemáticamente nuevos niveles y nuevos tipos de educación y capacitación" (p. 4).
- **Artículo 3 – párrafo 1:** "la educación básica debe proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos" (p. 5).
- **Artículo 3 – párrafo 3:** "la prioridad más urgente es garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niños y mujeres y en suprimir cuantos obstáculos se opongan a su participación activa. Deben eliminarse de la educación todos los estereotipos en torno a los sexos" (p. 5).

- **Artículo 7 – párrafo 1:** "las autoridades nacionales, regionales y locales responsables de la educación tienen la obligación prioritaria de proporcionar educación básica a todos, pero no puede esperarse de ellas que suministren la totalidad de los elementos humanos, financieros y organizativos necesarios para esa tarea" (p. 7).
- **Artículo 7 – párrafo 2:** "la sociedad debe proporcionar además un sólido ambiente intelectual y científico a la educación básica. Ello requiere el mejoramiento de la enseñanza superior y el desarrollo de la investigación científica" (p. 8).

Entonces, basado en la Conferencia Mundial de Educación para Todos, se puede recalcar que la educación básica corresponde a los cimientos de la formación cognitiva e integral de un estudiante, siendo su obligatoriedad de carácter fundamental, por lo que los estados a nivel mundial han cambiado desde la década de 1990 sus políticas públicas en cuanto a esta temática. Además, según el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje (UNESCO, 1990), en el apartado 1.2 "Desarrollo de un Contexto Político Favorable", se destacan cuatro medidas concretas para favorecer los cambios políticos en cuanto a educación (p. 20):

1) Iniciación de actividades a nivel nacional y subnacional para renovar el compromiso amplio y público con el objetivo de la educación para todos.
2) Reducción de la ineficacia del sector público y de las prácticas abusivas en el sector privado.
3) Mejor capacitación de los administradores públicos y el establecimiento dé incentivos para retener a hombres y mujeres calificados en el servicio público.
4) Adopción de medidas para fomentar la participación en la concepción y ejecución de los programas de educación básica.

Ante lo anterior, al considerar el "Desarrollo de un Contexto Político Favorable" es indispensable favorecer el desarrollo de políticas de Educación Inclusiva, y que las actividades que se planteen como inclusivas, tengan compromiso gubernamental, debido a que, bajo sus mandatos, se imparten, cambian y crean nuevas oportunidades legislativas. A su vez, hay que considerar el constante capitalismo educativo al cual está sumergida la legislación latinoamericana, la que, a pesar de demostrar interés en temas inclusivos, y aceptar convenciones internacionales, no logra despegar como Educación Inclusiva Real.

La UNESCO, para Latinoamérica y el Caribe, es quien ha guiado, ordenado y unificado criterios en cuanto inclusión educativa dentro de la región, por lo que según las Orientaciones para la Inclusión (2005) e insistido en la Convención Internacional de Educación – CIE (2008), se propone la siguiente definición ampliada de la Educación Inclusiva:

> [...] más que ser una cuestión marginal relativa a como algunos educandos pueden ser integrados en el sistema educativo regular, el enfoque de educación inclusiva busca transformar los sistemas educativos y los entornos de aprendizaje para dar respuesta a la diversidad de los educandos. Una educación de calidad es entonces una educación inclusiva,

> puesto que tiene como finalidad la plena participación de todos los educandos (UNESCO 2008, citado en Amadio, 2009, p. 12).

Basado en lo anterior, según la UNESCO-OIE (2008), la educación inclusiva más que un tema marginal, que pretende integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, "representa un enfoque que examina como transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes" (p. 8), a lo cual se adhiere que el propósito de la Educación Inclusiva es "permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje" (p. 8). Ante ello, las Orientaciones para la Inclusión de la UNESCO, recalca las etapas que marcan el paso de la exclusión a la inclusión en la educación, en donde se transita desde una visión segregadora, para luego pasar a la aceptación de las diversidades y su posterior comprensión, alcanzando la integración social y educativa hasta llegar la tan renombrada inclusión.

Es necesario aclarar también, que la educación inclusiva, tiene diversas líneas teóricas y campos de conocimientos incluidos en ella, por lo que a nivel mundial se ha posicionado como una de las temáticas con mayor discusión y discordancia (considerando la gran cantidad de visiones ideológicas y filosóficas que posee). En España, Escudero y Martínez (2011) enfocaron el concepto entorno a que la exclusión es una construcción social, política y escolar, además de que la "noción de educación inclusiva es genérica y adolece de falta de estrategias contextuales de implementación y, para los países menos desarrollados, queda reducida a una educación primaria insuficiente" (p. 87), siendo tajante en las falencias más comunes de la educación, lo cual no se aleja de la realidad chilena o latinoamericana. A su vez, en Francia (Thomazet, 2009; citado en Escudero y Martínez, 2011, p. 88), contrapone desde su perspectiva que "la educación inclusiva pertenece al universo de la ética, la justicia social, la democracia profunda y la equidad, que es lo contrario a la lógica de los méritos, la rentabilidad y la eficiencia", manteniendo una visión más política y social desde los cambios que como sociedad se debiese hacer. En Reino Unido Booth (2005) indica que:

> […] la educación inclusiva, por lo tanto, no pertenece al dominio de los hechos corrientes en materia de desigualdad de derechos, oportunidades y logros, sino al de utopías realistas que, por complejas, difíciles y lejanas que estén, deben inspirar políticas, culturas y prácticas, con un enfoque no inspirado en opciones caritativas y particulares sino en imperativos morales y de justicia social (Booth, 2005; citado en Escudero y Martínez, 2011, p. 88).

De esta forma, el autor actúa distendiendo la idea utópica de inclusión y caridad, lo cual debe ser modificado como constructo social e ideológico. Pero en Latinoamérica, ¿Cómo se plantea la Educación Inclusiva?, ¿Por qué como sociedad latinoamericana se tiende a sobrevalorar y reproducir las ideas eurocéntricas?

En cuanto a la exclusividad de la inclusión de estudiantes en algún sistema educativo, según Raffo y colaboradores (2009):

> […] la educación inclusiva no solo supone el derecho de personas con procedencias, bases y capacidades diferentes a entrar y permanecer en las escuelas, sino también una reestructuración y cambios de las organizaciones educativas y del sistema en su conjunto en orden a responder a todos los estudiantes" (Raffo *et al.*, 2009, citado en Escudero y Martínez, 2011, p. 93).

Es así, como cambia el enfoque de las intervenciones que potencien la inclusión real de estudiantes. Conjuntamente, Haberman (1991) recalca que no se debe "entender las dificultades escolares, como etiquetas o estigmas, sino como retos y posibilidades de superarlas, sin rebajar indebidamente las expectativas" (Haberman, 1991, citado en Escudero y Martínez, 2011, p. 93), teniendo como producto una "pedagogía rica, estimulante, con variedad de métodos, materiales, flexible, que tome no solo en consideración la diversidad tolerándola, sino que la entienda y la valore como un desafío al que responder" (*ibíd.*, 2011, p. 93). Es por lo anterior, que la Educación Inclusiva, requiere una reestructuración y cambios de las organizaciones educativas, modificando a su vez el currículo, las metodologías y las evaluaciones, comprendiendo a este nuevo sujeto educativo, para así renovar la educación, mediante una pedagogía estimulante, motivadora, que considere las reales necesidades de la población.

Es de carácter primordial reflexionar que mucho se ha discutido y socializado mundialmente, en convenciones y conferencias, al igual que en Latinoamérica y Chile, sobre las políticas públicas sobre educación para todos y el desarrollo de la Inclusión a nivel educativo y social, pero realmente ¿en qué sentido la Educación Inclusiva es para todos? Una respuesta idílica sobre la Inclusión es que, si bien se han intentado generar cambios socioculturales a través de los años al aceptar y deleitarse, en cierto punto, con la diversidad de las personas, siendo enfático en los estudiantes, sus habilidades o necesidades educativas y su educación como tal, aún se perciben barreras que generan en la actualidad exclusión de personas relegadas a la Educación Regular o Especial. Es por ello, que Petrou y col. (2009), indican problemáticas que aun limitan el desarrollo inclusivo de la educación, categorizando estas barreras como "fracturas", desprendiendo lo siguiente:

> […] ¿Dónde surgieron las fracturas? A fin de cuentas, donde siempre: los recursos humanos y materiales terminan siendo insuficientes y, más aún, la cultura reformista integradora derivó, salvo excepciones, en tolerancia, y como mucho, en asimilación, sin lograr construir ni, sostener centros, aulas y profesores incluyentes. Muchos alumnos con discapacidades entraron en los centros, pero ello no supuso la renovación organizativa, curricular y pedagógica consecuente, ni tampoco políticas más amplias de la administración y los poderes públicos realmente inclusivas. Cuando no ocurren transformaciones culturales, tampoco las prácticas cambian sustantivamente: son relegadas, en el mejor de los casos, a espacios especiales, profesores especiales y medidas especiales (Petrou, 2009; citado en Escudero y Martínez, 2011, p. 98).

A su vez, estas fracturas o barreras se ven afectadas y modificadas con las intenciones de mejorar la educación. Por consiguiente, es importante reconocer que las transformaciones conceptuales desde exclusión, pasando por integración, hasta inclusión, trae con ello mensajes socioculturales de aceptación progresiva a la diversidad. Incluso, recalcan los autores Escudero y

Martínez (2011), que la integración llevó consigo recursos materiales y humanos "como habilitación de espacios, eliminación de barreras físicas, creación de nuevos roles especializados (…) Hubo una suma de elementos yuxtapuestos, no cambios sustantivos en las regularidades culturales y prácticas preexistentes" (p. 98). Lo que demuestra que los cambios desde la exclusión hacia la Inclusión no sólo deben ser cambios estructurales o de recursos humanos y profesionales, sino que cambios paradigmáticos que transmuten la cultura de la sociedad ante la Inclusión de estudiantes y/o minorías detectadas. En la misma línea, según Martínez en el año 2005, en su estudio: "Las Medidas de respuesta a la diversidad: Posibilidades y Límites para la Inclusión Social y Educativa" recalca lo siguiente:

> […] es que esa manera de entender y tratar la diversidad ha proyectado la sombra de la integración de los discapacitados con todos sus inconvenientes sutiles de asimilación y exclusión: un currículo no adaptado, sino aminorado; una enseñanza parecida a la más arriba denominada "pedagogía de la pobreza"; unos resultados escasos, devaluados dentro y fuera de la escuela; espacios especiales; programas extraordinarios; profesionales especiales, muchas veces bordeando la exclusión, como poco (Martínez, 2005; citado en Escudero y Martínez, 2011, p. 99).

Considerar las debilidades de la Educación Inclusiva, estas fracturas o barreras, para lograr fortalecer la concepción de la educación y lo inclusivo, es un primer paso para crear una realidad comprensiva en la sociedad, que valore la diversidad. Es fundamental buscar en que se ha fallado históricamente como comunidad, y como se siguen replicando opresiones, discriminaciones, violencia, y segregación a nivel escolar y socioculturalmente.

A nivel mundial, latinoamericano y nacional, es dificultoso considerar la real trascendencia de la Educación Inclusiva, cuál es su función y para que existe en la actualidad. La palabra (o categoría) de Inclusión, ha sido utilizada de manera forzosa para generar una concepción desnaturalizada de que la educación y la sociedad es para todos, por lo que ¿en qué sentido la Educación Inclusiva es realmente para Todos? ¿Cuál es la realidad de las personas segregadas de la educación?, ¿se sienten efectivamente incluidos en la comunidad? Muchas son las interrogantes inclusivas, pero para iniciar esta reflexión, se considerará esta fase o etapa temporal de la Educación Inclusiva, como falsificada, ya que, a pesar de los cambios sociales, culturales, estructurales y políticos para favorecer a las personas excluidas de la sociedad y la educación, aún no se concibe llegar hasta una Inclusión Real, pero ¿qué se podría considerar como una Inclusión Real?

Educación Inclusiva en Latinoamérica: concepciones políticas a través de la legislación de los países de la región y la influencia de las conferencias mundiales

Históricamente, Latinoamérica ha sido heterogénea en cuanto a políticas públicas, desarrollo sociocultural de cada nación o estado, diversidad cultural y sociológica, entre otros factores, generando crítica ante la desigualdad existente en todos los ámbitos de desarrollo, en donde, es común las

problemáticas de carácter político y su democracia social. Es por ello, que la UNESCO, a través de la Conferencia Internacional de Educación CIE (Ginebra, 2008) y su Oficina Internacional de Educación (OIE), debatió la temática de "La Educación Inclusiva: El Camino hacia el futuro", generando en la comunidad latinoamericana nuevos horizontes políticos e ideológicos, ante la educación de los niños, niñas, jóvenes y adultos con menores oportunidades. Para ello hay que recalcar que en los objetivos de la Educación Para Todos (EPT) (Dakar, 2007), se reafirmó que:

> […] el logro de los objetivos de la EPT supone llegar a esos niños, jóvenes y adultos, especialmente a las muchachas y las mujeres que hasta ahora han estado excluidos de las posibilidades de la educación básica. Concluye por otra parte que una educación de calidad, en consecuencia, es una educación inclusiva, ya que se propone velar por la participación plena de todos los educandos, con independencia de su sexo, condición económica o social, origen étnico o racial, situación geográfica, necesidades especiales de aprendizaje, edad o religión (UNESCO, 2008, p. 3).

Para organizar los antecedentes latinoamericanos y mundiales de Educación Inclusiva, cabe destacar los principales hitos de la educación inclusiva (Tabla 1). A nivel mundial, desde mediados del siglo XX, la Declaración Universal de Derechos Humanos, entrega lineamientos clave en cuanto a "garantizar el derecho de todos los niños a recibir una educación básica y gratuita", entonces ¿Por qué se sigue excluyendo a personas de la educación? ¿Cuánto cuesta comprender que todo ser humano es un sujeto de derecho que requiere educación para su desarrollo integral? Es sorprendente que a nivel mundial se siga sesgando a las minorías por falta de información o temor a lo desconocido. La diversidad en las escuelas comenzó a ver la luz de la sociedad mediante la Declaración de Salamanca y el Marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales (1994), donde se especificó que "las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginados", teniendo que destacar las minorías para lograr ser intervenidas. Finalmente, hacia el nuevo milenio, el Programa emblemático de la Educación Para Todos (EPT) – UNESCO (2001), acerca estas visiones hacia criterios más inclusivos, destacando el derecho a la educación de las personas en situación de discapacidad, pero ¿Cómo abarcó estas temáticas Latinoamérica?

AÑO	INICIATIVA	GLOSA
1948	Declaración Universal de Derechos Humanos	Garantiza el derecho de todos los niños a recibir una educación básica y gratuita (artículo 26).
1989	Declaración de los Derechos del Niño	Reconoce el derecho de todos los niños a recibir una educación sin discriminación por motivo alguno.
1990	Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien)	Refuerza la idea de una educación básica para todos, que satisfaga las necesidades básicas de aprendizaje.
1993	Normas Uniformes sobre Igualdad de	Establecen no solo igualdad del derecho a la educación para todos los niños, jóvenes y adultos discapacitados,

	Oportunidades para las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas	sino que declaran además que la educación debería impartirse en "entornos integrados" y en el "marco de las estructuras comunes de educación"
1994	Declaración de Salamanca y el Marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales	Las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginados (párrafo 3).
2000	Marco de la Acción del Foro Mundial Sobre la Educación (Dakar) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio	Exige que todos los niños tengan acceso a una educación primaria obligatoria y gratuita de aquí al año 2015; asimismo, se hace hincapié en los grupos marginados y las niñas.
2001	Programa emblemático de la Educación Para Todos (EPT) – UNESCO	Programa sobre el derecho a la educación de personas con discapacidades; hacia la inclusión.
2006	Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad – Asamblea General de las Naciones Unidas	El artículo 24, se dedica especialmente a la educación, describiendo; ausencia de discriminación, igualdad de oportunidades; un sistema de educación inclusivo a todos los niveles; educación primaria inclusiva; enseñanza a lo largo de la vida, con miras a desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana; desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad; hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre; con el objetivo de la plena inclusión, etc.

Tabla 1. Principales Hitos de Legislativos de la Educación Inclusiva a Nivel Mundial. Elaboración propia basada en Conferencia Internacional de Educación.
Fuente: UNESCO-OIE (2008, p. 3).

Paralelamente, la Oficina Internacional de Educación (OIE) de la UNESCO (2008, p.6), propone tres niveles de intervención para favorecer la Educación Inclusiva en esta región y el mundo:

1) **Nivel Macro**: que incluye a las políticas públicas de cada nación o estado.
2) **Nivel Meso**: que incluye a los sistemas educativos de cada nación o estado.
3) **Nivel Micro**: que incluye a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de cada sistema educativo sea este de carácter regular o especial.

Si bien, en Latinoamérica existe un diagnóstico a través de los análisis resoluciones y propuestas dados por las convenciones y conferencias internacionales, que influyen a cada país de la región que se adscribe a ellas, ¿Cómo se logra avanzar si ya se han intentado generar cambios políticos,

educativos y en las prácticas de enseñanza y aprendizaje dentro Latinoamérica y el mundo?

La Oficina Internacional de Educación perteneciente a la UNESCO insiste a su vez e indica cual es una de las problemáticas que ellos detectan en la aplicación de la Educación Inclusiva y la Inclusión:

> [...] La problemática de la inclusión no es en lo esencial una cuestión educativa o pedagógica, sino una cuestión de respeto de los derechos humanos que afecta prioritariamente a las orientaciones de política general de un país. Por lo tanto, es indisociable de la forma de concebir el tipo de sociedad y de bienestar al que se aspira y de la manera en que se concibe el "vivir juntos". La justicia social, la inclusión social y la educación inclusiva aparecen así vinculadas indisolublemente (UNESCO 2008, p. 6).

Por lo que, es importante este vínculo indisoluble, lo que vendría a ser como una *Tríada de la Inclusión*, la cual implica la comprensión de la sociedad de lo que es la *Justicia Social*, comprendida como el derecho innato de cada sujeto inserto en la sociedad de acceder a la justicia, la *Inclusión Social*, comprendida como el derecho innato de cada sujeto de participar de manera efectiva y funcional en la sociedad, y la *Educación Inclusiva*, como el derecho innato de cada sujeto a acceder y participar de manera efectiva y funcional en su educación. Si la sociedad, los estados y las políticas públicas de Inclusión comprenden que todas las personas tienen los mismos derechos, considerando esta Triada de la Inclusión, en sus lineamientos legislativos y sociales, lo que se demuestra por los escritos de conferencias y convenciones internacionales, ¿por qué aún existe la segregación de los sujetos que se asocian y estigmatizan como las minorías en Latinoamérica?

Mundialmente, las reuniones de la Conferencia Internacional de Educación (CIE), organizadas por la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (UNESCO-OIE), se celebran desde los años 1930 y representan un importante foro de diálogo político internacional sobre temas y desafíos educativos. Contextualizando más hacia el área de Latinoamérica, Amadio (2009) generó un análisis exploratorio sobre la Educación Inclusiva, basado en los reportes presentados en la Conferencia Internacional de Educación UNESCO-OIE. Para comenzar, basado en el marco normativo y legal de esta conferencia, el autor destacó lo siguiente:

> [...] El derecho de todos los ciudadanos y de toda persona a la educación es un principio fundamental largamente reflejado en las constituciones y las leyes generales de educación de los países de la región, principalmente de habla hispana o portuguesa. Algunos dispositivos legales recientes van incluso más allá al establecer, por ejemplo, que el Estado es "garante del derecho a la educación integral permanente y de calidad para todos" (Argentina, Ley de Educación Nacional de 2006), o que "garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida" (Uruguay – proyecto de Ley General de Educación, aprobada en diciembre de 2008); que el Estado tiene el deber de "proporcionar la educación fundamental a todos los habitantes" (República Dominicana, Constitución de 2002), o que debe "velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa" (Chile, proyecto de Ley General de Educación); que todos tienen el "derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral, e intercultural,

> sin discriminación" (Bolivia, nueva Constitución de 2009) o que "la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y deber ineludible del Estado" (Ecuador, Constitución de 2008) (Amadio, 2009, p. 3).

Entonces, si a nivel del marco normativo y legal en Latinoamérica se explicitan las iniciativas en base a las necesidades de cada nación, ¿Por qué sigue existiendo desigualdad y exclusión educativa? Este autor postula a que "los problemas y desafíos actuales no derivan de la ausencia de una legislación apropiada y se sitúan más bien a nivel de la aplicación efectiva y concreta de la legislación existente" (p.5), por lo que se comprende que a pesar de existir parámetros legislativos inclusivos, las problemáticas de Educación Inclusiva es a nivel de su aplicación en los contextos educativos, no considerando a su vez la necesidad inherente de cambios culturales que promuevan la Inclusión como paradigma transversal y transmutador de la cultura.

Asimismo, Amadio (2009) en su análisis indica que generalmente prevalece la visión de la educación "como una estrategia fundamental que debe contribuir a generar una sociedad cada vez más justa y democrática, favorecer la integración e inclusión de todos los sectores sociales y ayudar a reducir las desigualdades y la exclusión" (p. 5). Sin embargo, en el informe: "Situación educativa de América Latina y el Caribe: Garantizando la educación de calidad para todos" (UNESCO, 2007), se observa que "los déficits educativos son parte de una estructura social de marginación sistémica de determinados grupos de la población y, en ese sentido, la educación no está siendo capaz de ayudar a compensar otras diferencias sociales, sino que contribuye a reproducirlas" (Amadio, 2009, p. 5), considerando lo anterior, es esencial considerar la deconstrucción, y una posterior reconstrucción de la educación como medio eficaz de empoderamiento de la población Latinoamericana.

A su vez, Amadio (2009), recalca que "uno de los criterios más frecuentemente asociados con la educación inclusiva es el desarrollo de políticas y la promoción de prácticas pedagógicas de "atención a la diversidad" (…) aunque en varios casos la diversidad en cuestión es principalmente aquella de los estudiantes con características excepcionales o con necesidades educativas especiales" (p. 6), a lo que además adhiere "atender la diversidad, a su vez, implica por lo general asegurar la igualdad de oportunidades y luchar contra toda forma de discriminación en un marco de promoción de la equidad" (p. 6), siendo un error constante el confundir las políticas de Educación Inclusiva con políticas de Educación Especial, tergiversando su real función. Bajo esta conferencia internacional, los países de Latinoamérica y el Caribe proponen diversos conceptos de inclusión y educación inclusiva, de los cuales, según Amadio (2009), se destacan los siguientes:

1) **Argentina:** "se concibe la inclusión como un aspecto de la calidad, lo que implica considerarla como resultado de la aplicación de una genuina política de derechos humanos" (p. 6).
2) **Brasil:** "la educación inclusiva constituye un paradigma fundamentado en la concepción de derechos humanos, que conjuga

igualdad y diferencia como valores indisociables y supera el modelo de igualdad formal, pasando a incidir para eliminar las circunstancias históricas de la producción de la exclusión dentro y fuera de la escuela" (p. 6-7).

3) **Ecuador:** "la educación inclusiva se conceptualiza desde un enfoque integrador, holístico, que ofrece la oportunidad de acceso, calidad, equidad, calidez, a los niños, niñas y jóvenes sin distingo de ninguna naturaleza, ni discriminación de ningún tipo, sea racial, económica, cultural, étnica, religiosa y/o con capacidades diferentes o especiales" (p. 7).
4) **Honduras:** "una educación incluyente se basa en la equidad, es decir, atender a toda la población en los diferentes niveles educativos, independientemente de sexo, etnia, religión y necesidades educativas especiales" (p. 7).
5) **Paraguay:** "se considera que una educación es inclusiva cuando todos los niños/as de una determinada comunidad aprenden juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan alguna discapacidad. Implica la modificación de las estructuras y recursos educativos para adaptarse a los usuarios con un criterio de equidad, no de igualdad" (p. 7).
6) **Perú:** "se considera a la persona como centro y agente fundamental del proceso educativo, bajo el principio de una inclusión educativa que incorpora a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, especialmente en el ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación, contribuyendo así a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades" (p. 7).
7) **Venezuela:** "la conceptualización de la educación inclusiva se basa en la valoración de la diversidad como elemento necesario para el desarrollo del proceso educativo. Implica que la escuela o la universidad no impongan requisitos de entrada, ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo para hacer realmente efectivo el derecho a la educación, tomando en cuenta las motivaciones, intereses y necesidades del que desea ingresar" (p. 7).
8) **Nicaragua:** "por Educación Inclusiva se entiende el proceso mediante el cual la escuela o servicio educativo alternativo incorpora a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, especialmente en el ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación, contribuyendo así a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades" (p. 8).
9) **República Dominicana:** "la educación inclusiva significa lograr la plena participación y aprendizaje de todos los niños y niñas, sea cual sea su condición social, cultural e individual, a través de una educación que dé una respuesta a la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado" (p. 8).

Tras prestar atención a las diversas propuestas, se puede comprobar que el enfoque asociado que le ofrecen a la educación inclusiva está ligada a las minorías vinculándolas a su situación de vulnerabilidad y atacados fuertemente por la inequidad, "con un especial énfasis en las personas en situación de discapacidad y la educación especial, y de estudiantes con alguna necesidad educativa especial (…) considerando además aspectos relacionados a estructuras físicas (accesibilidad universal de los establecimientos)" (Amadio, 2009, p.9), pero ¿es ese el enfoque real de la Educación Inclusiva? No obstante, las normativas entregadas por la mayoría de los países de Latinoamérica olvidan constantemente el abanico de la diversidad entregada por los alumnos, sin incluir las otras minorías, como las diversidades sexuales no normativas y los orígenes indígenas de cada población.

Cabe destacar, además, ante el marco general de política educativa de Latinoamérica y el Caribe, el principal desafío para los países de la región es lograr una educación de calidad para todos. Según Amadio (2009) "calidad, equidad y, en menor medida, inclusión parecen ser los tres conceptos o dimensiones clave que están orientando las políticas educativas actuales en buena parte de los contextos de América Latina" (p. 11). El autor, por lo demás, indica que se puede constatar la existencia de dos tipos de enfoques, no necesariamente excluyentes y más bien complementarios:

1) El diseño y puesta en marcha de un conjunto de estrategias unitarias e integrales de apoyo y acompañamiento socioeducativo (Amadio, 2009, p. 11-12).
2) Las acciones redistributivas y afirmativas dirigidas hacia los grupos sociales más vulnerables a fin de luchar contra las causas de exclusión (*ibíd.*, 2009, p. 12).

En cuanto a estos dos enfoques para intervenir en cuanto a Inclusión y Educación Inclusiva, el primero, ya se ha implantado en la mayoría de Latinoamérica a través de las legislaciones anteriormente expuestas, y la segunda, hace referencia a la lucha contra las causas de la exclusión, lo cual es considerablemente más relevante, ya que se orienta en buscar acciones que detengan el ciclo de la segregación de personas excluidas, lo que parece dificultoso al situarlo en un *contexto político desfavorable*. A su vez, el mismo autor postula que existen por lo menos cuatro problemas frecuentemente mencionados en los informes en relación con la Educación Inclusiva, los cuales son los siguientes:

1) La existencia de actitudes sociales negativas y de prácticas sociales discriminatorias muy arraigadas.
2) La tradición muy consolidada de educación especial o de educación inclusiva como sinónimo de servicios destinados únicamente a los discapacitados o los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (de aquí en adelante, NEE), lo que paradójicamente dificulta la adopción de una visión ampliada y comprehensiva de la educación inclusiva.
3) Las limitaciones presupuestarias y la falta de recursos.
4) La brecha que muy a menudo existe entre, por un lado, los principios adoptados y las propuestas curriculares y, por el otro, las

> practicas pedagógicas concretas en el aula. Ante este punto, es evidente que uno de los elementos clase es el docente, y que las propuestas de formación inicial y en servicio, deberían asegurar que el personal educativo tenga la capacitación y las competencias necesarias para poder atender la diversidad de intereses y necesidades de todos los estudiantes (Amadio, 2009, p. 12).

Finalmente, Amadio (2009) postula en su análisis, que:

> [...] no cabe duda de que uno de los desafíos principales para la educación inclusiva en la región se sitúa no tanto a nivel de los principios o de la visión, sino más bien en asegurar que las estrategias adoptadas se traduzcan en un cambio efectivo y en profundidad de las prácticas institucionales y pedagógicas en la escuela y en el aula" (Amadio, 2009, p. 13).

Contraponiendo esta idea y tras la indagación de creencias y políticas de inclusión en la región de Latinoamérica y el Caribe, se requiere reformular el paradigma educativo de la Inclusión, incluyendo sus parámetros legislativos y normativos, considerando que se suele mezclar discapacidad e inclusión como parámetros intrínsecos y únicos de la Educación Inclusiva, siendo más bien correspondientes a la Educación Especial, y a su vez las estrategias de como entregar conocimientos en los estudiantes incluidos en el sistema educacional, y por sobre todo en Latinoamérica, eliminando las actitudes sociales negativas y las prácticas discriminatorias hacia las minorías, valorizando la diversidad cultural poseedora de esta región.

Legislación Chilena ante la Educación Inclusiva: escenario político-educativo en Chile

El país de Chile ha presentado a través de las últimas décadas un avance notable en políticas públicas asociadas la inclusión educativa de estudiantes, destacando un especial énfasis en los niños y niñas en situación de discapacidad de los niveles educativos prebásico, básico y media, sin considerar quizás las reales necesidades inclusivas de los estudiantes chilenos. Muchas han sido las normativas planteadas, las cuales según Castro (2010), en su informe para la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile quedan resumidas en algunas leyes, decretos y convenciones internacionales, sumando también las normativas correspondientes al año 2015 (Tabla 2).

AÑO	NORMATIVA	DESCRIPCIÓN
1980	**Constitución Política**	**Artículo 1:** "[...] es deber del Estado resguardar y promover la integración armónica de todos los sectores de la nación y asegurar el derecho de las personas a participar con igualdad de oportunidades en la vida nacional". **Artículo 19:** se refiere al derecho a la educación de todas las personas, establece que corresponde al estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho.
1990	**Convención de los Derechos del Niño - Decreto N°830**	**Artículo 28**: los Estados partes reconocen el derecho del niño a la educación en condiciones de igualdad. **Artículo 23:** los niños y niñas con discapacidad deben disfrutar de una vida plena y decente, en condiciones que

		aseguren su dignidad y faciliten su participación activa en la comunidad.
1990	**Decreto N°86/1990**	Aprueba planes y programas de estudio para atender niños con *trastorno de la comunicación*.
1990	**Decreto N°87/1990**	Aprueba planes y programas de estudios para alumnos con *deficiencia mental*.
1990	**Decreto N°89/1990**	Aprueba planes y programas de estudio para alumnos con *discapacidad visual*.
1991	**Decreto N°815/1991**	Aprueba planes y programas de estudio para personas con graves trastornos de relación y comunicación que alteran su adaptación social, comportamiento y desarrollo individual (autismo, disfasia severa o psicosis).
1995	**Decreto N°637/1995**	Modifica Decreto Exento N°89/1990
1998	**Decreto N°1/1998**	Fija las normas sobre integración escolar de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.
1999	**Ley N°19.598/1999 – Ley de Subvenciones a Establecimientos Educacionales**	Otorgó un mejoramiento especial para profesionales de la educación introduciendo una subvención especial a los establecimientos que cuenten con proyectos de integración, denominada "subvención de educación básica diferenciada".
1999	**Decreto N°291/1999**	Reglamenta el funcionamiento de los grupos diferenciales en los establecimientos educacionales del país.
2000	**Decreto N°374/2000**	Reglamenta la educación de las niñas y niños en proceso de rehabilitación médico-funcional internados en establecimientos hospitalarios.
2003	**Decreto N°1.300/2003**	Aprueba planes y programas de estudio para alumnos con trastornos específicos de lenguaje.
2006	**Decreto N°1.398/2006**	Establece procedimientos para otorgar licencia de Enseñanza Básica y certificado de competencias a los alumnos y alumnas con discapacidad de las escuelas especiales y establecimientos con integración escolar.
2007	**Ley N°20.201/2007 – Ley de Subvenciones a Establecimientos Educacionales**	Introdujo nuevas normas relativas al financiamiento estatal de la Educación Especial para todos los Niños, Niñas y Jóvenes que presentan NEE. Cambia el concepto de "subvención de educación básica diferenciada" a "subvención de Educación Especial/Diferencial".
2008	**Convención de las Personas con Discapacidad Decreto N°201**	**Artículo 24:** reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación y con miras a hacer efectivo este derecho, establece que los Estados partes asegurarán un sistema de educación inclusivo en todos los niveles.
2009	**Ley N°20.370/2009 – General de Educación**	Establece principios inclusivos y la modalidad de educación especial. El principio de equidad, en particular, resalta que el sistema educativo propenderá a asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellas personas o grupos que requieran apoyo especial.
2010	**Decreto N°170/2010**	Fija las normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de la ley subvenciones para educación especial, de acuerdo en la Ley de Subvenciones.
2010	**Ley N°20.422/2010 – Establece normas para la plena integración social de las Personas con Discapacidad**	Artículo 34: el Estado garantizará a las personas con discapacidad el acceso a los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular o especial, según corresponda, que reciban subvenciones o aportes del Estado.
2011	**Ley N°20.501/2011 – de Calidad y Equidad en la Educación**	Modifica el Artículo 9 de la Ley de Subvenciones, en lo relativo al monto de éstas (Conceptos de NEE Transitorias, Profesionales Competentes, Sanciones, Monto de Subvención para estudiantes, entre otros).

2015	**Ley N°20.845/2015 – de Inclusión Escolar**	Regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado.
2015	**Decreto N° 83/2015 – de Diversificación de la Enseñanza**	Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica

Tabla 2. Principales Hitos en la Legislación Chilena de la Educación Especial que promueven la Inclusión Educativa.
Fuente: Elaboración Propia basado en Marco Legal y Reglamentario de la Educación Especial (Castro, 2010; Cifuentes y Holz, 2014), Ley N°20.845/2015 y Decreto N°83/2015.

Basado en el resumen de Castro (2010), y de Cifuentes y Holz (2014) desde el año 1980 con la Constitución Política del Estado de Chile, en su Artículo 1, se destaca que "es deber del estado resguardar y promover la integración armónica de todos los sectores de la nación y asegurar el derecho de las personas a participar con igualdad de oportunidades en la vida nacional" (Cifuentes y Holz, 2014, p. 4), mientras que en su Artículo 19, N°10, explicita "se refiere al derecho a la educación de todas las personas, establece que corresponde al estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho" (*ibíd.*, 2014, p. 4). Ya hacia la década de 1990, en la convención de los Derechos del Niño, en su decreto N°830, ya se hace énfasis en el enfoque de educación especial, redactando en el Artículo 23 que "los niños y niñas con discapacidad deben disfrutar de una vida plena y decente, en condiciones que aseguren su dignidad y faciliten su participación activa en la comunidad" (ibíd., 2014, p. 4). Asimismo, se puede decir, que hace casi tres décadas la educación en Chile comenzó a generar discursos inclusivos confusos o híbridos, con un ensimismamiento hacia la educación especial, considerando a su vez, que hasta la fecha las legislaciones inclusivas, se enmarcan bajo el alero de las normativas para la Educación Especial.

Acercándose al nuevo milenio, durante el año 1998, Chile en su decreto N°1/1998 fija las normas sobre la integración escolar de alumnos y alumnas con NEE, y no fue hasta 1999, donde en el Decreto N°291/1999 reglamenta el funcionamiento de los grupos diferenciales en los establecimientos educacionales del país. Ese mismo año se estableció la Ley N°19.598/1999 de Subvenciones a Establecimientos Educacionales, la cual "otorgó un mejoramiento especial para profesionales de la educación introduciendo una subvención especial a los establecimientos que cuenten con proyectos de integración (PIE), denominándose subvención de educación básica diferenciada" (p.s/r.). Se debe recalcar entonces, que, al pasar los años, esta visión travestizada de educación inclusiva se instauró en el país, potenciado por el concepto de integración y estos grupos diferenciales dentro de las escuelas. Hacia el año 2007, aparece la Ley 20.201/2007 como la Ley de Subvenciones a Establecimientos Educacionales, la cual introdujo nuevas normas relativas al financiamiento estatal de la Educación Especial para todos los Niños, Niñas y Jóvenes que presentan NEE. Cambia el concepto de subvención de educación básica diferenciada a subvención de Educación Especial/Diferencial, recalcando el enfoque de Educación Especial hacia la Educación Inclusiva.

Durante el año 2008, Chile asume un compromiso con la "Convención de las Personas con Discapacidad", la cual en su Decreto N°201, en su Artículo 24 "reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación y con miras a hacer efectivo este derecho, establece que los Estados partes asegurarán un sistema de educación inclusivo en todos los niveles". A pesar de su enfoque en personas en situación de discapacidad, es la primera vez en la historia legislativa de Chile que se destaca la inclusión educativa en todos los niveles, por lo que desde ese año se comienza a considerar la inclusión en Educación Superior como lineamiento legal.

Luego, en el año 2009, se promulgó la Ley General de Educación N°20.370, la cual "establece principios inclusivos y la modalidad de educación especial. El principio de equidad, en particular, resalta que el sistema educativo propenderá a asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellas personas o grupos que requieran apoyo especial" (p.s/r.). Pasado un año, la legislación chilena promulgó el Decreto N°170/2010, el cual le dio un giro de la Educación Especial-Inclusiva, en donde "fija las normas para determinar los alumnos con NEE que serán beneficiarios de la ley subvenciones para educación especial, de acuerdo en la Ley de Subvenciones". Si bien, este decreto genera los lineamientos de operatividad y selección de estudiantes con NEE diagnosticadas, pone a su vez, parámetros económicos para estos niños, los cuales ante las subvenciones escolares y la cultura intra-escolar que esta provoca, genera una supuesta estigmatización de estudiantes "PIEs", y, asimismo, una búsqueda incesante de diagnósticos médicos para entregar las supuestas prácticas de inclusión educativa.

Simultáneamente el año 2010, la legislación chilena promulgó una Ley Ícono de las banderas de lucha de la inclusión en este país, la Ley N°20.422/2010, siendo la delegada que "establece normas para la integración social de las personas con discapacidad" (p.s/r.), la cual en su Artículo N°34 "establece que el estado garantizará a las personas con discapacidad el acceso a los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular o a los establecimientos de educación especial, según corresponda, que reciban subvenciones o aportes del Estado" (p.s/r). Esta ley se denominó la primera en su género ante políticas públicas de Inclusión Social de las personas en situación con discapacidad, sin embargo, nuevamente se recalca la discapacidad como el único factor a tratar ante la Inclusión en la educación de las personas.

En la actualidad, las ultimas normativas legales que se han integrado en Chile, corresponde en primer lugar a la Ley de Inclusión Escolar N°20.845/2015 la que "regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado", la cual marca un hito en establecer parámetros legales de real inclusión educativa, ya que no solo está enfocada en estudiantes con alguna necesidad educativa o discapacidad, si no que involucra contextos de diversidades sexuales y género, pueblos originarios, nivel socioeconómico, entre otras minorías de personas. En segundo lugar, se identifica el Decreto N°83/2015 de la Diversificación de la Enseñanza, la cual "aprueba criterios y

orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica" (p.s/r.), a fin de que estudiantes reciban los apoyos pedagógicos y evaluativos de forma diversa considerando todas las potencialidades de los educandos, eliminando el concepto de que en el aula solo existe un estudiante universal, que aprende de la misma forma y puede ser evaluado de manera única, sin embargo, ¿Cómo llevar a cabo estas normativas de forma idónea si aún persiste una confusión entre lo que es Educación Especial y Educación Inclusiva?

Si bien Chile ha presentado una evolución y adquisición de normativas propias y adscripción de convenciones internacionales, ambas de carácter inclusivo en cuanto a la educación y a la Inclusión como tal, éstas han caído en la hibridación de la Educación Especial-Inclusiva, devaluando las propiedades de la primera, y quitándole identidad a la segunda. La configuración de éstas debiese orientarse hacia acciones que conciban una lucha por la justicia social, igualdad y equidad de derechos sociales y educativos de todas las personas, no solo de las personas en situación de discapacidad. Además, la legislación chilena, debiese romper la estructura capitalista y hegemónica por la cual se ve afecta, y transformar los sistemas educativos, buscando beneficiar a cada una de las personas, distinguiendo las formas de exclusión social que existen en la actualidad y cómo abordar ello para generar una Inclusión Real.

Desde otra mirada, a partir un enfoque inclusivo asociado netamente a las personas en situación de discapacidad, el Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS) de Chile, elaboró un estudio con estadísticas sobre discapacidad en el país. El Estudio Nacional de Discapacidad – ENDISC II del año 2015 dice que Chile tiene una prevalencia de discapacidad de 2.836.818 personas desde los dos años en adelante. Este total corresponde al 16,7% de la población de dos años y más del país al año 2015. Un dato interesante de analizar corresponde a la prevalencia de discapacidad según quintiles, en donde se identifica una alta desigualdad socioeconómica en cuanto a discapacidad, destacándose que la proporción de personas con alguna situación de discapacidad es significativamente mayor entre niños, niñas y adolescentes (NNA) pertenecientes al primer quintil de ingreso con un 7,5%. Lo anterior, refleja un vínculo directo entre discapacidad y pobreza, siendo ambas potenciales una a la otra.

Ante la Inclusión en Educación, el ENDISC II, la describe desde un paradigma legal, destacando que la educación es un derecho constitucional, ya que se explicita en este documento que "la educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida" (SENADIS, 2015, p. 116) y que, en el marco de la Convención Internacional de Derechos de Personas con Discapacidad, ratificada por Chile en el año 2008, "los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusiva" (ibíd., 2015, p. 115). Es por ello, que este estudio buscó caracterizar a los estudiantes en *situación de discapacidad*, para visualizar las barreras del contexto educativo que obstruyen su aprendizaje y/o participación.

En cuanto a la educación en la población adulta, el estudio indica que el promedio de años de estudio para las personas que están en situación de discapacidad es de 8,6 años, mientras que las personas que no están bajo esa situación, es de 11,6 años, evidenciado que las *personas en situación de discapacidad* estudian, en promedio, menos años que la población nacional (11 años) (SENADIS, 2015, p. 117). Por otro lado, cuando se informa relacionado a la severidad de la discapacidad, la población en situación de discapacidad severa estudió en promedio 7,1 años, mientras que las personas con una condición leve a moderada estudian 9,6 años, lo que demuestra la diferencia en la cantidad de años que logra una *persona en situación de discapacidad* (leve moderada y/o severa) de acceder a la educación en comparación con una que no presenta discapacidad.

En relación con el nivel educacional alcanzado por personas en situación de discapacidad, este estudio inclusivo evidenció una menor proporción de estudiantes que logran alcanzar la educación superior (completa e incompleta), y una mayor proporción de estudiantes que se integran a los niveles educacionales básicos de forma completa o inferiores (Figura 1). Este resultado evidencia unas carentes condiciones para la continuidad de estudios en educación media, y aún más evidente en la continuidad de estudios en la educación superior.

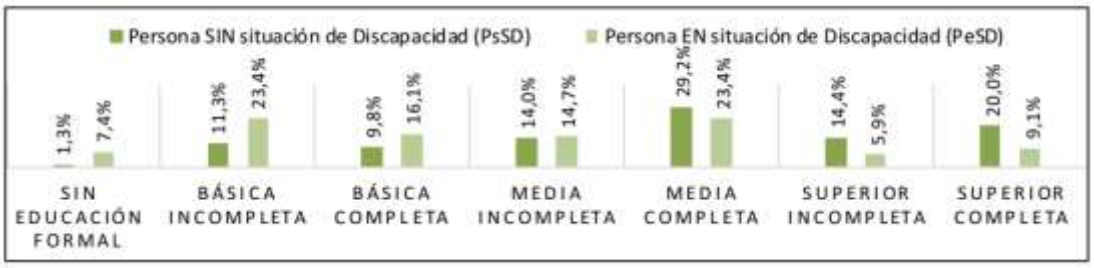

Figura 1. Distribución de la población adulta según nivel educacional alcanzado. Fuente: Basado en Gráfico 43 de ENDISC II (SENADIS, 2015).

En lo que respecta a la Educación en la Población Infantil, la población entre 4 a 17 años (Figura 2), se estima una leve diferencia entre proporción de NNA que están en situación de discapacidad y los que no lo están, que asisten a un establecimiento educacional, con un porcentaje de 86% y un 98,4% respectivamente. Lo que implica que la mayoría de esta población con algún tipo de discapacidad si asisten a escuelas de forma regular. Respecto al nivel educacional usado por ellos, no se observan diferencias significativas entre la población con o sin discapacidad en los niveles de Educación Parvularia y Básica. Sin embargo, si se observa la modalidad de Educación Especial con un 11,8% de estudiantes en situación de discapacidad que asisten a este nivel. Por otro lado, en cuanto a la Educación Media, también se observan diferencias donde la población con alguna discapacidad que asiste corresponde a un 12%. Una de las caracterizaciones de este estudio, es que un 30,9% de NNA en *situación de discapacidad* declararon tener una dificultad severa o extrema para aprender, mientras que el 69,1% no presenta dificultad o presenta dificultad leve a moderada para adquirir aprendizajes.

Figura 2. Distribución de la Población de 4 a 17 años que asiste a un Establecimiento Educacional según Nivel Educacional por Situación de Discapacidad.
Fuente: Basado en Gráfico 47 de ENDISC II (SENADIS, 2015).

En cuanto a las conclusiones de *Inclusión en Educación* del ENDISC II (SENADIS, 2015) se recalca lo siguiente:

1) La población *en situación de discapacidad* efectivamente estudia una menor cantidad de años en comparación a personas que no están en dicha situación, y ello además se acentúa según la severidad de la discapacidad.
2) Una menor proporción de *personas en situación de discapacidad* accede a la Educación Superior (completa e incompleta), pero en cambio, y en un porcentaje mayor, si accede a niveles educativos de Enseñanza Básica completa o inferiores, incluyendo la Educación Especial. Además, los niveles inferiores de educación comprenden sistemas de financiamiento para apoyos adicionales para docentes y estudiantes en situación de discapacidad. Por ejemplo, a través de los proyectos de integración en los distintos establecimientos de Enseñanza Básica, se provee de atención de especialistas. Sin embargo, estos sistemas de apoyo no están a disposición en el sistema educativo para los niveles superiores, lo que dificulta el acceso y permanencia de los estudiantes a este nivel educativo.
3) El sistema educativo actual debiese proveer recursos para el financiamiento y la entrega de prestaciones del estado que apoyen la trayectoria educativa de los estudiantes *en situación de discapacidad*. Lo mismo pasa con los NNA que evidencian una mayor necesidad de facilitadores para el desempeño en diferentes ámbitos del nivel educativo.

A su vez, el Servicio Nacional de Discapacidad a través de su estudio del año 2015, marcó como indicador la presencia de alguna condición de salud permanente o de larga duración (Figura 3). En el caso de NNA *en situación de discapacidad*, la mayor proporción indicó presentar *dificultad mental* o *intelectual* con un 21,5%, que corresponde a 49.520 personas, y luego mudez o dificultad del habla con un 15,6%. Cabe mencionar, que la prevalencia de condiciones permanentes de salud en *personas en situación de discapacidad* aumenta a medida que lo hace el grado de *severidad* de la discapacidad.

Figura 3. Porcentaje de Población de NNA *en situación de Discapacidad* que presenta alguna condición Permanente y/o de Larga Duración, por tipo.
Fuente: Basado en Gráfico 75 de ENDISC II (SENADIS, 2015).

La Legislación Chilena, considerando sus normativas dentro de lo educativo y lo social, ha presentado un aumento formidable de sus lineamientos en cuanto a Inclusión, sin embargo, ésta se asocia casi particularmente a los sujetos con alguna situación de discapacidad, no considerando a los demás grupos minoritarios de la sociedad. A pesar de ello, Chile presenta iniciativas al intentar comprender lo que es la Inclusión, sin tener éxito en su misión, debido a la constante hibridación de la Educación Especial-Inclusiva, lo que dificulta la comprensión de los sistemas educativos, docentes y estudiantes de lo que es realmente una Educación Inclusiva Auténtica.

Educación Inclusiva en Chile, Niveles de Intervención

Recapitulando toda la información volcada en esta investigación hasta este punto, referido a la Convención Internacional de Educación del año 2008, esta insiste en que "los sistemas educativos son a la vez reflejo de las sociedades y un vector importante en su transformación" (p. 8), mientras que en el informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo (UNESCO, 2005) sobre el *imperativo de calidad*, se destaca "el hecho que los países que han objetado los resultados más altos en relación a la calidad educativa, presentan como mínimo tres características comunes" (p. 8), los cuales son:

1) **Calidad de los Docentes**: concibiéndolo como un actor fundamental en el crear y formular las didácticas y metodologías adecuadas para la diversidad.
2) **Política Educativa caracterizada por su Continuidad en el tiempo**: concibiéndolo como la estabilidad del proyecto educativo en el tiempo.
3) **Elevado Nivel de Compromiso Público con la Educación**: concibiéndolo como el compromiso de la sociedad con la Educación Inclusiva, debido a que ello tiene que originarse en el empoderamiento de las personas en la inclusividad.

Volviendo a las Orientaciones para la Inclusión de la UNESCO (2008), la Inclusión puede ser entendida como un proceso que "permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo" (p. 8). Por lo que recalca, "el objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en

entornos formales como no formales de la educación" (UNESCO, 2008, p.8). Considerando lo anterior, ¿Ha logrado Chile situarse como un estado con políticas inclusivas eficaces en la educación, sea ésta Regular o Especial?

Antes de deconstruir y desglosar la Educación Chilena y sus niveles de intervención, es correcto analizar las dificultades globales de la educación en este país. Según Sánchez Bravo y colaboradores (2008), indican en su estudio, que en el caso de Chile (como en otros países del mundo), "una de las principales dificultades para la atención de las necesidades educativas especiales es la formación inicial de los docentes de educación regular, quienes no fueron adecuadamente preparados para atender la diversidad del alumnado" (p. 171), destacando de ello, la diversidad del alumnado, como concepción de su diversidad, y contraponiendo también, se debiese considerar que la formación inicial de los docentes no solo tiene una escasa o carente formación en necesidades educativas, sino también, sobre componentes de género, como intervenir con inmigrantes, o abordar la inclusión como tal. A su vez, estos autores recalcan, que "la actual política educativa propone promover acciones orientadas a las instituciones de educación superior para que incorporen en las mallas curriculares de todas las carreras de formación docente, los conocimientos y estrategias necesarias para educar en la diversidad y atender las necesidades educativas especiales" (Sánchez Bravo et al., 2008, p. 171). Sumado a esta visión Amat (1998) postula a que, "si la actitud del profesor hacia sus alumnos es positiva, el proceso será más exitoso" (p. 52). Esta actitud positiva, según este autor, se caracteriza por lo siguiente:

1) **Conocer el perfil e interés de los alumnos**: lo que es fundamental para ser significativo en los estudiantes, conociendo sus intereses y motivaciones, se puede lograr cumplir con todas las singularidades múltiples de la totalidad de sujetos.
2) **Tener expectativas favorables sobre el nivel de los alumnos**: antes de lograr ser significativo en los estudiantes, se debiese considerar a los educandos como un desafío, no estigmatizando o menoscabando a los alumnos por sus dificultades.
3) **Estar convencidos de la influencia que se ejerce en relación de los alumnos**: considerando esto último como una convicción de los pedagogos, creer que cada palabra que se entregue como educación, generará una influencia sobre los estudiantes.

Si se cuestiona lo escrito en los últimos párrafos, ¿cómo es la formación de los futuros docentes en Chile?, ¿el docente de hoy está preparado para considerar la diversidad de sus estudiantes?, y también, ¿cómo es la actitud de los docentes ante la diversidad de estudiantes?, ¿cómo son sus expectativas con ellos? Este cuestionamiento genera un volcamiento neto sobre los profesores y su formación, pero si se observa ello desde otro prisma, si ocurren cambios que fomenten una cultura inclusiva en la formación de profesionales, modificando los valores y la cultura de estos, se podría llegar en un mediano plazo a una Educación Inclusiva con fundamentos y empoderamiento personal de cada educador. Por tanto, con profesores significativos, motivantes e interesados en sus estudiantes ¿se logrará alcanzar la inclusividad en las escuelas? Seguramente no, debido a que la Educación Inclusiva no solo

requiere de un profesorado instruido en Inclusión, sino que, requiere cambios estructurales en las formas de hacer políticas en educación, teniendo que reestructurar las escuelas, no solo considerando lo referido a accesibilidad, si no también, como cambios en lo sociocultural de la aceptabilidad de los centros educativos ante la diversidad.

Educación Parvularia, la Estimulación Temprana de la Educación Inclusiva

La *Educación Parvularia*, constituye la base de un desarrollo educativo inclusivo, siendo el inicio de la vida escolar de todos los estudiantes de Chile. Algunos de los estudiantes la inician desde la primera infancia, mientras que otros, y de forma más obligatoria, se insertan en la escolaridad prebásica, descritas como Primer Nivel de Transición –NT1– y Segundo Nivel de Transición –NT2– (reconocidos socialmente como Pre-Kinder y Kinder respectivamente).

Según Larraguibel (2012), destaca que el diseño curricular de este nivel "mantiene presente una enseñanza y aprendizaje a las que todos los párvulos, en un principio tendrían acceso, incluidos niños con discapacidad y necesidades de educación consideradas especiales" (p. 84). A su vez, realiza un matiz, donde se infiere que "respecto a la formación de futuros educadores, esta incluye metodologías flexibles, prácticas dotadas de libertad y evaluaciones más bien de procesos que de productos" (Larraguibel, 2012, p. 84), lo cual es un ejemplo verídico sobre la real inclusión de estudiantes a este nivel, suponiendo un enfoque en las habilidades y capacidades de cada niño o niña inserta en los jardines o escuelas.

La autora, realza el carácter histórico de la educación parvularia, informando que en las décadas de los setentas y ochentas, "tanto en jardines infantiles como en escuelas públicas y privadas, se van dando a conocer experiencias de manera más explícita respecto al firme compromiso de una Educación para Todos, incluyendo a niños con algún grado de discapacidad" (Larraguibel, 2012, p. 84), sumado a ello, pone énfasis en que:

> […] simultáneamente, las instituciones de mayor cobertura nacional, como la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) e Integra, inician acciones luego de constatar que buena parte de sus establecimientos tenían integrados a párvulos asociados a algún tipo de discapacidad y que estos participaban en conjunto con sus grupos de pares en todas las actividades propias de cada institución y establecimiento (Larraguibel, 2012, p. 84).

Lo anterior, según Larraguibel (2012), indica que "evidencia como los educadores de párvulos de manera espontánea y de voluntad propia, ingresaban a estos niños, considerando además su condición de vulnerabilidad y, por ende, la necesidad de otorgarles un espacio educativo en estas instituciones públicas y gratuitas" (p. 84).

Haciendo hincapié en lo anterior, es evidente que la formación universitaria de los educadores de párvulos desarrolla en sus estudiantes actitudes más abiertas a la atención y a la *multiplicidad de estudiantes*, dando mayor realce, responsabilidad a la temática, por lo que, este tipo de docentes se presentan como uno de los más adecuados para implementar la Educación Inclusiva, en comparación a las otras pedagogías o niveles educativos, entonces ¿Por qué la formación de docentes, que se suponen universitarios, de diversos niveles no vuelve a observar la educación inicial para poder avanzar hacia enfoques de Inclusión Real de estudiantes?

Por otro lado, Larraguibel (2012), explica que existen "cambios en los programas a nivel de instituciones formadoras de educadores de párvulos, que se concretan con la incorporación a las mallas curriculares de formación en la educación superior, universitaria y técnica" (p. 85), por lo que:

> […] se observa la necesidad de desarrollar programas con un claro énfasis educativo, ya que se detecta que en algunos de estos programas aparece una confusión en poner el énfasis en situaciones más bien médicas y remediales, que no van de la mano del objetivo de lograr inclusión en los centros de educación parvularia (Larraguibel, 2012, p. 85).

En este sentido, queda en evidencia que la formación inicial de los docentes universitarios, sean de educación parvularia u otro nivel, requieren énfasis y explicitación sobre temáticas de Educación Inclusiva Real, no con enfoque médico o rehabilitador en las habilidades y conocimientos entregados en pregrado o posgrado.

En relación a las problemáticas, necesidades y desafíos para el nivel parvulario, en su análisis esta autora, señala que:

> […] dentro de los sistemas educativos, un factor importante de exclusión ha sido la pobre calidad de la educación y la ausencia de pertinencia de prácticas y programas educativos, pues dejan de lado la incidencia de factores claves para acceder a una educación con sólidos procesos educativos de calidad en los aprendizajes, como son los factores culturales, políticos, económicos y sociales (…) esta desigualdad en las ofertas educativas con las que se discrimina mediante prácticas y actitudes enraizadas, con programas que atienden a la homogenización más que la valoración de la heterogeneidad, con educadores que carecen de herramientas, capacitaciones y experiencias que los conviertan en un factor clave de atención a la diversidad (Larraguibel, 2012, p. 85).

Lo anterior evidencia lo desfavorecedor del panorama ante la exclusión del alumnado perteneciente a las supuestas minorías, constituyéndose como elementos obstaculizadores de la Inclusión Real en las escuelas, queriendo enfatizar finalmente en la importancia del *rol de los profesores* como factor trascendental en el desarrollo de prácticas educativas más inclusivas.
Definitivamente, adhiere que:

> […] para el logro de la creación de contextos educativos inclusivos es necesario contar con educadores que acepten, acojan y valoren la diversidad y singularidad de cada uno de sus niños, que respeten y consideren enriquecedoras la variedad de culturas de donde provienen, y entreguen el necesario apoyo para el acceso al aprendizaje de todos ellos (Larraguibel, 2012, p. 86).

En otras palabras, la preparación de pregrado de los docentes debe ser con enfoque de Inclusión Real, en donde concienticen y aprecien la multiplicidad de estudiantes y sus diferencias como un factor favorecedor del aula, más bien, como una oportunidad de crecimiento integral de niños y niñas.

Para finalizar su análisis de la Educación Parvularia, la autora revela que:

> […] la carrera de Educación Parvularia ha contado con sólidos principios y fundamentos que la han dotado de herramientas para atender la diversidad que encontramos en la primera infancia. También la han dotado del potencial para desarrollar una diversidad de programas educativos, que se han caracterizado por ser focalizados a las diferentes necesidades de la población parvularia en Chile (Larraguibel, 2012, p. 88).

A su vez, en cuanto a su transición hacia la educación básica, la educación parvularia tiene como objetivo que los estudiantes ya incluidos "logren ser mantenidos en el sistema de educación regular posterior al de educación parvularia" (Larraguibel, 2012, p. 88), debido a que lo correcto es "dar a conocer la trayectoria del niño, sus logros, avances, habilidades y capacidades que avalan mantenerlos en el sistema de educación regular" (*ibíd.*, 2012, p. 88), siendo necesario entonces la articulación que puede existir entre docentes de múltiples niveles, homologando el lenguaje inclusivo y sus formas de acción, focalizando el trabajo colaborativo como estrategia principal para una Educación Inclusiva Real.

Educación Básica y Media, la lucha de la Educación Regular para llegar a ser Educación Inclusiva

La Educación General o Regular en Chile se divide en 12 niveles consecutivos, los cuales se van aprobando progresivamente a través de la aprobación de programas educativos entregados por el gobierno del país. En primer lugar, se encuentra la Educación Básica, con ocho niveles divididos en un primer y segundo ciclo (cuatro niveles cada uno), y en segundo Lugar se encuentra la Educación Media con cuatro niveles, los cuales pueden ser con formación electiva de especialidad Científico, Humanista o Técnico-Profesional.

En esos 12 niveles de Educación Regular o General, se plantea el enfoque inclusivo a través de los Programas de Integración Escolar (PIE) como estrategia de integración de estudiantes con NEE y a través de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de cada establecimiento educacional.

El enfoque de integración escolar:

> […] propuso incorporar a los estudiantes con discapacidad, tradicionalmente educados en la Escuela Especial, a la Educación Regular, con la idea de entregarles un ambiente educativo "lo menos restrictivo posible" (Informe Warnock, 1978), cuyas posibilidades dependían de si el estudiante lograba adaptarse a una escuela que no cambiaba sustancialmente su ambiente educativo y de cómo lo hacía (Thomas, 1997) (López *et al.*, 2014, p. 258).

Por lo que estas autoras plantean en términos de mediación pedagógica, incluyendo sus metodologías y didácticas, que "la integración utiliza una estrategia de adecuaciones curriculares individuales, orientada desde la situación específica del estudiante para favorecer que este se integre en la escuela y la sociedad" (López *et al.*, 2014, p. 258), siendo la estrategia para intervenir a estos estudiantes integrados la adecuación del currículo educativo, basado en las necesidades individuales de cada alumno, con el fin de que estas intervenciones favorezcan la integración escolar del educando dentro de la escuela y la comunidad como tal.

En el caso de Chile, esta estrategia de inclusión educativa tomo iniciativas a través de los Proyectos de Integración Escolar, los cuales según López y colaboradoras (2014) "consisten en una atención educativa diferenciada dentro de la escuela para alumnos con discapacidad intelectual, discapacidades sensoriales y problemas de relación y comunicación" (p. 258), adhiriendo a ello que, en las escuelas existen cuatro modalidades de acción educativa, de carácter optativo, las cuales son:

1) **Modalidad 1**: "el alumno participa de todas las actividades del curso regular y recibe atención especializada en el aula de recursos, a cargo de profesores especialistas, de forma complementaria" (López *et al.*, 2014, p. 259).
2) **Modalidad 2**: "el alumno participa en todas las actividades del curso regular, pero en aquellas áreas o subsectores de aprendizaje en que requiere de adaptaciones curriculares más significativas, recibe apoyo especializado en el aula de recursos" (*ibíd.*, 2014, p. 259).
3) **Modalidad 3**, "el alumno participa en algunos subsectores de aprendizaje con su curso regular, pero desarrolla en el aula de recursos las áreas o subsectores de aprendizaje con un currículo adaptado a sus NEE" (*ibíd.*, 2014, p. 259).
4) **Modalidad 4**, "el alumno participa de un currículo especial, asiste a todas las actividades en el aula de recursos y comparte con los compañeros de la escuela solo los recreos, los actos y otras ceremonias oficiales y actividades" (*ibíd.*, 2014, p. 259).

Cabe destacar, que, si bien estas cuatro modalidades de educación aún están vigentes, éstas en la actualidad se están transformando, basadas en el Decreto N°83/2015, el que habla sobre el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), solo a realizar actividades dentro del *aula regular*, siendo escasamente el estudiante retirado hacia el *aula de recursos*.

A su vez, las autoras infieren que:

> […] la política define un sistema de financiamiento mediante la subvención especial para los estudiantes que participan en los PIE. La subvención

> especial corresponde a tres veces el monto de referencia de la subvención regular por estudiante. Para inscribir a un estudiante en un PIE, este debe contar con un diagnóstico clínico emitido por un profesional certificado por el Ministerio de Educación (López *et al.*, 2014, p. 259).

Entonces, ello indica que la educación de un sujeto cubierto por la subvención especial es más cuantiosa, económicamente hablando, siendo ello un incentivo para ciertos establecimientos que abordan la educación desde una mirada capitalista y del lucro educativo. Pero, a pesar de ello:

> […] los resultados de las evaluaciones realizadas en Chile sobre la implementación de la política de integración indican que ha habido dificultades (Pérez y Bañados, 2003; CEAS, 2003). Esto plantea desafíos para la educación inclusiva que es preciso considerar para ver cómo orientar la práctica educativa, de manera tal que se traduzca en prácticas efectivas de inclusión" (López *et al.*, 2014, p. 260).

Lo anterior advierte además, que a pesar de que se invierte en la educación de estudiantes con mayores dificultades educativas, ello no se traduce en prácticas realmente inclusivas en los establecimientos de Educación Regular, por lo que se puede concluir con ello que:

> […] La política, si bien invita a atender a la diversidad desde un sentido de inclusión, prescribe un modelo de integración consistente en una atención individual de la discapacidad. Mientras que la interpelación se formula desde un modelo social, la prescripción lo hace desde un modelo médico-clínico, que descansa sobre una visión patológica de la diferencia. De manera similar, si bien se apela a la inclusión desde la lógica de derechos humanos, los PIE se presentan como un servicio complementario y optativo a la Educación Regular. Esta tensión puede comprenderse como una hibridez paradigmática. Como señala García Canclini (1990), las sociedades latinoamericanas tienden a procesos de hibridación frente a las demandas de globalización cultural. La política educativa de integración social, entendida como práctica social, presenta características de hibridez y procesos de hibridación en tanto que justifica acciones de integración desde un enfoque inclusivo que imposibilitan o, a lo menos, dificultan la propia inclusión (López *et al.*, 2014, p. 276-277).

Recalcando López y colaboradores (2014) que "esta hibridación se observa también en su implementación a escala local, donde el discurso de los actores justifica prácticas individualizadoras y segregadoras dentro del enfoque de inclusión" (p. 277), adhiriendo además que:

> […] la traducción local de la política de integración se realiza desde un modelo médico con énfasis clínico, en el que las posibilidades de aprendizaje –y por ende, la "educabilidad"– de los estudiantes con NEE dependen de su discapacidad, del apoyo familiar y de la cultura de origen (López *et al.*, 2014, p. 277).

Lo anterior hace sentido, si se analiza como Latinoamérica y Chile tiende a *repetir* modelos del extranjero para realizar sus políticas públicas. En temas de Inclusión, la hibridación de Educación Especial versus Educación Inclusiva genera un entorpecimiento en la sociedad para comprender de manera auténtica lo que comprende lo inclusivo y la inclusividad.

Para concluir esta sección, cabe destacar que Chile, en palabras de López y colaboradoras (2014), el efecto de "tres décadas de política educativa neoliberal, con una prueba nacional SIMCE y con una nueva Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP) que condiciona la entrega de recursos adicionales a la mejora educativa" (p. 278), considerando además que estas políticas neoliberales, aplican "sistemas de *accountability* y *high-stakes testing* a través de estándares nacionales crean barreras para la inclusión" (ibíd., 2014, p. 278) y, que con ello, "los estudiantes que constituyen una amenaza a la escuela en términos de su reputación (académica u otra) son vistos de mala manera (…) crea jerarquías de valoraciones de estudiantes e innumerables iniciativas para trasladar a los estudiantes indeseables a otra parte" (Graham y Jahnukainen, 2011, p. 268). Es por ello, que la Educación Regular o General de Chile está sujeta a una visión capitalista y hegemónica, que somete a los estudiantes con estándares de calidad, que los reduce a números y porcentajes, olvidando el real sentido de la educación, y con ello provocando una hibridación en la Educación Inclusiva, haciéndola ineficaz al olvidar su verdadero objetivo, pero ¿cuál es el objetivo y el sujeto del que se debiese hacer cargo la Educación Inclusiva Auténtica?

Educación Especial, la hibridación de la Educación Inclusiva Real

La Educación Especial en Chile ha tenido una historia confusa en cuanto a cómo se ha concebido y cuál es su real función dentro del sistema educativo, por lo que, en este país, "Educación Especial es el nombre que se utiliza internacionalmente. Caiceo Escudero (2009), afirma que en Chile se la denomina indistintamente como Educación Especial o Educación Diferencial" (Castro, 2015, p. 27), siendo ese un primer lineamiento semántico para comprender lo *Especial* versus lo *Diferencial*, coincidiendo en ser el mismo sistema de educación. Además, este autor indica que a través de la mirada holística de los textos existentes, en relación a los antecedentes históricos de la atención educativa de las *personas con discapacidad* en Chile, y de acuerdo a una perspectiva integral y personal, se plantean cinco etapas en la secuencia histórica "de los 163 años de la Educación Especial o Diferencial en Chile" (Castro, 2015, p. 27), de lo cual, una breve descripción de cada periodo se explicitan en la Tabla 3.

PERÍODO		DESCRIPCIÓN
1852 hasta 1963	**Etapa I** **CREACIÓN DE LA EDUCACIÓN DIFERENCIAL**	• La Educación Diferencial se inicia oficialmente en Chile, el 27 de octubre de 1852, con la creación en Santiago de la primera Escuela Especial pública y gratuita para niñas y niños sordos de Latinoamérica (p. 28) • El boletín de Leyes de 1889, consigna en el Artículo N°1, se indica: "créase un Instituto de Sordo-Mudos que tiene por objeto educar a los Sordo-Mudos y formar maestros para Escuelas Especiales que con el mismo fin sea conveniente fundar en la república" (p. 29). El país asumió íntegramente los acuerdos del Congreso de Milán de 1880, normando estrictamente la educación de la población sorda (p. 29). • Posteriormente, en 1928 se crea la primera Escuela Especial para niños con *discapacidad intelectual*, como consecuencia de la Reforma Educacional, fecha en que las Escuelas Especiales se incorporaron formalmente al sistema educacional chileno (p. 32). • En forma paralela y con influencia de Estados Unidos y Europa, continua la gestación de movimientos sociales que promueven la educación para niños con discapacidad, con el argumento de dar la posibilidad de "cura o sanación de su estado enfermo" (p. 32). • Desde 1944 hasta la década de los años 60, se siguen creando Escuelas Especiales en el país y se promueve que los docentes y otros profesionales no docentes estudien experimentalmente la forma de dar una adecuada atención a los problemas de aprendizaje de los estudiantes con problemas sensoriales y aquellos que presentan discapacidad intelectual (p. 34). • Para Godoy y otros (2004), la Educación Diferencial en Chile desde sus inicios ha estado relacionada con las ciencias de la medicina y la psicología. Estas perspectivas implicaron el estudio y descripción de los déficits, estableciendo categorías clasificatorias amplias y detalladas en función de la etiología, con el propósito de "curar o corregir" la situación deficitaria o patológica (modelo bio-médico) y más tarde, basado en el enfoque psicológico de adaptar las intervenciones a las características particulares del déficit diagnosticado y definido (p. 35). • Estas perspectivas en base a una concepción determinista del desarrollo tuvieron su mayor auge entre los años 1940 y 1960, época en la cual se definen y emerge en el país una modalidad de atención de carácter segregadora, que consistió en dar atención educativa a estudiantes con discapacidad en Centros y Escuelas Especiales separadas de las Escuelas Comunes, con un enfoque clínico (p. 35). • Este largo periodo histórico de creación de instituciones de la Educación Diferencial, marcado por el enfoque médico-clínico, señala los signos de los tiempos y da el inicio a una enriquecedora vivencia de atención a las personas con discapacidad en el país (p. 40).
PERÍODO		**DESCRIPCIÓN**

1964 hasta 1973	**Etapa II** **EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN DIFERENCIAL**	• La Reforma Educacional, de la época, se basa en que la educación masiva constituye una extensión de los derechos democráticos de las personas; la educación contribuye a aumentar la capacidad de producción económica de las personas; el propósito a largo plazo era que toda la educación fuera gratuita; para lograr en su totalidad el proyecto educacional, era necesaria la promoción y la dignificación del profesorado y la universidad debía estar abierta al mérito y no solo a la capacidad económica de las personas (p. 40). • En el ámbito de la formación docente, las tradiciones Escuelas Normales de formación docente comenzaron a incorporar una asignatura electiva sobre Educación Especial con el nombre de "Pedagogía Terapéutica", lo que permitió contribuir a la generación de una mayor sensibilización respecto a la necesidad de dar atención educativa a la población con discapacidad (p. 41). • En la Ley General de 1970, la Educación Especial se define por: "Ser un sistema paralelo al sistema educativo regular, por colocar un énfasis en la determinación del déficit del niño y promocionar el desarrollo de un programa educativo para el estudiante (Programas Educativos Individuales)" (p. 47). • Según el Dr. Luis Bravo Valdivieso, hasta la década de 1970 predominaba en psicología y en pedagogía la influencia de las escuelas conductistas, cuya aplicación al campo escolar privilegiaba el aprendizaje de conductas observables y medibles, junto con métodos de enseñanza repetitivos y de contenidos asociados con respuestas controlables, cuya persistencia en el tiempo producía un aprendizaje estable (p. 48).
1974 hasta 1989	**Etapa III** **INSTITUCIONA-LIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN DIFERENCIAL**	• Se decretó una política de Asistencia Integral hacia las personas con discapacidad, la que fue definida como: "la acción de tipo social, educacional y económico, destinada a asistir en todas las etapas de su desarrollo al sujeto que presenta algún déficit" (p. 50). • Esta acción refuerza una ideología asistencialista con el que surge y se mantiene la Educación Especial, promoviendo la expansión de centros especializados que atiendan en forma diferencial, reducida y fragmentada las necesidades de los estudiantes discapacitados (p. 50). • La Educación Diferencial evolucionó notoriamente como consecuencia de una política preferencial, planificada a partir del diagnóstico de 1974, definiendo el concepto, principios, estructuras, funciones y estableciendo planes y programas para cada una de las discapacidades y necesidades educativas atendidas en esta modalidad educativa (p. 51-52). • Según el Ministerio de Educación (1975), el Objetivo General de la Educación Especial y/o Diferencial, era "habilitar o rehabilitara niños que tengan dificultades para integrarse al proceso educativo normal, con el fin de incorporarlos a la vida en sociedad" (p. 53). • Las Escuelas Especiales y/o Diferenciales estaban formada por dos niveles de enseñanza: prebásico o parvulario y básico. Este último contaba con un curso destinado a la Exploración Vocacional (Multi-taller) (p.54).
PERÍODO		**DESCRIPCIÓN**
1974 hasta	**Etapa III**	• La normativa de 1975 definía a los Grupos Diferenciales como las organizaciones escolares destinadas a dar atención psicopedagógica a los estudiantes que presentan trastornos de

1989	**INSTITUCIONA-LIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN DIFERENCIAL**	aprendizaje oral, lecto-escrito y/o cálculo, con inteligencia normal o cercana a ella, debidamente diagnosticada y que funcionaban paralelamente a los cursos de Educación Básica Común (p. 57). • En esta época, emergen las agrupaciones de padres, madres y apoderados de estudiantes con diferentes discapacidades a nivel nacional, a fin de entender, orientar y asesorar a las familias de esos niños que requieren tales servicios. De esta forma surgen UNPADE (Unión Nacional de Padres y Amigos de Deficientes Mentales), ASPEC (Asociación de Padres de Niños Espásticos) y ASPAUT (Asociación de padres de Niños Autistas, entre otros (p. 69). • Este modelo psicopedagógico está muy influenciado por un modelo constructivista, orientado no solo a rehabilitar, sino que a promover nuevas estrategias que enriquezcan el funcionamiento cognitivo, buscando que los niños y niñas aprendan a aprender. La modificabilidad cognitiva surge de la experiencia de aprendizaje mediado, la que se realiza a través de un programa de intervención psicoeducativa (p. 76). • Godoy y otros (2004), manifiesta que, a partir de 1989, se conformaron en el Ministerio de Educación, equipos de trabajo para elaborar los nuevos Planes y Programas de Estudio para las distintas discapacidades, los que serían aprobados a principios del año 1990. Estos planes se realizaron con un enfoque centrado en el déficit, descontextualizado del currículum común y que permanecen vigentes en la actualidad (p. 77).
1990 hasta 2009	**Etapa IV** **INTEGRACIÓN DE LA EDUCACIÓN DIFERENCIAL**	• El currículum de estos planes y programas para estudiantes de *diversas discapacidades* no contienen las mismas exigencias que aquellos de la Educación Regular, por lo cual el estudiar en una Escuela Diferencial no permite el reconocimiento y convalidación de estudios por parte de la Educación Regular (p. 77). • Los estudiantes cuyas características de aprendizaje y habilidades lingüísticas lo permitieran, deberían integrarse a la enseñanza común, de Trastornos de la Comunicación, o asistir a cursos específicos insertos en establecimientos educacionales (p. 80). • A partir de 1990, Chile inicia un proceso de Reforma Educacional con el objetivo de promover una mayor equidad y calidad en la Educación y se compromete en el desarrollo de diversas acciones con el fin de modernizar el sistema educacional y garantizar respuestas educativas de calidad que contribuyan a la integración social de todos y cada uno de los estudiantes del país (p. 87). • El enfoque de la época sobre la Educación Diferencial implicaba la elaboración de un Programa Educativo Individual para cada estudiante discapacitado, en el que se requería de la participación activa del equipo multiprofesional que aplicara adecuadamente las directrices normativas de carácter técnico emanadas del nivel central del Ministerio de Educación (p. 96).
PERÍODO		**DESCRIPCIÓN**
1990 hasta 2009	**Etapa IV** **INTEGRACIÓN DE LA EDUCACIÓN DIFERENCIAL**	• La Educación Especial o Diferencial es la modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto en los establecimientos de Educación Regular como Especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos

		de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica del aprendizaje (p. 131-132). • La Ley General de Educación (2009), vino a reconocer a la Educación Diferencial como una modalidad educativa del sistema, entregándole una validez que no tenía hasta la fecha (p. 132).
2010 hasta 2015	**Etapa V** **INCLUSIÓN DE LA EDUCACIÓN DIFERENCIAL**	• Respecto a educación e inclusión escolar, la Ley 20.422 (2010) afirma que el Estado debe garantizar a las personas con discapacidad el acceso a las escuelas públicas y privadas del sistema de Educación Regular o a las escuelas de Educación Especial, según corresponda, que reciban subvenciones o aportes del Estado (p. 133). • Además, las Escuelas comunes deben incorporar las innovaciones, adecuaciones curriculares, de infraestructura y los materiales de apoyo necesarios para permitir y facilitar a los estudiantes con discapacidad el acceso a los cursos y niveles existentes, brindándoles los recursos adicionales que requieran para asegurar su permanencia y progreso (p. 133-134). • Esta Ley cambia el enfoque de la atención a los *discapacitados*: de integración social a inclusión social, con el objetivo de asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, obteniendo su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad (p. 134) • En 2015, el Ministerio de Educación hace entrega del documento de trabajo: "propuestas para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo en Chile: un aporte desde la Educación Especial", el cual plantea propuestas orientadas a una transformación pertinente y sustantiva de las políticas públicas y las normativas, y a generar condiciones a todos los niños, niñas y jóvenes particularmente a aquellos en situación de discapacidad que enfrentan mayores barreras para participar y aprender, o aquellos que están en riesgo de abandonar el sistema (p. 169). • Sin duda que faltan recursos, capacitaciones, estrategias, personal, adaptaciones arquitectónicas, etc. en medio de un modelo económico cuestionado por inequidad, desigualdad, su falta de solidaridad y coherencia con el desarrollo y aprobación de un derecho fundamental: hacer valer el derecho a la educación y a futuro, el derecho a una oportunidad laboral que merecen todos los estudiantes atendidos en la modalidad de Educación Diferencial (p. 169).

Tabla 3. Síntesis de la historia de la Educación Especial y sus períodos, basado "Historia de la Educación Diferencial en Chile y la Región de Coquimbo".
Fuente: Elaboración propia basada en Castro (2015).

Estos cinco períodos entregan información sobre como la Educación Especial ha sido formulada desde los sujetos con alguna discapacidad, desde sus inicios con el *Periodo de Creación de la Educación Diferencial (1852-1963)*, en el cual, según Castro (2015), en la década de 1880, se comenzó un movimiento hacia las personas sordas, y hacia la década de 1920, se formuló una estrategia educativa con enfoque en las personas con discapacidad de tipo intelectual. Para Godoy y otros (2004):

> […] la Educación Diferencial en Chile desde sus inicios ha estado relacionada con las ciencias de la medicina y la psicología (…) estableciendo categorías clasificatorias amplias y detalladas en función de la etiología, con el propósito de "curar o corregir" la situación deficitaria o patológica (modelo bio-médico) y más tarde, basado en el enfoque psicológico de adaptar las intervenciones a las características particulares del déficit diagnosticado y definido (citado en Castro, 2015, p. 35).

No obstante, ¿qué tan alejado estamos de ello en esta era contemporánea que habla sobre la Educación para Todos? En esas últimas décadas nombradas, estas perspectivas basadas en una concepción determinista del desarrollo, teniendo su mayor auge, a lo que, asimismo en palabras del autor, fue una época en la cual "se definen y emerge en el país una modalidad de atención de carácter segregadora, que consistió en dar atención educativa a estudiantes con discapacidad en Centros y Escuelas Especiales separadas de las Escuelas Comunes, con un enfoque clínico" (Castro, 2015, p. 35). Este primer periodo histórico para la Educación Especial quedó matizado por el enfoque médico-clínico, sin embargo, corresponde al inicio de las atenciones destinadas a las personas con discapacidad en las escuelas del país.

Luego, en el *Período de Expansión de la Educación Diferencial (1964-1973)*, ocurren Reformas Educacionales, que, para su época, comienza a concientizar la educación como uno de los derechos democráticos de las personas. En este periodo, en el ámbito de la formación docente:

> […] las tradiciones Escuelas Normales de formación docente comenzaron a incorporar una asignatura electiva sobre Educación Especial con el nombre de "Pedagogía Terapéutica", lo que permitió contribuir a la generación de una mayor sensibilización respecto a la necesidad de dar atención educativa a la población con discapacidad (Castro, 2015, p. 41).

De esta forma, se logró de manera inicial un acercamiento a los pensamientos de inclusión de *personas en situación de discapacidad* en los planes curriculares de los docentes de la época. Además, legislativamente, en la Ley General de 1970, citado por Castro (2015), "la Educación Especial se define por: *s*er un sistema paralelo al sistema educativo regular, por colocar un énfasis en la determinación del déficit del niño y promocionar el desarrollo de un programa educativo para el estudiante (Programas Educativos Individuales)" (p. 47), donde correctamente se sitúa la Educación Especial como un sistema paralelo de la Educación común de los estudiantes, siendo adecuada para estudiantes que presenten alguna discapacidad, aunque su enfoque se debe considerar como individualista y segregador. En palabras de Dr. Luis Bravo Valdivieso:

> […] hasta la década de 1970 predominaba en psicología y en pedagogía la influencia de las escuelas conductistas, cuya aplicación al campo escolar privilegiaba el aprendizaje de conductas observables y medibles, junto con métodos de enseñanza repetitivos y de contenidos asociados con

> respuestas controlables, cuya persistencia en el tiempo producía un aprendizaje estable (citado en Castro, 2015, p. 48).

Destacando así, que hasta la década del 70 dominó un enfoque educativo imperativamente forzado hacia los déficits de los estudiantes.

Después, en el *Período de Institucionalización de la Educación Diferencial (1974-1989)*, se decretó una política de Asistencia Integral hacia las *personas con discapacidad*, la que fue definida como: "la acción de tipo social, educacional y económico, destinada a asistir en todas las etapas de su desarrollo al sujeto que presenta algún déficit" (Castro, 2015, p. 50), lo que implicaría un refuerzo en el asistencialismo con el que germina y se conserva la Educación Especial, donde se promueve, según este autor, la "expansión de los centros especializados que atienden de forma diferencial, reducida y fragmentada las necesidades de los estudiantes discapacitados" (*ibíd.*, 2015, p. 50). Según el Ministerio de Educación (1975) el Objetivo General de la Educación Especial y/o Diferencial, era "habilitar o rehabilitara niños que tengan dificultades para integrarse al proceso educativo normal, con el fin de incorporarlos a la vida en sociedad" (*ibíd.*, 2015, p. 53). Por otro lado, el autor recalca que:

> […] en esta época, emergen las agrupaciones de padres, madres y apoderados de estudiantes con diferentes discapacidades a nivel nacional, a fin de entender, orientar y asesorar a las familias de esos niños que requieren tales servicios. De esta forma surgen UNPADE (Unión Nacional de Padres y Amigos de Deficientes Mentales), ASPEC (Asociación de Padres de Niños Espásticos) y ASPAUT (Asociación de padres de Niños Autistas, entre otros" (citado por Castro, 2015, p. 69).

A causa de ello, el modelo psicopedagógico de esta época estaba influenciado por lo constructivista, orientando sus acciones no solo a rehabilitar, sino que también a promover estrategias que potencien a los estudiantes y sus formas de aprender.

Ya en 1990, con el retorno de la democracia a Chile, se inicia el *Período de Integración Escolar (1990-2009)*, donde aparece un proceso de Reforma Educacional, que tiene como objetivo:

> […] promover una mayor equidad y calidad en la Educación y se compromete en el desarrollo de diversas acciones con el fin de modernizar el sistema educacional y garantizar respuestas educativas de calidad que contribuyan a la integración social de todos y cada uno de los estudiantes del país (Castro, 2015, p. 87).

Entonces, el enfoque de la época sobre la Educación Especial:

> […] implicaba la elaboración de un Programa Educativo Individual para cada estudiante discapacitado, en el que se requería de la participación activa del equipo multiprofesional que aplicara adecuadamente las directrices normativas de carácter técnico emanadas del nivel central del Ministerio de Educación (Castro, 2015, p. 96).

A lo que el autor arremete:

> […] La Educación Especial o Diferencial es la modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto en los establecimientos de Educación Regular como Especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica del aprendizaje (Castro, 2015, p. 131-132).

Donde cabe destacar, esta Educación Especial como una modalidad alternativa y transversal de la Educación Regular, que se enfoca en entregar diversas facilidades a estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad. Para finalizar este periodo, Castro (2015) indica que la Ley General de Educación del año 2009 "vino a reconocer a la Educación Diferencial como una modalidad educativa del sistema, entregándole una validez que no tenía hasta la fecha" (p. 132).

Se supone que, en la actualidad, la sociedad chilena se encuentra en el *Período de Inclusión Escolar (2010-2015)*, ocurre otro acto legislativo en este Estado con respecto a la Educación e Inclusión Escolar, donde aparece en el año 2010 la Ley 20.422, la cual "afirma que el Estado debe garantizar a las personas con discapacidad el acceso a las escuelas públicas y privadas del sistema de Educación Regular o a las escuelas de Educación Especial, según corresponda, que reciban subvenciones o aportes del Estado" (Castro, 2015, p. 133), a lo que respecta, que los establecimientos educacionales deben incorporar adecuaciones e innovaciones desde la infraestructura hasta lo curricular para facilitar el paso de los estudiantes con alguna discapacidad dentro de las escuelas, sin embargo ¿las escuelas chilenas en la actualidad cumplen con esa Ley?, ¿se les brinda a los estudiantes todos los apoyos necesarios para lograr ser incluidos de forma idónea en la escuela? En el año 2015, a su vez, se implementaron nuevas normativas dadas por el Ministerio de Educación, a través de las "propuestas para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo en Chile: un aporte desde la Educación Especial", el cual plantea:

> […] propuestas orientadas a una transformación pertinente y sustantiva de las políticas públicas y las normativas, y a generar condiciones a todos los niños, niñas y jóvenes particularmente a aquellos en situación de discapacidad que enfrentan mayores barreras para participar y aprender, o aquellos que están en riesgo de abandonar el sistema (Castro, 2015, p. 169).

Es correspondiente aclarar y diferenciar entonces los siguientes conceptos en base a lo anteriormente expuesto:

1) **Educación Diferencial o Especial**: se categorizará como una modalidad alternativa y transversal de la Educación Regular, la que puede ser aplicada en Escuelas Especiales o Regulares, que se

enfoca en entregar y apoyar mediante diversas facilidades (principalmente de intervención de especialistas) a estudiantes que presenten algún tipo de discapacidad de tipo sensorial, motriz y/o intelectual.

2) **Educación Regular**: se categorizará como la modalidad educativa dispuesta a cumplir un currículum planteado por el Ministerio de Educación en 12 niveles, la cual está enfocada en cumplir las expectativas de todos los estudiantes, sin discriminar.
3) **Inclusión Educativa en Educación Especial:** se categorizará como la inclusión educativa de los estudiantes que presenten algún tipo de discapacidad de tipo sensorial, motriz y/o intelectual, los que se insertan en Escuelas Regulares o Especiales.
4) **Inclusión Educativa en Educación Regular:** se categorizará como la inclusión educativa de todos los estudiantes, sin discriminar, considerando con ello, alumnos con situación de discapacidad, diversidades sexuales no normativas, inmigrantes, en situación de pobreza, entre otras minorías.
5) **Educación Inclusiva:** se categorizará como una transformación política, económica, social y cultural sobre la educación, incluyendo no solo componentes de accesibilidad de estudiantes, concibiéndolo como un derecho en la educación, implicando una innovación de las metodologías, didácticas y formas de evaluación de los programas educativos para atender a la diversidad de estudiantes.

Tras esclarecer lo anterior, se puede identificar, además, que otro de los problemas de la atención dada por la Educación Especial, es que a pesar de que tiene una sistematización para atender a los estudiantes con algún nivel de discapacidad, este solo se extiende hasta los 26 años aproximadamente. Pero ¿qué sucede con los estudiantes con mayores necesidades que no logran los objetivos educativos a esa edad?, ¿la sociedad y los estados se hacen cargo de los jóvenes y adultos que requieren mayor apoyo educativo a lo largo de su vida? Cabe destacar con ello, las agrupaciones de padres, madres y apoderados, que apuestan por la Inclusión Social de sus familiares que tienen mayores necesidades. Es por ello, realzar la labor de UNPADE La Serena, en donde se atiende a personas jóvenes y adultas en *situación de discapacidad* de tipo Intelectual en una institución de carácter funcional, pero ¿por qué este tipo de instituciones se validan como centros inclusivos? La misión de esta institución es "brindar a jóvenes y adultos (sobre los 26 años de edad) con discapacidad de tipo intelectual, a través de un taller protegido, una oportunidad de desarrollo personal y social una vez que egresan de las escuelas especiales, mejorando finalmente su calidad de vida y la de sus familias" (UNPADE La Serena, 2018), por lo que se realza la idea de mejorar la calidad de vida. Sin embargo, al ser una institución privada y pequeña, siendo colaboradores y voluntarios los mismos familiares de los beneficiarios, no se puede incluir a todas las personas que se quisiera. Por lo que, se ha sugerido a las autoridades locales, la creación de nuevos talleres protegidos, pudiendo ser un concepto de *Educación Post-Especial*, para las personas que quedan

sesgadas de la sociedad (considerando, por ejemplo, estudiantes con una severidad intelectual, física o sensorial mayor), por no alcanzar los estándares educativos dados por la Educación Regular y el Ministerio de Educación.

Para concluir esta sección, Castro (2015) recalca que:

> […] sin duda que faltan recursos, capacitaciones, estrategias, personal, adaptaciones arquitectónicas, etc. en medio de un modelo económico cuestionado por inequidad, desigualdad, su falta de solidaridad y coherencia con el desarrollo y aprobación de un derecho fundamental: hacer valer el derecho a la educación y a futuro, el derecho a una oportunidad laboral que merecen todos los estudiantes atendidos en la modalidad de Educación Diferencial (Castro, 2015, p. 169).

Con lo cual, se puede considerar finalmente que la Educación Especial/Diferencial no es lo mismo que la Educación Inclusiva, por lo que ¿cómo se separan ambos tipos de Educación en la sociedad de Latinoamérica y Chile?, ¿cómo se puede revalidar la Educación Especial teniendo su enfoque esencial para las *personas en situación de discapacidad*?

Educación Superior, la génesis de profesionales para la Educación Inclusiva del futuro

La Educación Superior como tal, supone uno de los niveles de educación en donde existe mayor desigualdad en el acceso y mantención en ella. Un estudio chileno llamado *"La Inclusión en la Educación Superior"* entrega una mirada desde "la voz de los estudiantes" (Salinas Alarcón *et al.*, 2013). El estudio indica que "dentro de los factores que facilitan la inclusión de estudiantes con discapacidad en educación superior, se encuentran las actitudes positivas hacia la inclusión y el respeto hacia las diferencias por parte de todos los actores educativos" (Salinas Alarcón *et al.*, 2013, p. 81), en consecuencia, se da realce en que la vida universitaria celebra la diversidad desde todos sus actores, pero ¿Qué tan real es esa Inclusión? En relación con los aspectos académicos, Salinas Alarcón y colaboradoras (2013), basado en las entrevistas hechas a los estudiantes universitarios, se desprenden "dificultades relacionadas con el contexto" (p. 89), entre las cuales figuran: a) carga excesiva de asignaturas; b) falta de recursos materiales y tecnológicos; y c) dificultades para realizar las actividades sugeridas en clases.

Es clave fijar la atención como docentes de carácter inclusivo, que estas situaciones, si para un estudiante regular son estresantes, para un estudiante con alguna necesidad educativa, o siendo parte de otra minoría, generará niveles de frustración y estrés más altos. Una carga excesiva de asignaturas se refleja en la multiplicidad de deberes y responsabilidades que ellas conllevan, si se adhiere a ello la falta de recursos materiales y tecnológicos, asociado a limitaciones de presupuesto que no siempre van en correlación con las voluntades de los centros educativos, y a su vez, las dificultades para realizar las actividades sugeridas en clases, tendremos una triada de exclusión para estudiantes incluidos, lo que puede provocar en estos rechazo y deserción universitaria a corto o mediano plazo.

A su vez, este estudio, enseña la necesidad o:

> […] la relevancia de establecer normativas especificas en Educación Superior, y de disponer de un programa encargado de asegurar condiciones para la inclusión de estudiantes *con discapacidad*, es una garantía que determina lineamientos respecto de las acciones que favorezcan la plena participación de estos estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje" (Salinas Alarcón *et al.*, 2013, p. 93).

A pesar de ello, considerando las diferentes barreras expresadas por Salinas Alarcón y colaboradoras (2013) cobra importancia que las instituciones de educación superior continúen tomando "mayores responsabilidades y compromisos relacionados con la *Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad*" (p. 93).

Por último, las autoras de este estudio hacen el vínculo con el *Diseño Universal de Aprendizaje* (DUA), que se comenzó a implementar hace un par de años en desde Pre-Kinder hasta Segundo Básico bajo el Decreto N°83/2015. Indican que "este enfoque ofrece mejores oportunidades a los estudiantes con discapacidad para participar en sus actividades académicas (Schelly, Davies y Spooner, 2011)" (Salinas Alarcón *et al.*, 2013, p. 93-94), por lo que esta estrategia "ofrece a los docentes universitarios una oportunidad para ampliar conocimientos respecto de estrategias innovadoras que permitirán, además, aumentar la participación de todos sus estudiantes y disminuir las barreras relacionadas a factores contextuales" (*ibíd.*, 2013, p. 94). Sumado a lo anterior, señalan que "el proceso de inclusión no se relaciona con establecer un lugar común, sino con un compromiso social que conlleva importantes mejoras en el quehacer de todos los actores involucrados y una actitud que evidencie un profundo respeto por las diferencias" (*ibíd.*, 2013, p. 94).

Cambiando el rumbo de lo anterior, y posicionando el análisis en la zona local en la cual se desarrolla mi experiencia personal, en la IV Región de Chile, la Universidad de La Serena (ULS), se posiciona como la Universidad Estatal de la región, con una diversidad de 39 carreras para la selección de la población de La Serena, Coquimbo, Ovalle, Vicuña, Vallenar, entre otras localidades aledañas. Tras revisar los lineamientos de esta universidad, en palabras de la académica, Dra. Georgina García Escala, indica que "la Universidad de La Serena tiene declarado en sus lineamientos institucionales, la valoración de la diversidad, lo cual la obliga a hacer cambios de currículo y gestión, como en todas las otras instituciones, pero son procesos que se están llevando en el país, y procesos que se están llevando a cabo en las instituciones de Educación Superior" (basado en ULS, 2018a), entregando información sobre los lineamientos institucionales, los que valoran la diversidad, pero, ¿qué ha hecho la Universidad de La Serena ante la Educación Inclusiva?

Dentro de los 39 programas de pregrado de la Universidad de La Serena (Tabla 4), éstas se dividen en cuatro facultades: de humanidades, de ciencias, de ingeniería, y de ciencias sociales y económicas. Dentro de estas facultades existen 10 carreras asociadas a las pedagogías, las cuales son: a) Pedagogía en Educación General Básica, b) Pedagogía en Educación Diferencial, c) Pedagogía en Educación Musical, d) Pedagogía en Educación Parvularia, e)

Pedagogía en Inglés, f) Pedagogía en Biología y Ciencias Naturales, g) Pedagogía en Matemáticas y Computación, h) Pedagogía en Matemáticas y Física, i) Pedagogía en Química y Ciencias Naturales, y j) Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.

FACULTAD	PROGRAMA DE PREGRADO	ASIGNATURAS CON ENFOQUE INCLUSIVO
I Humanidades	1. Diseño – mención comunicación.	No Explicitadas
	2. Diseño – mención equipamientos.	No Explicitadas
	3. Licenciatura en Música	No Explicitadas
	4. Pedagogía en Educación General Básica	**II Semestre: *Taller integrado de educación parvularia, básica y diferencial*.**
	5. Pedagogía en Educación Diferencial	**IV Semestre: *Diseño instruccional y Necesidades Educativas Especiales*.** **IV Semestre: *Bases teóricas y Normativas de la Integración Educativa*.** **V Semestre: *Familia y Necesidades Educativas Especiales***
	6. Pedagogía en Educación Musical	**No Explicitadas**
	7. Pedagogía en Educación Parvularia	**No Explicitadas**
	8. Pedagogía en Inglés	**No Explicitadas**
	9. Psicología	No Explicitadas
	10. Traducción Inglés – Español	No Explicitadas
II Ciencias	1. Enfermería	No Explicitadas
	2. Ingeniería Agronómica	No Explicitadas
	3. Ingeniería en Computación	No Explicitadas
	4. Kinesiología	No Explicitadas
	5. Licenciatura en Astronomía	No Explicitadas
	6. Licenciatura en Física	No Explicitadas
	7. Licenciatura en Matemáticas	No Explicitadas
	8. Odontología	No Explicitadas
FACULTAD	**PROGRAMA DE PREGRADO**	**ASIGNATURAS CON ENFOQUE INCLUSIVO**
II Ciencias	**9. Pedagogía en Biología y Ciencias Naturales**	**No Explicitadas**
	10. Pedagogía en Matemáticas y Computación	**No Explicitadas**
	11. Pedagogía en Matemáticas y Física	**No Explicitadas**
	12. Pedagogía en Química y Ciencias Naturales	**No Explicitadas**
	13. Química	No Explicitadas
III Ingeniería	1. Arquitectura	No Explicitadas
	2. Ingeniería en Construcción	No Explicitadas
	3. Ingeniería Civil	No Explicitadas

	4. Ingeniería Civil Industrial	No Explicitadas
	5. Ingeniería Civil Mecánica	No Explicitadas
	6. Ingeniería Civil de Minas	No Explicitadas
	7. Ingeniería Civil Ambiental	No Explicitadas
	8. Ingeniería de Minas	No Explicitadas
	9. Ingeniería Mecánica	No Explicitadas
	10. Ingeniería de Alimentos	No Explicitadas
IV **Ciencias Sociales Y Económicas**	1. Auditoría	No Explicitadas
	2. Derecho	No Explicitadas
	3. Ingeniería Comercial	No Explicitadas
	4. Ingeniería en Administración de Empresas	No Explicitadas
	5. Pedagogía en Historia y Geografía	**No Explicitadas**
	6. Periodismo	No Explicitadas

Tabla 4. Oferta de Programas de Pregrado de la Universidad de La Serena (ULS) año 2018, considerando si posee asignaturas explicitadas con enfoque inclusivo.
Fuente: Elaboración propia basado en planes y programas curriculares ULS (2018b).

Cabe señalar que solo el 5,13% de los programas de pregrado posee explicitado en su malla curricular asignaturas que posean enfoque inclusivo, y si se analiza del total de pedagogías, solo el 10% explicitan asignaturas de esta índole (Pedagogía en Educación General Básica y Pedagogía en Educación Diferencial). A su vez, se podría indagar en otras asignaturas, en el caso de que estas temáticas estén de forma implícita en éstas, como se podrían destacar: a) Cultura, b) Desarrollo Personal y Sociocultural, c) Sociología Educacional, d) Gestión Institucional, e) Políticas Públicas, f) Filosofía Educacional, entre otras. A pesar de ello, eso no asegura que los futuros profesionales de la docencia tengan las habilidades o cualidades para desarrollar estrategias inclusivas en sus futuros puestos de trabajos, por lo que se sigue con currículos universitarios que atiendan a la diversidad de la población, incluso se puede considerar en el área de ingeniería, es común observar errores arquitectónicos o ingenieriles en la construcción de establecimientos o lugares de acceso público, perdiendo el sentido de la *Accesibilidad Universal* que tanto aboga la Ley N°20.422/2010, por lo que se recalca el sentido transversal de la Educación Inclusiva dentro de la formación entregada por la Educación Superior, buscando propuestas curriculares enfocadas en políticas inclusivas de la sociedad y su cultura. Entonces ¿Cómo se puede solucionar la carente o ineficaz Educación inclusiva en los planes curriculares esta universidad y las de Chile?, ¿será conveniente educar sobre Inclusión a los futuros profesionales de la educación y de las demás áreas de desarrollo sociocultural?

Destacando que además el Programa de Apoyo a la Discapacidad (PADI), que en palabras de la académica Dra. Georgina García, ello no ha relevado todas las acciones que la Universidad de La Serena realiza en temas de Inclusión, se indica que:

> [...] El Programa de Apoyo a la Discapacidad nace el año 2007 (...) que establece sus bases en la normativa Internacional de las personas en situación de discapacidad y es financiado a través de los Proyectos Inclusivos de SENADIS a los cuales se postula año a año. El Programa cuenta

> con una vinculación interna relacionada con la atención de los estudiantes en situación de discapacidad (…) si el alumno acepta, mi persona junto a una profesional de apoyo confeccionamos un informe de adecuación curricular no significativo, que corresponde a emplear distintas metodologías de enseñanza sin bajar la exigencia académica ni el contenido. Posterior a ello el estudiante lee el informe y autoriza a qué personas puede ser entregado y es, el mismo el encargado de entregarlo a sus docentes. El alumno además tiene derecho a participar mensualmente de talleres de aprendizaje, talleres para desarrollar habilidades socioemocionales y se les asigna un compañero tutor, para técnicas de aprendizaje específicas de su carrera (Universidad de La Serena, 2018c, p.s/r.).

Lo que implica un apoyo a los estudiantes que acceden a la universidad, siendo su enfoque la *situación de discapacidad sensorial* que puedan presentar algunos alumnos o alumnas. Es importante considerar que a pesar de que las carreras de formación docente y todas en general, no se explicita una formación curricular que implique la entrega de conocimientos sobre Educación Inclusiva Real, esta universidad está en procesos de reajuste y transformación.

Siendo relevante realzar la idea de que la Educación Inclusiva en Educación Superior está en proceso de ser implementada, en una primera forma desde la visión de inclusión educativa de *personas en situación de discapacidad* (lo que coincide con un enfoque exclusivo de la Educación Diferencial o Especial), sin embargo, la Universidad de La Serena está presentando acciones para abordar las otras minorías que quieren acceder a estudios superiores, intentando educar a su población y a la comunidad local. Por otro lado, es imperante recalcar la idea de que la formación de profesionales, en especial de futuros docentes, requiere instruir a sus educandos en temas de Educación Inclusiva Real, para lograr cambios en las generaciones futuras, modificando la cultura desde la formación de los profesionales para el siglo XXI.

Estrategias y Promoción de la Educación Inclusiva Auténtica en Chile y Latinoamérica

Pensar en generar estrategias educativas que generen una transmutación de la cultura y la sociedad a través de la Educación Inclusiva, requiere una deconstrucción total de la educación a nivel local y mundial, siendo en el caso de Chile un proceso imposible de procesar debido a la constante hibridación legislativa que se presenta y al sistema capitalista al cual está inserto la educación chilena. Ainscow y Miles (2008) "plantean que en el ámbito de la educación inclusiva existen incertidumbres, discusiones y contradicciones frente al concepto de inclusión, lo que puede llevar a errores y constituirse en una problemática" (p. 86). Larraguibel (2012) destaca con ello, que, en palabras de Ainscow y Miles (2008), una categorización de cinco tipos de concepciones necesarias en la educación:

1) **Población de niños con Necesidades Educativas Especiales**: asociadas a algún tipo de discapacidad, los cuales "seguirán recibiendo apoyos particulares en contextos diferenciados e individualizados" (Larraguibel, 2012, p. 86-87).

2) **Exclusiones Disciplinarias:** donde los educadores al solo mencionarles la palabra inclusión, "manifiestan un temor por tener que recibir un número "desproporcionado" de estudiantes considerados difíciles por el tipo de conducta o comportamiento que manifiestan" (*ibíd.*, 2012, p. 87).
3) **Grupos Vulnerables a la Exclusión**: los que se constituirían por grupos tales como "niños en custodia o hijos de comunidades complicadas a causa de su estructura social y económica" (*ibíd.*, 2012, p. 87).
4) **Promoción de una Escuela para Todos**: donde el énfasis es puesto en aquellos niños que "son considerados diferentes a la comunidad –que presenta una "normalidad homogénea"-, y no se fijan en la transformación de esa escuela mediante la misma diversidad" (*ibíd.*, 2012, p. 87).
5) **Reconsiderar la Educación para Todos**: la que ha sido considerada especialmente por países del sur, donde la educación no es gratuita ni obligatoria, y el concepto de inclusión "aparece de manera más acotada, sin percibir que se caracteriza por un concepto más amplio, pues valora la diferencia en el sistema educativo" (*ibíd.*, 2012, p. 87).

Estos autores, citados por Larraguibel (2012, p.87), señalan que estas perspectivas son de carácter complementario, y que se requiere mayor investigación local, para definir el significado de *lo inclusivo*. Además, proponen tres principios orientadores:

1) Participación de los protagonistas en la identificación de necesidades curriculares, culturales y comunitarias.
2) Nuevas reestructuraciones de las culturas, políticas y prácticas propias de las escuelas para dar respuesta a la diversidad de niños de cada comunidad local.
3) Aquellos niños vulnerables a presiones exclusivas se hagan presentes y activos participes a la par de sus compañeros, y que no se asuman solo como "alumnos con NEE".

Ante lo anterior, se expone en primer lugar, el incluir las necesidades de los estudiantes sujetos a la exclusión en la identificación de necesidades curriculares, culturales y comunitarias, por lo que es imperante conocer sus necesidades para comprender como abordarlas. Ello implica, en segundo lugar, una reestructuración de las culturas, políticas, y practicas propias de las escuelas para dar respuesta a la diversidad de los niños de cada comunidad local, considerando la Educación Inclusiva como un proceso de transformación macroeducativo, infiriendo en todos sus componentes (desde las políticas públicas de educación hasta la forma en cómo se interviene en las escuelas). Y, en tercer lugar, los autores plantean una activación de estos estudiantes excluidos, haciéndolos participes dentro de las escuelas, eliminando la etiquetación de alumnos con supuestas necesidades educativas, y considerando, además, a las otras minorías presentes en la educación.

Lo expuesto en esta sección, tiene que ver con la transformación dentro de los centros educativos del país, pero a su vez, se deben considerar un sinfín

de otras variables. Infante (2010), recalca que en Chile "las salas de clases de escuelas regulares han incrementado la cantidad de estudiantes con discapacidad y estudiantes extranjeros desafiando las metodologías tradicionales de enseñanza destinadas a un estudiante que no tiene discapacidad y que ha nacido en este país" (p. 288), lo que demuestra una transformación de los estudiantes análogos del pasado, exponiendo la diversidad de estos tiempos contemporáneos dentro de las aulas. El autor indica además que:

> […] una forma de comprender la inclusión es en relación a sus antecesores en los sistemas educativos latinoamericanos, entre los que se cuenta Chile. Específicamente, la inclusión educativa tiende a relacionarse discursivamente con el concepto de educación especial y por tanto, de integración escolar (Infante, 2010, p. 290).

Lo anterior, indica la tergiversación latinoamericana y también de Chile, sobre la Educación Inclusivo-Especial, adhiriendo además que "esta última es definida como un conjunto de herramientas educacionales que responden a la educación de estudiantes con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad o con trastornos específicos del lenguaje en un contexto de educación regular" (Infante, 2010, p. 290), exponiendo la real función de la Educación Especial, separándola del paradigma de la Educación Inclusiva.

Desde otro punto clave para la transformación de la Educación Inclusiva, es modificar las propuestas curriculares de las instituciones de Educación Superior, Infante (2010), dice que "en este sentido, el currículum universitario se debe centrar en la adquisición de competencias que permitan hacer adaptaciones a sus prácticas pedagógicas y al currículum general" (p. 293), siendo enfático en que la preparación de futuros profesionales de la educación debe ser enfocada en la atención a la multiplicidad de estudiantes y de sus apuestas creativas en las formas de educar. Continuando con ello, el autor dice que:

> […] sin embargo, estas modificaciones realizadas en la educación superior no han sido acompañadas de cambios profundos en el concepto de inclusión que permitan transformar las prácticas educativas de modo de no reproducir acciones de exclusión y segregación en aquellos que históricamente han sido marginados de un sistema de educación regular (Infante, 2010, p. 293).

En definitiva, ello implica que hasta la fecha estos cambios curriculares no han sido realmente significativos para ser aplicados en la actualidad.

Slee (2001a) cuando hace referencia a las practicas inclusivas destaca la necesidad de que los futuros docentes y los formadores de éstos "tengan la posibilidad de comprender sus propias nociones de inclusión para construir espacios de posibilidades distintos que no refuercen las debilidades tradicionalmente visibilizadas de los grupos minoritarios de la escuela" (citado por Infante, 2010, p. 293), siendo ello un avance en las transformaciones para abrir el currículum universitario a reflexionar sobre "cuál es la construcción de diversidad e inclusión que cada sujeto elabora,

con anterioridad al desarrollo de técnicas y herramientas pragmáticas de trabajo (metodologías de enseñanza, evaluación, etc.)" (*ibíd.*, 2010, p. 293).

En palabras de Ainscow (2005) y Tregaskis (2006) "una concepción contemporánea de la Educación Inclusiva hace referencia a todos los estudiantes y no solo a aquellos que se les asigna la etiqueta de necesidades educativas especiales y discapacidad" (citado por Infante 2010, p. 294), es por ello, que los docentes del futuro deben eliminar la visión de las diferencias de los estudiantes, asociando ello al déficit, teniendo que "trabajar la posibilidad de ver la inclusión como una totalidad, más que un área segregada a una especialidad (Educación especial o interculturalidad)" (*ibíd.*, 2010, p. 294), logrando hacer una real Educación para Todos. Además, Infante (2010) realza la idea de que "a pesar del énfasis de la inclusión educativa en los discursos nacionales e internacionales, este concepto no tiene una significación única, facilitando y reproduciendo así las formas de exclusión que busca eliminar" (p. 295), siendo ello un problema típico de los discursos sobre Inclusión. Para finalizar ello, indica que:

> […] Es necesaria la formación de un profesional que lidere las acciones educativas relacionadas con la diversidad desde la inclusión. Este sujeto no solo debe concentrarse en la elaboración de herramientas técnicas que le permitan eliminar las barreras de acceso y participación de ciertos estudiantes a la educación sino analizar críticamente los propios sistemas de inclusión/exclusión y las representaciones y supuestos culturales adscritos a los diferentes marcadores de la subjetividad como por ejemplo, condición socioeconómica, formas de aprendizaje, nacionalidad, etnia, genero, entre otros, que pueden repercutir en acciones de discriminación y opresión social (Infante, 2010, p. 296).

Para concluir esta sección, cabe destacar la necesidad empírica de transmutación de la Educación Inclusiva, realzando su interés no solo por los estudiantes con NEE o alguna *discapacidad*, sino que también aborde a los otros tipos de diversidades dentro de las escuelas. Para ello se debe considerar: a) formación de futuros profesores acorde a las necesidades inclusivas de la sociedad contemporánea; b) una separación absoluta de lo que es la hibridación entre la Educación Especial e Inclusiva, destacando el valor intrínseco de la primera sobre la atención de estudiantes con discapacidad, devolviéndole su naturalidad; y c) cambios radicales en las culturas escolares sobre temáticas de la Inclusión Real.

Implicando con ello que, si en el futuro las casas de Educación Superior generan una profesionalización de lo inclusivo en sus asignaturas y planes curriculares, el profesorado de esas generaciones, tendrá herramientas para atender a la diversidad de estudiantes, lo que a su vez promoverá una cultura inclusiva desde la Educación Parvularia o Pre-básica hasta nuevamente en la Educación Superior, incentivando con los cambios generacionales, nuevos horizontes de la aceptabilidad de la diversidad de estudiantes y personas. Sin embargo, ¿cómo se deben hacer estas reestructuraciones de las comunidades educativas para lograr llegar a una Inclusión para el futuro?, ¿por dónde se debe empezar como sociedad?

Inclusión para el Futuro, una visión crítica de la Inclusión y de la Educación Inclusiva

En las siguientes páginas se profundizarán en cuatro pilares temáticos, los permiten reflexionar sobre: a) una reconceptualización del calificativo Inclusión y el paradigma de la Educación Inclusiva; b) los planteamientos y barreras actuales de la Educación Inclusiva; c) se propondrá redireccionar la Educación Inclusiva y la Sociedad; y d) se abordarán estrategias y fundamentos para una Educación Inclusiva del Siglo XXI.

Reconceptualización del calificativo Inclusión y el paradigma[15] de la Educación Inclusiva: el transcurso histórico hacia una visión postmoderna de la inclusión y la Educación Inclusiva Auténtica

El flujo del tiempo ha sido inequívoco con la evolución conceptual de la sociedad actual, la cultura, y las relaciones interaccionales de todos los participantes de ésta. La inclusión, como concepto, y el paradigma de la Educación Inclusiva, han sido debatidos y planteados desde diversas visiones, disciplinas, paradigmas, u otra perspectiva de interpretación de estos, incluso, mundialmente existen convenciones, conferencias, leyes que abarcan esta temática según las necesidades de cada grupo societal.

Para comenzar, en palabras de Slee (2012a), en "Lo que hacen los Gobiernos", plantea que:

> […] la política y la administración no es sólo lo que los gobiernos imponen para su implementación por un funcionario obediente (…) esta visión es estática e induce a error (…) se pasa por alto el proceso de lucha presente en las complejas relaciones entre el establecimiento de planes políticos, la elaboración de un texto político (una ley, un reglamento, una declaración a los media, un discurso o un folleto descriptivo) y la traducción de este artefacto político a la práctica (implementación) (Slee, 2012a, p. 137).

Hasta el momento, se formula una visión sobre un clásico problema societal en cuanto a las legislaciones de cada país, un grupo de personas, muchas veces no expertas en los temas a debatir, dictaminan los parámetros y estructuras por los que la sociedad funciona, y por lo demás, al otro lado de ello, se antepone la práctica o implementación del artefacto político, la que al ser mal formulada, será en consecuencia mal comprendida e intencionada por los organismos ejecutores y la sociedad como tal. Conjuntamente, recalca que:

> […] organismos como la OCDE, el Banco Mundial, la UNESCO y el Fondo Monetario Internacional han cosificado de una forma concreta de organización económica y, con ello, el tipo de organización y cultura

[15] Según la Real Academia Española (RAE, 2018) corresponde a una teoría o conjunto de teorías cuyo núcleo central se acepta sin cuestionar y que suministra la base y modelo para resolver problemas y avanzar en el conocimiento.

> educativas que produjeron la nueva mano de obra cosmopolita para la economía del conocimiento" (Slee, 2012a, p. 142).

En efecto, se dan indicios del capitalismo intrínseco asociado a la educación, fomentando la cosificación de las minorías, para claro, mover políticas económicas a través de las necesidades de la individualidad y las ilusiones sociales.

Parrilla Latas (2002) en su texto "acerca del origen y sentido de la Educación Inclusiva", comienza introduciendo la Educación Inclusiva, dando un origen:

> […] desde la negación explicita o tácita del derecho de distintos grupos de personas a la educación (ya fueran mujeres, alumnos con necesidades especiales, personas de otras culturas, etc.), hasta la actual situación de incorporación parcial o plena a los distintos niveles del sistema educativo, hemos recorrido un largo camino (Parrilla Latas, 2002, p. 11).

En donde, evidentemente se han ido derribando barreras ante algunas minorías sociales. Destaca, además, que "la diversidad se ha entendido tradicionalmente en los sistemas educativos desde una óptica negativa y, por tanto, los esfuerzos se han dirigido a luchar contra ella" (Parrilla Latas, 2002, p. 14), demostrando un efecto nefasto en los resultados encontrados en la Educación Inclusiva en la realidad Latinoamericana, y por sobre todo en Chile, donde la inclusión se comprende como una batalla de lucha, prácticamente exclusiva, de las personas en situación de discapacidad. Por lo demás, la autora recalca el vínculo entre *calidad* y *equidad* en educación, postulando a que:

> […] la negación de derechos ya adquiridos y la opción por una idea cuestionable de calidad a costa de la equidad nos parece mucho más que discutible. Porque no hay calidad sin equidad (sino una falsa calidad), ni hay equidad sin calidad (sin que la misma cantidad de esfuerzos educativos se dirijan a todos los alumnos) (Parrilla Latas, 2002, p. 14).

Pero si se plantea la realidad educativa a nivel mundial o en la región latinoamericana, ¿cómo ha sido hasta ahora la respuesta escolar? Según Fernández Enguita (1998) la respuesta escolar ha transitado por cuatro fases (Tabla 5). En primer lugar, aparece la respuesta escolar de la *exclusión*, en la cual, quedaba en evidencia la negación del derecho a la educación a todos los grupos minoritarios, incluyendo a las mujeres, por ejemplo, que quisieran acceder en escuelas regulares. Con el paso de las décadas, se propuso la respuesta educativa de la *segregación* en donde se reconoce el derecho a la educación diferenciada según grupos apareciendo escuelas graduadas (según clase social), escuelas puente (según grado cultural), escuelas para niñas (según genero), y escuelas especiales (según presencia de discapacidad). Desde la década del 50, ocurre la respuesta educativa de la *integración* escolar a través de reformas integradoras, pero no fue hasta la década del 90, ocurre una respuesta de *reestructuración*, en donde se generan las reformas inclusivas, transmutándose desde las reformas integradoras, en donde se propone una Educación Inclusiva como educación para todos los estudiantes, entonces ¿si desde la década de los 90 se postula a una visión inclusiva sobre la educación a nivel mundial, porque aun, casi tres décadas después, no se logra una Educación Inclusiva Real?

	CLASE SOCIAL	GRADO CULTURAL	GÉNERO	DISCAPACIDAD
Exclusión	No Escolarización	No Escolarización	No Escolarización	Infanticidio / Internamiento
Segregación	Escuela Graduada	Escuela Puente	Escuelas Separadas: Niñas	Escuelas Especiales
Integración	Comprehensividad (50-60)	E.Compensatoria E. Multicultural (80)	Coeducación (70)	Integración Educativa (60)
Reestructuración	Educación Inclusiva	Educación Inclusiva (Educación Intercultural)	Educación Inclusiva	Educación Inclusiva

Tabla 5. De la Exclusión a la Inclusión: un camino compartido.
Fuente: Fernández Enguita (1998).

Si bien, Lipsky y Gartner (1996), insisten que "el reto escolar no se reduce a adaptar la escuela para dar cabida a un determinado grupo de alumnos, sino que demanda un proceso de reestructuración global de la escuela para responder desde la unidad a la diversidad de necesidades de todos y cada uno de los alumnos" (citado en Parrilla Latas, 2002, p. 18), la sociedad actual basada en concepciones equivocas y tergiversadas sobre inclusión educativa, traduce este reto escolar solo a la entrada y adaptación de estudiantes excluidos, con mayor énfasis en los con alguna condición basal de *discapacidad*, invisibilizando a toda multiplicidad de estudiantes que siguen excluidos, olvidando la reestructuración global de los establecimientos educativos.

Anteriormente, se dedicó inferencia a los estados políticos y legislativos de la educación actual, y su evolución a través del tiempo. Asimismo, Roger Slee, generó el debate global sobre la Educación Inclusiva, planteando lo siguiente:

> […] Si la Educación Inclusiva no es Educación Especial, ¿Qué es? Es una lucha general contra el fracaso y la exclusión. Al comprometernos en esta lucha, encontramos rápidamente datos que ponen de manifiesto una lista cada vez mayor de estudiantes vulnerables que necesitan una ayuda educativa adicional. Los estudiantes aborígenes, los de minorías inmigrantes, los estudiantes cuya lengua materna no es la del currículum, los niños nómadas y los refugiados, los niños y niñas homosexuales y transexuales, los niños de barrios y familias pobres, los niños cuya escolaridad se ha visto por enfermedades crónicas o de larga duración, los que viven geográficamente aislados, los niños discapacitados son todos ellos vulnerables (Slee, 2012b, p.181).

Es allí, donde el autor explicita la necesidad de los cambios de la Educación Inclusiva, sacándole el estigma de Educación Especial, posicionándola como un paradigma epistemológico enraizado en la lucha social ante los *formatos de poder*, planteadas por Ocampo (2017a), contra el fracaso educativo y la exclusión de estudiantes, ampliando el rango de minorías a las que atiende. A su vez, Slee (2012b), indica que "la política de la educación inclusiva es un gran movimiento de reforma, teniendo en cuenta los negocios para determinados grupos e individuos, facilitando un andamiaje para su educación

mientras establece la creencia de que la inclusión es asunto de todos" (p.181), postulando además que "la educación inclusiva es clave para la reforma educativa a todos los niveles. Hacen falta una nueva imaginación social y un vocabulario congruente que nos libren de la fortificación de tradiciones y practicas escolares anticuadas" (ibíd., 2012b, p. 181), siendo necesaria la actualización conceptual, paradigmática, epistémica y sociocultural que rodea la palabra Inclusión y su expresión educativa.

En cuanto al paradigma de la Educación Especial, Thomas y Loxley (2007), vincula "la confianza en estos conocimientos asegura la reputación de la educación especial como una forma racional y sensible de educar a una parte de la población" (p. 13). Y al ser una forma racional y sensible para abarcar una esta parte de la población de estudiantes con alguna discapacidad, ¿cómo volver a enfocarla nuevamente en ellos, y cambiar la mixtura de la Educación Inclusivo-Especial?, ¿cómo se reformula la Educación Especial, y la divorciamos de la Educación Inclusiva? Tomlinson (1987), genera una crítica de la Educación Especial:

> […] los teóricos críticos han señalado que las respuestas a las preguntas sobre "por qué fracasan los niños" pueden hallarse tanto en las estructuras sociales, económicas y políticas de la sociedad como en algo intrínseco de los niños o en "carencias" del niño. Desde el punto de vista del teórico crítico, resulta más sencillo cuestionar el modelo de déficit del déficit del niño, que asume que las propiedades intrínsecas de los niños -CI bajo, discapacidad, incapacidad- son totalmente responsables de su fracaso educativo (citado en Thomas y Loxley, 2007, p. 34).

Desde ahí, cabe destacar que basado en una visión acrítica, la sociedad suele visualizar el *déficit* como puntapié inicial del análisis del fracaso escolar de un estudiante, siendo en realidad las características intrínsecas de los estudiantes los verdaderos puntos a intervenir en cuanto a los frustraciones dentro de la escuela.

En su análisis y postulación de esta temática ante la existencia de la Educación Especial, esta "aparece relacionada con el mantenimiento y la reproducción del orden social existente, en beneficio de quienes ya tienen poder y "capital cultural" (…) se asume que el sistema tiene que ver con la reproducción del orden social" (Thomas y Loxley, 2007, p. 19), y es en este punto donde se comprende la confusión epistemológica entre Educación Inclusiva-Especial, siendo esta última de utilidad para trascribir el orden social de un sujeto débil y sin opinión, disminuido ante las políticas públicas, un *sujeto inclusivo* se traduce como uno de caridad, pobreza, y bienaventuranza, siendo relegados a la miseria del sistema capitalista y hegemónico en el cual se está inserto. Asimismo, los autores involucran que:

> […] uno de los problemas del análisis de la educación es que se orienta a las disciplinas: tiende a seguir la estela teórica y metodológica de las preferencias disciplinarias (sociología, psicología, historia o cualesquiera otras). El problema es que, en la educación y en la Educación Especial en particular, los instrumentos analíticos de las principales disciplinas no suelen servir para el análisis de sus propios objetos (Thomas y Loxley, 2007, p. 21).

Además recalcan:

> […] la pedagogía especial ha contribuido poco a mejorar el aprendizaje: han ayudado poco a comprender por qué fracasan los niños en la escuela. Esto ya es bastante desafortunado de por sí, pero tiene el corolario, aun mas desafortunado, de que la existencia de este tipo de saber presuntamente privilegiado ha persuadido a los docentes de las escuelas ordinarias de todo el mundo de que no tienen conocimientos suficientes o no son lo bastante expertos para ayudar a los niños que tienen dificultades, de que no tienen suficiente dominio técnico o conocimientos teóricos para enseñar a todos los niños (Thomas y Loxley, 2007, p. 23).

Y es en lo anterior, donde nuevamente, se identifica la confusión teórica de la Educación Inclusivo-Especial, al ser un conocimiento de alto espectro, abarca un sinnúmero de líneas de investigación e intervención, así como de teorización, careciendo de una identidad única en cuanto a las ciencias educativas. Por consiguiente, ambos autores describen que "La Educación Especial se ha construido orgullosamente a partir de su "teoría", aunque la teoría sea una aglomeración de elementos y piezas de los modelos teóricos piagetiano, psicoanalítico, psicométrico y conductual" (Thomas y Loxley, 2007, p. 38), convirtiéndose en un *Frankenstein* de las teorías educativas, traduciendo de forma errónea su verdadera realidad y oportunidad de acción, travestizando la idea de una real inclusión educativa.

Socioculturalmente en Latinoamérica y Chile, el concepto de inclusión se remite a patologizar y clasificar a los estudiantes con "Necesidades Educativas Especiales", basado en decretos y normativas. En el caso de Chile, principalmente es el reputado Decreto 170/2010, el cual es el que establece las normas sobre el funcionamiento de los Programas de Integración Escolar, encasillando a nivel nacional quienes son los beneficiarios de las prestaciones catalogadas como *inclusivas*. Esta normativa, cataloga que la calidad la educación debe estar enfocada en la Inclusión de estudiantes con estas supuestas necesidades, con un claro enfoque falsificado de Educación Inclusiva. Slee (2001b), expone que:

> […] la patología individual del alumno desvía la atención de cuestiones más arduas sobre los imperativos excluyentes de los mercados educativos expresados mediante las tablas de clasificación, las puntuaciones en pruebas y las "escuelas deficientes" que son incapaces de demostrar simultáneamente que poseen los requisitos para la contención "eficaz" de los niños difíciles (Slee, 2001b, p. 137).

Para colmo, se ostenta la idea de que los estudiantes además deben ser un número en un mercado exitista y competitivo, travestizando la "Educación para Todos", como una educación de calidad bajo el alero de pruebas estandarizadas (SIMCE, PSU, Rankings Educativos, etcétera) que solo funcionan como eje económico para el funcionamiento de las escuelas y/u otro tipo de establecimiento educacional. Adicionalmente Slee (2001b) desprende que "los alumnos problemáticos eran patologizados como alumnos con "problemas socioemocionales", y la integración se convirtió en una táctica discursiva para la adquisición de recursos adicionales para vigilar y regular a estos alumnos difíciles" (p. 139), realzando la moción economicista

y capitalista del entregar apoyos especiales a los estudiantes con necesidades de alguna índole.

Ante lo anterior, cabe destacar que todos los niños (jóvenes y adultos si es pertinente) tienen derecho a que se les eduque en un centro regular, no fomentar la exclusión en el relegar a los estudiantes difíciles a otros centros, asimismo, la categorización no sirve de ayuda personal ni educativa, ya que lo único que ha generado la etiquetación de estudiantes es estigmatizarlos como niños/as "PIEs", "SEPs", o alguna otra etiqueta escolar, sesgándolos dentro de la escuela a los profesionales o programas correspondientes. Con ello, todos los niños son capaces de aprender y a todos se les puede enseñar, o ¿es correcto pensar que todos los estudiantes aprenden de la misma forma?, ¿cuál es el esfuerzo real de los docentes para enseñarle a todos los estudiantes? ¿el enfoque inclusivo en la educación fortalece la idea de que todas las personas son capaces de aprender?, he ahí el dilema del enfoque inclusivo para el cuerpo docente de los centros educativos, debido a la multiplicidad de estudiantes, gustos, formas de aprender, entre otros factores, por lo que los profesores deben tener las herramientas necesarias para educar a todos los estudiantes, ya que todos los estudiantes tienen habilidades y potencialidades individuales para adquirir conocimientos.

Es allí donde:

> […] la escuela juega aquí un rol significativo frente a los prejuicios sociales condenatorios y deterministas en relación al futuro de los estudiantes en su tránsito por la escuela. El ingreso a la institución escolar en cada uno de los peldaños de la pirámide escolar es, entonces, un momento de inflexión en las trayectorias educativas porque anticipa limites objetivos y moviliza esperanzas subjetivas" (Kaplan, 2006, p. 29-30).

A lo que además menciona:

> […] complementariamente, el no ingreso, al quedar fuera, también instituye un pronóstico. En cada acto de inclusión o exclusión escolar, los limites objetivos y las esperanzas subjetivas se tensionan en las escuelas democráticas. Es en esta tensión donde el docente individual y colectivo tiene su mayor potencial de transformación (Kaplan, 2006, p. 30).

De esta forma, se expone nuevamente al docente y a la escuela como factor primordial en la inclusión de estudiantes, a su vez, como factor promovedor de la exclusión, si este realiza malas prácticas que marcaran la vida de una persona, ¿es la escuela un nido de inclusión o exclusión?, la respuesta es sí, si es un nicho de inclusión y exclusión, a través de las creencias y conocimientos, que si se enfoca de manera positiva o negativa, tendrá efectos directos en la Inclusión Educativa de alumnos y alumnas que se ven afectos por esta. Por lo que, según Dubet y Martuccelli (1998), "en la dinámica que adquiere la experiencia escolar se entrecruzan tres lógicas" (citado en Kaplan, 2006, p. 43):

1) **Lógica de la socialización:** entendida como los mecanismos de integración social donde los alumnos aprenden las normas y los roles legitimados;

2) **Lógica estratégica**: por la cual estos sujetos configuran una racionalidad limitada que combina la naturaleza de sus recursos y sus intereses; y
3) **Lógica de subjetivación**: a través de la cual el alumno se distancia de lo disponible culturalmente para generar un mecanismo de autocrítica a través del cual se autonomiza.

Producto de las cosmovisiones entregadas actualmente en las escuelas, Kaplan (2006) indica:

> […] así escuchamos explicaciones que los propios niños y/o familias construyen frente al fracaso escolar, del tipo: "no nací para esto", "lo que pasa es que la cabeza no le da". La violencia simbólica se ejerce a través de un poder que no se nomina, que disimula las relaciones de fuerza" (Kaplan, 2006, p. 46).

Sumado a lo anterior, recalca:

> […] si la inteligencia es el modo de operacionalizar el racismo propio de la clase dominante en el capitalismo, cabe preguntarse qué sucede cuando se propone garantizar la continuidad en la escuela de aquellos que supuestamente no poseen el mérito de la inteligencia sino la condición social de la pobreza (Kaplan, 2006, p. 54).

Si bien, actualmente la educación encuentra a estudiantes que relegan de los centros educativos, por visiones personales oscuras sobre su participación en las escuelas, donde aparecen ideas como "soy tonto", "no puedo aprender", "no sé qué hacer en clases", ¿cómo modificamos estos pensamientos como actores activos en la educación?, ¿cómo modificas la visión personal de un estudiante en cuanto a su rendimiento escolar? Quizás pocos docentes comprenderán que la educación *per se* tiene que ver con enfoques de desarrollo de la *autovalencia* o la *autoestima*, que, si se transforman las palabras con las que se está acostumbrado a ningunear o desvalorizar a los estudiantes, hacia conceptos positivistas y que desarrollen su autoestima, se transformará la perspectiva y disposición del estudiante hacia las clases expuestas, y con ello, su rendimiento y capacidad de desarrollo integral.

Interminablemente ante las temáticas expuestas, Ocampo (2016b), genera la interrogante de ¿Educación Inclusiva o Educación para Todos?, en la cual comienza planteando que "la complejidad de problemáticas educativas proponen las reivindicaciones necesarias para una educación más humana y menos excluyentes, en otras palabras, "más esperanzadora" (p. 20), a lo que adhiere en palabras de Slee (2010) "la educación inclusiva debe concebirse como un "proyecto político" y una "lucha ideológica" contra: a) el fracaso social y escolar, b) la indiferencia colectiva que nos condiciona a todos como ciudadanos y c) la mecánica de la exclusión" (citado en Ocampo, 2016b, p. 20), modificando los paradigmas de una Educación Inclusiva con mixturas de la Educación Especial, transformando su visión hacia una lucha política e ideológica, derribando las barreras del fracaso social y escolar, atacando la indiferencia colectiva que invisibiliza a las minorías, y a su vez visibiliza solo las que les parece una oportunidad de producir dinero, y revertir la exclusión como mecanismo de segregación, fomentar la aceptabilidad de la sociedad ante ella misma. Ocampo (2016b) a su vez expone que:

> […] la Educación Inclusiva va como prerrequisito hacia la consolidación de un nuevo orden político, necesita de una arena política y ética que proponga un conjunto de argumentos o presupuestos que faciliten el "diseño social", "ideológico", "conceptual", sobre los esquemas tradicionales del pensar en términos de polarización o dicotomía encontrados en la base de este enfoque" (Ocampo, 2016b, p. 21).

Asimismo, ello alude a que:

> […] la "modernización del discurso" sobre la educación inclusiva en Latinoamérica, representa hoy, un tema transcendental para avanzar en la búsqueda de nuevos fundamentos implicados en la construcción de una pedagogía de la inclusión que responda situacionalmente a los desafíos que el nuevo siglo nos plantea" (Ocampo, 2016b, p. 22).

Entonces, como latinoamericanos se debe de *modernizar el discurso inclusivo*, para lograr vislumbrar e intervenir los desafíos de los estudiantes del nuevo milenio, los cuales tienen un sinfín de variables y multiplicidades que catalogan su condición de ser *diversidad*.

En efecto, lo anterior posee una *doble complejidad* (Ocampo, 2016b), en una arista, postula a la carente construcción teórica que supere la minimización constante del enfoque del déficit (discapacidad y las necesidades educativas especiales) con su vínculo hibrido hacia la Educación Especial, y en otra arista, impulsa la contradicción que existe al prestar servicios educativos y sociales. Al mismo tiempo, indica que "la deconstrucción y la modernización del discurso imperante de la educación inclusiva, debe gestarse "en" y "desde" el campo de lo "político", pues la implica un cambio retorico desde la integración a la inclusión" (Ocampo, 2016b, p. 23), y ¿hace cuantos años se está mutando como sociedad y educación de la integración a la inclusión?, ¿existe ese cambio *retórico* en Chile, Latinoamérica y a nivel mundial?

Este autor ha sido enfático en:

> […] la necesidad de revisar la fundamentación vigente con el objeto de ir construyendo un marco teórico más oportuno a las grandes transformaciones sociales que hoy apuestan por un nuevo entramado social, cultural y político. Es de gran relevancia comprender que la educación inclusiva no abraza solo una reforma fundacional que toca todos los campos de la ciencia educativa a inicios del nuevo milenio, sino que es un proyecto reformista con marcado carácter político en sus desafíos fundacionales (Ocampo, 2016b, p. 23).

Asimismo, continua su reflexión con que "la inclusión es ante todo un requisito fundamental para garantizar una educación democrática que responda a la emergencia de nuevas formas de ciudadanía" (Ocampo, 2016b, p. 23). En función de los nuevos argumentos *inclusivos* se ha dado inicio a un contiguo de cambios significativos, en palabras de Ocampo (2016b) que reenfocan la inclusión hacia un concepto de ética del encuentro y a la totalidad. Lo cual propone a esta visión resignificar la sociedad ante la *violencia estructural*[16]. A su vez, Kaplan (2006):

[16] En palabras de La Parra y Tortosa (2003) el término violencia estructural es aplicable en aquellas situaciones en las que se produce un daño en la satisfacción de las necesidades humanas básicas

> […] explica que para entender el potencial de la inclusión como un sistema de erradicación de los efectos neo-liberalistas de la educación a inicios del siglo XXI, ha de contemplar una mirada reflexiva desde las instituciones sobre los mecanismos de resistencias y relegamientos que experimentan todos los ciudadanos al intentar legitimarse en su paso por la educación (citado en Ocampo, 2016b, p. 23).

Lo que no es más que reflexionar sobre el cómo las instituciones educativas presentan mecanismos de resistencias y relegamientos, y como eso afecta al ciudadano que busca incluirse en un sistema educativo que lo empuja hacia la exclusión. El escritor Ocampo, demanda a que la modernización de las bases teóricas, discursivas y metodológicas de la Educación Inclusiva a inicios del siglo XXI requiere de dieciocho lineamientos principales (2016b), presentados en la Tabla 6.

REQUERIMIENTOS PARA UNA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	
01	Comprender los efectos que los medios masivos de comunicación han tenido en la simplificación del discurso de los derechos humanos.
02	Reconocer que la inclusión educativa y social, guarda un gran potencial de trans-formación sobre el ¿cómo? y ¿para qué? Implementar cambios democráticos requeridos.
03	La educación inclusiva es un proyecto histórico-político-ético que reduce los efectos neoliberalistas de la educación a través de la consolidación de una empresa reformistas de todos los campos y dimensiones de la sociedad post-moderna latinoamericana.
04	La inclusión social y educativa no es otra cosa que un proyecto político y ciudadano que busque mecanismos alternativos para responder a los cambios socio-históricos, culturales, socio-políticos y económicos. Ello implica la re-construcción de las bases vigentes de la pedagogía y de la educación a inicios del siglo XXI.
05	Garantizar una educación y una sociedad inclusiva de re-significación social, solo podrá concretizarse en la medida que todos los derechos ciudadanos y políticos hayan sido legitimados con anterioridad al derecho en la educación
06	Revivir el sentido utópico desprendido de la educación inclusiva, garantizará mayores espacios de disenso. En este sentido, el disenso requerido para una educación inclusiva más oportuna y efectiva en el siglo XXI en Latinoamérica, cuestionará los efectos ideológicos y discursivos de aquellas proposiciones que vinculan la calidad con la inclusión.
REQUERIMIENTOS PARA UNA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	
07	Comprender que la educación inclusiva carece de una construcción teórica al igual que la educación para todos. Esta última, no es un enfoque, más bien es una orientación política ratificada por casi todos los estados a nivel mundial. No *basta* con un análisis crítico que reconozca que la inclusión va más allá de la discapacidad y las necesidades educativas especiales. Más bien requiere de atender a los efectos que esta imposición tiene a la co-construcción de una política pública, que permita identificar situadamente los mecanismos que obstaculizan el ejercicio de una ciudadanía legitima respecto del derecho en la educación.
08	Intentar reconocer los efectos favorables que supone la separación entre educación especial y la educación inclusiva por un lado la educación especial necesita de un nuevo campo re-fundacional, mientras que la inclusión requiere de una construcción teórica

(supervivencia, bienestar, identidad o libertad) como resultado de los procesos de estratificación social, es decir, sin necesidad de formas de violencia directa. Se remite a la existencia de un conflicto entre dos o más grupos de una sociedad (normalmente caracterizados en términos de género, etnia, clase nacionalidad, edad u otros) (p. 1).

	oportuna y pertinente. Es fundamental comprender que la educación inclusiva es el motor creativo para solidificar las transformaciones necesarias en todos los campos de la educación y de la sociedad.
09	Reconocer crítica y profundamente que las sociedades latinoamericanas han aceptado una falsa noción de la inclusión. Es necesario crear dispositivos educativos, políticos y sociales que rechacen las estrategias neoliberales. El reto de la inclusión y de sus sentidos políticos depende de no replicar la opresión y la exclusión de todos los campos de la ciudadanía.
10	Un proceso que sea capaz de revisar los temas pendientes y deconstruir toda dimensión analítica sobre las visiones establecidas de la educación. Un proceso *deconstruccionista* de la educación inclusiva como parte de una lucha política de las sociedades latinoamericanas, pensara de qué manera damos cabida a una sociedad compuesta por identidades plurales y contrarias a los discursos imperantes.
11	Las políticas educativas y sociales implementadas en nuestra región bajo la orientación de lo inclusivo no han logrados emitir un dictamen frente a la exclusión y menos, brindar un marco de entendimiento sobre la complejidad que encierra este fenómeno.
12	Las causas que conducen a la confusión política de la Educación Especial encuentran su génesis en los planteamientos desprendidos de la Educación Especial y compensatoria segregada deben ser consideradas en la consolidación del proyecto político, ético e histórico de la educación inclusiva en el siglo XXI y para sus sentidos y significados requeridos.
13	Comprender que la creación de un nuevo orden político del tipo *deconstruccionista* será capaz de responder interrogantes: ¿quiénes deben estar incluidos?, ¿excluidos de que cosas se encuentran?, ¿qué resistencias experimentan?, ¿de qué relegamientos son parte?
14	Reconocer los efectos del discurso y la fundamentación vigente sobre la Educación Inclusiva en Latinoamérica ha puesto en manifiesto un conjunto de *contradicciones relativas* a la formación de los educadores.
15	Hay ausencia de una propuesta que albergue la construcción de una teoría de la inclusión, que en la construcción de saberes pedagógicos atienda a la totalidad de ciudadanos, sintetizados bajo el reconocimiento de reducir la opresión y la exclusión que los condiciona (en la actualidad se insertan programas de Educación Especial con nombre de Educación Inclusiva).
16	Los programas de formación inicial y continua de los educadores plantean un cambio retórico en la nomenclatura de sus asignaturas. No obstante, persisten con la imposición de un modelo tradicional de la Educación Especial.
17	Establecer un nuevo campo de interés cada vez más *transdisciplinario*.
18	Perpetuar un diálogo inter-ciudadanía que reproduzca la idea que la Educación Inclusiva es una nueva forma de Educación Especial, solo estaremos garantizando estrategias socioeducativas que no atacan la indiferencia colectiva tan presente en las culturas escolares e institucionales de nuestro continente.

Tabla 6. Síntesis de "Requerimientos para una Modernización de la Educación Inclusiva". Fuente: Elaboración propia basado en documento de Ocampo (2016b)

En cuanto a estos lineamientos, queda claro que, para modernizar la Educación Inclusiva y su discurso, con énfasis hacia un discurso crítico, se requiere transformar la educación desde sus orígenes, pero aun así, hay que enfocar estas transformaciones con una mirada desde afuera del sistema educativo, incluso fuera de lo macro-educativo, ya que si no, si se interviene desde dentro de las escuelas, solo se replicarán ideas que ya están ejecutadas, como ocurre en la actualidad con la confusión de la Educación Especial-Inclusiva. Es por lo anterior que es importante recalcar lo siguiente:

1) **La inclusión social y educativa es un proyecto histórico-político-ético-ciudadano**: que tiene como objetivo encontrar mecanismos

para responder a los cambios contemporáneos de la sociedad en todas sus dimensiones, lo que implica, una deconstrucción y reconstrucción de fundamentos pedagógicos y de educación para el siglo XXI.

2) **La Educación Inclusiva carece de una construcción teórica**: es por ello que los investigadores están en proceso de formulación de una epistemología de la Educación Inclusiva, que va más allá de la discapacidad y las necesidades educativas especiales. Está orientada a modificar políticas públicas para empoderar a la ciudadanía respecto a sus derechos en la educación.
3) **Aceptar que las sociedades Latinoamericanas han aceptado una falsa noción de la Inclusión:** considerando la ratificación de convenciones y leyes asociadas a la Educación Especial y la Discapacidad. El reto de reconsiderar la Inclusión es no replicar los formatos de poder que se instauran en la sociedad, descartar la opresión y exclusión de la sociedad moderna.
4) **Programas de Formación Inicial y Continua de los educadores**: los cuales requiere un cambio retórico en el planteamiento de sus asignaturas, enfocándolos y empoderándolos como sujetos activos en la aplicación de la Educación Inclusiva Auténtica.

Este cambio de discurso ante la educación corresponde a la reconstrucción de la Educación Inclusiva, la que no se logrará implementar con miradas simplistas, sino que su potencial dependerá de la capacidad de:

> […] construir las bases de una nueva sociedad y de una nueva pedagogía. Lo esencial es entender la inclusión como un motor de transformaciones profundas y necesarias sobre problemas tradicionales que se impregnan como fisuras históricas para Latinoamérica (…) la educación inclusiva no es otra cosa que la posibilidad de crear y co-construir una educación coherente con la complejidad del tiempo actual, apostando por nuevos modelos y formatos educativos (…) el desafío es soñar, creer, construir un nuevo enfoque educativo y unas prácticas educativas más humanizadoras para sus docentes y estudiante, que fusione la complejidad de sus identidades en permanente construcción (Ocampo, 2015; citado en Ocampo, 2016b, p.27).

Lo anterior, invita a idealizar e esperanzar a través de este nuevo *constructo social* a proponer una *Educación Inclusiva Auténtica*, que atienda realmente a todos y todas los estudiantes, sin discriminar, sin disminuir, sin exiliar.

Reiterando ideas anteriores, es significativo replantear, que el fundamento tradicional de una pedagogía de la inclusión en Latinoamérica "ha sido desarrollada a la luz de la imposición de un modelo tradicional de Educación Especial, limitando la búsqueda de nuevos fundamentos para abordar la complejidad de educar a identidades dinámicas en tiempos complejos" (Ocampo, 2016b, p. 28), siendo constante la redundancia de esa idea en la investigación de la Educación Inclusiva, denunciando también que:

> […] un hecho clave es situar los efectos de la construcción de una pedagogía de la inclusión sobre una nueva visión del aprendizaje que otorgue mayor comprensión a su naturaleza y explore las vías para el desarrollo oportuno del potencial humano en todos sus estudiantes.

> Situación que exige la erradicación de los discursos clínicos tan arraigados en las prácticas educativas. En otras palabras, una educación coherente con los desafíos iniciales del nuevo siglo (…) (Ocampo, 2016b, p. 28).

Con ello, se reafirma que como sociedad, es urgente el cambio de los discursos clínicos dentro de las escuelas, revalorizando los paradigmas educativos por sobre la constante medicalización de la educación.

Antes de la posmodernidad, que se nos impone como una mirada integral de la evolución natural de la sociedad, en donde Ocampo (2016b) indica que:

> […] las bases discursivas de la modernidad han cosificado la diversidad como el resultado de una estructuración colectiva situado de contextos específicos: discapacidad, diversidad sexual, estudiantes con necesidades educativas especiales, ciudadanos en situación de pobreza y vulnerabilidad social, ciudadanos procedentes de otras razas, culturas y etnias, y estudiantes en situación de inmigración" (Ocampo, 2016b, p. 30).

Lo cual, exhibe un estancamiento de la inclusión en la actualidad, considerando que las discursivas de la modernidad aún generan efectos en la educación actual de la región.

En vínculo de lo anterior, Dahlberg y colaboradores (2005), exponen una contrastación de la visión de una *educación moderna* y de una *educación postmoderna*. En primer lugar, postulan a que un elemento central de la educación moderno es que "[…] la concepción del mundo como algo cognoscible y ordenado y del individuo como sujeto autónomo estable y centrado" (Dahlberg *et al.*, 2005, p. 40), situando al estudiante como un elemento universal, que no tiene variables que lo modifiquen y diversifiquen como un ser único. En segundo lugar, indican que:

> […] el proyecto de la postmodernidad reconoce la incertidumbre, la complejidad, la diversidad, la ausencia de linealidad, la subjetividad, la multiplicidad de perspectivas y las particularidades temporales y espaciales (…) ofrece oportunidades para apreciar la diversidad social e individual como fuente de adaptación creativa (…) desde una perspectiva posmoderna, no existe el conocimiento absoluto ni una realidad igualmente absoluta que espere "ahí fuera" a ser descubierta" (Dahlberg *et al.*, 2005, p. 45).

Además, diferencian y explican que la postmodernidad invierte los signos y valores centrales de la modernidad, en donde:

> […] se prefiere la singularidad a la universalidad, el conocimiento local a los metarrelatos, las perspectivas múltiples, y la complejidad a la unidad y la coherencia, la diversidad al consenso, la ambivalencia a la certeza, la creación de sentido a la verdad, la posibilidad de la casualidad en la historia al progreso natural hacia un fin preordinario (Dahlberg *et al.*, 2005, p. 50).

No obstante, ¿estamos en una situación postmoderna de la educación?, algunos autores adoptan la perspectiva de que, más que en la posmodernidad, vivimos en un periodo de modernidad "tardía" o "reflexiva" (Beck, 1992; Giddens, 1991; citado en Dahlberg *et al.*, 2005), siendo interesante aceptar como sociedad cual es que la complejidad de evolucionar hacia nuevos

paradigmas, y aceptar la diversidad, con su riqueza y modos únicos en su forma, por lo que, se mantiene una educación con enfoque de *modernidad*, y con considerable optimismo, se situaría en una *modernidad tardía o reflexiva*.

Contraponiendo esta visión, Ocampo (2016b) "reconoce una pedagogía de la inclusión a inicios del siglo XXI con sello postmodernista, explotará sobre nuevas dimensiones psicológicas, políticas e historias capaces de aceptar las identidades dinámicas, variadas y contrarias a los discursos pedagógicos y psicologistas tradicionales" (p.32), siendo lo postmoderno como construcción educativa y pedagógica, la cual "requiere de cuestionar y desafiar las teorías vigentes que explican al ser humano y su proceso educativo" (Ocampo, 2016b, p. 32-33), coexistiendo un optimismo ante el desastre educativo por el cual se rige la sociedad capitalista actual.

Tras observar el desarrollo evolutivo e intelectual de la Inclusión y la Educación Inclusiva como tal, como sociedad capitalista se encuentran barreras en la concepción del concepto *inclusivo* y sus implicancias como *inclusividad*. Por ello, es pertinente proponer históricamente una reconstrucción o reconceptualización de la palabra Inclusión, y con ello del paradigma de la Educación Inclusiva, transmutándolo en una epistemología que abarque más zonas de conocimiento, logrando llegar hacia la Educación Inclusiva Auténtica, lo que sería una *Inclusión para el Futuro*, como un todo, una globalidad de nuevos aprendizajes y visiones inclusivas en una sociedad con aspiraciones postmodernas (Figura 4).

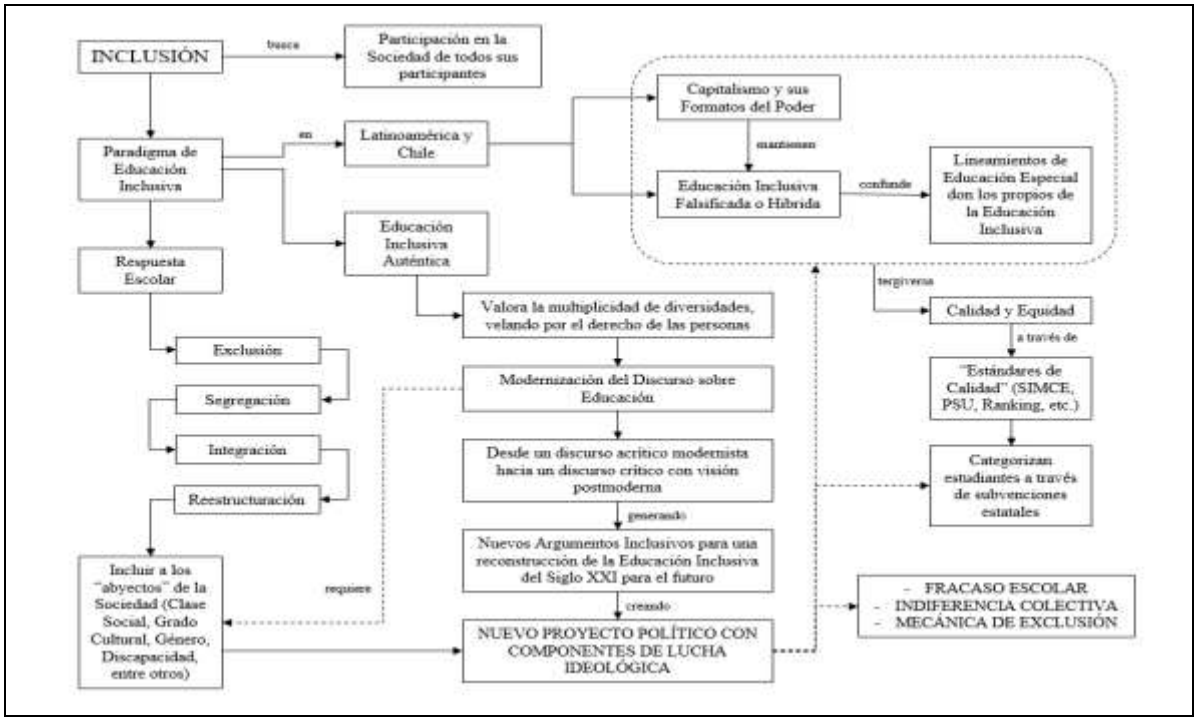

Figura 4: Inclusión, su evolución y transformación hacia la Educación Inclusiva Auténtica y su visión en Latinoamérica y Chile. *Elaboración propia* (2018).

Planteamientos y barreras actuales de la Educación Inclusiva, el estigma de las "Necesidades Educativas Especiales", Fetiches Culturales e Interseccionalidad

La sociedad moderna, o postmoderna del siglo XXI, plantea una Educación Inclusiva idílica y para todas las personas, con fundamentos políticos y sociológicos de anti-discriminación, anti-exclusión, y otros planteamientos diversificadores de la sociedad. Sin embargo, ante la vorágine de conceptos y modificaciones temporales de los planteamientos inclusivos, nace la interrogante personal ¿Qué tan inclusiva se plantea la sociedad? ¿Qué hago *"yo"* como ciudadano para fomentar una cultura inclusiva?

En primer lugar, en educación uno de los estigmas contemporáneos de las escuelas corresponde a las renombradas NEE¸ las que, en Chile, son utilizadas por los programas de integración escolar *categorizando* a los estudiantes de Educación Regular y/o Educación Especial. Jiménez Sánchez (2001) constata que:

> […] el término NEE apareció en la Ley de Educación inglesa de 1981. Al mismo tiempo que se asumía esta terminología, se proponía un cambio de la forma de escolarizar a los niños y niñas discapacitados/as: se les iba a integrar no solo en los colegios ordinarios, sino también en las aulas ordinarias (…) la nueva terminología, pues, auguraba posibles cambios en la ideología, en el concepto de discapacidad, en el tratamiento de la misma, en la política educativa y social dirigida a este sector de la sociedad (…) [No obstante] ¿el cambio de denominación alberga una modificación de las realidades sociales y culturales o es una estrategia para tapar la continuidad de una política social más bien escasa en materia de discapacidad? (Jiménez Sánchez, 2001, p. 169-171).

La investigadora buscó la realidad oculta tras esta clásica cuña de la educación a nivel mundial, no obstante, encontró el fin propio de este término, considerar una etiqueta social a estudiantes que les cuesta aprender. Según Molina García (2001), en la historia de la Educación Especial "ha sido habitual la búsqueda de terminologías nuevas para ocultar los olvidos de la política social o para enmascarar reajustes de presupuesto que suponen una disminución de las partidas destinadas a ciertos ámbitos de la realidad social" (citado en Jiménez Sánchez 2001, p. 171), enlazando reiteradamente la educación y su funcionamiento con los presupuestos gubernamentales de sus políticas.

Según Jiménez Sánchez (2001) lo que se pretende en último término con la inclusión:

> […] es la "normalización" de unos alumnos considerados como "diferentes"; es decir, convertir lo "anormal" en "normal". Entonces ¿todos los demás alumnos acceden sin dificultades a las enseñanzas del currículo? Si fuera así, el fracaso escolar solo se debería dar en alumnos con discapacidad" (…) ¿Por qué tienen todos los alumnos que estar cortados por el mismo patrón y parecerse a esa media "fantasma" como si todos fueran clones? (Jiménez Sánchez, 2001, p. 171).

Está más que claro que la educación modernista busca etiquetar y minimizar la individualidad a un sujeto universal, pero que tan efectivo es la

categorización y estigmatización de los estudiantes para educar, por lo que se indaga ¿la dificultad de aprendizaje está en los estudiantes, en los docentes o en el sistema educativo en que se está inserto?, ¿a quién busca responsabilizar el sistema capitalista de la educación estigmatizadora? Inagotablemente, se suele culpar al estudiante, por su bajo rendimiento, y al docente, por su baja habilidad para educar, ambos actores de la educación están en una inquebrantable norma o evaluación de expertos de la educación, menoscabando su reputación y su habilidad de crecer o desarrollarse, pero ¿quién se atrevería a responsabilizar al sistema educativo? En un sistema capitalista y hegemónico como el de Chile, solo se responsabiliza a los actores más débiles de la educación, siendo la realidad que debe cambiar lo macro-educativo, lo macro-societal, invirtiendo sus recursos en actualizarse y dar respuestas concretas a las diversidades de sus "minorías".

En su crítica, Jiménez Sánchez (2001) se pregunta "¿Por qué se vuelve a diferenciar cuando lo que se dice que se pretende es la integración y la normalización?" (p. 172), ante ello, Ridell (1998) da una explicación ante este cuestionamiento:

> […] existen indicios de que, debido a las presiones económicas, en vez de invertir en la provisión de apoyo al aprendizaje para cualquier niño con alguna dificultad (…), las autoridades solo parecían estar dispuestas a una financiación preferente para los niños concretos que dispusieran de una Declaración de Necesidad, con lo que se ensanchaba la brecha entre quienes tenían asignados recursos adicionales y quienes carecían de ellos (citado en Jiménez Sánchez, 2001, p. 172).

En aquel momento, se esclarece que la brecha entre estudiantes con necesidades educativas diagnosticadas, en comparación con otro que no lo es, cabe un estigma capitalista de recursos adicionales, limitando la educación a un sistema de sub-diagnósticos pseudo-clínicos para auto-potenciarse, para poder sobrevivir ante las demandas económicas de una educación de calidad hacia los poderes del estado y sus representantes. Además, estos beneficios, situados como recursos adicionales, presuponen que el problema de las *personas en situación de discapacidad* está en ellos mismos, en sus bases biológicas de *discapacidad*, ya que el sistema educativo acomete que, si no se acomodan a lo que hay, requiere de asistencias para modificarlos.

Ante el enfoque de la discapacidad en educación, Hahn (1986) afirma que:

> "[…] la discapacidad surge del fracaso de un entorno social estructurado a la hora de ajustarse a las necesidades y a las aspiraciones de los ciudadanos con carencias, más que la incapacidad de los individuos discapacitados para adoptarse a las exigencias de la sociedad (citado por Barton, 1998, p. 128).

Ante estas declaraciones, se destaca la transpolación del enfoque de la persona discapacitada hacia una sociedad discapacitada, que no logra comprender a la totalidad de su sociedad como un todo. A lo que Jiménez Sánchez (2001) atribuye que:

> […] este es y ha sido siempre el gran problema de nuestra sociedad se pretende que todas las personas se adapten a lo establecido por unos

> pocos como única opción posible, es decir al modelo neoliberal y capitalista de la sociedad. Los grupos sociales que no se adapten están condenados a la marginación y a la exclusión (Jiménez Sánchez, 2001, p. 172).

A lo que Connell (1997) adhiere que "en la escuela se construye y se legitima la desigualdad, la selección, la exclusión, y se prepara a la gente del futuro para el sistema productivo tal y como está organizado en la sociedad" (citado en Jiménez Sánchez, 2001, p. 173), insistiendo en la réplica inquebrantable del sistema en el cual se está inserta la educación modernista de la actualidad.

Como se mencionó al iniciar esta sección, las NEE han sido la herramienta educativa con la cual se han catalogado y estigmatizado a los estudiantes, en torno a ello, Jiménez Sánchez (2001) afirma finalmente a que:

> […] la nueva terminología traduce en normalización la exclusión y la desigualdad (…) el auténtico significado del término de las necesidades educativas especiales es inculcar la resignación ante la falta de oportunidades para competir por sus propios derechos y conformismo ante las situaciones de fracaso, asegurando así la supervivencia de un sistema injusto con la mayoría que compone las minorías, y beneficioso para la minoría que posee la mayoría del poder y del dinero (…) si no se modifican las estructuras sociales (y, en consecuencia, las políticas sociales), todo se queda en un bonito "limpiado de fachada" (…) las personas discapacitadas (además de muchos otros grupos marginados) viven dentro de una sociedad cuyos valores políticos, intelectuales, culturales, etc. Son valores sobre los que ellos no han opinado, no se les ha tenido en cuenta, sino que se les han impuesto" (Jiménez Sánchez, 2001, p. 173-174).

Incluso, aparece una idea interesante sobre las minorías, ¿qué tanto opinan ellos mismos sobre la legislación que los afecta a ellos *per se*?, ¿qué tanto se les escucha como sociedad? Para concluir con sus planteamientos ideas, indica que "hay que dejar de mirar la discapacidad desde el punto de vista de las dificultades que tienen los discapacitados y empezar a mirarla desde el punto de vista de los derechos de las personas y de las limitaciones del sistema" (Jiménez Sánchez, 2001, p. 175).

En segundo lugar, cabe destacar la constante fetichización cultural hacia los *sujetos abyectos*. Los *fetiches* de la Educación Inclusiva, expuesto por Žižek (1994) son:

> […] representados por todos aquellos elementos que se veneran de forma excesiva y logran una alta eficacia discursiva, centrándose en los principales reduccionismos políticos articulados por la inclusión, al tiempo que, vuelven a imponer, bajo la condición/situación de vulnerabilidad, nuevas lógicas de producción camufladas de anormalidad y esencialismo, ahora, mediadas y constituidas bajo criterios de representación sociopolíticos que reinstalan sistemas de razonamientos de tipo dicotómicos (citado en Ocampo, 2016a, p. 102).

Ocampo (2016a) indica que "algunos fetiches epistémicos de la inclusión están determinados por los diversos tipos de ficciones ideológicas y oportunismos políticos que se cristalizan al alero de la promoción de su discurso" (p. 102).

Por lo que se reestructuran estos fetiches en la Educación Inclusiva en tres niveles primordiales, principalmente ante la discapacidad (concepto que neutraliza, cosifica, reduce, limita, ridiculiza), los códigos coloniales (mujer, origen étnico, raza, otro, negro, indio, pobre) y las diversidades sexuales (multiplicidad, identidades sexuales, genero, lo *queer*), siendo estos tres los magnos de la exclusión, sin embargo, deben existir aún más líneas de *fetichización* en la educación.

En este sentido, según Ocampo (2016a), la formación de la gramática inquiere

> […] en la comprensión de los mecanismos de reproducción que determinados cuerpos de saberes efectúan, al tiempo que, se intenta avanza hacia la desnaturalización de su real espacialidad, definiendo cualitativamente, el uso de palabras determinadas para hablar de inclusión/exclusión e inclusión como no-lugar (Ocampo, 2016a, p. 148).

Es por ello, que es esencial el replantear el léxico usado en la Educación Inclusiva postmoderna, aprender y comprender que el uso de palabras genera realidades, y si se sigue estipulando fetiches y estigmas a los estudiantes, se provocará en ellos una realidad en cuanto a las palabras que se usan para oprimirlos. Para continuar Ocampo (2016a) arremete con que la ideología hegemónica, "fija patrones de interpretación, ejemplo de ello, es la imposición de la Educación Especial para hablar de Inclusión, establece una interpretación desde la ausencia de reciprocidad que, débilmente interroga la producción de relaciones estructurales donde el fenómeno acontece" (p. 148), lo que hace un llamado a cuestionar el lenguaje inclusivo, al disociarlo de la Educación Especial de manera definitiva, que tome realce la Educación Inclusiva con el mensaje de la Inclusión postmoderna, dimensionada para el futuro.

En tercer lugar, otro factor es la *interseccionalidad* que se hace presente al explorar la Educación Inclusiva. Viveros Vigoya (2016), realza esta idea como que "la interseccionalidad se ha convertido en la expresión utilizada para designar la perspectiva teórica y metodológica que buscar dar cuenta de la percepción cruzada o imbricada de las relaciones de poder" (p. 2), pero ¿Cómo este concepto se vincula a la educación postmoderna?

El concepto mismo de interseccionalidad fue acuñado en 1989 por la abogada afroestadounidense Kimberlé Crenshaw en el marco de la discusión de un caso concreto legal (Viveros Vigoya, 2016, p. 5), por lo que "la aplicación de la interseccionalidad ha sido y continúa siendo contextual y prácticas, y que su pretensión nunca fue crear una teoría de la opresión general, sino un concepto de uso práctico para analizar omisiones jurídicas y desigualdades concretas" (p.5), siendo ello un parámetro conceptual de análisis de la Educación Inclusiva, debido a las constantes omisiones jurídicas y desigualdades concretas que se presentan en el mundo de la educación a nivel transversal. A lo que la autora adhiere "los análisis interseccionales permiten y propician una reflexión permanente sobre la tendencia que tiene cualquier discurso emancipador a adoptar una posición hegemónica y a engendrar siempre un campo de saber-poder que comporta exclusiones y cosas no dichas o disimuladas" (Viveros Vigoya, 2016, p. 14), siendo ello una herramienta de

análisis para visibilizar las múltiples barreras que presenta una persona excluida de la educación.

La interseccionalidad hace un llamado a comprender la cantidad de intersecciones con la cual la sociedad oprime a los sujetos (clase social, género, sexualidades no-normativas, etnia, edad, localidad dentro de las naciones, etcétera) para así comprender como estos se refuerzan ante los más excluidos de la sociedad. Implica un análisis único e individual de todas las características personales de cada uno de los *abyectos*. Sumado a ello, hay que considerar de que no todos poseen las mismas opresiones/privilegios en todos los contextos culturales o sociales, considerando a su vez, el lugar del mundo del que se pertenece, realzando la concepción *eurocentrista* de las discriminaciones sociales (la validación de una supremacía que se puede considerar como los *sujetos blancos* y *superiores* económica, política y culturalmente). Lo anterior, invita a analizar a los sujetos de la sociedad como identidades complejas y conectadas, por las diversas intersecciones, recalcando que este análisis no solo se debe enfocar en la *zona de abyección social*, si no en todas las personas que puedan ser transgredidas por los parámetros socio-culturales y los formatos del poder del capitalismo, colonialismo e imperialismo. Cabe destacar entonces, que la *interseccionalidad* se presenta como una herramienta de análisis social, que capta intersecciones a las cuales están expuestas las personas, ya que, analítica y metodológicamente permite identificar que variables afectan a las personas en cuanto a sus necesidades inclusivas (edad, cualidades físicas, etnia, genero, raza, diversidades sexuales, etc.), y como estas se ven afectas por los formatos del poder, generando segregación de estos estudiantes interseccionados de los sistemas educativos, por ejemplo.

Al concluir esta sección, el paradigma de la Inclusión y su epistemología, provocada por la Educación Inclusiva, se da cuenta de las barreras y sus planteamientos en la comunidad hegemónica en el cual está inserto. El constante uso de etiquetas, como lo es en educación "Necesidades Educativas Especiales", la inherente fetichización de la sociedad, como vehículo discriminador de las minorías (categorías colonizadoras, diversidades sexuales, situación de discapacidad, entre otras), y el análisis interseccional, como base feminista de una crítica social dada por Crenshaw, son variables indiscutibles a considerar en la Inclusión para el futuro, como eje transformador de la sociedad, para su análisis y sensibilización de las comunidades sociales, y por sobre todo, de las comunidades educativas como de la instrumentalizador y génesis cognitiva de la postmodernidad.

Redireccionar la Educación Inclusiva y la Sociedad, una visión antroposófica e integral del ser humano en tiempos postmodernos

La postmodernidad cae sobre esta era contemporánea como una línea de transmutación de la visión que se percibe sobre el ser humano y su individualidad-universalidad, su dualidad de la diferencia frente al ser diferente, único e irrepetible ¿Cómo se traicionó esta cualidad inherente del

ser humano con el capitalismo hegemónico de la actualidad? La respuesta se basa en el bombardeo de información interminable que mantiene a las personas dentro de un sistema que olvida *"el tiempo de uno mismo"*, un sistema individualista del *"poco tiempo"*, un sistema en el que las coaliciones y etiquetas marginan a la sociedad. Y a su vez, ¿cómo este sistema olvido que el aprendizaje de un niño es único basado en sus características y multiplicidades?, ¿en qué momento las escuelas se tornaron máquinas de hacer ciudadanos prototipo? Hace más de un siglo, Steiner (1912) postuló a que "la época actual pone en duda mucho de lo que hemos heredado de nuestros antepasados. Por eso nos acosa con tantos "problemas de actualidad" y tantas "exigencias". ¡Cuantas "cuestiones" pululan en el mundo de hoy!: la social, la feminista, los problemas educativos y escolares, los jurídicos, los que se relacionan con la salubridad, etc." (p.2), indicando la pluralidad de realidades que existen en los problemas educativos, y de forma global, recalcando la postura de ese bombardeo de "cuestiones" (p.s/r.) que se tornan ante la sociedad. Sumado a ello, explica que:

> […] es necesario penetrar en la naturaleza oculta del hombre, a lo que nuestra época siente muy poca inclinación: no traspasa los límites de la superficie, y cree que, si avanza hacia lo que se sustrae a la observación exterior, se hundirá el suelo bajo sus pies (Steiner, 1912, p. 3).

Sin embargo, si se analiza ¿cuál es la naturaleza oculta del hombre?, ¿cómo esa naturaleza salvará y generará lineamientos de la Inclusión para el futuro? Para continuar, el autor reconoce cuatro miembros constitutivos de la naturaleza humana (Tabla 7).

MIEMBROS CONSTITUTIVOS DE LA NATURALEZA HUMANA	DESCRIPCIÓN DE LA CORRIENTE
CUERPO FÍSICO	• Parte del hombre accesible a la observación sensoria y la concepción materialista de la vida, la única integra. Este cuerpo está sujeto a las mismas leyes que rigen toda vida material y está integrado por las mismas sustancias y energías que todo el resto del llamado mundo inanimado.
CUERPO ETÉREO O BIOFÓRICO	• La ciencia espiritual reconoce en el hombre el cuerpo biofórico, lo asocia al concepto de *fuerza vital*. Es el constructor y artífice del cuerpo físico, su morador y arquitecto. • Corresponde a una estructura energética: son fuerzas activas, no es materia.
CUERPO ASTRAL O SENSIBLE	• Corresponde al vehículo del dolor y placer, del instinto, deseo, pasión, etc., de todo lo cual carecen las criaturas que solo poseen los cuerpos físico y etéreo. • Es una estructura integrada por imágenes dotadas de movimiento interior, luz y color.
EL SUSTRATO DEL YO	• El vocablo "yo" solo sirve para distinguir a uno mismo; y nunca podrá llegar a mi oído como designación de mi persona. • El destacarse a uno mismo como "yo" crea un mundo en sí mismo. • Este sustrato es la expresión del alma superior y, por poseerlo, el hombre es la cúspide de la creación. • Si el hombre entra en una disciplina superior, valiéndose del poder original de su propio "yo", logrará actuar conscientemente en la transformación de cada una de sus

	costumbres, de su temperamento, de su carácter, de su memoria, etc.

Tabla 7. Cuatro miembros constitutivos de la naturaleza humana.
Fuente: Steiner (1912).

Basado en los análisis antroposóficos de Steiner, estos cuatro miembros constitutivos de la naturaleza humana son esenciales para comprender como entregar educación a los estudiantes de la época contemporánea. Uno de los elementos importantes de la Educación Inclusiva es comprender al individuo como un ser único, diferente y diverso, considerando a su vez sus motivaciones e instintos únicos, logrando aquello es que se podrá generar estrategias para dar educación para todos los alumnos de un aula, generando metodologías, didácticas, prácticas y evaluaciones acordes a las necesidades de cada estudiante. Si un docente del siglo XXI considera más allá de un sujeto físico, e integra el *cuerpo etéreo*, *cuerpo astral* y el *sustrato del yo*, comprenderá que la educación pasa por lograr ser *significativa* para generar conocimientos y aprendizajes acordes a cada población, pero, ¿cómo estimular a los futuros docentes con esta visión más alejada de lo *científico*?

A raíz de lo anterior, postula a que "el educador ha de trabajar sobre estos cuatro miembros de la naturaleza humana, lo que implica el previo conocimiento de la índole de cada uno de ellos" (Steiner, 1912, p. 9), lo que lleva a pensar sobre como las ideas reformadoras de la Educación Inclusiva pueden trascender en los estudiantes, y como el paradigma de la Inclusión para el futuro calará en el cambio de la forma de razonar de las personas sobre inclusión. Se debe considerar que "las diversas ideas reformadoras de nuestra época solo podrán resultar fecundas y prácticas, si se basan en esa profunda investigación de la vida humana" (Steiner, 1912, p. 3), volviendo a repensar sobre que la raíz de los cambios epistemológicos y paradigmáticos germinarán solo si se comprende como el ser humano, con todo lo que implica su naturaleza inherente, funcionando en una sociedad capitalista.

Es por ello, que se debe buscar humanizar la educación desde un punto de vista antroposófico que vislumbre la *naturaleza oculta del humano*, así la Inclusión para el futuro a través de la Educación Inclusiva Autentica cambiará paradigmas, soñando en transmutar la cultura y la educación social sobre las diferencias únicas de cada persona, se debe volver a lo nuclear de la educación, su vocación, su intención. La Inclusión para el futuro, como una forma contemporánea y postmodernista de percibir la Inclusión y la Educación Inclusiva, se debe estipular como una epistemología intencionada en la conciencia revolucionaria de la Inclusión como un todo en la sociedad, o bien ¿la Inclusión solo está condicionada para los prototipos de minorías que se muestran en los medios comunicacionales?, ¿la Inclusión solo está sujeta a personas en situación de discapacidad?, ¿realmente los catalogados como discapacitados, son discapacitados?, ¿realmente los heterosexuales y/o la heteronormatividad corresponden a la mayoría de la sociedad?, ¿no son las minorías una totalidad que subvierte a la supuesta *mayoría*? todas esas interrogantes inclusivas, son variables subjetivas de las propuestas dadas en nuestra cultura y sociedad, este reinicio debe originarse desde una evaluación de lo que somos como seres humanos, antes de caracterizar, categorizar o catalogar etiquetas que nos separan ideológicamente como sociedad.

Cuantas veces las barreras educativas como las católicas o cristianas, excelencias académicas, u otras, han sesgado a estudiantes en múltiples establecimientos educativos. Los ingresos de las nuevas escuelas y formas educativas de los distintos niveles asociados al enfoque postmoderno de la Inclusión para el futuro serían plantearse un modelo de ver la vida universalmente, asociado al *amor* al otro, sin discriminar sus bases temporales e históricas individuales, que el ser humano no tenga nombre, ni rostro, ni estelas concretas de diferenciación social ante el *ser una minoría*. El cambio del léxico y del uso de los conceptos y terminologías asociadas a la Educación Inclusiva es una de sus herramientas más potentes, como generador de realidades, cuantas veces se usan conjeturas como *"habla como hombre"*, *"los niños no lloran"*, *"eso no es de niñas"*, "ese niño es *mongolo*", *"no te acerques a ese negro, a ese pobre"*, entre una infinidad más, definen una sociedad basada en el capitalismo, el sexismo, los discursos minusvalizantes y/o colonizantes, por lo que ¿tan difícil es aceptar al *otro* sin premoniciones culturales que lo afecten, que lo categoricen como algo inferior?

A modo de cierre de esta sección, al volver al inicio de estas temáticas, con una mirada desde la Inclusión para el futuro, como una nueva forma de percibir la Inclusión y la Educación Inclusiva, se debe redireccionar la educación *per se* y la sociedad, humanizándola, desde una visión antroposófica e integral del ser humano, reconsiderándolo como ser diverso y dueño de su diversidad, respetando las diferencias entre sus pares, cambiando lo estipulado por la sociedad capitalista, evitando disminuir y despreciar la pluralidad y la multiplicidad de estudiantes que existen en la escuelas, revalorizándolos, sorprendiéndose de su habilidad natural como persona de aprender y comprender el mundo en el que está incrustado. Que la nueva epistemología esté intencionada en la conciencia revolucionaria de la Inclusión, como un todo, como un derecho transversal en la sociedad contemporánea.

Estrategias y fundamentos para una educación inclusiva del siglo XXI, separación definitiva de la Educación Inclusiva Falsificada de la Educación Inclusiva Auténtica

El nuevo milenio, siendo actualmente la segunda década del siglo XXI, la educación ha transitado por diferentes paradigmas transformando la sociedad desde su base a través del tiempo, transmutando la cultura por completo. Sin embargo, la educación contemporánea se encuentra en un estancamiento ideológico que confunde la Educación Especial como Educación Inclusiva, tergiversando su real función e impacto social. Ocampo (2017b) en el extracto "la producción de ficciones ideológicas en la formación de maestros para la educación inclusiva" (p. 1-4), expone los lineamientos del discurso crítico y acrítico en torno a las percepciones de la educación (Tabla 8).

VARIANTES DEL DISCURSO	
SOBRE EL SENTIDO DEL CONCEPTO	**DISCURSO ACRÍTICO** • Se basa en aquellas propuestas que no promocionan cambios y soluciones efectivas y reales para reducir la exclusión, la opresión y la desventaja social y cultural que afecta a todos los ciudadanos. • Se caracteriza por constituir una formación discursiva que no genera cambios en lo político y cultural de tema en análisis: la inclusión y las transformaciones de las fuerzas estructurales del sistema social y educativo. • No concibe la educación inclusiva como parte central de la teoría crítica. No hay una interpelación a la realidad histórica a la cual se debe acoplar. • Las bases teóricas y metodológicas prefabricadas no logran dictaminar acerca de la inclusión, sólo la enuncian, emergiendo un nuevo dispositivo de colonización epistémico, imposibilitando la emergencia de un nuevo marco de valores para investigar la inclusión en relaciones de estructurales y de poder de mayor amplitud. • Los elementos de su discurso son neutrales pues, carecen de entrada en lo simbólico y sus sentidos logran conectarse con lo político. No se comprenden las relaciones biopolíticas implicadas. **DISCURSO CRÍTICO** • Tanto la modernización como la reconstrucción y reconceptualización de las bases teóricas y metodológicas de la educación inclusiva involucran la orquestación de argumentos más amplios para politizar el tema y avanzar hacia la intervención situada y progresiva de las problemáticas estructurales que afectan a la educación.
VARIANTES DEL DISCURSO	
SOBRE EL SENTIDO DEL CONCEPTO	**DISCURSO CRÍTICO** • La cristalización de un discurso crítico y deliberativo asociado a la educación inclusiva sugiere un mecanismo de reacción contra los paradigmas imperantes, desde una empresa dirigida a examinar las luchas ideológicas, la opresión, la desventaja social, la identidad y la exclusión, etc. • El discurso crítico y deliberativo de la inclusión, se basa en un conjunto de propuestas educativas que conciben la inclusión como una lucha política. Las construcciones del discurso crítico y deliberante, no se reducen al estudio de las modas teóricas o problemas del "ahora" que afectan a la educación, sino que entiende la inclusión como un problema de relaciones estructurales que atañen a los campos políticos, culturales, históricos, sociales y éticos de la sociedad occidental. Su énfasis y aporte radica en la politización de la discusión. • Se opone a las perspectivas dominantes que consagran discursos, prácticas y construcciones cargas de poder que inciden en el desarrollo del pensamiento. • Se plantea el propósito de plantear preguntas críticas sobre el qué, el cómo y para qué de la inclusión en la sociedad occidental del siglo XXI. • El discurso crítico de la educación inclusiva promueve el cuestionamiento de la realidad y direcciona sus esfuerzos hacia la transformación radical de la educación y de la sociedad. • La educación inclusiva a través de la modernización de su discurso hace

	explícita una relación de pertenencia con la teoría crítica. En síntesis, la educación inclusiva es teoría crítica en cuanto a sus propósitos de mayor alcance.
CAMPOS DE CONFLUENCIA EN EL DISCURSO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	**DISCURSO ACRÍTICO** • Corresponde a las formas tradicionales de referirse a la educación inclusiva. En otras palabras, sintetiza los aportes que reafirman su emparejamiento pragmático con la educación especial. • En esta dirección Tadeu Da Silva (1999), identifica que parte del discurso acrítico de la educación inclusiva corresponde a teorías de adaptación, ajuste y aceptación. En términos educativos, estas nos remiten a los fundamentos pedagógicos de la inclusión (currículo, la didáctica y la evaluación que impone el modelo tradicional de educación especial). • Campos involucrados: enseñanza, aprendizaje, evaluación, metodología, didáctica, organización, planeamiento, eficiencia y objetivos. • Plantea una visión positivista sobre las categorías de igualdad, equidad, universalidad. El repensar ético de la justicia social no da cuenta de mecanismos para pensar la moral desde perspectivas más plurales. • En términos pedagógicos se plantea una estructura discursiva conformada por la epistemología tradicional de la educación especial, los aportes positivistas de la sociología y los cuestionamientos de la filosofía de la alteridad. Se reconoce al Otro, careciendo de estrategias para cuestionar las estructuras de escolarización que afectan a determinados estudiantes. Se reconoce la exclusión como mal común a todos los ciudadanos. No obstante, se refuerza el discurso de la eficacia y la eficiencia como acción para mejorar la escuela, sin dar pistas de cómo estas acciones afectan a las identidades descentradas que hoy arriban al espacio educativo.
VARIANTES DEL DISCURSO	
CAMPOS DE CONFLUENCIA EN EL DISCURSO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	**DISCURSO CRÍTICO** • Los campos de confluencia implicados en el discurso crítico y deliberante de la educación inclusiva adquieren un carácter dicotómico, pues se conforma a partir de los aportes de las teorías críticas y de las teorías postcríticas de la educación. • La contribución de los campos desprendidos de las teorías críticas que apoyan la reconceptualización de la educación inclusiva son: la ideología, la reproducción cultural y social, el poder, la clase social, el capitalismo, las relaciones sociales de producción, la concientización, la emancipación y liberación, el currículo oculto y la resistencia. • Mientras que la contribución de los campos desprendidos de las teorías postcríticas que apoyan la reconceptualización de la educación inclusiva están relacionados con: la identidad, la alteridad, la diferencia, la subjetividad, la significación y discurso, el saber y el poder, la representación, el género, la raza, la etnia, la sexualidad, la interculturalidad, el postestructuralismo, el feminismo, la teoría de la desviación, el post o neocolonialismo, la deconstrucción de la psicología del desarrollo, el análisis del discurso francés, etc. • Se resignifican los marcos de entendimiento de la justicia social, de las políticas públicas, las concepciones de sujeto educativo, los campos de confluencia de la investigación, las concepciones que explican el currículo, la didáctica y la evaluación. Se reconoce presencia de nuevas identidades educativas opuestas al discurso tradicional

	elaborado por la psicología del desarrollo y la pedagogía. Asimismo, se visualizan nuevas formas de expresión ciudadana. Se asume la necesidad de construir un nuevo orden político que propenda a la creación de las bases de una nueva ciudadanía más equilibrada en sus fines y propósitos de amplio alcance.
IDEA QUE REFUERZA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA	**DISCURSO ACRÍTICO** • Se refuerza una concepción positivista de la justicia social y del principio de equidad. • Se refuerza el énfasis por la discapacidad y las NEE. Se incorpora la interculturalidad reducida a la etnia. Desde los estudios de género se estudia el currículo oculto y a las identidades homosexuales y lésbicas. • Sus políticas educativas y la organización del sistema educativo en general, no examina los males sociales desde una perspectiva de interseccionalidad acerca del fracaso, la exclusión, la violencia estructural y la desigualdad silenciada. • Sus propuestas educativas se basan en la creencia que las finalidades de amplio alcance de la inclusión están dirigidas a dar respuestas a grupos vulnerables, a estudiantes que no logran aprender y a personas que expenden en la educación. • Se explícita un nuevo rostro de la educación especial. De modo que, se empareja la contribución de la educación especial y la psicopedagogía con las formas condiciones de la inclusión. • Presencia de categorías livianas y vacías para referirse a sus significados políticos.
VARIANTES DEL DISCURSO	
IDEA QUE REFUERZA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA	**DISCURSO CRÍTICO** • Se rechazan los modos dominantes de entender y hacer educación. Se analizan sus principales categorías tal como se presentan, como debiesen ser y, aquellas que no se dicen. • Se basa en aquellas propuestas discursivas que apelan por la ampliación de los márgenes de entendimiento de la inclusión como parte de la transformación de las Ciencia Educativa en todos sus campos. Sus efectos no sólo quedan reducidos a personas que exceden de la educación o del sistema social. Más bien, avanza hacia la proposición de una nueva construcción de ciudadanía, resignificando los derechos y las prácticas de ciudadanización en un clima de encuentro y deliberación. • La diversidad y las diferencias actúan como dispositivos de destrabe inicial hacia la búsqueda y consolidación de argumentos más amplios para pensar la educación inclusiva en tiempos complejos. Se entiende que ambas son construcciones históricas situadas. • Desde esta perspectiva, el discurso a comenzado enunciado grandes críticas a las estructuras sociales. Sus limitaciones quedan reducidas a la concreción de herramientas para reformular lo pragmático de la inclusión desde una perspectiva pedagógica. El desafío es consolidar un nuevo campo de interpretación para avanzar en la construcción de una pedagogía de la inclusión capaz de integrar en un mismo espacio de aprendizaje a todos los estudiantes.

Tabla 8. Comparación del Discurso Crítico y Acrítico, basado en resumen de "La producción de ficciones políticas e ideológicas en la formación de maestros para la Educación Inclusiva". Fuente: Ocampo (2017b).

Desde el sentido del concepto de Educación Inclusiva, el discurso acrítico de esta, en palabras de Ocampo (2017b):

> […] se basa en propuestas que no promocionan cambios y soluciones efectivas y reales para reducir la exclusión, la opresión y la desventaja social y cultural (…) las bases teóricas y metodológicas prefabricadas no logran dictaminar acerca de la inclusión, solo la enuncian (Ocampo, 2017b, p. 1-2).

Mientras que, una visión desde el discurso crítico implica una:

> […] modernización de las bases teóricas y metodológicas de la temática, generan argumentos para politizar el tema y avanzar hacia la intervención situada y progresiva de las problemáticas estructurales que afectan la educación (…) se plantea el propósito de plantear preguntas críticas sobre el qué, el cómo y para que de la inclusión (…) promueve el cuestionamiento de la realidad y direcciona sus esfuerzos hacia la transformación radical de la educación y de la sociedad (Ocampo, 2017b, p. 2-4).

Ambas variantes del discurso se contraponen en cuanto al sentido del concepto Inclusión, pero actualmente los sistemas educativos de Chile y Latinoamérica ¿en dónde se encuentran?, ¿presentan discursos críticos o acríticos? Lamentablemente hay que plantear que como existe un estancamiento de la visión de Educación Inclusiva en esta región, los discursos políticos, convencionales y sociales en cuanto a educación se encuentran en una visión acrítica, que no busca reestructurar los conocimientos intrínsecos de la Inclusión para el futuro, por lo que, ¿cómo se logra transmutar la educación hacia una discursiva crítica? Claramente la respuesta está en si misma, en educar la población desde la raíz, desde lo inherente del ser humano, replanteando las miradas inclusivas y a su vez, las actividades y comportamientos inclusivos que tenemos como seres humanos.

En cuanto a los *campos de confluencia en el discurso* de la Educación Inclusiva, este discurso acrítico, en palabras de Ocampo (2017b):

> […] corresponde a las formas tradicionales de referirse a la educación inclusiva. Sintetiza los aportes que reafirman su emparejamiento pragmático con la educación especial (…) corresponde a teorías de adaptación, ajuste y aceptación (…) en términos educativos remiten a los fundamentos pedagógicos de la inclusión (currículo, didáctica y evaluación) (…) campos involucrados: enseñanza, aprendizaje, evaluación, metodología, didáctica, organización, planeamiento, eficiencia y objetivos (Ocampo, 2017b, p. 1-2).

Si se enfoca hacia un discurso crítico, Ocampo (2017b) en el mismo documento, explicita que estos paradigmas:

> […] adquieren un carácter dicotómico, pues se conforma a partir de los aportes de las teorías críticas y de las teorías postcríticas de la educación (…) los campos desprendidos de las teorías críticas que apoyan la reconceptualización de la Educación Inclusiva son: ideología, reproducción cultural y social, poder, clase social, capitalismo, relaciones sociales de producción, concientización, emancipación, liberación, currículo oculto y resistencia (Ocampo, 2017b, p. 2-4).

Lo anterior, quita los componentes peyorativos de la travestización de la Educación Inclusiva, por lo que adhiere el autor "se asume la necesidad de construir un nuevo orden político que propenda a la creación de las bases de una nueva ciudadanía más equilibrada en sus fines y propósitos de amplio alcance" (Ocampo, 2017b, p. 3), siendo su rango de alcance mucho más elevado y transgresor culturalmente.

Desde la visión de la *idea que refuerza* la Educación Inclusiva, Ocampo (2017b) postula desde el discurso acrítico, que este:

> […] refuerza el énfasis por la discapacidad y las NEE. Se incorpora la interculturalidad reducida a la etnia. Desde los estudios de género se estudia el currículo oculto y a las identidades LGBT y no-normativas (…) sus propuestas educativas se basan en la creencia que las finalidades de la inclusión están dirigidas a dar respuestas a grupos vulnerables, a estudiantes que no logran aprender y a personas que expenden en la educación (Ocampo, 2017b, p. 1-2).

Por lo que, se muestra una travestización, un nuevo rostro, de la Educación Especial. Y en su contraparte, el discurso crítico, en palabras de Ocampo (2017b):

> […] se basa en aquellas propuestas discursivas que apelan por la ampliación de los márgenes de entendimiento de la inclusión como parte de la transformación de las Ciencias Educativas en todos sus campos. Sus efectos no solo quedan reducidos a personas que exceden de la educación o del sistema social (…) avanza hacia la proposición de una nueva construcción de ciudadanía, resignificando los derechos y las practicas (…) sus limitaciones quedan reducidas a la concreción de herramientas para reformular lo pragmático de la inclusión desde una perspectiva pedagógica (Ocampo, 2017b, p. 2-4).

Y es en esto último donde radica su complejidad epistemológica, ¿cómo llevarla a cabo en una sociedad individualista, que a su vez, está trastornada con el capitalismo hegemónico a nivel mundial?

La Educación Inclusiva, según Ocampo (2016c) la entiende:

> […] como un dispositivo de reforma social y educativa más amplia, destinada subvertir y combatir los sistemas de regularidades hegemónicos que sustentan los mecanismos de producción de las principales patologías sociales crónicas, así como, los dispositivos de disciplinamiento de la subjetividad y las múltiples tecnologías de invisibilización , dominación y exclusión insertas en las bases del contrato social latinoamericano (Ocampo, 2016c, p. 8).

A lo que como sociedad se debiese apostar por esta creación de un escenario educativo totalmente diferente, desde la visión postmodernista.

Desde otra perspectiva, otros desafíos que enfrenta el discurso crítico postmoderno de la Educación Inclusiva, según Ocampo (2016c) "inquieren la superación de sus reduccionismos clásicos (personas en situación de discapacidad, grupos étnicos, minorías sexuales, personas con algunas necesidades educativas especiales), por la visibilización directa del sujeto político al interior de este movimiento" (p. 9), a lo que hay que osar a

plantear, que al erradicar esta perspectiva de reduccionismos clásicos, se centrará la visibilización de estas minorías como parte de un todo, generando opinión política e intervención desde su propia mirada. Según este autor:

> […] la lucha por la inclusión apela a la resignificación de todos los campos de la vida ciudadana y de la Ciencia Educativa, pues actúa como un mecanismo de deliberación y ruptura que invita a sentar las bases de una nueva forma de hacer pedagogía y gestionar los derechos en un marco real y efectivo de equidad, justicia social y acciones críticamente democráticas" (Ocampo, 2016c, p. 32).

De ahí que, se hace injerencia en la resignificación de todos los campos de la vida ciudadana y de la ciencia educativa, reiterando esta necesidad de transformación en tiempos postmodernos, transformar la forma de hacer pedagogía, impulsando los derechos humanos y sociales, apostando por la equidad, la justicia social y la democracia. Para continuar con este análisis, el autor plantea que la Educación Inclusiva en la actualidad:

> […] aparece como una fantasía y una tecnología de ficción que nada dice como destrabar el orden dominante que afecta y define las trayectorias sociales y educativas de todos los ciudadanos (…) enfrenta el desafío de subvertir la inclusión de personas abyectas a contexto de normalización (Ocampo, 2016c, p. 32).

Por lo que este delirio o alucinación que busca dar resultados a una inclusión de personas sujetas a un contexto normalizado está encontrando barreras sociológicas para ser efectiva, por lo que, "teleológicamente, la inclusión alcanza sus propósitos cuando sus objetivos se insertan en la re-escritura del contrato social" (Ocampo, 2016c, p. 32).

Al colocar la Educación Inclusiva bajo el prisma del capitalismo existente en la actualidad, la Inclusión contemporánea, alude a la naturaleza post-disciplinar de la inclusión, ¿pero a qué se refiere con que la naturaleza de la inclusión sea post-disciplinar? Ocampo (2017a) lo refiere como a "[…] la construcción de saberes auténticos, es configurada a través de una ecología de saberes, un sistema de traducción y un exhaustivo examen topológico sobre los sistemas de vinculación de cada una de sus geografías epistémicas" (p. 13), por lo que, en palabras del autor "implica además, profundizar en las trayectorias históricas de dichos saberes y el tipo de proyectos entrecruzados con los nuevos conflictos sociales que afectan al pensamiento educativo post-moderno" (Ocampo, 2017a, p. 13). Así es como se sitúa este componente de la Inclusión para el futuro, como un conjunto de saberes reciclados, reinventados en función de comprender como funciona la Inclusión en una educación postmoderna, en como los aportes de todas estas disciplinas implicadas en *lo inclusivo* hacen su aporte y se transmutan en una idea superior. A su vez, en esta misma obra, Ocampo (2017a) infiere sobre:

> […] la necesidad de asumir la construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva en referencia a una epistemología heterotópica, se orienta a superar los ejes de normalización, opresión y restricción de la potencia de determinados cuerpos de saberes, tematizados a través de la epistemología monotópica que plantea la imposición del sustrato epistémico tradicional de Educación Especial (Ocampo, 2017a, p. 14).

Lo anterior, genera mediante esta hibridación semántica "a la instalación de diversos fracasos cognitivos en la fabricación del conocimiento" (Ocampo, 2017a, p. 14). Con lo anterior entonces, se promueve la idea de construir nuevos saberes, en base a lo que ya está planteado, construir nuevas palabras e indicadores, una nueva gramática inclusiva, conseguir que, a través de transformar las palabras, se puedan generar nuevas realidades.

Por lo que, una Educación Inclusiva que busque radicalizar la sociedad postmoderna, generará herramientas metodológicas y pedagógicas para que, en palabras de Ocampo (2017a) consiste en un "programa político, epistémico, pedagógico, y ético sobre educación inclusiva de tipo combativa, revolucionaria y radical (…) un dispositivo macro-educativo y metáfora orientada a la creación de nuevo orden sociopolítico, económico, ciudadano y educativo" (p.14-15), lo cual generará frutos en la comunidad contemporánea. Este escritor, ante estas implicancias, genera el siguiente mensaje:

> […] La configuración de un proyecto político, epistémico, ético y pedagógico sobre Educación Inclusiva anti-capitalista, anti-colonialista, revolucionaria, radical y heterotópica, debe responder a la interrogante: ¿de qué manera, esta nueva constitución ideológica, permite crear nuevos horizontes políticos y teóricos para responder, desde la escolarización a los diversos antagonismos que se cruzan en dicha espacialidad? y ¿Qué fuerzas intelectuales inciden en la comprensión reduccionista de un único tipo de antagonismo para formular la lucha acomodacionista por la inclusión? (Ocampo, 2017a, p. 15).

Lo que se intenta responder constantemente a estas interrogantes, es que la Inclusión para el futuro, en su forma educativa, es una forma de recapacitar la realidad social y educativa, para provocar un nuevo orden o estructura política, societal, económica, ciudadana y estructural, eliminando de una vez las barreras propias de los formatos del poder. Para comprender lo anterior, Ocampo (2017a), infiere que otro aspecto clave en la investigación de la Educación Inclusiva capitalista implica entender las configuraciones que "dan paso a las violencias epistémicas de la diversidad, es decir, al corpus de sistemas y/o mecanismos de devaluación, omisión, subalternación y marginación de determinadas identidades complejas y opuestas a los cánones tradicionales de la Psicología del Desarrollo" (p. 16), lo que el autor refiere en ello es, sobre los "sujetos cuya carga semiótica los ubica dentro de la diversidad y las diferencias, condicionadas desde la ideología de la normalidad, como sujetos abyectos, raros o anormales" (Ocampo, 2017a, p. 16), encontrando nuevamente el concepto de subyugar sujetos abyectos de la sociedad, volviendo a las etiquetas sociales que implican por ejemplo, la Psicología del Desarrollo en educación.

En respuesta al desarrollo de las políticas de la diferencia, deberíamos "pensar la Educación Inclusiva para transformar el mundo, constituye sin duda, una fractura sobre las fragilidades del capitalismo, específicamente de su centro" (Ocampo, 2017a, p. 17), que la Inclusión para el futuro transforme el mundo, fracturando el capitalismo con una visión desde el exterior, disruptista, pero que arremeta desde sus bases más ínfimas, transformando la cuna de una cultura inclusiva. Sin embargo, si se retorna hacia el mundo de la

educación, ¿cuál podría ser la diferencia entre Educación Inclusiva Reformista y Educación Inclusiva Transformadora?, ¿cuál de ellos sería el enfoque inclusivo de la postmodernidad? en palabras del último escritor citado, la visión de una *Educación Inclusiva Reformista:*

> […] según sus características correspondería a su momento actual, a una actuación pseudo-crítica desde el centro capitalista, es decir, espera alcanzar la igualdad, la equidad, la inclusión, la participación, la aceptación, el respeto por el otro, el abordaje de las diferencias en el currículo, la enseñanza para todos y la justicia educativa y social desde dentro del sistema existente (Ocampo, 2017a, p. 26).

Así, ello se relaciona con el discurso acrítico presentado anteriormente, mientras que la *Educación Inclusiva Transformadora,* según el autor:

> […] es concebida en términos de revolución y cambio radical sobre los ejes de ensamblaje del modelo societal. En esta visión los investigadores no se conforman con la simple modificación retórica de argumentos que aluden a la reforma del sistema, sino más bien, pretenden la erradicación y/o destrucción de cada uno de los formatos del poder y los principales fascismos societales (Ocampo, 2017a, p. 26).

De esta forma, se posiciona con el discurso crítico de la educación, esa visión postmodernista que busca inexorablemente la Inclusión para el futuro.

Para ello, se requiere pensar en la historia intelectual de los campos de conocimiento de la Educación Inclusiva y como han mutado con el tiempo, los cuales son tres, explicitados en los diversos textos de Ocampo (2015, 2016a, 2016b, 2016c, 2017a), estos son:

1) **Campo de Conocimiento Falsificado:** no presenta conocimientos propios de la Educación Inclusiva, o de la Inclusión propiamente tal, existe una necesidad de imponer la Educación Especial para hablar de estas temáticas, fundamentándose en sujetos excluidos de la sociedad, particularmente de las necesidades educativas especiales y la discapacidad, opera desde la universalización de estos y del individualismo metodológico, contribuyendo a la reproducción de las opresiones sociales. Su discurso es acrítico, basándose en mecanismos de incorporación, acomodación y ajuste a las estructuras educativas ya existentes.
2) **Campo de Conocimiento Mixto-Travestizado-Hibridizado:** su campo de conocimiento es universalista, como una totalidad, en donde cada persona entiende lo que quiere entender. Los fundamentos propios de las disciplinas se encuentran en un carácter interdisciplinar.
3) **Campo de Conocimiento Auténtico:** su campo de conocimiento es considerado inclusivo en su naturaleza, individualizando al sujeto abyecto, valorando sus diferencias y su diversidad. Los fundamentos propios de las disciplinas se encuentran en un carácter post-disciplinar. Su discurso se vuelve crítico, comprendiendo como el capitalismo y sus formatos de poder afectan a la sociedad, y a su vez comprende como intervenir aquello. Se puede catalogar con ella una Educación Inclusiva Transformadora.

Tras categorizar una *Educación Inclusiva Transformadora*, auténtica, con un discurso crítico y una visión postmoderna, se puede organizar una línea de aplicación más organizada, como una Inclusión para el futuro, ello queda reforzado por las ideas plasmadas de Grieshaber y Cannella (2005) ya que "el posmodernismo si rechaza las perspectivas universalizantes y orientadas hacia la verdad que han privilegiado a un conocimiento particular y a ciertos grupos de gente. El posmodernismo es ilimitado, confuso y ambiguo" (p. 25). Y así postulan además que "las perspectivas posmodernas y otras orientaciones filosóficas que pretenden refutar la existencia y la aplicación de la verdad universal a los seres humanos han llevado a reconceptualizar los propósitos de la educación y la atención, así como a reexaminar la investigación y la práctica" (Grieshaber y Canella, 2005, p. 27), por lo que se puede concluir que este enfoque con perspectivas postmodernas de la Inclusión exige la aceptación de las multiplicidades de identidades que existen en la humanidad y sus contradicciones naturales.

Entonces es correcto analizar lo que es y cómo se compone una *epistemología de la Educación Inclusiva*, para lo que se puede implicar que la construcción epistemológica de la educación inclusiva indica lo siguiente:

> […] expresa un patrón de funcionamiento basado en el *encuentro* y el *movimiento*, cuyo ensamblaje -a través de la lógica del dispositivo (Foucault, 1973; Deleuze, 1990)-, constituye en palabras de Bal (2016) un *pensamiento temporal*, que emerge en el movimiento. Por tanto, afirmar que, la Educación inclusiva es una teoría sin disciplina, no solo refiere a su naturaleza *post-disciplinar*, y a la producción de *lo nuevo*, sino más bien, al conjunto de mecanismos de re-organización de la Ciencia Educativa y la pedagogía, desde las afueras de las disciplinas, evitando encapsularse en ellas. Metodológicamente, es un conocimiento que emerge de la extracción de los aportes más significativos -diaspóricos y viajeros- de sus campos de conocimientos y objetos confluyentes, cuya operación constituye la clave para avanzar en la construcción de sus saberes auténticas. Su naturaleza *in-disciplinar* -no fija en ninguna disciplina- exige también, la creación de nuevos modos de lectura y producción en el abordaje de sus fenómenos (Ocampo, 2018, p. 15-16).

Ante lo anterior, cabe mencionar a su vez, que el espacio epistémico de la Educación Inclusiva, según Ocampo (2018):

> […] emerge desde un pensamiento temporal, que va definiendo sus lugares de configuración -fases de periodización y gramáticas- y producción de sentido -dimensión hermenéutica-, a través de patrones de movimiento y desplazamiento -surgidos en un espacio de tipo diaspórico y rizomático, cuyos desplazamientos se ensamblan bajo la lógica del dispositivo, confluyendo en un espacio de encuentro denominado por Pratt (1992) como zona de contacto y posteriormente, sometiendo dichos cueros de saberes e influencias organizativas a traducción" (Ocampo, 2018, p. 16).

El autor además plantea la creación de un *tercer espacio* (Ocampo, 2016c), el cual lo denomina como *heterotópico,* teniendo coherencia con la naturaleza post-disciplinar y postmoderna de la Educación Inclusiva Auténtica. Este espacio diaspórico, según Ocampo:

> […] opera como una constelación de ideas, intereses, posiciones, geografías epistémicas, objetos y teorías que confluyen en una

> espacialidad rizomática y en un ensamblaje basado en la lógica del dispositivo; modelan diversos movimientos y puntos de encuentro, constituyendo de esta forma, la producción de su campo intelectual (Ocampo, 2018, p. 16-17).

Para comprender la epistemología de la Educación Inclusiva, según Ocampo (2020) esta:

> […] se concibe como un mecanismo de indisciplinamiento del campo, cuyo propósito se dirige a crear argumentos más amplios que permitan crear condiciones educativas que efectivamente respondan a las demandas de la multiplicidad de sujetos educativos que hoy circundan las estructuras educativas gobernadas por las fuerzas regenerativas y performativas de los formatos de poder" (Ocampo, 2020, p. 10).

Dando esta vez en derrocar la opresión constante de estudiantes que son relegados de la educación, estos *formatos del poder*, que tienen la habilidad de recuperarse y de mostrarse de diversas formas ante los sujetos abyectos de la sociedad. Por lo demás, la comprensión de esta epistemología en desarrollo, "exige la creación de los saberes auténticos del enfoque demarcando la necesidad de someter a traducción los cuerpos de los conocimientos disponibles, con el objeto de alcanzar dicha producción" (Ocampo, 2020, p. 10), lo que implica una labor interminable de actualización de líneas de inclusión y su ordenamiento como tal. Este escritor, además, postula los campos de confluencia incidentes en la producción del campo de conocimiento en la Educación Inclusiva (Tabla 9).

CAMPO DE CONOCIMIENTO	SUB-CAMPOS IMPLICADOS
FILOSOFÍA	Postestructuralismo, pluralismo epistemológico, neocolonialismo y postcolonialismo epistémico, colonialismo epistémico, filosofía política, sociología política, democracia y ciudadanías, ideología, análisis marxista, deconstruccionismo, reconstruccionismo crítico, criticas genealógicas, estudios reconceptualistas, sociología de la discapacidad, estudios epistemológicos alternativos y las epistemologías del sur, epistemología de la complejidad, estudios sobre las ideologías emergentes, contribución de la filosofía de la educación, contribución de la filosofía del derecho, y contribución del paradigma ecosistémico, del pragmatismo existencialista y del personalismo.
PSICOLOGÍA	Psicología evolutiva, psicología evolutiva crítica, psicología cognitiva, psicología del desarrollo, psicopedagogía como disciplina del aprendizaje, psicopedagogía con énfasis humanista, los aportes de la deconstrucción de la psicología del desarrollo y evolutiva, y las críticas a la psicología del desarrollo.
TEORÍA DEL DISCURSO	Teoría del análisis del discurso crítico (ADC), análisis del discurso francés (ADF), etnografía de la comunicación y los aportes de la semiótica.
ANTROPOLOGÍA CULTURAL Y SOCIAL	Etnográfica, interculturalidad, estudios culturales, y antropología cultural y cross cultural.
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	Etnografía, investigación narrativo-biográfica, fenomenología y la exploración de los sentidos subjetivos, hermenéutica, investigación-acción, estudio de caso y recorridos comentados.
HISTORIA	Historia de las ideas, historia de las mentalidades, historia de la cultura, y la investigación patrimonial.

SOCIOLOGÍA	Sociología, sociología política, sociología de la discapacidad y de la educación, y sociología del cuerpo y de las emociones.
ÉTICA	Ética postmoderna, ética del encuentro, ética de la ontología, nuevas territorialidades de los campos de eticidad y la responsabilidad social.
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	Teorías curriculares críticas y postcríticas, estudios sobre didáctica y potenciación de los aprendizajes, historia de la Educación Especial y su contribución curricular y didáctica, filosofía de la Educación Latinoamericana, la contribución de la pedagogía de las diferencias, discurso vigente de la Educación Inclusiva fundado en la imposición tradicional del modelo de Educación Especial, aplicaciones de la justicia social a la formación docente y al desarrollo de políticas educativas, la contribución de la psicopedagogía, aportes de la neuropedagogía, evaluación dinámica del aprendizaje, del diseño universal de aprendizaje, contribución de las bases epistémicas de las Ciencias de la Educación y aportes del movimiento por la Eficacia y la Efectividad Escolar.
MICROCAMPOS DE ESPECIALIZACIÓN (CONFLUENCIA DE DISCIPLINAS)	
FILOSOFÍA Y PSICOLOGÍA	Feminismo, teoría queer, teoría de la desviación, epistemología de las políticas públicas, democracias deliberativas, teoría crítica y filosofía.
PSICOLOGÍA, TEORÍA DEL DISCURSO E HISTORIA	Neurociencia cognitiva, neuropedagogía, neurobiología del aprendizaje y la neurobiología según intereses específicos, neurodidáctica, modificabilidad cognitiva, y la contribución de la investigación neurocientífica.

Tabla 9. Campos de confluencia incidentes en la producción del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva.
Fuente: Elaboración propia basado en esquema de Ocampo (2020, p. 20).

Es difícil dimensionar la cantidad de campos de confluencia incidentes (y que seguramente faltan por adherir) en la producción del campo de conocimiento en la Educación Inclusiva, lo que demuestra la real dificultad de llegar hacia una Educación Inclusiva Auténtica, debido a la cantidad de saberes que se deben reconceptualizar, reconsignar, y por qué no decirlo, transmutar para dar un sentido autentico de Inclusión. A lo que Ocampo (2020) recalca:

> […] el conocimiento vigente de la Educación Inclusiva reclama la construcción de un nuevo estilo de saberes y de un marco teórico y pragmático, el cual, no permite describir nuevos conocimientos y prácticas, producto de los modelos de teorización que gravitan en torno a sus ejes de producción (Ocampo, 2020, p. 21).

Uno de los conceptos a transmutar socialmente es la *diversidad* y de *diferencia*. La primera, se debe considerar como característica única de la naturaleza humana, debiendo considerar la totalidad de la expresión del sujeto, mientras que la segunda, se debe traducir como una condición individual del cada ser humano. Entonces, una visión contemporánea y postmoderna es considerar que todo ser humano es diverso dentro de su naturaleza y que sus diferencias lo hacen único como ser.

Ocampo (2018), al mismo tiempo remarca que la Educación inclusiva no posee una construcción epistemológica:

> […] cuya consecuencia ha devenido en la gestión de oportunidades educativas que no benefician a la totalidad -concebida como

> *singularidades múltiples*- de la población, agregando además, que la naturaleza de su conocimiento inquieren un debate de tipo post-disciplinar que, obligatoriamente, exige la construcción de saberes auténticos de este enfoque (Ocampo, 2018, p. 22).

Sumando al contraste diversidad/diferencia, el concepto de *totalidad*, el cual debe ser visualizado como la multiplicidad de diferencias que posee el ser humano, como singularidades múltiples de los sujetos sociales.

Uno de los problemas recalcados de la Inclusión, y la Educación Inclusiva como tal, es la falsificación de su conocimiento, lo cual tiene como propósito orientar "a la producción de ficciones y artificios -teóricos, metodológicos, éticos, políticos y pedagógicos, preferentemente-, especialmente; al momento de pensar el conocimiento" (Ocampo, 2018, p. 26), por lo que coexiste una distorsión y travestización de los significados relacionados a la inclusión, generando un discurso falsificado y acrítico de universalización del individuo dentro de la educación. En palabras del autor:

> […] En términos socioeducativos, el problema se reduce a la visión de inclusión alojada al interior del capitalismo, a través de la cual, permea el funcionamiento de las estructuras educativas y sus lógicas de operación, producto de ello, el género, la raza, la inclusión, los talentos, los intereses reales de los estudiantes, su naturaleza humana, la interculturalidad, entre otras, quedan relegadas a una posición de travestización que obliga a la instauración de un patrón de centralidad retórico -conducente a la simplificación del fenómeno-, al tiempo que, el potencial subversivo de estas nociones queda relegado a los márgenes simbólicos de la escuela y su comunidad, específicamente, en su historicidad (Ocampo, 2018 p. 30).

¿Cómo poder generar una epistemología de la Educación Inclusiva si presenta tantos obstáculos sociales, culturales y políticos?, ¿cómo devolver la inclusión a su verdadero foco? En primer lugar se puede postular a que "se requiere crear políticas de subversión para abordar la configuración de la espacialidad epistémica de la diversidad y la diferencia, específicamente, cuando coloquen en situación de desventaja las concepciones de sujeto" (Ocampo, 2018, p. 31), encarrilando el desarrollo del campo cognitivo y epistemológico de la Educación Inclusiva a su verdadero eje, sin caer en esclarecimientos que desatienden la multiplicidad de diferencias del ser humano, considerando que según el mismo autor "ciertas explicaciones acerca de la diversidad y la diferencia, descuidan la especificidad de ambas categorías, ofreciendo respuestas universales y de alcance limitado "todos somos iguales", "todos somos diferentes", "tan iguales como diferentes" (…)" (Ocampo, 2018, p. 31-32).

Para ello, Ocampo en los últimos años (2020), postula los "principales mecanismos de construcción/producción de saberes auténticos epistemológicamente sobre Educación Inclusiva" (p. 29), los cuales son los siguientes:

1) El conocimiento de la Educación Inclusiva se construye diaspóricamente, considerando la cantidad de disciplinas, teorías, saberes y campos de conocimiento que confluyen.

2) Dispersión de saberes repartidos por diversas geografías del conocimiento, considerando lo rizomático de sus formas y lo diaspórico de sus saberes.
3) Determinación de los fracasos cognitivos y mecanismos de falsificación epistémica, considerando estas como barreras para la progresión autentica de lo inclusivo. Los fracasos cognitivos corresponden a una descripción ofrecida por Spivak (2008), que afecta a la construcción de determinadas explicaciones, identificando que ciertos sistemas de razonamientos expresan la capacidad de funcionar con una alta eficacia de aceptación.
4) Producción de saberes auténticos del campo de la Educación Inclusiva, considerando que es una epistemología en desarrollo, de carácter post-disciplinar.
5) Proceso de traducción, considerando la diversidad de saberes a los cual se debe recurrir y transmutar para desarrollar los saberes inclusivos.
6) Creación de otros modos de producir y fabricar el conocimiento y con ello, producir una discusión pragmática de criterios de validez alternativos.

Lo anteriormente desarrollado, se presenta como una progresión, como un listado de la evolución epistémica de los saberes de la inclusión. Como latinoamericanos, recalcando la realidad chilena de hibridación especial/inclusiva en todas sus formas, aun esta región se encuentra desfasada en una educación del siglo XX, la cual, no es inclusiva. Ocampo (2020) refiere a:

> […] la necesidad de una nueva política de localización y representación epistémica de la Educación Inclusiva, implica transitar hacia el abandono de las prácticas de fetichización y a la cosificación epistémica que han reducido el terreno de trabajo hacia la sobre-representación de la diversidad, sin impactar en la producción de las relaciones estructurales que crean poblaciones excedentes, sin subvertir las arquitecturas ciudadanas y pedagógicas que las sustentan (Ocampo, 2020, p. 29-30).

Para finalizar esta sección, la Epistemología de la Educación Inclusiva, debe generar características generales en sus manifestaciones para cristalizar sus proyectos intelectuales. Ocampo (2020) los representa en lo siguiente:

1) **Proyecto/Programa Político:** reforma a la sociedad y al estado en su conjunto y a las racionalidades que sustentan sus lógicas de articulación estructural y su racionalidad, recalcando además que "se basa en la creación de un programa de reforma a la sociedad en todas sus aristas, cuyos contenidos programáticos, expresan la capacidad de intervenir para modificar el funcionamiento de las relaciones estructurales, así como, re-escribir las bases del contrato social, en la medida que estas tensiones no logren ser modificadas, las intenciones de lucha por la inclusión, en tanto, reacción de condiciones de vida más esperanzadoras, se convierten en producción de ficciones" (Ocampo, 2020, p. 62).
2) **Proyecto/Programa Epistémico:** reforma a los marcos de sustentación y teorización, incluye sus modalidades de anunciación,

recalcado además "como una reforma a los modos de producción del conocimiento, a sus saberes y a los ejes de tematización implicados en la configuración de su campo de investigación" (Ocampo, 2020, p. 62).

3) **Proyecto/Programa Pedagógico:** reforma al funcionamiento de las estructuras educativas, a las lógicas escolares y a los campos de construcción de saberes pedagógicos.

Conjuntamente, el autor lo propone como un *Proyecto/Programa Ético*, el cual:

> [...] exige superar la imposición de su reduccionismo, referido a una alteridad acrítica, restringida y despolitizada, la cual, en términos epistémicos, establece un cierto grado de funcionalidad a la ideología capitalista inclusiva, puesto que, obliga al Otro como diferente, solo desde la zona de abyección y no, como un auténtico sujeto de diferencia y diversidad (Ocampo, 2020, p. 63).

Por lo que es fundamental desarrollar una ética de la inclusión y de la Educación Inclusiva, como una emancipación de la justicia social y educativa, con una mirada crítica y postmoderna de la realidad en la cual se encuentra la sociedad.

Discusión

La Educación Inclusiva se plantea como una motivación para los Estados a incluir a todas las personas a una educación innovadora que aborde a todos los segmentos de la sociedad, sin discriminar, valorando la diversidad de estudiantes de una sociedad compleja y cambiante. Para empezar esta conceptualización de la Inclusión y la Educación Inclusiva a nivel mundial, se tiene como referente internacional la UNESCO, la cual ha dado diversos lineamientos para la inclusión educativa de las naciones adscritas a estas conferencias. La Convención Internacional de Educación en el año 2008, definió la inclusión como "una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problemas sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje" (UNESCO, 2008, p. 11), lo que influenció en Latinoamérica y Chile una serie de cambios en sus estructuras legislativas acerca de la inclusión. Sin embargo, en la región a pesar del paso de los años, se mantiene una estructura de la Educación Inclusiva confusa en relación con el vínculo que se le da la discapacidad a los conceptos de Inclusión, tergiversándola como Educación Especial-Inclusiva. Es absolutamente complejo considerar la real trascendencia de la Educación Inclusiva, cuál es su función auténtica y para que se considera incluir a las minorías en la región latinoamericana, por lo que ¿en qué sentido la Educación Inclusiva es *realmente* para Todos en Latinoamérica y Chile? o ¿cuál es la realidad de las personas segregadas de la educación?

Históricamente la región de Latinoamérica ha hibridizado estas nociones, sin comprender realmente lo que es la Educación para Todos, lo cual ha llevado a que se generen políticas de Educación Inclusiva situadas en la atención a sujetos discapacitados o con NEE, sin abordar las diversidades sexuales no

normativas, la incidencia de los pueblos originarios o los componentes de mixturas culturales asociadas a la migración de personas entre los países. Amadio (2009) postula en su análisis, que:

> […] no cabe duda de que uno de los desafíos principales para la educación inclusiva en la región se sitúa no tanto a nivel de los principios o de la visión, sino más bien en asegurar que las estrategias adoptadas se traduzcan en un cambio efectivo y en profundidad de las practicas institucionales y pedagógicas en la escuela y en el aula (Amadio, 2009, p. 305).

Donde se destaca la comprensión sobre los derechos sobre la educación de las personas abyectas, pero a su vez, se recalca la idea de que ello no se ha traducido en cambios efectivos en la forma de hacer docencia y de comprender lo que es realmente la Educación Inclusiva.

Particularmente en Chile, se han presentado desde el año 1990 cambios en las políticas públicas asociadas a la inclusión educativa de los educandos, sin embargo, estas políticas tienen un especial énfasis en los estudiantes con alguna situación de discapacidad, sin considerar las reales necesidades inclusivas de los niños, niñas, jóvenes y adultos chilenos. Sin embargo, los avances en políticas inclusivas han fallado en su misión debido a la travestización constante de la Educación Especial-Inclusiva, produciendo errores en la aplicación real de ésta, alejando los lineamientos de una Educación Inclusiva Auténtica.

En cuanto a la aplicación de la Educación Inclusiva en Chile, la Educación Preescolar o Parvularia es un referente de Inclusión, considerándola como la estimuladora de futuros sujetos inclusivos en su esencia innata. Larraguibel (2012) refiere que "respecto a la formación de futuros educadores, esta incluye metodologías flexibles, prácticas dotadas de libertad y evaluaciones más bien de procesos que de productos" (p. 84), demostrando con ello que en el nivel preescolar existe una real Inclusión de estudiantes a este nivel, suponiendo un enfoque en las habilidades y capacidades de cada niño o niña inserta en los jardines o escuelas.

Contraponiendo lo anterior, al avanzar hacia la Educación Regular, en palabras de López y colaboradores (2014), "tres décadas de política educativa neoliberal, con una prueba nacional SIMCE y con una nueva Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP) que condiciona la entrega de recursos adicionales a la mejora educativa" (p. 278), considerando además que estas políticas neoliberales aplican una capitalización o mercantilización de la educación en Chile, preponderando una visión hegemónica de las políticas educativas que somete a los estudiantes con estándares de calidad, que los reduce a números y porcentajes, olvidando el real sentido de la educación, y con ello provocando una hibridación en la Educación Inclusiva, haciéndola ineficaz al olvidar su verdadero objetivo.

De forma transversal a la Educación Regular, la Educación Especial en Chile ha tenido una repercusión progresiva en sus niveles de intervención, sin embargo, esta ha sido confusa en su desarrollo y definición de funciones

específicas dentro de los sistemas educativos del país. Es imperante revitalizar la Educación Especial desde sus orígenes para rememorar cuál es su verdadera función, la cual es prestar atención a los estudiantes que presentan alguna situación de discapacidad o Necesidad Educativa Especial, siendo ello enfocado en las necesidades intrínsecas de esos estudiantes, siendo flexible y alternativa, pero considerando no fallar en alcanzar los objetivos educativos de cada nivel.

Una falencia importante de la Educación Especial es no considerar dar prestaciones a aquellos estudiantes que sobrepasan la edad límite de intervención, lo cual deja a la deriva a un gran número de población que no logra conseguir los objetivos educativos que la sociedad impone para ser un sujeto independiente y funcional en ella. Es por ello, que se podría proponer una extensión de la Educación Especial, una especie de plan posterior del exilio educativo que presentan los estudiantes con mayor severidad de sus necesidades. Se propone una continuidad de estudios asociado a mejorar la calidad de vida de estos sujetos, considerado como centros diurnos de intervención o cuidado. Así, claramente estos sujetos dependientes dejaran a sus familias o cuidadores espacios para ser funcionales en una sociedad que cada vez tiene menos tiempo para el cuidado de otros.

Siguiendo con los niveles educativos, la Educación Superior en Chile presenta diversas propuestas a través del país. Sin embargo, la formación de profesionales de la educación, y también de otras áreas de especialización, no presentan una formación adecuada para la Educación Inclusiva para el futuro. Si bien, por otro lado, ésta ha presentado un progresivo nivel de inclusión de estudiantes con algunas discapacidades (sobre todo sensoriales o motrices), y además ha presentado diversas estrategias de abordar la Inclusión, aun el ingreso a la Educación Superior es limitado para las minorías. Por otro lado, se requiere en este nivel la formación de futuros profesionales para la Educación Inclusiva, instruyendo a sus educandos en temas de Educación Inclusiva Real, para lograr cambios en las generaciones futuras, modificando la cultura desde la formación profesional.

La transmutación de la Educación Inclusiva es un compromiso inquebrantable de las sociedades latinoamericanas y de Chile, debiendo cambiar su explotación de las NEE y las discapacidades, cambiando su enfoque hacia las *singularidades múltiples* de los estudiantes, valorizando la multiplicidad de diferencias de cada alumno o alumna. Por ello es necesario reconocer que:

1) La formación de futuros profesionales de la educación, y porque no otros profesionales, debe ser acorde a las necesidades inclusivas de la sociedad contemporánea, donde la Inclusión debe ser mirada como un valor transversal que valore las diferencias de la población del siglo XXI.
2) Es necesaria una separación absoluta de lo que es Educación Especial y la Educación Inclusiva, destacando el valor intrínseco de la primera sobre la atención de estudiantes con discapacidad, devolviéndole su naturalidad y funcionamiento dentro de los centros educativos.

3) Se requieren cambios radicales en las culturas escolares y sociales sobre temáticas de la Inclusión Real y como ello implica una reestructuración de todas las estructuras educativas (desde lo macroeducativo hasta lo microeducativo).

La contemporaneidad a la Inclusión ha llegado para replantear su verdadero sentido, su sentido auténtico, sin embargo, en resistencia se encuentra el capitalismo y sus formatos del poder que oprimen a la sociedad de forma silente.

Sin embargo, esta reconceptualización de la palabra Inclusión y del paradigma de la Educación Inclusiva, ha ido mutando y transformándose en distintas propuestas educativas que han objetivado la diversidad y la educación para todos en el marco de la postmodernidad. Si se plantea la idea globalizante de la Educación para Todos, como lo hacen constantemente las convenciones internacionales y las formas de legislación de Latinoamérica y Chile, se constata un evidente enfoque de Educación Especial, donde se plantean visiones especializadas según características de estudiantes *especiales*, promoviendo la integración y la inclusión bajo un parámetro de igualdad semántica. Se suponen muchas ideas del porque no está funcionando la Educación Inclusiva en la región, pero ¿si desde hace casi tres décadas se postula a una visión inclusiva sobre la educación a nivel mundial, porque aún, no se logra una Educación Inclusiva Auténtica? La respuesta es en relación con el sistema social capitalista, colonialista, imperialista y hegemónico en el cual se instauró la idea de una *Educación para Todos*, sujeta a un libre mercado de la educación, estándares de calidad que obligan a través de sistemas educativos opresivos a funcionar bajo presión de los números de la calidad. A su vez la confusión semántica de la palabra *Inclusión,* y el reiterado enfoque *Especial* que se torna en la educación, ha sido una barrera cuantiosa a nivel sociocultural. El concepto de *Inclusión* y su forma educativa están expuestos a una sobre-mediatización política, periodística y cultural, considerando que en la actualidad *todo* es inclusivo, ha transgredido el auténtico sentido de esta palabra.

Entonces como sociedad postmoderna se debe recapacitar: ¿cómo volver a enfocar la Inclusión en su realidad auténtica, y cambiar la mixtura de la Educación Inclusivo-Especial?, ¿cómo se reformula la Educación Especial, y la divorciamos de la Educación Inclusiva? En primer lugar, la investigación y reformulación científica en cuanto a Inclusión la postula como una disciplina post-disciplinar, debido a sus variados aportes retóricos dados por las ciencias duras a las cuales se relaciona, las cuales van desde la psicología hasta las ciencias educativas, siendo ello un paso fundamental para reorganizar el panorama inclusivo. Si bien falta dedicación y comprensión social ante la temática, poco a poco se irá fracturando la hibridación especial-inclusiva, solo si, se logra transformar la mirada capitalista de la educación.

En segundo lugar, otra de las dificultades que presenta la reacomodación paradigmática de la inclusión, es el retraso temporal en que se encuentra la sociedad contemporánea, la cual aún está estancada en conocimientos y

teorías de hace siglos, más aún la educación dentro de su naturaleza. Peralta (2003), sugirió que el paradigma de la era moderna:

> […] presenta una homogenización social y cultural que genera propuestas pedagógicas comunes para todos los contextos (…) hay una pedagogía universal (…) propone al sujeto histórico como un ser único, homogéneo, estable, que es posible conocer y reducir a patrones educables planificables unilateralmente y medibles universalmente (Peralta, 2003, citado en Ocampo, 2015, p. 28).

Lo cual contrapone con el paradigma de la postmodernidad, el cual implica que:

> […] se conocen y se reconocen las diversidades, lo plural, se establecen propuestas educativas más flexibles (...) se cuestionan y revisan las verdades; se está en permanente construcción y resignificación de las teorías y prácticas que generan oportunidades e incertidumbres (…) los significados solo existen en relación con otros, los que están social e históricamente localizados en varios discursos, por lo que existen diversas verdades (…) Se plantea que es un sujeto-nómade con diferentes identidades que se reconstruyen siempre (Peralta, 2003, citado en Ocampo, 2015, p. 28).

Tras esta comparación, se puede esbozar que en la actualidad se presentan sistemas educativos (en todos los niveles) con una visión moderna de la educación, ya que no es correcto pensar que todos los estudiantes aprenden de la misma forma, como sujeto universal con patrones educables planificables unilateralmente y medibles universalmente. Los niños y sujetos de la educación de hoy son personas diversas y únicas en su singularidad, teniendo que comprender que la Educación Inclusiva se traduce en lograr educar a cada uno de ellos de forma singular es la clave, considerando a su vez la multiplicidad de singularidades que presenta un aula de clases, fortaleciendo además que todas las personas son capaces de aprender.

En cuanto a los planteamientos y barreras que presenta la Educación Inclusiva contemporánea, se basa en limitar a estos sujetos postmodernos, únicos e irrepetibles, en *etiquetas* que limitan su verdadero potencial, etiquetas como "niño con necesidad educativa especial", "discapacitado", "inmigrante negro", "mujer dulce y frágil", "niños trans", entre una infinidad más, estigmatizan a este personaje activo de la sociedad, invisibilizándolo, anulándolo o simplemente omitiéndolo de sus necesidades educativas y sociales básicas, ¿qué tan inclusiva es la sociedad?, ¿qué hace un supuesto *"yo"* como ciudadano para fomentar una cultura inclusiva? Son las preguntas retóricas básicas que debiese plantarse cada ser humano, cada ciudadano para comprender las barreras sociológicas, políticas y culturales del otro para insertarse en esta sociedad hegemónica, para lograr educarse *igual que todos*. Por lo que, hay que considerar que las supuestas dificultades de la enseñanza se sitúan no solo en el estudiante abyecto, sino que también en la forma de hacer docencia de los pedagogos del mundo, y por, sobre todo, en el sistema educativo en el cual está inserto. Lamentablemente también se debe considerar el sistema capitalista como tal, como actor imperante dentro de las realidades educativas, hay que transformar la cultura educativa para lograr objetivos inclusivos auténticos, hay que considerar a estas minorías al

crear legislaciones inclusivas, reconsiderar el escuchar a esas minorías que cada vez son *menos minorías*.

Se debe volver a iniciar la cultura social, educativa, política, e ideológica desde la Inclusión para el futuro, redireccionar la educación y la sociedad, con todos sus componentes, proponiendo que ello sea mediante una visión antroposófica e integral del ser humano como tal. La modernidad tardía o reflexiva, se mantiene inmovilizada bajo el ojo del capitalismo hegemónico de la actualidad, lo cual traiciona de manera rotunda esta cualidad inherente del ser humano, transformándolo en máquinas, en ciudadanos prototipo que tiene que cumplir un rol dentro de la sociedad, se olvidó la naturaleza oculta del ser humano. Reconsiderar esta naturaleza, como una individualidad potencial, es un lineamiento puro de la Inclusión para el futuro, considerar al "otro" sin premoniciones culturales que lo afecten, que lo categoricen como algo inferior, requiriendo solamente establecer y educar a la sociedad, cambiar mentes y paradigmas desde la cuna.

Definitivamente, al considerar una modificación de las estrategias educativas, y de sus fundamentos, se logrará una Educación Inclusiva para el siglo XXI, a pesar de que los sistemas educativos de Chile y Latinoamérica se encuentran con un desfase teórico y epistemológico en cuanto a la Inclusión, ello se debe transformar, considerar adquirir un discurso crítico en cuanto a la educación, que genere caos y entropía, que revolucione desde el exterior del sistema con propuestas distópicas, creando oportunidades de educación para cada uno de esos estudiantes abyectos, separando esta falsa comparsa de Educación Especial-Inclusiva, reformulando la Educación Especial hacia donde corresponde su utilidad, a la atención de la discapacidad y a sus aristas, transformar con esta crítica social a la Educación Inclusiva Reformista, hasta el punto que logre ser transformadora.

La mirada de Slee (2012c), ha sido crucial para la comprensión de esta mirada postmoderna de la educación, cabe destacar uno de sus dichos:

> [...] buscamos explicaciones del fracaso, el desinterés, las distracciones, la ira y los desafíos de los niños en sus perfiles genéticos y médicos. Aunque sea abrumadora la evidencia de las *intersecciones* de la pobreza y el fracaso escolar, el carácter aborigen y el fracaso escolar, otorgamos títulos de defectos a estos niños (Slee, 2012c, p. 220).

Con ello explicita literalmente otra de las barreras de la Educación Inclusiva Auténtica, se sobrevaloran las explicaciones del fracaso, desinterés, y desafíos de los niños en sus bases genéticas y diagnósticos médicos. La sociedad y la educación requieren involucrarse además con las variables interseccionales de los *abyectos*, como la pobreza, su origen social, discriminaciones sociales, miedos, u otras, para así comprender que una persona es más que una etiqueta. Además, este autor, indica que el *futuro* de la inclusión educativa será una continuación de su pasado, como una lucha contra la exclusión y la opresión, la opresión social a la cual se está expuesto diariamente. Para comprender un error o dificultad en la historia, o en todo nivel de hechos, hay que comprender el origen, como se origina la exclusión, encontrar sus fragilidades, considerando siempre sus implicancias políticas.

Sumado a ello, Slee (2012c) propone "cuatro grandes proposiciones para enfocar en el futuro la educación inclusiva" (p. 224-225) explicitados en la Tabla 10.

PROPOSICIÓN	TEMAS	ELEMENTOS
REFORMULACIÓN DEL CAMPO	• Establecer la inclusión como proyecto político preocupado por el examen de la identidad, la diferencia, el privilegio, la desventaja y la opresión. • Exponer las obstrucciones en las formaciones neoliberales (estado de competición) de la educación. • Compromete a los integrantes. • Nuevas colaboraciones de investigación.	• Un nuevo centro de interés (no "mirar para otra parte"). • Segregación frente a comunidad. • Valor, interdependencia y utilidad humanos. • Un aprendizaje en democracia. • Reconocimiento, presentación y redistribución. • Supuestos transparentes. • Responsabilidad colectiva. • Estimular el debate y aceptar la necesidad de afrontar y explorar las cuestiones difíciles e incomodas.
ENDEREZAR EL LENGUAJE	• Derechos, intereses y necesidad. • ¿Quién habla por quién? • Vocabularios deflectores: ¿educación ordinaria y educación especial? • Deconstrucción con una finalidad. • Reconocimiento de las transformaciones y conservaciones. • Detectar la cooptación y los compromisos inaceptables.	• Aprendizaje en democracia. • Reconocimiento, presentación y redistribución. • Afrontar la evasión lingüística: desacreditar las ideas de "elección", "continuo de opciones de ubicación" basadas en la privación de derechos y la ausencia de opciones reales. • Construir el conocimiento de la legislación y las convenciones antidiscriminatorias.
PROPOSICIÓN	**TEMAS**	**ELEMENTOS**
INVESTIGAR PARA LA INCLUSIÓN	• Formular un marco de valores para investigar la exclusión y la inclusión. • Separar la investigación sobre la educación inclusiva de la investigación sobre la educación especial. • Formar alianzas transdisciplinarias y transidentitarias de investigación para reflejar las intersecciones de opresión. • Reconsiderar la naturaleza de la validez y la fiabilidad en la investigación.	• Recordatorio de la inextricable relación entre ideología e investigación y las implicaciones de esto para buscar el rigor. • Reconocer la importancia de la voz y del liderazgo y la perspectiva desde dentro. • Comprender las relaciones sociales y las tendencias opresivas de la investigación. • Ampliar, en vez de cerrar nuestras preguntas.
REVISAR LA EDUCACIÓN	• Interrogar la plantilla de la educación neoliberal. • Educación para una ciudadanía democrática. • Currículum, pedagogía y evaluación para un	• Construir el currículum a partir de unos principios transparentes y unos valores éticos. • Establecer unos flujos políticos que impliquen a los interesados en el desarrollo, la

	aprendizaje autentico. • Inclusión como aspiración y estrategia educativas. • Educar a maestros para la comunidad. • Comprometer a los maestros y a la comunidad en el desarrollo político.	implementación y la revisión. • Construir la evaluación del alfabetismo para distinguir entre niveles, pruebas, objetivos de rendimiento, regímenes de conformidad y tablas de rendimiento para comparaciones internacionales.

Tabla 10. Cuatro grandes proposiciones para enfocar en el futuro la Educación Inclusiva. Fuente: Slee (2012c).

Entonces, Slee (2012c) en primer lugar propone *reformular el campo*, al establecer la inclusión como proyecto político preocupado por el examen de la identidad, la diferencia, el privilegio, la desventaja y la opresión, en segundo lugar, *enderezar el lenguaje*, considerando los derechos, intereses y necesidades de las personas, reestructurando el discurso de los abyectos desde los abyectos, reestructurando la semántica de las palabras asociadas a inclusión, en tercer lugar, *investigar para la inclusión*, busca apropiar los conocimientos inclusivos a la inclusividad, separar la investigación inclusiva de la investigación especial, formar alianzas transdisciplinarias de investigación para reflejar las intersecciones de opresión, y en cuarto lugar, *revisar la educación*, interrogar la educación neoliberal capitalista, generar educación para una ciudadanía democrática, modificar el currículum, la forma de hacer pedagogía y sus formas de evaluar, para alcanzar un aprendizaje auténtico con diversas estrategias educativas, y comprometer a los docentes y a la comunidad en el desarrollo político.

Al finalizar este análisis, bajo un prisma de la postmodernidad, Kaplan (2006) genera las siguientes interrogantes: ¿cuáles son los mecanismos a través de los cuales la escuela refuerza a algunos y debilita a otros? ¿de qué manera puede la escuela superar la eterna dicotomía que divide a los alumnos en exitosos o fracasados?, ¿cuáles son los desafíos de los docentes frente a estos límites que atraviesan a sus alumnos, signados por la exclusión social? Tras este análisis reflexivo, se podría postular que uno de los mecanismos en que la escuela debilita a algunos alumnos, es la constante etiquetación o categorización clínica que no considera las variables interseccionales que rodean la realidad de estos estudiantes, eso a nivel microeducativo, ya que una de las más grandes barreras que presentan las personas al acceder a la educación es la económica, el sistema capitalista y opresor, se establece como una barrera macroeducativa, depende totalmente del sistema sociológico contemporáneo. Un mecanismo de refuerzo podría ser el enfoque de la Inclusión para el futuro, la mutación de la Inclusión Real y la Educación Inclusiva Auténtica, transformar el sistema desde lo microeducativo hasta lo macroeducativo, romper los esquemas capitalistas con una mirada revolucionaria de igualdad, así se eliminará la dicotomía que divide a los alumnos en exitosos o fracasados, con un cambio de las metodologías competitivas de educación, valorando las potencialidades innatas de los niños y niñas de la sociedad posmoderna.

Para finalizar esta discusión, hay que considerar los desafíos pedagógicos que se presentan a los docentes, amaestrarlos y formarlos con un discurso crítico sobre la Educación Inclusiva, que este reto de la *exclusión social* sea una bandera de batalla para lograr una inclusión auténtica de estudiantes catalogados como *especiales*, o más bien abyectos.

Conclusiones

Contemporáneamente la categoría de Inclusión y el paradigma de la Educación Inclusiva intentan mundialmente de entregar a las sociedades lineamientos de como aceptar la diversidad de personas que habitan el mundo. En palabras de la UNESCO-OIE (2008) "el concepto de Educación Inclusiva dista mucho de ser evidente y comprendido por todos; lo mismo ocurre con las consecuencias políticas y pedagógicas que este concepto entraña" (p. 6), lo que se traduce en una confusión en Latinoamérica y Chile sobre lo que es realmente lo inclusivo. Esta convención a su vez genera interrogantes como: ¿cuál es la relación entre educación inclusiva, la sociedad y la democracia?, ¿qué abarca el concepto de inclusión en educación?, ¿cuál ha sido su evolución?, ¿quiénes son los principales excluidos?, ¿qué cambios de las políticas supone la educación inclusiva?, ¿puede existir una escuela inclusiva en la práctica?, ¿cómo avanzar y aplicar políticas y prácticas de educación inclusiva?. En esta región, la relación entre Educación Inclusiva, la sociedad y la democracia, es confuso dictar cual es la real implicancia de lo inclusivo en la sociedad y su aplicación en la democracia, debido a que la concepción de la Inclusión en esta zona es basada en una mirada sobre los sujetos en situación de discapacidad, siendo prácticamente lo único que ha abordado la Inclusión en educación, debido a la tergiversación de la Educación Especial con la Educación Inclusiva. La UNICEF habla sobre el concepto de Niños Invisibles[17], siendo ello citado por la UNESCO en el 2008, indicando que corresponden a:

> [...] niños y adolescentes en situación de riesgo constituyen a menudo grupos marginados o particularmente vulnerables (migrantes, minorías étnicas, lingüísticas culturales o religiosos, víctimas de pobreza, niños de la calle, niños que trabajan niños refugiado o desplazados, niños nómadas, huérfanos a causa del VIH/SIDA, niños víctimas de la violencia, etc.) (UNESCO, 2008, p. 10).

[17] La UNICEF en el año 2005, indica que millones de niños y niñas viven sin protección contra todo tipo de actos premeditados de violencia. Estos niños y niñas se vuelven invisibles cuando sufren malos tratos y explotación en situaciones ocultas y no se les tiene en cuenta en las estadísticas. Incluso niños y niñas que vemos todos los días pueden volverse "invisibles" para nosotros cuando abandonamos o no les prestamos la debida atención (Rescatado de: https://www.unicef.org/spanish/sowc06/press/who.php).

Es evidente que, estos grupos de personas son las principales víctimas de la exclusión presentada en Latinoamérica y Chile, teniendo que ser ellos y todos los estudiantes de las aulas de clases los intervenidos por la Educación Inclusiva, considerando y validando la diversidad de los educandos, considerando también a los jóvenes y adultos sobre los 26 años que quedan exiliados de la Educación Especial, teniendo aún necesidades para ser incorporados en la sociedad.

Políticamente en Latinoamérica y Chile, la Educación Inclusiva se considera como una extensión de la Educación Especial, teniendo además une enfoque capitalista, en base a los estándares y niveles de subvenciones con los que se intenta abordar la educación. Payá Rico (2010), refiere a que:

> […] es cuestión de tiempo, pero también de participación política y de una pedagogía cívica en la que todos los elementos de la comunidad educativa y ciudadana se responsabilicen y trabajen decididamente por y para una educación inclusiva de calidad y para todos (Payá Rico, 2010. p. 140).

En suma, indica que se requiere tiempo para que la Educación Inclusiva se implante en la región, sin embargo, es importante una transformación política y pedagógica de las naciones y sus escuelas. Asimismo, el Estado de Chile se ha destacado en intentar implementar políticas de Educación Inclusiva que postulen a una educación integral. Sin embargo, sus lineamientos están orientados, nuevamente, en las NEE y en las *discapacidades*. Cabe destacar, que la Educación Parvularia es un nicho importante para generar Inclusión en educación debido a sus lineamientos y formas de educar a los párvulos. Es indispensable buscar diversificación de las metodologías, didácticas y formas de evaluación del resto de la educación en el país, asimilando las formas de la Educación Parvularia, pero ¿es posible transformar la Educación Chilena para que aborde la diversidad de estudiantes?

A su vez, la Educación Superior en Chile también se encuentra en procesos de reformas y transformación. Si bien en algunas mallas curriculares de las pedagogías se presentan asignaturas que abordan la Inclusión, o algunas carreras presentan actividades para fomentar *lo inclusivo* de forma extracurricular, aún ello está enfocado en el apoyo a la discapacidad principalmente. Se debe reformular los currículums universitarios, por sobre todo en la formación docente de pregrado o postgrado, para lograr abordar la Inclusión Real, como concepto de intervención social, cultural, y educativo.

Booth y Ainscow (2002) indican tres componentes pertenecientes al *Índice para la Inclusión*, el cual aborda las siguientes dimensiones orientadas a mejorar la escuela: crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas, y desarrollar prácticas inclusivas. Para hablar de ello, algunos supuestos epistemológicos según Ocampo, es que no existe una teoría clara para hablar

de estos temas, generando conocimiento de la inclusión a través de esta epistemología. Hay tres campos o formas de la Educación Inclusiva:

1) **Educación Inclusiva Falsificada o Reformista:** su campo de conocimiento es falsificado existe una imposición de la Educación Especial para hablar de Inclusión, se fundamenta en una zona de sujetos abyectos, opera desde el individualismo metodológico, por lo que, además, utiliza saberes que no son propios de la Inclusión. Su discurso es acrítico, contribuye a la reproducción del sistema, no a su transformación, por lo que opera para la reproducción del poder. Se reduce a la discapacidad y a las necesidades educativas del conocimiento, ubicando al sujeto como un ser universal. Se basan en mecanismos de incorporación, acomodación y ajuste a las estructuras en funcionamiento.
2) **Educación Inclusiva Mixta / Travestizada / Hibridizada:** su campo de conocimiento es una totalidad, un heterogéneo, cualquier persona entiende lo que quiere entender, siendo de carácter interdisciplinar.
3) **Educación Inclusiva Auténtica o Transformadora:** su campo de conocimiento es realmente inclusivo, es de carácter post-disciplinar. Su discurso es crítico, analiza las relaciones estructurales de funcionamiento de la sociedad, comprende cómo operan los formatos de poder y como intervenirlos, crea y construye nuevas especialidades y arquitecturas educativas, valora la multiplicidad de la diferencia, con capacidad de diferir y transformar.

Cabe destacar, que el concepto de inclusión se define de múltiples formas, no existiendo un significado concreto y único del mismo, el cual se utiliza en diferentes contextos y por distintas personas para referirse a situaciones y propósitos diferentes (Parrilla Latas, 2002). Este autor genera sus propias conclusiones en cuanto a ello (ibíd., 2002, p. 24-26), siendo asertivo en su mayoría, las cuales son:

1) La inclusión no es un nuevo enfoque.
2) La inclusión no se circunscribe al ámbito de la educación.
3) La inclusión enfatiza la igualdad por encima de la diferencia.
4) La inclusión pretende alterar la educación en general.
5) La inclusión supone una nueva ética.
6) La inclusión supone un enriquecimiento cultural y educativo.

En contraste con lo anterior, hay que considerar la *interseccionalidad*, basado desde el análisis de Crenshaw (1989), como una herramienta de análisis de la sociedad, ayudará a comprender que una persona puede estar *interseccionada* por distintas discriminaciones que se hacen múltiples y proliferativas (clase social, género, raza, nivel intelectual, creencias, nivel económico, cultural, etc.). Estas intersecciones, corresponden a estigmas sociales y opresivos del capitalismo y la modernidad, las etiquetas y el fetichismo de los abyectos, son producto de los formatos de poder que afectan a los supuestos *sujetos universales*.

Al reiniciar la conceptualización de *lo inclusivo*, se propone considerar una mirada desde la Inclusión para el futuro, a partir este sujeto que no es universal, que es individual, diferente y diverso, revocar la educación contemporánea postmoderna y, en su efecto, a la sociedad con el enfoque antroposófico e integral del ser humano. Los fundamentos para iniciar una discusión meta-teórica, según Ocampo (2015, p. 43), sobre los enfoques de Educación Inclusiva y Educación para todos son:

1) **Fundamento antropológico**: determinado por la diversidad como propiedad inherente a todo ser humano, experiencia social y educativa.
2) **Fundamento psicológico**: apoyado en la concepción de heterogeneidad como principio explicativo de la cognición humana y su complejidad.
3) **Fundamento filosófico:** basado en una interpretación critica de la totalidad y en las diferencias inherentes al ser humano.
4) **Fundamento pedagógico-curricular:** basado en el criterio de potenciación y diversificación.
5) **Fundamento político:** determinado por la carta de los derechos a la educación: la aceptabilidad.

Se debe estructurar el proceso educativo desde la naturaleza humana, considerando su ser psicológico y filosófico, sensibilización de la educación para que logre ser realmente significativa, con nuevos objetivos y contenidos intelectuales, reconsiderar lo político, ya que se puede considerar que todas las políticas públicas se construyen desde una idea vaga, no desde la totalidad de las necesidades de las minorías, que unidas corresponden a una mayoría.

Para lograr una separación definitiva fe la Educación Inclusiva Falsificada a la perspectiva de la Educación Inclusiva Auténtica, hay que comprender que en la actualidad se sitúa la educación con un discurso acrítico de la modernidad, mediante una explicación absolutista basado en teorías psicológicas universales (sujeto universal, sistemas educacionales estándares, identidad y alteridades fijas, sin ajustes políticos), que busca establecer una homogenización de las sociedades, mediante el control y la disciplina, con paradigmas de ajuste y acomodación, ensamblando lo que ya está. Aún se está a tiempo de transmutar hacia un discurso crítico de la postmodernidad, la cual se caracteriza por el descentramiento y la crisis, donde surgen sujetos plurales, inherentes de multiplicidad intrínseca, donde las explicaciones teóricas se caen, donde emergen y toman fuerza los raros, estos *sujetos* abyectos. En este último discurso, la *diferencia* es la pablara clave, ya que ponen en conflicto los marcos conceptuales, por lo que, hay que entender la diferencia como diversidad, con sentido político. Hay que comprender que existe un desfase al pasar el tiempo, entender que la educación está situada en el nuevo milenio, en el siglo XXI.

Es importante recalcar, que Ocampo (2017a) finaliza con una de las metáforas más trascendentales de la Educación Inclusiva en el siglo XXI:

> […] explica este enfoque como un *dispositivo macroeducativo*, es decir, un campo de transformaciones radicales de todas las dimensiones constitutivas de la educación en el siglo XXI, -actualización de sus campos

> y micro-campos, así como, de sus principales ejes de tematización, reafirmando la necesidad de construir nuevos modos epistémicos y pragmáticos para dislocar las bases del pensamiento educativo post-moderno de tipo hegemónico y capitalista que afecta a la construcción actual de la inclusión (…) el objetivo finalístico de la Educación Inclusiva, iniciar un proceso de transformación de todos los campos y dimensiones de la Ciencia Educativa, reconociendo que, para desarrollar una nueva visión de la educación amparada a través de ese enfoque, es preciso proporcionar nuevos sistemas intelectuales, saberes y contenidos críticos que nos digan como concebir el currículo, la didáctica, la evaluación, el funcionamiento de la escuela y los choques que experimenta la ideología de la inclusión, la justicia social, y educativa al momento de ingresar y anidarse en las estructuras de escolarización (Ocampo, 2017a, p. 19-20).

Ante ello, existen dos formas de entender y vincular el derecho y educación, en primer lugar, está el *derecho "a" la educación*, como derecho de *accesibilidad* a la educación, considerando lo estructural y profesional principalmente, siendo este el enfoque actual, y en segundo lugar el *derecho "en la" educación* como derecho de *aceptabilidad*, con una lógica de construir dispositivos escolares, transformando la educación a nivel macroeducativo. El objetivo de la escuela es mostrar otras realidades, por lo que hay que ampliar las oportunidades en base a los talentos únicos e individuales de cada estudiante.

La Inclusión para el futuro (Figura 5), se considerará entonces como la transmutación de una Inclusión Real, como un proceso social transversal con una Educación Inclusiva Auténtica, como una educación con un discurso crítico con un paradigma postmoderno transmutador de la cultura y la sociedad. Como ciencia, en la actualidad bajo esta lluvia de saberes, se forma la Epistemología de Educación Inclusiva, la cual tiene un impacto transversal en lo social, lo cultural y lo económico. A su vez, esta epistemología tiene como herramienta de análisis la interseccionalidad de los grupos abyectos, el cual valora la multiplicidad de las diferencias singulares de cada ser humano, erradicando los estigmas entregados por el colonialismo, las diversidades sexuales, la discapacidad y las *otras* minorías. Se considera esta teoría como post-disciplinar, debido a que reinventa saberes siendo una *ecología de saberes*, utilizando un patrón de *encuentro y movimiento,* como estrategia de funcionamiento del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva. Se considera como una teoría *viajera* (por su tránsito constante por diferentes disciplinas y su habilidad de mutar), *diaspórica* (por su dispersión de saberes), elástica, con múltiples entradas (por su capacidad de captar distintas teorías), *rizomática* (por su presentación en distintas formas), que actúa a través de una *red de contacto* entre las disciplinas. Lo cual finalmente se presenta como un dispositivo macro-educativo, como un activador de saberes, que actualizará los campos de conocimiento y temáticas de la educación y la sociedad, el cual asevera la impetuosa necesidad de construir nuevos modos epistémicos y pragmáticos para derrocar los formatos de poder, del capitalismo hegemónico. En definitiva, en primer lugar, hay que vislumbrar que la visión sobre Inclusión en los sistemas educativos chilenos se enfoca en una Educación Inclusiva Falsificada, o Mixta/Travestizada/Hibrida, con un enfoque en los estereotipos de discapacidad y en la Educación Especial, en segundo lugar, la Educación Inclusiva Auténtica es un paradigma sin disciplina

propia, siendo de carácter postdisciplinar debido a su discurso crítico, valorización de la pluralidad y la multiplicidad de singularidades en las escuelas, y su transversalidad teórica y epistemológica, y en tercer lugar, una de las misiones reales de la Educación Inclusiva es derrocar los formatos de poder que generan opresión, discriminación, y porque no, exclusión de la sociedad y de la educación, que están enfocadas en el imperialismo, colonialismo y capitalismo hegemónico, lo que impide el desarrollo de la inclusión educativa real.

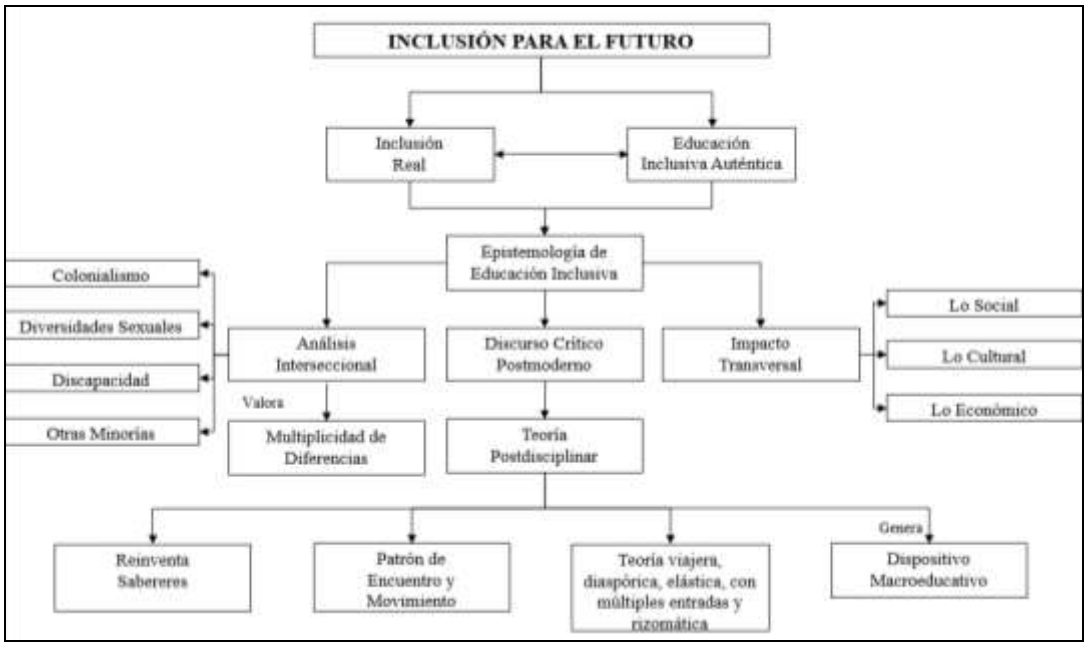

Figura 5: Esquematización de la Inclusión para el Futuro.
Fuente: e*laboración propia* (2018).

Para concluir esta investigación, las políticas de Educación Inclusiva en la actualidad se han tergiversado o confundido con políticas de Educación Especial, fetichizando a los sujetos "raros" o "abyectos" de la educación, en donde se aplican principalmente se ven afectados por códigos coloniales, discapacidad, diversidad sexual, entre otras categorizaciones propias de la exclusión social, bajo una visión colonialista, imperialista, con un énfasis imperante del capitalismo hegemónico, que no permite solucionar los obstáculos complejos propios de la Educación Inclusiva Auténtica, y por ende, de la Inclusión para el futuro. Es por ello, que es necesario recalcar finalmente, plantear como un desafío la Educación Inclusiva Auténtica, como una tendencia para una educación del futuro. En definitiva, hay que atreverse a soñar con una sociedad inclusiva real.

REFERENCIAS

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change. *Journal of Educational Change*, 6: 109-124. https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4

Ainscow, M., y Miles, S. (2008). Making Education for All Inclusive: where next? *Prospects, 38*(1), 15-34. https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0

Amadio, M. (2009). Inclusive education in Latin America and the Caribbean: Exploratory analysis of the national reports presented at the 2008 International Conference on Education. *Prospects*, *39*(3), 293-305. https://doi.org/10.1007/s11125-009-9114-1

Amat, O. (1998). *Aprender a Enseñar: una visión práctica de la formación de formadores*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

Bal, M. (2016). *Tiempos trastornados. Análisis, historias y políticas de la mirada*. Madrid: Akal.

Barton, L. (1998). *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Morata.

Beck, U. (1992). Risk society. Towards a New Modernity. *Canadian Journal of Sociology, 19(4),* 544-547. https://www.researchgate.net/publication/272927858_Risk_Society_Towards_a_New_Modernity

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Booth, T. (2005). Keeping the Future Alive: Putting Inclusive Values in Action. *Forum: for promoting 3-19 comprehensive education*. Symposium Journals. *47*(2) (pp. 151-158).

Caiceo Escudero, J. (2009). Esbozo de la educación especial en Chile: 1850-1980. *Revista Educación y Pedagogía, 22*(57), 31-49. https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9839

Castro, C. (2010). *Marco Legal en la Educación Especial*. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Castro, R. (2015). *Historia de la Educación Diferencial en Chile y la Región de Coquimbo*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.

CEAS. (2003). *Estudio muestral de la calidad del proceso de integración educativa. Informe final*. Santiago: Consultora en Estudios, Asesoría y Planificación en Desarrollo Local.

Cifuentes, P., & Holz, M. (2014). *Marco Legal en la Educación Especial*. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Connell, R. W. (1997). *Escuelas y Justicia Social*. Madrid: Morata.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, *1*(8), 139-167. http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8

Da Silva, T. (1999). *Teorías de Currículo*. Belo Horizonte: Autêntica editora.

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2005). "Perspectivas teóricas: modernidad y postmodernidad, poder y ética"; en: Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A (eds.). *Más allá de la calidad en educación infantil* (pp. 39-68). Barcelona: Graó.

Deleuze, G. (1990). *"¿Qué es un dispositivo?", en: VV.AA. Michel Foucault Filosofo*. (pp.20-35). Barcelona: Gedisa.

Dubet, F., & Martucelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España: Losada.

Escudero, J. & Martínez, B. (2011). Educación Inclusiva y Cambio Escolar. *Revista Iberoamericana de Educación, 55*(1), 85-105.

Foucault, M. (1973). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.

Fernández Enguita, M. (1998). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.

García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Ciudad de México: Grijalbo.

Giddens, A. (1991). *As conseqüências da modernidade*. Sao Paulo: UNESP.

Godoy, P., Meza, M., & Salazar, A. (2004). Antecedentes históricos, presente y futuro de la Educación Especial en Chile. Santiago: Ministerio de Educación.

Graham, L. J. & Jahnukainen, M. (2011). WHerefore Art thou, Inclusion? Analysing the Development of Inclusive Education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of Education Policy, 26*(2), 263-288. https://doi.org/10.1080/02680939.2010.493230

Grieshaber, S. & Cannella, G. (2005). "De la identidad a las identidades: cómo aumentar las posibilidades en la educación temprana"; en: Grieshaber, S. & Canella, G. (eds.). *Las identidades en la educación excluyente* (pp. 15-43). México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Haberman, M. (1991). The pedagogy of Poverty versus Good Teaching. *Phi Delta Kappan, 73,* 280-290. https://doi.org/10.1177%2F003172171009200223

Hahn, H. (1986). Disability and the Urban Enviroment: a perspective on Los Angeles. *Enviroment and Planning D: Society and Space, 4*(3), 273-288. https://doi.org/10.1068%2Fd040273

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Revista Estudios Pedagógicos (Valdivia), 36*(1), 287-297. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016

Informe Warnock. (1978). *Special Educational Needs*. Londres: HMSO.

Jiménez Sánchez, E. (2001). El Significado Oculto del Término "Necesidades Educativas Especiales". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* (42), 169-176.

Kaplan, C. (2006). *La Inclusión como Posibilidad*. Buenos Aires: OEI.

La Parra, D. & Tortosa, J. M. (2003). Violencia Estructural: una ilustración del concepto. *Documentación Social, 131*, 57-72.

Larraguibel, E. (2012). La Inclusión en la Educación Parvularia. *Revista Reflexiones Pedagógicas, Docencia 48,* 80-89.

Lipsky, D. K., & Gartner, A. (1996). Inclusion, School Restructuring and the remaking of American Society. *Harvard Educational Review, 66*(4), 762-797. https://doi.org/10.17763/haer.66.4.3686k7x734246430

López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C., & Pérez, M.V. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación, 363, 256-281.* https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-180

Martínez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación para el Profesorado*, *29*(1), 34-56.

Miles, S. & Singal, N. (2009). The Education for All and the Inclusive Debate: Conflict, Contradiction or Oportunity?. *International Journal of Inclusive Education, 14 (1),* 1-15. https://doi.org/10.1080/13603110802265125

Molina García, S. (2001). "Necesidades Educativas Especiales: aproximación conceptual"; en: Salvador Mata, F. (coord.). *Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales (Volumen 1)* (pp. 219-244). Málaga: Aljibe.

Ocampo, A. (2015). "Fundamentos para una Educación Inclusiva más oportuna en el siglo XXI y su desarrollo en Latinoamérica"; en: Ocampo, A. (Coord.). *Lectura para Todos. El aporte de la fácil lectura como vía para la equitación de oportunidades* (pp. 13-49). Málaga: AECL-CELEI.

Ocampo, A. (2016a). "Gramática de la Educación Inclusiva: ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico"; en: Ocampo, A. (Coord.). *Ideología, Invisibilidad y Dominación. Los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica* (73-159). Santiago: Ediciones CELEI.

Ocampo, A. (2016b). ¿Educación inclusiva o Educación para Todos?: la necesidad de proponer un enfoque re-construccionista sobre sus fundamentos vigentes. *Revista de Psicopedagogía REPSI, 143,* 20-34.

Ocampo, A. (2016c). La Educación Inclusiva en el siglo XXI: un análisis sobre sus Formas Condicionales y Consecuencias Teóricas Más Relevantes. *Investigación y Formación Pedagógicas, Revista del CIEGC, 3,* 7-34.

Ocampo, A. (2017a). La concepción de Educación Inclusiva alojada al interior del capitalismo: discutir sobre su contextualismo, las estrategias organizativas de la transformación educativa y la fabricación de su conciencia crítica, *Polyphônía. Polyphönía. Revista de Educación Inclusiva, 2*(1), 12-30.

Ocampo, A. (2017b). "La producción de ficciones políticas e ideologías en la formación de maestros para la educación inclusiva"; en: Barbato, S. (comp.). *Perspectivas críticas sobre inclusión*. Brasilia: Universidad de Brasilia. (*en prensa*).

Ocampo, A. (2018). Las políticas de la mirada y la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva:¿ en qué sentido la Educación Inclusiva es para todo el mundo? *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, *2*(1), 15-51.

Ocampo, A. (2020). "Micropolítica de la Lectura: aproximaciones desde la Epistemología de la Educación Inclusiva Lectura"; en: Ponce Naranajo, G. & Ocampo, A. (Comp.). *Lectura y educación literaria: aproximaciones, prácticas y reflexiones* (pp.9-115). Cuenca: Editorial Centro de Estudios Sociales de América Latina (CES-AL).

Parrilla Latas, A. (2002). Acerca del Origen y Sentido de la Educación Inclusiva. *Revista de Educación, 327*(1), 11-29.

Payá Rico, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina: Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista Educación Inclusiva, 3*(2), 125-142.

Peralta, M. V. (2003). "Los desafíos de la ecuación infantil en el siglo XXI y sus implicaciones en la formación y prácticas de los agentes educativos";

en: VV.AA. *Memorias del Foro Internacional Primera infancia y desarrollo. El desafío de la década* (pp. 59-96). Bogotá: OIE.

Pérez, L. & Bañados, C. (2003). *Cada escuela es un mundo, un mundo de diversidad: experiencias de integración educativa*. Santiago: UNESCO, UNICEF, Fundación HINENI.

Petrou, A., Angelides, P., y Leigh, J. (2009). Beyond the Differences: from the margins to Inclusion. *International Journal of Inclusive Education, 13*(5), 439-448. https://doi.org/10.1080/13603110701776024

Pratt, M.L. (1992). *Imperial Eyes: writing and transculturation*. Routledge: London.

Raffo, C., Dyson, A., Gunter, H., Hall, D., Jones, L., & Kalambouka, A. (2009). Education and poverty: mapping the terrain and making the links to educational policy. *International Journal of Inclusive Education*, *13*(4), 341-358. https://doi.org/10.1080/13603110802124462

Ridell, S. (1998). "Teorizar sobre las necesidades educativas especiales en un clima político cambiante"; en: Barton, L. (comp.). *Discapacidad y Sociedad*. (pp. 99-123). Madrid: Morata.

Salinas Alarcón, M., Lissi, M. R., Medrano Pollizi, D., Zuzulich Pavez, M. S. & Hojas Loret, A. M. (2013). La Inclusión en la Educación Superior: desde la Voz de Estudiantes Chilenos con Discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación, 63,* 77-98.

Sánchez Bravo, A., Díaz Flores, C., Sanhueza Henríquez, S. & Friz Carrillo, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *34*(2), 169-178. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200010

Schelly, C. L., Davies, P. L., & Spooner, C. L. (2011). Student perceptions of faculty implementation of Universal Design for Learning. *Journal of postsecondary education and disability*, *24*(1), 17-30. https://eric.ed.gov/?id=EJ941729

Servicio Nacional de la Discapacidad, SENADIS. (2015). *II Estudio Nacional de Discapacidad, ENDISC II*. Santiago: SENADIS.

Slee, R. (2001a). 'Inclusion in practice': does practice make perfect?. *Educational Review*, *53*(2), 113-123. https://doi.org/10.1080/00131910120055543

Slee, R. (2001b). "Organizaciones muy solventes y alumnos insolventes. La política del reconocimiento"; en: Slee, R., Weiner, G. & Tomlinson, S. (eds.). *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar* (pp. 135-152). Madrid: Akal Ediciones.

Slee, R. (2010). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva.* Madrid: Morata.

Slee, R. (2012a). "Lo que hacen los Gobiernos: la inacción política"; en: Slee, R. *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización u Educación Inclusiva* (pp. 101-131). Madrid: Morata.

Slee, R. (2012b). "Establecer la autoridad, dividir las poblaciones y salirse con la suya (exposición de un sistema de racionalidad)"; en: Slee, R. *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización u Educación Inclusiva* (pp. 179-218). Madrid: Morata.

Slee, R. (2012c). "Consideración de otras posibilidades: La escuela extraordinaria"; en: Slee., R. *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización u Educación Inclusiva* (pp. 219-249). Madrid: Morata.

Spivak, G. (2008). "Estudios de la Subalternidad. Deconstruyendo la historiografía"; en: Mezzadra, S., Spivak, G., Tapadle, Ch., Sota, E., Hall, S. Chakrabarty, D., Mbembe, A., Young, R., Puwar, N. & Róala, F. *Estudios Postcoloniales. Ensayos fundamentales* (pp. 33-68). Madrid: Traficante de Sueños.

Steiner, R. (1912/1991). *La educación del niño desde el punto de vista de la antroposofía. Metodología de la enseñanza y las condiciones vitales de la educación*. Recuperado el 23 de abril de 2018 de: http://peuma.e.p.f.unblog.fr/files/2012/07/Steiner-La-educacion-del-ni%C3%B1o-desde-la-antroposofia.pdf

Taller Protegido del Adulto Discapacitado Mental, UNPADE La Serena. (2018). *Folleto institucional*. La Serena: UNPADE La Serena.

Thomas, G. (1997). Inclusive Schools for an Inclusive Society. *British Journal of Special Education, 24,* 251-263.

Thomas, G. & Loxley, A. (2007). "Educación Especial: teoría y habladurías teóricas"; en: Thomas, G. & Loxley, A. (eds.). *Deconstrucción de la Educación Especial y Construcción de la Inclusiva* (pp. 13-40). Madrid: Editorial Muralla.

Thomazet, S. (2009). From Integration to Inclusive Education: Does Changing the Terms Improve Practice. *International Journal of Inclusive Education, 13* (6), 553-563. https://doi.org/10.1080/13603110801923476

Tomlinson, S. (1987). *Ethnic Minorities in British Schools: A Review of the Literature 1960-1982*. London: Heinemann.

Tregaskis, C. (2006). "Developing inclusive practice through connections between home, community and school"; en: S. Danforth & S.

Gabel, *Vital questions facing disability studies in education* (pp. 201-235). New York: Peter Lang.

UNESCO. (1990). *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtien: UNESCO.

UNESCO. (2005). *Orientaciones para la inclusión: Asegurar el acceso a la Educación para Todos*. París: UNESCO.

UNESCO. (2007). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Garantizando la educación de Calidad para Todos. Santiago: UNESCO-OREALC.

UNESCO. (2008). La educación inclusiva: 48ª Conferencia Internacional de educación. *Páginas de Educación,* 2(1), 137-148. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf

Universidad de La Serena, ULS. (2018a). *Misión y visión institucional*. [Versión Web]. http://www.userena.cl/userena/universidad/mision-y-vision.html

Universidad de La Serena, ULS. (2018b). *Carreras de Pregrado*. [Versión Web]. http://www.admision.userena.cl/index.php/pregrado/carreras-de-pregrado

Universidad de La Serena, ULS. (2018c). *Programa de apoyo a la discapacidad*. [Versión Web]. http://vinculacion.userena.cl/index.php/formativas/1064-programa-de-apoyo-a-la-discapacidad

Viveros Vigoya, M. (2016). La Interseccionalidad: una aproximación situada a la Dominación. *Debate Feminista, 52,* 1-17. https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005

Žižek, S. (1994/2003). *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Fondo de Cultura Económica.

Capítulo III

El paradigma del proyecto educativo "Escuela Para Todos", evento *de* y *para* la justicia intercultural

José Manuel Fajardo Salinas

Esta redacción trata sobre la factibilidad de considerar un evento educativo nacido en el área centroamericana a mediados del siglo XX, como un ejemplo vivo de lo que puede considerarse la práctica concreta de una forma de "justicia intercultural" para la contemporaneidad social humana. Para respaldar dicha afirmación se examina cómo dicho fenómeno educativo puede ser visto como paradigmático, pues a través de un modelaje estético particular, revierte en positivo los límites que presentan las formas de educación modernizante, ya que sin negar las riquezas de esta vialidad contemporánea, rescata claves de sentido que laten en el interior social a través de imaginarios culturales heredados que han sido obviados o relegados de la práctica educacional. Lo anterior da pie a reconocer en la iniciativa educativa examinada, una forma singular de disidencia y resistencia ético-política, que apuesta por rutas de humanización renovadas, mismas que transitan por una nueva nomenclatura educativa que engancha armónicamente con el derecho humano de "comprender lo comprensible".

Prefacio

La presente redacción se ubica en el contexto de un trabajo de tesis que contiene cinco capítulos, de los cuales presento una adaptación del último, donde se hace una valorización del evento educativo "Escuela Para Todos" de Centroamérica en clave de "justicia intercultural". La tesis doctoral mencionada se tituló: "Relación filosófica entre justicia e interculturalidad en Mesoamérica: el paradigma del proyecto 'Escuela Para Todos' de Centroamérica", y fue redactada entre los años 2014 a 2017, como requisito de graduación para obtener el Doctorado en Filosofía en la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.

Introducción

Para el desarrollo de la consideración enunciada en el título del presente ensayo, parto de una somera descripción del evento educativo por analizar y

de lo que entenderé bajo el constructo de "justicia intercultural" para nuestra época. A partir de aquí, y tomando como referencia la noción de "paradigma", exploro desde varias tesituras en una serie de incisos, las posibilidades que oferta esta iniciativa educativa: así, inicio diagnosticando el agotamiento que sufre la propuesta educativa moderna desde la perspectiva sostenida por la teoría crítica y cómo es necesaria una nueva visualización del hecho educativo que logre conectar con las demandas urgentes de la contemporaneidad; prosigo con la dimensión estética, que precisamente parece indicar una vialidad renovada, en cuanto que sin negar los aportes propios de la racionalidad moderna, hace entrar en juego otras dimensiones de lo humano que perfilan resultados esperanzadores para una educación integradora tanto del progreso como de procesos de humanización; por esta misma ruta, y en sentido de contracorriente a las tendencias educativas centradas en una recta funcionalidad en torno al mercado y al capital, se explora cómo "Escuela Para Todos" puede ser considerada como una forma indirecta de resistencia y disidencia política novedosa, ya que actúa desde la sencillez y resonancia de lo cotidiano, aperturando claves de sentido que escapan al hábito monofásico de la lógica "medio-fin" y sostienen una armonía de significaciones que potencian ricas vetas del espíritu humano. Gracias a este recorrido, se logra establecer entonces una suerte de nomenclatura renovada que ayuda a rescatar visos alentadores de lo que puede ser una educación que sintonice con el reclamo de una globalización más justa y respetuosa de las diversidades culturales que están llamadas a enriquecernos antes que a dividirnos.

Para efectos de este ensayo, que no busca en principio hacer una descripción completa del evento educativo por analizar, sino concentrarse en descubrir sus riquezas de sentido, a la vez que sus posibilidades paradigmáticas, procedo ahora a una sucinta caracterización del proyecto educativo "Escuela Para Todos" de Centroamérica.[18]

Al iniciar la segunda mitad del siglo XX en América Central, la pareja de esposos conformada por la señora Manuela Tattenbach (costarricense) y el señor Roderich Thun (austriaco), arrancaron en una finca ubicada en las faldas del volcán Irazú de Costa Rica una experiencia de alfabetización con los campesinos de la vecindad. A medida que la capacidad de lectura de estas personas fue desarrollándose, la pareja se preguntaba sobre qué libros podían presentarles para satisfacer su sed de conocimientos. Descubrieron que no había textos adecuados para favorecer la comprensión de los temas que iban emergiendo. Por ello, empezaron a ensayar con variedad de recursos

[18] Nombrado de ahora en adelante con las siglas EPT; para un conocimiento detallado de la historia y el modo de operar de EPT remito a: Malavassi (1978), Suñol (2002) y Fajardo (2008); y para tomar nota de la vigencia del evento está la página de internet de la Fundación Escuela Para Todos - Libro Almanaque: http://www.almanaqueept.org/ (consultada el 30 de mayo de 2018), como también los archivos del programa radial, que están disponibles en internet desde el año 2015: http://www.ivoox.com/escuchar-audios-oigamos-respuesta-icecu_al_4128687_1.html (consultada el 30 de mayo de 2018).

educativos, que adaptados a la mentalidad y lenguaje campesino, les permitían disfrutar del aprender. Poco a poco surgió la idea de ampliar estos servicios educativos, y aprovechando la popularización de la radio de transistores, se inició un programa radial de preguntas y respuestas, donde las inquietudes que empezaron a llegar de varios lugares del país, eran respondidas tanto por correo postal, como por las emisiones radiales. Con el conjunto de preguntas, se fue definiendo una serie de temas que al ser recurrentes, indicaban la necesidad de atenderlos con mayor detenimiento y profundidad, de ahí, devino la idea de producir un Libro-almanaque anual, que en la forma de breves artículos ilustrados, desarrollara los asuntos que más habían sido solicitados por el público. Con estas tres vías de interacción: radio, correo postal y texto impreso anual, se conformó un intercambio comunicativo que se ha mantenido ininterrumpido desde su nacimiento y que abarca hoy a toda la región centroamericana. Institucionalmente, la labor descrita ha sido sostenida, luego de la muerte de sus fundadores por dos organismos: el Instituto Centroamericano de Extensión de la Cultura (ICECU) y la Fundación "Escuela Para Todos", que se distribuyen las diversas responsabilidades para mantener vivo el proyecto original, resumido en su lema: "Comprender lo comprensible es un derecho humano".

Como se puede entender, el proyecto nació para atender a una población que estaba marginada de una posibilidad de conocimiento, no tanto por incapacidad, sino por condiciones que no favorecían su libertad cultural para ser sujetos autónomos y activos en la búsqueda del mismo. Es precisamente aquí donde el evento entronca con lo que ahora quiero definir como el sentido último de EPT, es decir, constituirse en una expresión tangible y viva del constructo denominado "justicia intercultural", el cual paso a presentar a continuación.

Tomados por separado, tanto el concepto de "justicia" como el de "interculturalidad" o lo "intercultural", merecerían de por sí un amplio rodeo para aproximarse a la contemplación de un modo de entrelazamiento que respetara su identidad y límite nocional. Ahora bien, y en el sentido de ofrecer un primer esbozo de lo que se irá aclarando a medida que se realice con propiedad el análisis de EPT, quiero concentrar en dos rasgos definitorios lo que comprenderé inicialmente bajo la noción de "justicia intercultural": en primer lugar, lo que puede denominarse como justicia en modo intercultural, apunta a una reconsideración de lo que acontece al darse el encuentro o confrontación entre dos o más mundos culturales, en la manera de una *universalidad alternativa* (Fornet, 2014) , que propicie un adecuado espacio dialógico donde las contextualidades de vida de los sujetos implicados sean tomadas en cuenta, impidiendo avasallamientos, asimetrías o formas de heteronomía cultural que aplasten las diferencias y den privilegios a una u otra forma cultural sobre las demás.

En segundo lugar y con resonancia en lo anterior, la "justicia intercultural", como principio rector de relaciones de humanización entre los diferentes culturales, no puede partir para lograr este cometido, de posturas predeterminadas, ya sea en la forma de "contratos" ético-políticos formales que reducen a los sujetos implicados dentro del rango de "cooperantes sociales", o sino, en el extremo contrario, recaer en los vicios de ideas absolutas de bien, concentradas en identidades o estilos comunitarios que homogenizan y ponen en riesgo valores como la propia subjetividad y autonomía personal. A fin de evitar caer en ambas falencias, se requiere que la justicia contemporánea haga gala de una *virtud phronética* (MacIntyre, 1987), que logrando examinar con atención y esmero las particularidades culturales, especialmente a nivel de los imaginarios sociales que identifican las bases de sentido de los conglomerados humanos, sepa discernir las maneras más adecuadas de hacer viables el reconocimiento y respeto que merece cada sujeto por su absoluta dignidad.

Considero que al destacar la *universalidad alternativa* y la *virtud phronética*, he logrado dar un primer marco al porqué se puede afirmar que el proyecto EPT está en sintonía con la "justicia intercultural". Ahora bien, como también lo indica el título, se habla de EPT como referenciado en un "de" (procedencia) y un "para" (vocación hacia), en línea con este constructo; no argumento al respecto en este momento, y dejaré para las conclusiones la justificación de tales direccionamientos.

Antes de ingresar al desarrollo de los contenidos anunciados al inicio de esta introducción, razono la conveniencia de atender a EPT desde la noción de paradigma, y además, dejo planteadas algunas inquietudes iniciales, que en relación a las posibilidades de la "justicia intercultural" por la vía educativa, son una ambientación adecuada para el conjunto de ideas que vendrán apareciendo a lo largo del ensayo y que se retomarán al final del mismo.

Propongo entonces, en el apartado próximo, la idea de "paradigma" que desde la propuesta lanzada por Thomas Kuhn en *La estructura de las revoluciones científicas* (en el año de 1962), ha marcado una forma interesante de entender los cambios de orientación epistemológica en el cultivo de los conocimientos y la investigación científica.

Si bien la noción de "paradigma" puede ser criticable, aduciendo la pre-conducción en la que podría encerrar a los eventos que quisieran ser analizados recurriendo a su perspectiva (que hace hincapié en la conformación de algo que puede considerarse como "momentos epocales" de la estructura cognitiva humana, donde lo general y lo específico de la realidad tiende a ser concebido de acuerdo a una conformación tácita); considero que el acontecimiento de EPT de Centroamérica puede ser asimilado desde este constructo en cuanto que expresaría en su originalidad comunicativa y

curricular, un momento peculiarmente inédito en lo que era y es el patrón dominante de escenarios y modelos educativos de la modernidad.

Es decir, la noción de paradigma me parece precisamente adecuada para este caso en cuanto que el suceso a analizar rompe precisamente con el canon normativo prevalente en la forma de hacer y pensar la educación para comunidad educativa centroamericana de la segunda mitad del siglo XX. ¿Qué idea amplia se tiene de lo que funciona como paradigma desde la visión kuhniana? Esencialmente se entiende como la conformidad crítica de la comunidad científica que se "acomoda" a un cierto modelo de concebir la realidad y operar cognitiva y epistemológicamente con respecto a ella.

Ahora bien, pensando el tema de la noción de "paradigma" para lo específicamente "educativo", se me ocurre cuestionar si es posible plantear la eficacia plena de lo que han sido llamados "paradigmas educativos", es decir, pensar si realmente han existido en la historia humana estructuraciones formales que hayan hecho prevalecer modos acabados y expresos de "hacer" educación. Me pregunto por esto, pues si bien es innegable la presencia de ciertos patrones que orientan el modo de proceder en el aula, tanto para docentes como para estudiantes, y para la estructura educativa institucional en todos sus niveles de ejecución, también es un dato básico que lo que ocurre a nivel de aula es un hecho totalmente irrepetible y nunca reductible a una normalización absolutamente cerrada y predecible. A lo que me refiero, es que si bien Kuhn trazó su propuesta de paradigma para señalar ciertos ordenamientos compartidos por la comunidad científica, que definitivamente pesaban para su manera de imaginar el desarrollo de soluciones a los problemas planteados en su propio acontecer, trasladar este constructo al área de las ciencias sociales, particularmente al área educativa, debe hacerse sabiendo que el "factor humano" siempre es un evento que se vuelve tangencial a las clasificaciones que pretenden determinarlo o encuadrarlo tajantemente. Es por ello, que renuevo la inquietud sobre la propiedad y pertinencia de la noción de "paradigma" para tratar el tema educativo, y a la vez, me pregunto ¿qué modo de comprensión ameritaría este concepto para lograr que el acoplarse a su matriz epistemológica no sea una camisa de fuerza, sino más bien, una ventana de posibilidades para argumentar sobre el proyecto en estudio? ¿Puede el proyecto EPT ofertar algo en esta dimensión?

En cuanto al abordaje de los paradigmas y modelos educativos de la modernidad que han regido para América Latina—considerando que el que redacta y quienes leerán en lo próximo este escrito somos fruto de estos patrones—se me ocurre preguntar: ¿qué cuadrantes mentales ha forjado la educación recibida?, ¿qué horizontes de creación y de imaginación han sido admitidos dentro de este marco?, ¿con qué dominio estético tendemos a captar la realidad circundante y cómo ello condiciona nuestras formas de reaccionar a los cambios y transformaciones del entorno? O sea, ¿cómo la

educación recibida en nuestros distintos contextos latinoamericanos ha forjado un modo de ver y concebir la experiencia cotidiana y propender a un registro de memorias y relatos compartidos? O viéndolo de modo contrario ¿la variabilidad educativa de nuestras regiones ha consolidado un molde más bien heterogéneo de asimilar la realidad y registrar su incidencia en nuestras vidas? En este juego bipolar, ¿la experiencia educativa nos acerca o nos distancia?

Y considerando la idea de "justicia intercultural"… ¿cómo se condice la misma con la clave educativa?, ¿puede el ideal de una *universalidad alternativa*, de una *justicia phronética*, aterrizar concretamente en lo educativo? Planteándolo desde el ángulo de una crítica a la modernidad ¿no estarán estas nociones sobrecargadas de un hálito de modernidad que recaen en *lo inacabado*—por no decir *lo inacabable*—del proyecto moderno, y aún sueñan con una resolución dichosa de la historia humana?[19], ¿no será que la totalidad del decurso conceptual franqueado hasta ahora, es un vano intento de sostener vivo un proyecto moderno fracasado de antemano?

Si se concede una respuesta positiva a la última pregunta, ¿se deberá pensar en el proyecto EPT como una forma de pervivencia del ideal ilustrado de llevar el conocimiento a todos los necesitados del mismo, pensando que gracias a ello, será posible cuajar una ciudadanía que enarbole los ideales de libertad, igualdad y fraternidad?, ¿no es esto una forma de ser demasiado exigentes con las posibilidades del conocimiento?, ¿no se peca de optimista, al establecer una conexión entre la satisfacción del deseo de conocer y el imaginario de una ciudadanía íntegra en los ideales axiológicos del ser humano que vive la modernidad como compromiso? Con estos antecedentes, ¿no es muy presuntuoso plantear siquiera la posibilidad de ver a EPT como la expresión de un "paradigma educativo" de actualidad? Más que un paradigma, EPT vendría a ser una nueva forma de aletargamiento de la conciencia, pues hace creer que con la adquisición de datos logrados por los recursos científicos modernos, su caudal o potencial de enriquecimiento cognitivo devendrá en una "mayoría de edad" de acuerdo a la acepción y anhelo kantiano, y por ende, en una conclusión de felicidad sostenible para el futuro humano. En realidad, visto así, esta lógica ilustrada no llevaría a nada, o sea, a "más de lo mismo", y la cuenta de una justicia por saldar sería un pendiente continuo, y por ello una frustración penosa que la modernidad se ve imposibilitada de satisfacer.

Y para concluir estos cuestionamientos: si EPT es una forma de resistencia y disidencia ético-política en su trasfondo último, como se argumentará en uno de los próximos apartados, en cuanto se opone a una injusticia flagrante en la

[19] Recordar a propósito el título del discurso de Habermas de 1978, durante la entrega del Premio Adorno en Frankfurt: "La modernidad, un proyecto inacabado", que deja trasparentar la convicción de una modernidad abocada al ideal de una absoluta completez para algún tiempo futuro (Anderson, 2000, pp. 53 ss).

distribución y administración del conocimiento, ¿qué señales hay de que su acción educativa y pedagógica ha logrado real incidencia en el ser y sentir centroamericano? ¿pedir efectos a estos niveles, no es pedir más de la cuenta a un proyecto que en su lineamiento y accionar no ha expresado mayores variantes en medio siglo de existencia?, ¿no es sencillamente EPT una expresión de "buena voluntad" y debe entenderse como un paliativo o recurso educativo extra que debe contentarse con complementar los esfuerzos de la escuela formal tradicional?

Desarrollar esta serie de cuestionamientos de fondo al proyecto educativo por analizar busca hacer ver que una aquilatación responsable de las distintas aristas del mismo, no puede partir de una candidez o ingenuidad heurística o hermenéutica, sino de un genuino sentido crítico, que es la forma más respetable que merece el tratamiento de un hecho y motivo filosófico, como podrá corroborarse en el análisis sobre EPT que viene a continuación.

"Paradigma", una noción problemática

Inicio esta sección con un par de referencias de Edgar Morin, que advierten lo problemático del término a considerar:

> […] Por fin, hay que ser consciente del problema del paradigma. Un paradigma reina sobre los espíritus porque instituye los conceptos soberanos y su relación lógica (disyunción, conjunción, implicación, etc.) los cuales gobiernan de manera oculta los conceptos y las teorías científicas que se efectúan bajo su imperio (2000, p.157).
>
> Es el paradigma quien otorga el privilegio a ciertas operaciones lógicas a expensas de otras como la disyunción, en detrimento de la conjunción; es él quién da validez y universalidad a la lógica que ha elegido. Por eso mismo da a los discursos y a las teorías que controla las características de necesidad y verdad. Por su prescripción y su proscripción, el paradigma funda el axioma y se expresa en el axioma (2002, p. 25).

Las ideas anteriores parecen dar la razón a un sentido de lo que se puede entender como paradigma en cuanto a la coerción oculta que ejerce dentro de una comunidad de investigadores, para territorializarse en configuraciones epistemológicas que privilegian una manera de abordar los temas de investigación e incluso propiciar unos descubrimientos antes que otros, ya que incluso el ejercicio de las operaciones lógicas habituales está enquistado previamente en y por una orientación dada.

Entonces, por qué calzar esta especie de horma teórica al evento de análisis y no optar por otra menos problemática, como por ejemplo la utilizada por Malavassi para calificar a EPT como "modelo educativo" (1978), y que aparentemente asienta bien para describir y analizar el proyecto. Antes de responder a esto citaré directamente al que patentó el término para

considerar una aproximación a su modo de entenderlo en el año de 1989 (27 años después de haberlo propuesto):

> […] Hasta el momento mi argumento ha sido que las ciencias naturales de cualquier período histórico se fundamentan en una serie de conceptos que la generación en activo de profesionales hereda de sus inmediatos predecesores. Este conjunto de conceptos es un producto histórico, ínsito en la cultura en la que los profesionales en activo son iniciados mediante la educación, y que es accesible a los no-miembros sólo a través de las técnicas hermenéuticas mediante las cuales los historiadores y los antropólogos llegan a entender otros modos de pensamiento. A veces he hablado de esto como de la base hermenéutica para la ciencia de un período particular, y se puede ver que posee un considerable parecido con uno de los sentidos de lo que antiguamente llamé un paradigma. Aunque en la actualidad, al haber perdido totalmente el control sobre él, raramente uso este término (...) (Kuhn, 2002, p. 263).

Kuhn escribe estas palabras en el contexto de su discusión con Charles Taylor acerca de la demarcación entre las ciencias naturales y las ciencias humanas. Si bien ambos coinciden en la existencia de dicha frontera, al parecer no hay total claridad respecto a cómo marcar la línea divisoria. Kuhn entonces propone una alternativa que es útil revisar para entresacar desde ahí lo valioso y pertinente que resulta adoptar la noción de paradigma para lo que se va a elaborar subsecuentemente en este análisis.

De acuerdo a Kuhn, llama la atención que a nivel de las ciencias naturales, dado un paradigma o una base hermenéutica, lo que realizan sus profesionales no es hermenéutico. O sea, en lugar de dedicarse a escudriñar interpretaciones o re-interpretaciones que modifiquen el paradigma, se dedican a hacer "ciencia normal", o sea a trabajar en la búsqueda de soluciones a problemas dentro del marco estipulado –con las herramientas teóricas y técnicas asimiladas en su proceso de formación como científicos, ejecutar el "juego de rompecabezas" (2002)—. Caso contrario es el de los científicos sociales, donde su acción es netamente hermenéutica e interpretativa... es más, al parecer gozan rompiendo paradigmas e innovando continuamente con constructos teóricos renovados. Es decir, las ciencias humanas al parecer, son con mayor frecuencia empresas hermenéuticas; caso contrario al de las ciencias naturales, donde este no es el objetivo del juego.

Ante dicha situación, Kuhn dice dudar si esta división se da por principio o por un estado evolutivo diferente de la ciencia a cada lado de la frontera así constituida. Esboza dos posibilidades: por una parte pensar que sí, que en las ciencias humanas pueda alcanzarse determinados ámbitos de estabilización hermenéutica o paradigmática, nombradas como "matrices disciplinares" (2006, p. 312)[20], lo cual haría plausible su ejercitación como investigación

[20] Nombradas así en el Epílogo que el autor agregó a la edición del año 1969 de su clásica obra *La estructura de las revoluciones científicas* donde Kuhn responde a la multiforme reacción que tuvo su propuesta del término "paradigma" y donde menciona el índice analítico que una lectora elaboró de su escrito, logrando discriminar veintidós usos distintos del término. Kuhn destaca en esta respuesta dos sentidos diferentes para el término, el primero de carácter más bien sociológico y el segundo, derivado

normal, en la lógica de solución de rompecabezas, sugiriendo ciertos ámbitos de la economía y la psicología como lugares donde esto está en marcha. Y la otra probabilidad es que ciertamente resulta poco menos que imposible vislumbrar una detención del afán hermenéutico de las ciencias humanas, y por lo tanto, habrá que contar con una reinterpretación constante, pues "...no se puede esperar una estabilidad de este tipo cuando el elemento sometido a estudio es un sistema social o político." (Kuhn, 2002, p. 265). De esta manera, no tendría que estar disponible ninguna base duradera para la ciencia normal en este tipo de investigación... lo que delimita claramente la distinción entre ciencias naturales y humanas, concluye Kuhn.

¿Qué brota de esta disquisición sobre los límites investigativos de las ciencias naturales y humanas en base a la noción de paradigma o base hermenéutica? A pesar de que Kuhn fue acusado de convertir a la ciencia en una empresa subjetiva e irracional por sus detractores, considero que gracias a las tensiones que generó, sacó a la luz una tendencia bastante fuerte, especialmente del área de las ciencias naturales, como lo es el mito de la objetividad y de la verdad científica. Con su planteamiento centrado en el constructo de "paradigma", no lo más felizmente constituido en su nacimiento de 1962[21], logró quebrantar esa imagen lineal del conocimiento científico, semejante a una amplia mesa común donde todos los científicos depositan armoniosamente sus descubrimientos, y celebran un banquete que crece y discurre sin sobresaltos. No, en realidad hay componendas, hay altibajos, hay avances y retrocesos... es decir hay humanidad que envuelve e informa a esta empresa. O sea, que develó la subjetividad profunda –mas no relativismo absoluto o desquiciamiento de la razón—que se esconde tras el discurso de la impecabilidad científica. Pero no solo eso, con sus postulaciones, es posible auscultar con propiedad las bases de una estabilización hermenéutica de largo cuño, y que por estar tan enraizada, es difícil de abordar críticamente ya que como él lo denota, estas configuraciones tienen la habilidad de normalizarse y metamorfosearse para eludir los enigmas y las anomalías del sistema que podrían comprometer su desenmascaramiento. Trataré con más detalle esto, pero adelanto que es un lugar común de Occidente, donde la tendencia a la perfección del número, de la forma, de la idea, del concepto, de la identidad, permean de continuo los carriles lógicos donde se mueve el pensamiento compartido en este espacio cultural.

Desde esta posición considero valedera la propuesta de "paradigma", es decir, desde el entendido de poner entre paréntesis la forma en que enmarcamos el conocimiento y la investigación científica, ya que gracias a su planteamiento de fondo, es posible cuestionar las estabilizaciones

de este, que hace referencia a las soluciones en forma de modelos o ejemplos que sirven como base para atender los juegos de rompecabezas de la ciencia normal, dando mayor valor filosófico al segundo sentido (Kuhn, 2006, p. 302-303).

[21] Díaz (2011 y 2013) ayuda a ponderar los límites de los planteamientos de Kuhn, examinando sus contradicciones internas y mostrando el origen de la tensión que generó en la comunidad científica mundial.

hermenéuticas que se viven de manera inconsciente y que como lo decía Morin, se infiltran hasta en nuestra competencia lógica para hacer que toda operación mental ofrezca el mismo resultado sin importar el ingreso de variables inusitadas que surgen en el camino de las indagaciones de la ciencia. Con ello respondo a la pregunta que quedó pendiente de contestar iniciando este apartado, al contrastar la idea de "paradigma" con la de "modelo". Este término tiene acento de unicidad, de remitir a una categoría ejemplar que debe ser imitada para lograr superación o perfeccionamiento. En cambio, como se profundizará enseguida, la categoría de paradigma invita a rompimientos lógicos, en tanto que incluso dos paradigmas pueden convivir, ya que son y no son a la vez, expresan apariencias de verdad, pero en realidad son constructos intercambiables de acuerdo a la ocasión y a la oportunidad. Este avistamiento peculiar al conocimiento y a la investigación científica, apertura panoramas mucho más estimulantes y multiformes que los provistos por la tentación positivizante que establece reglas o leyes permanentes basadas en verdades infranqueables.

Ahora bien, en base a esta caracterización general del modo en que asumo la idea kuhniana, conviene entroncarla con el sector específico de la filosofía de la educación, ámbito en el que se desenvuelve esta redacción como momento de reflexión sobre un evento educativo recurriendo a herramientas filosóficas apropiadas. Para ello, inicio con unas preguntas: pensando en la educación y la pedagogía bajo el paraguas de las ciencias humanas ¿ha existido históricamente una base hermenéutica duradera que de hecho haya permitido la construcción de una ciencia normal en estos ámbitos, o en otras palabras, la conformación de un paradigma base sobre el cual se hayan levantado imágenes de teorías científicas para ellas? De ser así ¿cuál es y cómo opera? De ahí, ¿qué vienen a ser los discursos y las discusiones pedagógicas sobre el hecho educativo?, ¿discusiones sobre el paradigma de fondo o solamente expresiones del acuerdo o del desacuerdo sobre el modo de actualizarlo? Por lo que ya ha sido indicado previamente y se dirimirá posteriormente, postulo que existe en nuestro contexto cultural occidental un paradigma de peso, que cimentado sobre la noción de representación, juega por encima y por debajo de las disquisiones pedagógicas acerca de los modelos educativos que mejor expresarían el ideal humano a lograr; en realidad, estas pugnas no cuestionan este trasfondo hermenéutico, y se solazan en disputas metodológicas que no alteran este basamento incógnito, que es asumido como epistemológico en cuanto que no se cuestiona su raíz.[22]

[22] Esta aseveración abriría la discusión en cuanto a considerar al conductismo pedagógico como el más fiel descendiente de la lógica de la representación, y al constructivismo pedagógico como su contrincante, en cuanto perfila una construcción epistemológica más abierta a la novedad y a la espontaneidad de lo humano. La pregunta sería entonces, qué claves del constructivismo deberían articularse para llevarlo a ser una propuesta que toque fondo y se radicalice a nivel de paradigma educativo y no solo como alternativa pedagógica. Las pistas de los modos de hacer educación de EPT son factibles para inducir este acercamiento como se propondrá en lo que sigue.

Entonces, asumiendo efectivamente para el mundo educativo la propuesta kuhniana de estabilizaciones hermenéuticas[23], propongo que para las comunidades educativas de los contextos culturales de Occidente (y de otras vecindades culturales), es válido y pertinente, caracterizar y evaluar las bases paradigmáticas que las respaldan. Ello para denunciar sus flaquezas y valorar sus aciertos, pero no solamente eso, sino percatarse de las emergencias de nuevas configuraciones hermenéuticas que pugnan por darse a conocer, y que por la vía de lo a-normal, inauguran formas novedosas de entender el fenómeno educativo y propiciar su puesta al día a la luz de las exigencias de la vida humana que cambian aceleradamente en el contexto de globalización que nos afecta mundialmente. Y como se dijo previamente, esta reflexión también debe tomar en cuenta la eventualidad de paradigmas divergentes que más allá de imponerse mutuamente o enclaustrase en su visión de mundo, pueden convivir compartiendo sus aconteceres de modo sincrónico y diacrónico[24]. Hacia ello parece apuntar EPT, como se argumentará en los apartados siguientes.

En conclusión, adopto en lo que sigue el constructo de "paradigma educativo", delineado estrictamente como marco hermenéutico estabilizado en el espacio educativo, que condiciona el evento educativo (mas no lo determina absolutamente), y de modo subsecuente afecta la elaboración de la teoría y praxis educativa, siendo tanto más o menos acorde a las exigencias de la vida humana contemporánea.

En este punto vale justificar la ubicación de una serie de términos básicos del mundo educativo al final de este ensayo (en lugar de hacerlo al inicio, a modo de marco teórico para analizar EPT). Esto es debido a que siendo congruente con la exposición anterior, y enlazando con la sospecha comentada líneas arriba en cuanto a contar con un telón hermenéutico de fondo que no es visible (lo cual predispone inconscientemente a cuadrarse dentro del paradigma moderno en los modos de definir conceptos), es favorable atender a esto como fruto de cierre, al tener a mano las pistas hermenéuticas con que la analítica de EPT favorece a este estudio. Obrar del modo usual, dando precedencia a un marco teórico basado directamente en la modernidad, equivaldría a repetir el hábito del paradigma que se está por cuestionar: seguir la lógica de la representación, que a nivel científico marca sus rangos de registro, dejando por fuera de los mismos todo lo que no se apegue a su perspectiva. Ello invisibilizaría y estacionaría la discusión hermenéutica a la que ingreso de inmediato.

[23] Que admiten el examen de los paradigmas que implican, merced al tipo de relatividad indicado, con un trabajo que se hace sobre la marcha, en escrutinio hermenéutico permanente pues además, como también lo señaló Kuhn, el objeto de estudio no es estable en las ciencias humanas.

[24] Incluso ello se ilustra en el área "dura" de las ciencias naturales, donde el paradigma newtoniano sigue vigente para los fenómenos próximos de lo cotidiano terrícola, en cambio, para el ámbito interestelar hay que acudir al paradigma de la relatividad de Einstein, ya que tanto el espacio como el tiempo sufren modificaciones que difieren de las que usualmente experimentamos los humanos en el estrato terráqueo.

El paradigma educativo de la modernidad desde la teoría crítica

Al repasar las ideas brindadas por un texto donde desde la teoría crítica se explora diversidad de temáticas educativas, destaqué las siguientes:

> […] La pedagogía crítica tiene como objetivo principal combatir las desigualdades a través de teorías y prácticas educativas transformadoras (...) La pedagogía crítica, por tanto, parte de una concepción transformadora de la educación, de su capacidad para superar todas las barreras que generan desigualdades sociales (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004, p. 25-26).

Esta posición básica que puede ser tanto más o menos confirmada en otras referencias dedicadas al mismo tema, me lleva a considerar dos motivos de fondo para las reflexiones que desarrollo a continuación. Por una parte, ¿de dónde se le atribuye a la educación tal potencial transformador, capaz de superar *todas* las barreras que se le interpongan?; y por otra, cuando se habla de romper las desigualdades sociales, ¿cómo se supone que lo puede lograr y hacia qué estado de igualdad social anima a encaminarse?

Apoyado en otro ensayo reciente dedicado también a sondear las virtualidades de la teoría crítica a nivel educativo, establezco a continuación tres temas de reflexión que exploran lo anterior y terminan, valga la redundancia, con una *crítica a* la teoría crítica, para dar paso a otro apartado que retoma sus diagnósticos, pero que se orienta en una pista alternativa de trabajo propositivo constructivo.

El primer tema que propongo a considerar es la propuesta de T. Adorno concentrada en una dialéctica negativa que desde la teoría crítica busca oponerse a la teoría clásica, ya que esta crea sistemas totalizadores que en las formas de idealismo o materialismo subyugan al ser humano, creando historiografías que como lechos de Procusto acomodan lo que acontece a sus narrativas, con una manía autojustificativa permanente. Trasladando lo anterior a modo educativo, se tiene el pensamiento mecanizado de la modernidad en clave de "educación realista":

Esta educación, cuya instrumentalización ha conducido a un *pensamiento realista*—que surge de una preeminencia de la razón subjetiva ante los ideales de una metafísica que pretendía un concepto universal del mundo humano—ha llevado a la formalización de conceptos, privándolos de toda sustancia, resultando en una reducción de la discrepancia de los contrarios, a una formalización que incluso implica la pérdida de su contenido humano (Petrova, 2015, p. 48).

De esta razón subjetiva preeminente, deriva una transformación de la razón objetiva a una razón instrumental, de tal manera que es el engranaje de costo-beneficio, de utilidad máxima entre fines y medios, antes que el bienestar humano general, lo que dirige la funcionalidad del sistema social.

En otras palabras, alienación de lo humano a la operatividad, lo cual es la nueva barbarie contemporánea. La teoría crítica en educación buscaría ser dialéctica y negativa ante el mundo de la positividad, de lo dado –que T. Adorno denuncia como dialéctica *afirmativa*— (Petrova, 2015, p. 52). Y debe serlo "para que la fe en un futuro feliz de la sociedad (...) no desparezca de la tierra (...)"[25].

¿Con qué constructos teóricos opera la teoría crítica en esta oposición de dialéctica negativa? Se mencionan varios asertos principalmente desde T. Adorno, como el de una "fantasía exacta" (Horkheimer agrega la "tenacidad de la fantasía") que es como "un disidente que se eleva en busca de la no-identidad por encima de la unidad", lo cual llevaría a un nosotros "desgarrado, inadaptado, creativo" (Petrova, 2015, p. 40 y 69); se habla también de un "no-saber del saber que se manifiesta" que resuena al sentido de *aletheia* donde la verdad se manifiesta ocultándose en el velamiento (Heidegger, 1994, p. 14-15, 26-27); estos estímulos apuntan a determinar que:

> […] una conciencia sometida a la división del trabajo sólo podría ser liberada a través de *la autorreflexión del sujeto* sobre sí y su cautividad real dentro del sistema; es decir, *pensar* el mundo desde lo que no cabe, desde aquello que desborda, desde aquéllos que son negados y suprimidos, desde aquéllos cuya insubordinación y rebeldía rompen los límites de la identidad (Petrova, 2015, p. 59)[26].

Como segunda temática a explorar, está la convicción –que se repite con distintas tonalidades argumentales de la teoría crítica—de que lo educativo ocurre en realidad fuera de la escuela, ya que "abordar la educación desde la teoría crítica desemboca en una crítica de la sociedad en su conjunto" (Petrova, 2015, p. 63); por tanto, si bien la presente disertación se focaliza en un evento educativo, en realidad, se está proyectando en realidad un ensayo de filosofía social, ya que es la temperatura educativa del ser social la que marca un signo clínico definido, que aunado a la sintomatología aneja de las percepciones y sensibilidades sociales, puede ayudar a inferir el nivel de salud-enfermedad de los estadios culturales compartidos y analizados aquí.

Por tanto, e insisto en lo heurísticamente provocador de esta visión, ya que mucho del análisis educativo y pedagógico actual, puede estar pecando de miopía hermenéutica y epistemológica, pues se tratan los problemas emergentes desde el confinamiento institucional escolar, en lugar de iniciar los procesos reflexivos desde la complejidad educativa social. Es realmente desde ahí que operan varios mecanismos de sujeción que simplemente son reforzados en el aula, a saber:

La ambición performativa del sistema educativo obedece a la anhelada socialización total, la cual consiste en ir debilitando la conciencia subjetiva

[25]La autora recuerda a Marcuse usando una frase de *El hombre unidimensional*.
[26]La cursiva es mía para destacar que el camino emancipatorio propuesto camina siempre sobre el cauce de la razón especulativa.

de clase integrando sus diferentes formas bajo el principio de identidad. Este cometido lo realiza bajo diferentes emplazamientos: imposibilitando cualquier imaginación teórica a través de su *realismo* fundado en la constatación de hechos y orientados a fines; privando mediante mecanismos introyectados al interior de los individuos cualquier posibilidad de resistencia; con el adiestramiento de los individuos a identificarse de forma inmediata con la realidad que atrofia la imaginación y petrifica la conciencia en las imágenes ya representadas como verdaderas (Petrova, 2015, p. 68).

Concluyo con un tema un tercer tema que dejo simplemente insinuado, del cual rescato ante todo su conexión lógica con lo previo, y es el de las competencias educativas. De acuerdo a las tesis de la teoría crítica, el exceso de racionalidad instrumental que nos inunda deriva en un individuo que se reduce a mero funcionario de un engranaje, para cuya perfecta funcionalidad, debe sesgar su mirada y deseos de aprendizaje a solamente lo que sea positivo para el sistema al que está destinado a ofrecer su trabajo diario; ello compartimenta la vida, y la distancia de todo conocimiento que no esté reglamentado. En síntesis, el sistema educativo social (que incluye el institucional escolar) coarta el deseo a la estrechez de su dinámica interna, "la educación reproduce la minoría de edad que padece el sistema" (Petrova, 2015, p. 61).

Las consecuencias son meridianas al revisar los programas de educación actuales que privilegian la obsesión de "ser competente".[27] La violencia ejercida sobre los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje no puede dejar de ser más evidente, ya que la educación se consolida como una industria más, se da factura a una estandarización del conocimiento y de los individuos, donde las titulaciones se objetivizan como una mercancía, y lo más triste, se congela la fantasía y la creatividad implicadas en el gusto de aprender—por el simple placer de hacerlo, y no por obtener algo al cambio—. La línea de continuidad con los dos temas anteriores es clara: el todo social comprometido, dentro y fuera de la institución escolar, a una conformidad obsesiva por lo enajenante y reificante.

Gracias a este recorrido creo poder dar unas respuestas puntuales a las inquietudes con que inicié esta disertación: la teoría crítica confía en el potencial transformador de la educación, pues esta es la dimensión social que abarca a la sociedad entera. El lugar de la educación es el todo social tanto como emisor y receptor, así que la terapéutica social que quiera atacar las patologías sociales a fondo, debe comenzar por ahí; ahora bien, sobre cómo lograr el equilibrio social en igualdad—y a qué tipo de igualdad se propende idealmente—es una respuesta que se puede colegir de la argumentación global, y va dirigida a la autorreflexión, a la consecución de una conciencia cabal, a romper la vida repetitiva, y como se destacó con la frase de Marcuse, a alentar la esperanza de felicidad para un futuro del cual solo es posible

[27]Se hace una interesante revisión de los acuerdos y los entes internacionales que originan estas derivas curriculares, señalando el Consenso de Washington como una clave significativa para comprender estas directrices (Petrova, 2015, p. 121).

asegurar la incertidumbre de su llegada. Así pues, el segundo motivo que se propuso explorar en las tres temáticas deja con cierta insatisfacción, ya que parece recalcar la vía racional especulativa como la mediación *sine qua non* para la emancipación. Se puede estar de acuerdo en la intención, pero al parecer falta algo para completar un escenario plausible de motivar al convencimiento.

Al cierre de la obra que ha servido para recoger estos apuntamientos teóricos de la teoría crítica aplicada a la educación, asoma –como propuesta mínimamente desarrollada— el arte como una viabilidad sugerente para cumplimentar los trazos finales del cuadro emancipador soñado y solventar las dudas que deja. Se citan las *Cartas sobre la educación estética del hombre* del autor alemán Schiller como una fuente inspiradora para ello. El siguiente apartado explorará con mayor detenimiento la salida estética como un asidero para enganchar con la dimensión humana que desde su aparente distancia de estos temas, puede sin embargo, asombrar por su singular cercanía y presencia en todo lo discutido.

Cierro este apartado con un dato sucinto de la historia de EPT que sirve para ir abonando al registro analítico de este escrito, y que habla del choque del paradigma que se ha diagnosticado, contra el espíritu doctrinal de dicho proyecto. En uno de los estudios evaluativos del ICECU (Instituto Centroamericano de Extensión de la Cultura), entidad que gestionó inicialmente toda la administración y ejecución de las diversas actividades educativas de EPT, Franz Tattenbach hizo un análisis que abarcó las 6,208 cartas del Archivo ICECU, que fueron recibidas por la institución de marzo de 1969 a marzo de 1970. Al inicio de su informe final hace mención de una evaluación previa, ejecutada por un grupo de investigación alemán (procedentes de la Universidad de Münster en Dortmund), que invitado por el Secretario General del ICECU, llegó con la intención de dar cimiento científico, tanto sociológico como pedagógico, a este emprendimiento (ICECU, 1968, p. 1). Referido a dicha evaluación, la redacción de Tattenbach es elocuente:

> […] El ICECU quiere ayudar al marginado a que sepa insertar las informaciones nuevas que le llegan por radio, cine, etc., dentro de las que ya tiene, y de su manera de pensar como ser autónomo e inteligente. Algunos investigadores piensan lo contrario: que toda enseñanza no dirigida hacia el cambio socioeconómico y el aumento de producción es un "lujo", "conocimientos que sirven sólo para las charlas de salón de las damas". "El campesino—dicen—no tiene que conocer el por qué; basta saber maniobrar, tocar el botón".
>
> A este respecto, Renate Rausch *et al*. (1970:33) dicen: "Partimos del presupuesto de que el objetivo de todo desarrollo es afiliarse (*der Anschluss an*) a la cultura europeo-americana, en cuyo ámbito crecerán una o varias subculturas hispano-americanas o indo-americanas" (Trad. del autor). Los que creen que la cultura europeo-americana es la única meta y la norma de toda evolución, nunca

> llegarán a comprender los objetivos del ICECU (Tattenbach, 1974, p. 70).

No hay mucho que agregar a lo ya comentado, estas palabras son el mejor colofón al paradigma y al diagnóstico de la modernidad educativa, donde queda evidenciado a qué tendencias debió responder EPT en sus arranques.

Por la vía estética, el simulacro en la diferencia

Hay una cita en *Eros y civilización* de Marcuse que me parece justa para enlazar el diagnóstico aportado por la teoría crítica con el presente apartado:

> […] La razón prevalece; llega a ser poco agradable, pero útil y correcta; la fantasía permanece como algo agradable, pero llega ser inútil, falsa—un simple juego, una forma de soñar despierto. Como tal, sigue hablando el lenguaje del principio del placer, de la libertad de la represión, del deseo y la gratificación no inhibidos; pero la realidad actúa de acuerdo con las leyes de la razón, que ya no están relacionadas con el lenguaje de los sueños (Marcuse, 1983, p.137).

La cita va bien para denotar en primera instancia una contraposición que late en el ser humano, y que puede resumirse en el conflicto entre necesidad y libertad. Las apetencias naturales humanas (simbolizadas en la fantasía, en el deseo, en el lenguaje de los sueños), están en contienda con la razón, con su legislación, con su modo de entender y asumir la realidad. El texto juzga a una como aburrida pero útil, a la otra, como agradable, pero vana. ¿Habrá algún modo de conciliar esta bipolaridad tan conspicua? Esta es la cuestión que se manejará como trasfondo de sentido para lo que viene a continuación[28].

Divido en dos ejes este apartado, el primero dedicado a explorar explícitamente la cuestión propuesta, y el siguiente a profundizar la plausible respuesta. A su vez, en el primer eje dedicado a presentar la apuesta pedagógica establecida por Schiller en *Cartas sobre la educación estética del hombre*,[29] hago una consideración a su trasfondo kantiano y romántico, para luego interpretar qué respuesta nos ofrece para la contemporaneidad social y educativa, y por supuesto, cómo enlaza ello con EPT.

[28] Recapitulando en breve el aporte y el límite de la teoría crítica, cito un comentario al pensamiento de Adorno contraponiéndolo a la tendencia de consenso que busca la teoría de la acción comunicativa de Habermas: "...Adorno propondría, antes bien, la comunicación de lo diferente, que abriría el camino hacia un estado de diferenciación sin sojuzgamiento y en el cual lo diferente es compartido (...) En esto reside la utopía, "[...] la utopía del conocimiento sería abrir con conceptos lo privado de conceptos, sin equipararlo a ellos [...]". La dialéctica negativa busca llegar más allá del concepto a través del concepto..." (Petrova, 2005, p. 77). He aquí el detalle, se quiere ir más allá de la uniformidad y unilateralidad del sistema, buscando una diferenciación emancipadora, pero el punto de partida es siempre el concepto. O sea, se recae en la dependencia de la racionalidad; en el apartado que inicia se expondrá otra alternativa, donde la razón y el concepto colaboran en el logro de la libertad, pero desde un presupuesto distinto.

[29] Denominado de aquí en adelante simplemente como *Cartas*.

La vialidad estética

Cuando se comienza leer los textos de Schiller, *Kallias* y *Cartas*, resulta un tanto chocante para quien no esté ubicado en la temática estética filosófica de fondo, encontrar relaciones conceptuales entre "libertad", "gusto", "juego", "belleza", "verdad", etc. Por ello, y haciendo un esfuerzo de síntesis que no peque contra la claridad de exposición, procuro de inmediato ubicar el contexto desde el cual todo el conglomerado de conexiones toma lógica.[30] Ello remite propiamente a Kant, de quien los románticos tomaron el cuerpo especulativo de su propuesta, pero la llevaron a donde su inspirador no llegó.

¿Cuál es la propuesta kantiana básica? Kant constata que los seres humanos vivimos juzgando continuamente, en otras palabras, damos *sentido* a lo que ocurre tanto fuera como dentro de nosotros mismos (esto equivale a subsumir lo particular en lo universal). Él se decide a explorar este hábito inveterado de la condición humana y en base a una rigurosa y cuidada reflexión, logra determinar dos grandes campos dentro de los cuales se ejerce esta actividad: el ámbito de la naturaleza, que está lleno de necesidad y que conecta con nuestro entendimiento a través de leyes de cumplimiento inexorable (universales y necesarias); y además está el sector de la libertad, donde acampa la moralidad, es el reino de la promesa, de la intencionalidad y expectativa conductual, donde la acción se encuadra en normativas que solicitan también absolutez (universalidad y necesidad como las previas, pero con otro tipo de validez). Para ambos registros, Kant discute y establece sus condiciones de posibilidad y llega con ello a la conclusión de determinar dos mundos autónomos, el primero regido desde las leyes naturales y el segundo desde el imperativo categórico. Ambos estratos caminan paralelos en la historia y son atendidos desde la subjetividad de la conciencia humana, que aprovechando la competencia del juicio reflexionante, distingue en cada caso a qué mundo se enfrenta para discernir la norma de actuación (para la cual se aplica el juicio determinante, que como es indicado por su nombre, simplemente aplica la regla conveniente para constituir la acción o el objeto juzgado, ya sea dentro de la necesidad natural o sino, en la moralidad práctica).

Desde esta ventana fenoménica de la realidad, Kant especula acerca de la cuestión artística y la belleza, que parece escapar a las dos legalidades anteriores, y dedica parte de su tercera crítica[31] a concebir la posibilidad de

[30]Ello podría ir mucho más atrás de Kant, en el renacimiento y particularmente en el barroco (como antesala prácticamente directa del romanticismo) y retomar autores como Baltasar Gracián o Vico, pero por motivos de espacio, solamente indico una referencia descriptiva en este sentido: (Givone, 2009, p. 20-33).

[31] *Crítica del juicio* (o *Crítica de la facultad de juzgar*); *La crítica de la razón pura* y *La crítica de la razón práctica*, son sus dos primeras críticas, dedicadas a argumentar sobre los mundos y legalidades mencionadas.

lograr por su medio, una concordancia entre los dos mundos descritos. ¿Qué observa Kant? La naturaleza *parece* animada por la finalidad y por la libertad... ello es revelado por "el arte que actúa como la naturaleza, y lo testifica la belleza, que deja aparecer los fenómenos a la luz de una correspondencia con la necesidad de unidad, orden y armonía propia del sujeto cognoscente" (Givone, 2009, p. 38).

De ahí que Kant habla de una tercera facultad humana—distinta de las facultades de conocer y desear correspondientes a las regiones de la naturaleza y la libertad—, que admite el encuentro, mas no la conciliación, entre las dos legalidades presentadas, ya que este acuerdo es subjetivo, no objetivo (ya que ello implicaría la objetividad completa del medio conciliado, y no es así, cada región conserva su independencia, la naturaleza regida por el mecanicismo de las leyes naturales, y la libertad por el imperativo ético). Ahora bien, ello no es óbice, para que ante la conciencia que juzga, la naturaleza—regida fenoménicamente por ley universal y necesaria— *a-parezca* libre y espontáneamente acordada con ella (porque cada conciencia en cuanto a su dignidad se siente libre y se concibe como un fin en sí misma).[32]

Esta tercera facultad es peculiar, pues sin conocer ni desear, y sin ubicarse entre el mundo de la necesidad y la libertad—ya que es netamente subjetiva, eludiendo la objetividad de estas legalidades—es el sentimiento (de placer y de dolor) (Givone, 2009, p. 39)[33]. Aquí se asienta el problema de fondo de la *Crítica de la facultad de juzgar* (la antinomia del juicio estético), pues ¿cómo una facultad sin poder cognoscitivo es capaz de expresarse en términos de "gusto", que es en sí misma una afirmación subjetiva que sin embargo aspira a la universalidad, al acuerdo general?, es lo que sucede al nombrar algo como "bello" (sea un producto del arte o de la naturaleza). Resolver esto hace volver a los dos tipos de juicios mencionados: el juicio determinante y el reflexionante, donde la idea es alojar lo particular en lo universal como fue dicho inicialmente. Ahora bien, estos juicios lo hacen de modo diferente. El primero estipula reglas objetivas basadas en la estructura trascendental del conocimiento; en tanto que el segundo, crea la norma o el principio subjetivo al cual se atendrá el sentimiento para juzgar según la forma del objeto que se le presente[34]. En pocas palabras, el juicio reflexionante se da a sí mismo la

[32] Con el destacado en cursiva y el guión en la palabra a-parezca quiero señalar un giro semántico en el sentido de "parecer" y no simplemente de "presentarse"; es el equivalente al "como si" kantiano que resuelve la antinomia del juicio estético, que sin ser objetivo, actúa "como si" lo fuera, ya que eleva al rango de universalidad un fenómeno subjetivo "como si" fuera objetivo y necesario; es decir, Kant nunca aceptará un principio objetivo del gusto, separando juicio estético y razón, negando carácter de conocimiento al hecho estético. Ello será contradicho por los románticos como se verá adelante.

[33] *Cfr*. Kant, 1991, p. 31-32 (que corresponde a § 10-12 de la obra original).

[34] Magnífica para explicar esto, la introducción de Pablo Oyarzún a la edición citada de la tercera crítica kantiana, donde comenta el valor que de cara a las dos críticas anteriores, tiene esta tercera facultad. Esto es relevante pues hace luz sobre el programa crítico de Kant, que debió de tener presente esta facultad desde la elaboración de las dos primeras críticas, ya que es el juicio reflexionante el que aporta al operador del discernimiento la competencia para anticiparse a la dado y dotarlo de sentido, así pues, sirve como una especie de gozne hermenéutico que acomoda en un margen coherente la

legalidad, es subjetivo; y aquí radica la diferencia esencial entre ambos, mientras uno constituye y determina lo objetos haciendo de ellos lo que son, el otro, se limita a consideraciones puramente formales que no tienen relación con la constitución del objeto, están más allá de ello. ¿En qué es lo que coinciden ambos tipos de juicio? En que tanto la regla objetiva del primero, como el principio subjetivo del segundo son *a priori*, comportan universalidad y necesidad. Ahora bien, si bien el patrón de aplicación es sumamente claro para el juicio determinante al estar clausurado dentro de las leyes naturales y el imperativo categórico de la moralidad ¿qué factor de la realidad es el que orienta al juicio reflexionante?

La respuesta está en la idea de fin, pero sin concepto. Esta es la gracia peculiar del juicio reflexionante, a diferencia de la racionalidad natural o moral—que se atienen para su labor a la legalidad predispuesta desde las categorías del entendimiento y de la libertad, donde el elemento a juzgar debe acoplarse básicamente a un concepto—en el juicio reflexionante, la clave es que el objeto juzgado produzca placer, pero sin la mediación conceptual que caracteriza al juicio determinante (que está condicionado por un fin utilitario, funcional o de razón moral). Esta tercera facultad de juzgar, que se identifica con el juicio reflexionante o juicio del gusto, responde a aquella finalidad que no necesita fin, finalidad que es necesidad pura, absoluta (al estilo de la mencionada dignidad captada por la propia conciencia). ¿Qué elemento posee esa característica tan inasible? La belleza, ella es expresión de esa "finalidad sin fin", de la "universalidad sin concepto", de este "placer sin interés" (Givone, 2009, p.40)[35]. De este modo, el juicio del gusto conecta mediante la actividad artística o la simple contemplación de la naturaleza con lo "bello", y experimenta una adecuación con el principio subjetivo que él mismo ha formulado en el registro de universalidad y necesidad. Aquí es donde el mundo de la naturaleza se encuentra con el mundo de la libertad, "como si" encontrase así su verdadera esencia.

De lo anterior es comprensible entonces que Kant fundamente el juicio estético en una *complacencia desinteresada y libre*. Si es afán continuo de Kant el distinguir, el diferenciar, como lo hace en las dos primeras críticas (mundos de la necesidad y de la libertad), aquí busca contrastar "aquel placer «puro» que sentimos ante la contemplación de lo bello, del placer «interesado» propio de lo útil y lo moral." (Schiller, 1990, cap. XVI); y ¿por

realidad de lo fáctico, ejerciendo mediante la prudencia el respeto por la diferencia, por la multiformidad de lo real (Kant, 1991, p. 7-14).

[35]O al modo en que lo afirma Schiller: "Para que el juicio del gusto sea enteramente puro, ha de hacerse abstracción absoluta del valor (teórico o práctico) que el objeto bello tiene por sí mismo, de la materia que le da forma y del fin para el que existe ¡Que sea lo que quiera! Al juzgarlo estéticamente, sólo queremos saber si aquello que el objeto es, lo es por sí mismo." (Schiller, 1990, pp. 23 y 25). Kant utiliza la noción de "finalidad subjetiva" de la belleza, como forma de la finalidad de un objeto, en cuanto es percibida en él sin representarnos ningún fin; es finalidad formal, fin o forma vacía de concepto (Schiller, 1990, cap. XVIII-XIX).

qué libre? Porque como fue dicho arriba, hay una sensación de concordancia, de encuentro feliz, donde las facultades psíquicas de la imaginación y del entendimiento accionan en un juego libre (sin la coacción de las categorías del juicio determinante), y en el juicio reflexionante que crean se autodeterminan a sí mismas. Es decir, la legalidad y la espontaneidad se armonizan en la determinación de la belleza, y lo hacen de modo autónomo, es decir, no por una inclinación del sujeto de la experiencia estética hacia tal o cual utilidad, o por la razón moral. Este aserto es tremendamente importante, pues será la base del argumento schilleriano de la educación estética.

Y terminando de resolver la cuestión de la universalidad del juicio del gusto, lo aseverado en el párrafo previo da la respuesta. Para este juicio existe universalidad subjetiva, no objetiva (esta que obra por demostración basándose en un constructo lógico universal como lo es el concepto); ¿cuál es el fundamento de este tipo de universalidad? Precisamente la universalidad de las facultades psíquicas que son compartidas por la humanidad, y que en ejercicio de la razón y de la acción comunicativa, fomentan un *sensus comunis*.[36]

Estas ideas clave es lo que interesa del aporte estético de Kant. Retomándolo, los románticos sostendrán que la apariencia estética es la que revela la verdad de las cosas... o sea, extreman la postura de Kant hasta hacerla saltar de este esquema subjetivista donde el juicio estético y el de razón quedaban separados, hasta una plausibilidad objetiva, que modifica sustancialmente la perspectiva de tratamiento. Ello forma parte de la llamada revolución romántica, que sondeo a reglón seguido.

Dentro de la variedad de interpretaciones que se ha dado al romanticismo, todas parecen confluir en un punto elemental: con este movimiento cayó la barrera de separación absoluta entre el reino de la ilusión y la apariencia (propio del arte), y el reino de la verdad (propio de la ciencia, la religión, y la filosofía). La afirmación romántica es categórica:

> […] el arte es el lugar, el medio, el órgano de la verdad; y lo es de un modo especial y privilegiado, porque la entiende más acá de la distinción entre verdadero y falso, hasta el punto de que lo falso, el engaño, la ficción revelan la verdad misma (Givone, 2009, p. 56).

¿Qué significa esta postura en medio del clima de la Ilustración? Significa un desacato al privilegio de la razón, ya que desde el romanticismo todo se entiende e interpreta desde el arte, este tiene la capacidad de penetrarlo todo, ya que la realidad misma en los mundos de la naturaleza y la libertad,

[36]"No se trata pues de una universalidad objetiva, sino subjetiva: «El juicio del gusto no postula la aprobación de cada cual (pues esto sólo puede hacerlo uno lógico universal, porque puede presentar fundamentos); sólo exige a cada cual esa aprobación, como un caso de la regla, cuya confirmación espera, no por conceptos, sino por adhesión de los demás». Kant lo explica recurriendo al «sentido común»." (Schiller, 1990, cap. XX-XXI).

son *poiesis* de la poesía. Por tanto, la experiencia estética es el contenedor y la raíz de todas las experiencias. Y en este entendido, el arte es función de la verdad, ya que la verdad se manifiesta en su juego de entregarse a una determinada forma; esta dinámica fantasmagórica es posible gracias a la trascendencia de la misma verdad en relación a sus epifanías. De tal manera que lo infinito se expresa en la finito y viceversa (de ahí viene la expresión "romantizar" el mundo como lo sugería Novalis, encontrando en los detalles ínfimos de la cotidianeidad los aparecimientos de lo infinito, ya que lo uno no suprime a lo otro). Relacionado con el tema del arte, se afirma que la obra artística confirma lo previo, ya que lo infinito que es la verdad, está en lo finito de modo inmediato y absoluto (sin mediación); "pero al mismo tiempo difiere de ello y lo trasciende infinitamente, tanto es así que la forma se genera de las formas en una producción vertiginosa dirigida continuamente a la autodestrucción." (Givone, 2009, p. 58). Esta figura sintoniza plenamente con el dinamismo de la máscara y el simulacro a tratar posteriormente.

De todo lo anterior deriva la idea de que la verdad histórica puede ser liberada en el juego del arte y precisamente por ello ser puesta en juego, ser interrogada como en un teatro. Y con ello el logro más radical del romanticismo lo enuncia Nietzsche: "El mundo se ha trasformado en fábula", pero no con la idea de una decadencia de lo finito, sino como coincidencia del relato mítico con la realidad. Esta perspectiva romántica se funda en la posibilidad de "teatralizar" todo, no hay tema o contenido que se le escape, pues extraerá la única verdad presente en cada uno, y que a todos se sustrae. Así, la verdad toma sentido en cada uno de estos interludios teatrales, pero no tanto por su "trama, evolución o resultado, cuanto en la melodía profunda que transmiten como tonalidades de la verdad." (Givone, 2009, p. 60).

Hasta aquí esta ambientación romántica, para ingresar al tema que concluye este primer eje de carácter estético, que tiene por objetivo comprender a la luz de Kant y el giro romántico, la propuesta educativa de Schiller. Para iniciar, hay que denotar la alegre ambigüedad que comporta el término *Spiel* en alemán, ya que además de significar "juego" también quiere decir "representación teatral" (Gibone, 2009). Esta aclaración es interesante por el modo en que ambos significados han estado mencionándose previamente, y porque de hecho en 1784, Schiller escribió un ensayo titulado *El teatro como institución moral*, que viene a ser un antecedente claro de la importancia de la mediación artística que luego expondrá en *Cartas* (1795), antecedidas por *Kallias.*[37]

Si se recuerda, Kant había mantenido rigurosamente separados los sectores de la belleza y la moralidad.[38] Schiller pretende localizar un punto de encuentro

[37] Que es el conjunto de la correspondencia que él giró a Gottfried Körner entre enero y febrero de 1793, y que son el antecedente próximo a *Cartas*. El concepto *Spiel* tomará peso según Schiller vaya sopesando el pensamiento kantiano particularmente bajo la idea expresada en la tercera crítica: "el libre juego de las facultades".

[38]En Kant, el juego es una función solamente estética, solo sirve para la belleza, no para la moralidad, pues no es un conocimiento—como sí lo es el imperativo categórico que tiene que estar lidiando con nuestra naturaleza sensible, pasional y voluble.

entre ambos, y lo hace precisamente mediante el sentido de "juego" (piénsese simultáneamente en "teatro") razonando que:

> […] si el juego atestigua el despliegue de la personalidad en una armonía más profunda de todos los elementos que la integran, ¿por qué distinguir entre realidad y apariencia? La apariencia expresa a lo que estamos destinados, porque a través de ella se manifiesta la realidad del ideal, es decir el hecho de que el ideal no es un vago sueño, sino algo efectivamente experimentable. En suma: el juego dice la verdad, y la dice especialmente en cuanto juego artístico (...) (Givone, 2009, p. 75).

Schiller prosigue su especulación y en 1793 elabora un ensayo titulado *Sobre la gracia y la dignidad* donde desarrolla su respuesta a la pregunta kantiana acerca de las posibilidades que tiene la voluntad moral de ejercer las demandas del imperativo categórico cuando es contravenida por las pasiones y deseos de nuestro natural humano (o sea, la bipolaridad que quedó planteada al inicio del presente apartado gracias a la cita de *Eros y civilización* de Marcuse). Considerando que la voluntad moral tiene que esforzarse por mantenerse fiel a las reglas impuestas desde dicho imperativo, viviendo una lucha interior con algo que nos habita, lo que genera fatiga y zozobra, Schiller propone la consecuencia efectiva del razonamiento previo: si hay un acuerdo espontáneo en el juego, donde las facultades y los instintos conviven armónicamente, y a pesar de que la moralidad no esté en principio incluida en esto (ya que como se dijo, surge precisamente a partir del choque entre el razonamiento ético y las demandas del deseo), ello no implica que la moralidad se exima del acuerdo, puede participar perfectamente dentro del mismo.

De tal manera, y aquí está la grandeza de dicha disquisición, que efectivamente hay una dimensión donde la experiencia moral y la estética conviven y además se identifican: ello toma lugar cuando los juicios de acción de imperativo categórico no acaecen como imposición, sino que surgen como venidos del propio deseo humano, no resultando el cumplimiento de su preceptiva una carga, un peso, un drama de división interior, sino que al contrario, se realizan con placer, dando gusto cumplir el deber ya que la sensibilidad toma las indicaciones éticas como algo propio, no ajeno. Hay armonía, no disyunción, no cansancio o apatía. Schiller denomina a tal estado como "alma bella". En palabras del propio autor:

> […] La belleza es, pues, forma, porque la contemplamos, pero es a la vez vida, porque la sentimos. En una palabra: es al mismo tiempo nuestro estado y nuestro acto.
>
> Y por ser precisamente ambas cosas, nos sirve como prueba concluyente de que la pasividad no excluye de ningún modo la actividad, ni la materia excluye la forma, ni la limitación la infinitud; y que, por consiguiente, la necesaria dependencia física del hombre no suprime de ninguna manera su libertad moral. La belleza da prueba de

> esto y, he de añadirlo, ella es *la única* que puede demostrárnoslo (...) Pero como en el placer que nos proporciona la belleza o la unidad estética, se dan una unión y una permutación reales de la materia con la forma y de la pasividad con la actividad, queda probada así la compatibilidad de ambas naturalezas (la racional y la sensitiva) (...)
>
> Así pues no ha de preocuparnos más el hecho de encontrar un tránsito desde la dependencia de los sentidos a la libertad moral, después de haber visto que, mediante la belleza, la última puede coexistir perfectamente con la primera, y que el hombre, para manifestarse como espíritu, no tiene por qué escapar de la materia (Schiller, 1990, p. 339-40).

Esta amplia cita es pertinente pues refleja el corazón de la solución schilleriana a la dicotomía heredada de la argumentación y sistema kantiano. Y como se dijo previamente a propósito del juicio estético, este posee una universalidad subjetiva que está presente a través de las facultades psíquicas en todo ser humano, por tanto el ideal del "alma bella" no es algo inalcanzable, se puede lograr mediante una educación estética.

Por la virtud de clarividencia y sentido pedagógico que expresa Schiller en la cita textual que viene a continuación, debería quedar sumamente claro el sentido del término "estética" dentro de todo el discurso que se propone:

> […] Todas las cosas que, de algún modo, aparecen en el mundo sensible, pueden pensarse de acuerdo a cuatro relaciones diferentes. Una cosa puede referirse directamente a nuestro estado sensible (a nuestra existencia y bienestar); ésta es su cualidad *física*. O bien, puede referirse al entendimiento y proporcionarnos un conocimiento; ésta es su cualidad *lógica*. O bien, puede referirse a nuestra voluntad y ser considerada como un objeto de elección para un ser racional; ésta es su cualidad *moral*. O, finalmente, puede referirse a la totalidad de nuestras diferentes fuerzas, sin ser un objeto determinado para ninguna de ellas en particular, y ésta es su cualidad *estética*. Una persona puede resultarnos agradable por su obsequiosidad; puede invitarnos a pensar con su conversación; su carácter puede infundirnos respeto; pero, finalmente, también puede atraernos, independientemente de todo lo anterior, por el mero hecho de contemplarla, por su pura y simple apariencia, sin tener en cuanta ninguna ley ni ningún fin cuando emitimos un juicio sobre ella. En este último caso, lo juzgamos estéticamente (Schiller, 1990, p. 285).

Schiller privilegia específicamente el juego como la mecánica en la que la experiencia estética asienta para que los impulsos humanos sean ejercicio de libertad; es en la ejercitación libre de las facultades de la imaginación y el entendimiento, donde se forja esta habituación a obrar no por finalidad interna o externa, útil o moral, sino por libertad que la belleza se otorga a sí misma (que es la forma final del objeto bello, por lo dicho antes, carece de concepto).

¿Qué resta entonces? Trabajar por una cultura estética donde el ser humano se adiestre para la autonomía, para la emancipación, ya que está en su ser el

compaginar necesidad y libertad a través de lo bello. Haciendo relación de esto con la dignidad humana se afirma en *Cartas*:

> […] Mediante la cultura estética, el valor personal de un ser humano, o su dignidad, en tanto que ésta sólo depende de él mismo, queda aún completamente indeterminada. Lo único que consigue la cultura estética es que el hombre, *por naturaleza*, pueda hacer de sí mismo lo que quiera, devolviéndole así por completo la libertad de ser lo que ha de ser.
>
> Pero con ello se ha conseguido también algo infinito. Puesto que, tan pronto recordemos que precisamente esa libertad le fue arrebatada en el estado sensible por la coacción unilateral de la naturaleza y en el pensamiento por la legislación exclusiva de la razón, tenemos que considerar entonces a la facultad que se le devuelve al hombre con la disposición estética como el don supremo, como el don de la humanidad (Schiller, 1990, p. 291).

Es decir, la dignidad humana es una labor continua de recuperación (pues es indeterminada), y con cada determinación puede recaer por el lado de la naturaleza o de la razón, manteniéndose exigida de un re-equilibrio por medio de la existencia estética. Llevando esto a rangos de comunidad humana Schiller habla del "alma bella" como una figura a la que la humanidad se va encaminando, no como un milagro de vida, sino un consciente producto de la educación estética[39].

Como epílogo analítico de este importante eje de reflexión, quiero retomar un punto de iluminación desde el pensamiento de Schiller hacia EPT: la idea de que una educación del gusto y de la belleza, pretende educar en su máxima armonía nuestras fuerzas sensibles y espirituales. Sin embargo, Schiller denuncia la tendencia que tenemos de asociar lo arbitrario al concepto de lo estético... con lo cual fracasamos en principio. Por ello, es cometido de *Cartas* refutar ese error, y para ello aclara:

> […] en primer lugar, en el estado estético, el ánimo actúa libre de toda coacción, y libre en su máximo grado, pero de ninguna manera libre de leyes, y de que, en segundo lugar, la libertad estética sólo se diferencia de la necesidad lógica del pensamiento y de la necesidad moral de la voluntad, en que las leyes conforme a las que se comporta el ánimo *no se representan* y, al no encontrar resistencia, no aparecen como coacción (Schiller, 1990, p. 287).

Como puede verse, particularmente en las cursivas que destaca el mismo autor, el hecho de la *no representación*, se cifra la clave de la táctica del juego schilleriano, ya que la actividad estética anima desde *la apariencia* de

[39] De acuerdo a su diagnóstico del estado de degradación de la época cultural que le tocó vivir, finales del siglo XVIII, considera que para sobreponerse a este carácter deberá pasar más de *un* siglo (Schiller, 1990, p. 163); sin embargo, no hay que quedarse con la idea de un Schiller que cree en una perfección de la humanidad inacabada, pero acabable, no, ya que afirma refiriéndose al hombre: "Es, en el sentido más propio del término, *la idea de su humanidad,* y por consiguiente un infinito al que puede ir acercándose cada vez más en el curso del tiempo, pero que nunca llegará a alcanzar." (Schiller, 1990, p. 223).

no coacción (pero como reconoce el mismo Schiller en el primer punto de los dos que trata, en realidad sí hay leyes que están ahí, sin embargo de cara al entendimiento y a la imaginación se crea la ilusión de que no existen, ya que no *a-parecen* a la conciencia que está por así decirlo como atrapada por la belleza, y en este ínterin estas facultades psíquicas actúan con autonomía, se recrean y solazan en una atmósfera que las alienta a ejercitarse, y en ese ritmo, a configurarse armoniosamente). Recalco este punto pues en EPT, uno de los principios de acción fundantes de cara a su público preferencial consistió en algo sencillo: "Nuestro punto de partida sería por consiguiente: 'No informar, sino interesar'" (ICECU, 1968, p. 2)[40].

A la luz de este punto nodal de trabajar no desde la identidad de una empresa educativa dedicada a la distribución de información, acción que evidentemente EPT realiza cotidianamente –es como su legalidad, a lo que está sujeta la institución de hecho, pues tiene compromisos que cubrir, de tipo jurídico-administrativo, económico-presupuestal, etc.—pero en cuanto a la impresión que buscó dar a sus destinatarios, su juego, su apariencia, su mascarada, consistió en expresar un solo afán: ser provocador del interés por satisfacer el deseo de conocer, de *comprender lo comprensible* como reza su lema, y brindar su servicio cultural a quien libremente lo requiriese. He ahí el trasfondo de su éxito educativo (Malavassi, 1978, vol. 2, p. 92)[41] pues mediante una triple estrategia de retroalimentación comunicativa a través de correspondencia postal, programas radiales y edición anual del Libro Almanaque, capturó la atención de un público que se identificó con el simulacro que realizó.

Es decir, el juego funcionó, la fórmula radial emergente en esos años a través de la popularización de la radio de transistores, fue el vehículo mágico que hizo de enganche y que logró estimular el entendimiento y la imaginación campesina en el placer del conocer, de hacerlo mediante el juego de preguntas respuestas, y sintiéndose libres en esta atmósfera que no los coaccionaba, expresaron todo tipo de inquietudes y consultas. Pero atención, como anotaban los románticos, lo más importante en todo este intercambio comunicativo, no era tanto el contenido o los temas en sí mismos, sino la inédita sensación de entrar en un flujo de relación *desinteresada y libre* (características postuladas por Kant para la complacencia en lo bello), o sea, una especie de musicalidad que repercutió en toda la ruralidad centroamericana, y que estéticamente representó una actualización de la dignificación humana soñada por Schiller. Y recogiendo también la idea kantiana de *sensus comunis*, esta marea de sentimiento contentado en el

[40] Suena como algo irónica la frase de "no informar", cuando al arrancar EPT era lo que motivaba el emprendimiento: llevar información al campesinado no provisto de educación formal; precisamente el acento en la acción de "interesar", es lo que conforma la distinción sutil que puede ser vista como la base estética del proyecto, ya que al "no representar" intereses fuera del "comprender lo comprensible", la imagen de EPT apareció libre y bella ante sus destinatarios preferenciales. Reconectando con el tema del reconocimiento, se puede señalar también una forma de identificación en libertad entre cada usuario, el proyecto EPT y el conjunto del público meta.

[41] Particularmente inicial, pues llegó a captar un promedio de tres millones de oyentes a través de los programas radiales.

placer de aprender por el puro gusto de hacerlo (más allá de una finalidad utilitaria o moral), conformó un hálito de mancomunidad centroamericana que alentó un sentir cultural compartido en la diferencia.

Seguramente otro habría sido el decurso de EPT si hubiese nacido con la línea de informar simplemente, ya que habría caído en la imposición de contenidos a distribuir entre la población "inculta" del área, en la postura del *magister dixit*, en moverse pedagógicamente de acuerdo a los intereses de sus patrocinadores europeos (recordar los juicios del grupo de investigación alemán)... en pocas palabras habría caído en la imagen empresarial de la provisión de títulos, del cultivo de competencias, de proponer remedios para escapar de la pobreza y progresar... Todo lo cual no habría hecho reaccionar como lo hizo al sector popular campesino, sino que habría provocado seguramente su indiferencia o rechazo (o también una pasiva conformidad).

Entonces, fue en la experiencia estética de lo bello de poder expresarse sin ser conminados a un logro peculiar, donde las subjetividades campesinas centroamericanas reaccionaron favorablemente, pues se reconocieron a sí mismas en la voz del amigo que diariamente les correspondía con una imagen de gratuidad envuelta en el anonimato de una presencia fugaz.[42]

"Simulacro" en clave de *Diferencia* y *Repetición*

Arranco el segundo eje de reflexión de este apartado, donde se profundizará la propuesta estética schilleriana, con los aportes de Gilles Deleuze. Este autor contemporáneo ayudó a la sistematización de una nueva manera de concebir el ejercicio filosófico y la concepción de la realidad creando conceptos filosóficos como los que aparecen en el subtítulo. Para aprovechar su legado, parto por enunciar cuál es la intención global de su pensamiento, defino la noción de simulacro en la operación dentro de su sistema, y recurriendo a la figura del "precursor sombrío", vuelvo al análisis de EPT para enlazar a través de esta funcionalidad con el tema de la plausibilidad paradigmática de este evento.

En la primera parte del Apéndice de la obra *Lógica del sentido* (aparecida en el año1969), Deleuze aclara explícitamente cuál es la intencionalidad de fondo que concentra su obra: "invertir el platonismo". Otro pensador francés (Ranciere, 2009) explana el sentido que puede tener esta meta. Se explica que Platón estaba en contra de ciertas formas de ejercicio artístico, que eran para él una pérdida de tiempo, un desgaste infundado, pues solamente se

[42] El tema de la voz amiga que el *Dasein* reconoce dentro de sí, que sintoniza con este motivo estético a través de la audición, está desarrollado lúcidamente en el capítulo titulado: "El oído de Heidegger. Filopolemología (*Geschlecht IV*)" (Derrida, 1998, p. 339-413). La conclusión que aparece en el párrafo final de este apartado se respalda no solo teórica sino numéricamente: como también lo documenta Malavassi en la referencia previa, en menos de una década, EPT logró también tres millones de lectores del Libro Almanaque, con lo que entre auditores y lectores abarcó prácticamente a la mitad de la población rural centroamericana, es decir seis millones de seguidores. Sin negar que puedan rastrearse otras dimensiones causales para esta afluencia, considero que las tesis estéticas schillerianas son una mediación explicativa justificada y suficiente desde el específico campo filosófico.

estaba realizando "la copia de una copia" (aludiendo a su ontología cosmológica, donde el mundo de las Ideas es el verdadero, y el mundo natural—donde el ser humano está incluido—es una simple copia o representación del modelo original). Tras esta postura platónica está en realidad constituido un régimen, al que Rancière nombra como "régimen ético de las imágenes", con sus palabras:

> […] El arte para Platón no existe, sino solamente artes, maneras de hacer. Y es entre ellas que traza la línea de reparto: hay artes verdaderas, es decir, saberes fundados en la imitación de un modelo con fines definidos, y simulacros de arte que imitan simples apariencias. Estas imitaciones, diferenciadas por su origen, lo son además por su función: por la manera en que las imágenes del poema dan a los niños y a los espectadores ciudadanos cierta educación, y se inscriben en el reparto de ocupaciones de la *polis* (Rancière, 2009, p. 21).

Así, la conexión de lo estético con lo político queda revelada; en realidad Platón trata de acorralar el *ethos* de los ciudadanos con estímulos específicos que conformen su sensibilidad hacia una específica visión de mundo y del lugar que les toca ocupar en él. El arte por ello no puede ejercerse libremente, no puede singularizarse (o sea provocar disrupciones en el sistema), pues los simulacros que salen del esquema prefijado pueden distraer inconvenientemente a los sujetos sociales de su papel dentro de este régimen.

A este régimen, como uno de los tres que caracteriza la tradición occidental, le acompaña otro, que Rancière denomina el "poético o representativo de las artes"; este régimen establece una especie de sistematización de lo artístico, y con una organización mimética, establecida por Aristóteles, indica mediante una clasificación, cuáles imitaciones deben ser o no ser reconocidas dentro de un arte, el marco en que pueden ser apreciadas como buenas o malas, representables o irrepresentables... Es decir, de modo más elegante que Platón, somete las artes a la semejanza, a una forma de visibilidad que está condicionada por el modelo que impone en su lógica representativa. Y en sintonía con el anterior régimen "entra en una relación de analogía global con una jerarquía global de ocupaciones políticas y sociales" (Rancière, 2009, p. 30). El reparto de lo sensible corresponde a una visión jerárquica de la comunidad.

> […] Y para concluir, se presenta el régimen denominado "estético":
>
> El régimen estético de las artes, es el que propiamente identifica el arte con lo singular y desliga a este arte de toda regla específica, de toda jerarquía de los temas, de los géneros y de las artes. Pero lo realiza haciendo estallar en pedazos la barrera mimética que distinguía las maneras de hacer del arte de otras maneras de hacer y separaba

> sus reglas del orden de ocupaciones sociales (Rancière, 2009, pp. 25-26).[43]

Gracias a esto, la singularidad del arte queda afirmada, todo criterio pragmático que pretenda clasificarla queda abrogado. Y como se vio en el eje previo, la estética schilleriana es el manifiesto de este régimen, donde la autonomía del arte es fundamentada en la identidad de sus formas con las formas que la misma vida se otorga... a través del ejercicio libre de las facultades psíquicas humanas. La forma es probada por sí misma y nace con ello otro tipo de humanidad.

De este modo, como por secuencia y contraste queda visto hacia dónde apunta la tentativa deleuziana: "invertir el platonismo" significa apostar por una lógica no representativa, que coacciona la imaginación y el entendimiento en los estrechos límites de un reparto de lo sensible prefijado en categorías lógicas (en el concepto, en la dialéctica *afirmativa* como diría Adorno), que no permiten que la vida misma se exprese en toda su contingencia y diversidad. Como lo dice el mismo autor: "Derrocar el platonismo significa lo siguiente: negar la primacía de un original sobre la copia, de un modelo sobre la imagen, glorificar el reino de los simulacros y de los reflejos" (Deleuze, 2012, p.115).

En su declaración, el autor señala cuál es el medio para hacer esto: dar espacio al simulacro, enaltecer las imágenes, los reflejos, o sea, las formas de singularidad que el arte toma en la vida humana sin entronizar alguna de ellas como la "verdad", sino propiciando el flujo de la sensibilidad en paisajes novedosos para que cada quien configure su propia dignidad y su posición social. Mediante la lógica del simulacro se entra en la lógica del eterno retorno (Nietzsche) y de la subjetividad singular (Kierkegaard), donde lo antiguo y lo nuevo se renuevan en el teatro de la finitud de lo trágico. O sea, todo fundamento queda anulado en este devenir humano, que es camino en cuanto no tiene destino, lo que potencia la máxima libertad, ya que interpretando a Schiller, se está continuamente volviendo a-históricamente al origen:

[43] O dicho de otra manera no menos clara que amplía las consecuencias: "El régimen estético de las artes trastorna esta repartición de los espacios. Éste no cuestiona simplemente el desdoblamiento mimético en beneficio de una inmanencia del pensamiento en la materia sensible, sino que también cuestiona el estatuto neutralizado de la *tekhné*, la idea de la técnica como imposición de una forma de pensamiento en la materia inerte. Es decir, que pone al día el reparto de las ocupaciones que sostiene la repartición de los dominios de actividad. Es esta operación teórica y política la que está en el corazón de *Las Cartas sobre la educación estética del hombre* de Schiller. Tras la definición kantiana de juicio estético como juicio sin concepto—sin sumisión de lo dado intuitivo a la determinación conceptual—, Schiller marca el reparto político, que es lo que está en juego en este asunto: el reparto entre los que actúan y los que padecen; entre las clases cultivadas que tienen acceso a una totalización de la experiencia vivida y las clases salvajes, hundidas en la parcelación del trabajo y de la experiencia sensible. El estado "estético" de Schiller, al suspender la oposición entre entendimiento activo y sensibilidad pasiva, quiere arruinar, con una idea del arte, una idea de la sociedad fundada en la oposición entre aquellos que piensan y deciden, y aquellos que se dedican a los trabajos materiales" (Ranciere, 2009, p. 55-56).

> […] La forma del arte posee, por decir, un estatuto ontológico anterior a la forma de la realidad. El reino de la apariencia estética, el Estado estético, es la meta final de la humanidad, pero precisamente por haber sido, ontológicamente, también su principio, o más bien la realización de ese momento pasado (pero no pretérito, no perdido irremisiblemente) en cada momento del presente (Schiller, 1990, cap. LXXXVI).

Analizando el evento educativo de interés en el marco de estas coordenadas ¿cómo esta tarea del simulacro toma forma en EPT? Rastreando la mecánica comunicativa ejercida, es probable pensar que el campesino seguidor interlocutor de EPT se encuentra enfrentado a símbolos: una voz, una carta que es respondida, un librito de edición anual con textos y dibujos evocativos de su propio mundo vital y espacio geográfico, espacios microscópicos o estelares que lo vitalizan; hay un "autor anónimo" que se esconde tras la fachada de EPT (Foucault, 1998, p. 53-60),[44] que a través de la mediación tecnológica le hace entrar en relación con otros autores anónimos, que a su vez conforman con él una comunidad virtual, evanescente, que surge y desaparece en cada contacto radial...; la repetición de esta forma de contacto humano le recuerda el carácter fugaz de su propia existencia... que es viva por momentos y por ratos fallece para resurgir diferencialmente al son o ritmo de nuevas inquietudes por el deseo de conocer. Este intercambio es símbolo, por fin, de la tragedia vital donde nada es para siempre y donde todo se experimenta en el conjunto de instantes que se cargan de significatividad.[45]

Retomando las ideas de Deleuze (2012), está la tesis de la existencia de un "precursor sombrío", que tiene una función precisa y discreta en el sistema que atiende a la diferencia y repetición en el eterno retorno. Para comprenderlo, es ideal la frase que afirma: "Solo lo que se parece difiere; solo lo diferente se parece". La primera parte del pensamiento alude a la formalidad platónica, que en base a la semejanza, la identidad, la analogía, la oposición, construye su lógica de representación, afirmando que estas formas son lo primero en la realidad; en cambio, la lógica de la diferencia se decanta por la segunda parte de la frase, indicando con ello que todas las formas platónicas mencionadas son solamente efectos, que lo primero es la diferencia, que la representación es solamente la apariencia del sistema mundo, pero no su realidad. De tal manera que este cambio de perspectiva, que le da su auténtico lugar a la diferencia, ocasiona cambios sustanciales en el sistema de la realidad, ocurren cosas inesperadas: "Algo pasa en los bordes;

[44] La idea de autor anónimo resuena para EPT en las páginas seleccionadas de este escrito, pensándolo como "instaurador de discursividad" pues motiva un estilo de comunicación abierta en una comunidad de interlocutores naciente. Y lo hace promoviendo los contactos de diferentes sensibilidades para constituir un autor anónimo que se desenvuelve subrepticiamente con susurros o murmullos.

[45] Lo redactado en este párrafo debe reconocerse como una interpretación personal del que escribe por haber tenido experiencias amplias en zonas rurales de varios países de Centroamérica, sin embargo, lo ideal es poder llegar a respaldarlo con una investigación de campo.

estallan acontecimientos, fulguran fenómenos del tipo relámpago o rayo" (Deleuze, 2012, p.185).

Estas eventualidades no previstas son gestionadas desde el llamado "precursor sombrío", que opera como un "relacionador de la diferencia con la diferencia":

> […] Dadas dos series heterogéneas, dos series de diferencias, el precursor actúa como el diferenciante de estas diferencias. De este modo, las relaciona de inmediato en virtud de su propia potencia: es el en-sí de la diferencia o lo "diferentemente diferente", es decir, la diferencia en segundo grado, la diferencia consigo que relaciona lo diferente con lo diferente por sí mismo. Porque el camino que traza es invisible, y sólo se volverá visible al revés, en tanto esté recubierto y recorrido por los fenómenos que induce en el sistema, no tiene otro lugar que aquel del cual "falta", ni otra identidad que aquella a la cual falta: es precisamente, el objeto = x, aquel que "falta de su lugar" y a su propia identidad (...) porque *se desplaza* perpetuamente en sí mismo y se disfraza perpetuamente en las series (Deleuze, 2012, p.186-87).

A diferencia del sistema platónico, donde los enlaces comunicativos operan en base a un Uno significante, al que se rinde tributo a través de un remitirse continuamente a él, ejecutando las operaciones propias de la representación (participación, identidad, analogía, etc.), en la propuesta deleuziana no existe este gran Uno al cual todo se refiere. En su lugar, la comunicación del sistema funciona por una no-identidad, un uno no significante, solo enlazante, que permite las relaciones no entre lo parecido, sino entre lo que se diferencia, usando como hilo de bordar las propias diferencias.

Respetando precisamente las diferencias entre lo descrito (un constructo filosófico) y la forma de funcionar de una acción humana como es la de EPT, las resonancias empatan, seguramente desde su diferencia. Tomo solamente tres para ilustrar: primero, algo que no está escrito formalmente en ningún documento de los revisados de EPT, pero que se practica con una rigurosidad metódica, es el anonimato a todo nivel: ninguno de los productos culturales que parten de la institución llevan algún nombre particular (por ejemplo, anunciar: "Este programa fue locucionado por Juan Pérez, libreto de Anastasia Méndez"; o sino colocar el nombre de X redactor(a) en la correspondencia postal de respuesta, o el autor(a) en los diversos artículos del Libro Almanaque), todo va sellado solamente por la marca EPT, si bien ello podría interpretarse como una norma de humildad, un antídoto contra el protagonismo, etc., prefiero interpretarlo como un disfraz de EPT que le permite un movimiento fluido y cauto, que anula la tentación de convertirse en un Uno significante o representar un fundamento; segundo, como lo propone el estudio desarrollado por el investigador Dietmar Müller (1981), EPT se constituye como "plataforma", es decir, renuncia de antemano a dirigir la conversación entre sus seguidores, dejando que ellos tomen la

palabra y actúen como las bujías que dan arranque dialógico al sistema (asunción del no-lugar, de la no-identidad, del elemento= x, como diferenciante que hace coexistir a las series de diferencias)[46]; y por último, la clave de su mediación está en el sentido, es decir, EPT no pretende "decir algo", sino expresar un "sentido", es la lógica del metalenguaje que dice sin decir, es como estribillo musical que enlaza series de diferencias en un juego melódico que hace teatro con: "no informar, sino interesar".

Concluyendo este análisis, y enlazando con la propuesta de paradigma revisada al inicio, propongo unas ideas finales que ayudan a sintetizar lo avanzado y expresan el punto de vista de quien redacta:

a) Gracias al planteamiento romántico y las rutas abiertas desde el pensamiento deleuziano, es posible concebir la realidad social y educativa desde la gran confrontación con el esquema platónico que subyace a nivel de la vida habitual, ya que es patente la propia pertenencia a este régimen dentro del marco cultural occidental. Ello implica, siguiendo la pista kuhniana, que hay una "ciencia normalizada" que acciona dentro de la forma de paradigma o estabilización hermenéutica, que incluye las concepciones más comunes de educación y pedagogía con todos sus derivados teóricos y prácticos. Esto ha sido particularmente diagnosticado desde la teoría crítica, denotando cómo una dialéctica *afirmativa* ha impuesto un juicio determinante a nivel social educativo (el concepto, de lo útil o moral platónico), en el lugar donde debería ejercerse un juicio reflexionante (de la libertad por el reconocimiento de la dignidad propia en la belleza).[47] Dicha configuración causa descontento y fatiga social, pues el reparto de lo sensible estipulado, no responde a los postulados que la misma modernidad propone para el decurso histórico de la humanidad toda.

b) El enfoque educativo estético, que promueve en el decir de Rancière, una humanidad nueva a través de un régimen estético, tiene en el formato original de EPT, un impensado golpe de sentido para lo que han sido las teorías y prácticas educativas de uso en el territorio

[46] Tal fenómeno fue denominado por el estudioso alemán como la "mutación comunicativa" de EPT, donde el público meta se convirtió en iniciador-interlocutor del diálogo (Müller, 1981, cap. 1).

[47] El juicio determinante, como se entiende desde Kant, no discierne, solamente aplica la legalidad que le corresponde a cada caso (ley natural si se trata de naturaleza, imperativo categórico si es libertad), o sea, que el paradigma de la educación moderna acuartela a la sensibilidad y al entendimiento en compartimentos estancos y coacciona a la dignidad humana en el quietismo de su positividad, lo que está dado; en cambio, el juicio reflexionante que debería preceder al determinante, ya que es el que discierne los mundos y legalidades de la realidad, y atiende todo lo que no cabe en estos mundos para aplicarle universalidad subjetiva, queda relegado, prácticamente sin ejercicio... con lo que la sensibilidad queda como desnutrida de libertad y simplemente soporta las racionalidades que le caen encima, con lo cual se perpetua la irreconciliación entre las facultades psíquicas y ello desemboca en malestar cultural y patología social.

centroamericano, y probablemente latinoamericano,[48] ya que sus resultados marcan como una señal, como un signo y giro paradigmático de nuevos supuestos hermenéuticos que permiten soñar una nueva forma de hacer educación y de reflexionar pedagógicamente. O sea, es el surtidor de novedosas categorías que centradas en la no-directividad educativa, ensamblan jugosamente con la filosofía de la diferencia y la repetición.

c) Por tanto, la pista de EPT hace florecer un nuevo modo de ontología social donde no con la disolución del platonismo (su ficción es válida y valiosa siempre que se entienda como máscara o simulacro, y con ello se aquilatan en justicia todas las riquezas que esta parada epistemológica de la modernidad ha provisto), sino con el planteamiento serio de la educación sensible del ser humano (programa de *Cartas*), se posibilitan nuevos modos de autocomprensión y celebración de las relaciones humanas en distintos niveles de pertenencia social, lo cual encamina hacia una vía posible de universalidad *alternativa*, que deviene en *justicia intercultural*, patentizada por EPT a través de resultados palpables, particularmente en los sentidos que ha aperturado al poner en comunicación mutua a la multiforme riqueza cultural de la población centroamericana.[49]

La resistencia y disidencia política: unas "artes de hacer"

Prosiguiendo con el análisis de EPT, este nuevo apartado del ensayo, busca alcanzar un aterrizaje ético-político que pondere a través del motivo temático de la resistencia y la disidencia política, cuán incidente puede ser un proyecto educativo cuya fortaleza sea su trasfondo cultural imaginal en vistas a una justicia intercultural contemporánea.

[48] En una entrevista hecha al Dr. Thun al inicio del proyecto, se le consultaba si habían proyectos similares y respondió: "No; se puede decir que no existe nada similar en el mundo" (Salguero, 1975, p. 10); y en un Simposio realizado en el propio ICECU con la participación de connotados especialistas en educación incluyendo a Paulo Freire, las conclusiones del mismo dan una evaluación peculiar: "Consideramos que, en América Latina, existe una diferencia fundamental en cuanto a sus objetivos entre los diversos organismos que difunden educación general por medios masivos y que ella radica en que, en tanto algunos tienden a mantener el ***status quo*** vigente, otras procuran estar al servicio de los cambios que posibiliten la plena realización del hombre y de la mujer dentro de un contexto de libertad y dignidad. El ICECU, sin "abanderizarse" en políticas partidistas, está obviamente al servicio de la emancipación humana" (Malavassi, 1978, vol. 2, p. 146).

[49] Intercambio cultural comunicativo que no es casual, ya que como se profundizó en la investigación doctoral que sirvió de respaldo a este ensayo, se encontró que desde los tiempos prehispánicos la región centroamericana gozó de una notable interacción e integración de sus imaginarios basándose en la riqueza de sus diferencias; precisamente eso fue lo distintivo de la tradición mesoamericana, escrutada tanto desde el ángulo antropológico cultural como histórico (López, 2006, p. 30). López y Millones (2015), han desarrollado interesantes paralelismos de la tradición mesoamericana y andina en el anterior sentido, es decir, concibiendo como en sus narraciones, creencias y mitos, laten vasos comunicantes de una rica savia cultural por reconocer, enaltecer, y seguramente, desde el interés educativo, aprovechar para la construcción de libertad y ciudadanía cultural compartida.

Para lo anterior, recurro básicamente a dos autores, que con sus aportes conceptuales, favorecen este estudio respondiendo a dos inquietudes elementales: por una parte, en qué consiste propiamente la idea de una resistencia y disidencia política que parta del factor cultural; y por otra parte, comprender desde quién y cómo opera en lo profundo, para ser una posibilidad de transformación social y política.

En qué consiste una resistencia desde lo político imaginal

En el capítulo final del libro *Crítica del multiculturalismo, resemantización de la multiculturalidad*, (titulado "Orientación ético-política imaginaria"), el autor Pablo Lazo (2010), da conclusión a sus reflexiones en torno a los temas de multiculturalismo y multiculturalidad, presentando una propuesta que ayuda a perfilar la consistencia de un proyecto de resistencia política que ofrezca expectativas positivas de solventar la crisis de legitimidad que vive el aparato político occidental.

Iniciando por la pregunta de qué puede hacer el pensamiento filosófico en la contemporaneidad social y política, e inspirándose en las intuiciones de S. Critchley, Lazo habla de un pensar filosófico que ya no parte del asombro—como tradicionalmente se concibe—sino de la desilusión que provoca una modernidad que no ha logrado cumplir sus promesas. Ante esta sensación, que puede paralizar y deprimir, se tiene también la opción de construir un lugar para el pensamiento creativo, competente para una preocupación reflexiva que intente vislumbrar una esperanza viable para la sociedad que vive un vacío de sentido en la cosa pública:

> […] la posible salida es la reactivación de un pensamiento filosófico como pensamiento político de resistencia. Este pensamiento (...) se propone como rescate del aspecto motivacional inalienable de la experiencia ética frente al otro, no susceptible de ser nihihilizado (manipulado) pasiva o activamente. Esta experiencia ética será la plataforma tanto de una resistencia política y una idea de disidencia o desobediencia civil, como de una reconfiguración o resemantización de las prácticas culturales (Lazo, 2010, p. 160).

¿De qué habla Lazo al establecer una relación entre la experiencia ético-política y las prácticas culturales? En el fondo propone una mediación que permita escapar del imaginario social y político heredado por la modernidad, donde merced a su influjo fragmentador y dominador, las diversas áreas de la vida humana han quedado separadas (lo político, lo económico, lo social, lo cultural, etc.), autonomizándose gracias a la razón instrumental y estratégica que divide para vencer, imponiendo una lógica de medio-fin que desintegra la vida común, y que redunda en dos extremos de configuración político social: quedar reducidos a ser meros "cooperantes sociales" más allá de toda pertenencia cultural (pensar en Rawls, Habermas, o Rorty), o si no, ser clausurados o auto-enquistarse en una identidad cultural que busca

protegerse del aparato cultural nacionalista o estatal que quiere fagocitar lo diferente para normalizarlo de acuerdo a su propio interés (culturalismo a ultranza). Tanto en uno como en otro caso, las resultantes actitudinales de la sociedad que vive esta situación no son de extrañar: pasotismo, desidia, indiferencia ante lo político en unas ocasiones, y en otras, emergencia de modalidades de reacción más trágicas y duras, como fenómenos de rivalidad, discriminación, fundamentalismos y violencia interétnica.

¿Cuál es la mediación que puede ser oportuna para que las diferencias de lo humano cultural—en todas sus formas de manifestación—pueda redundar en comunicabilidad y comunidad política sustentable?[50] Lazo responde:

> […] Una mediación fincada en la descripción del imaginario como trasfondo de sentido de las prácticas culturales, descripción que por no ser homogeneizante ni abstractiva, sino siempre fincada (...) en la encarnación de la estructura arquetípica isomorfa en múltiples expresiones culturales, remite a la verdadera pluri-versalidad que nos vincula como humanos (Lazo, 2010, p. 162)[51].

Entonces, la idea capital es que lo cultural, identificado en los imaginarios colectivos, es la ruta que permite llegar con solidez y contundencia a consecuencias ético-políticas de amplio calado.[52] Gracias a la estructura imaginal que nos caracteriza como humanos, se tiene un punto de encuentro que permite un acceso a la reconfiguración ético-política, ya que es una marca a la que no se puede renunciar por el simple hecho de ser humanos, pero que no nos determina de modo absoluto, pues es maleable, flexible, capaz de modificarse y por ende, de reconstruirse crítica y abiertamente hacia el espacio público común. En síntesis, se pretende una resistencia política imaginal que opere en lo que constituye los imaginarios colectivos, que son las prácticas culturales cotidianas, y desde ahí, acontecer en el suceso ético-político social.

Una pregunta que emerge naturalmente es ubicar el lugar de estas prácticas culturales, a ello se responde afirmando que:

> […] los cambios de significación que pueden (o *deben*) sufrir las acciones de todos los días en las que se reinventa el sentido de los rituales de convivencia, el estatus de las instituciones, las relaciones de dominio y de libertad que los agentes culturales van viviendo en la

[50] Sin sugerir por supuesto un pacifismo ilusorio, pues el terreno de lo político es por antonomasia, el lugar del roce, de la diferencia de pareceres, y en esta lucha y conflicto, lo deseable es que sea la sensibilidad y el razonamiento prudencial los que sostengan arreglos o componendas inteligentes que satisfagan a las partes implicadas.

[51] Esta afirmación remite al concepto de "trayecto antropológico" (Durand, 2004).

[52] Teorizado desde una tónica sociológica bajo la nomenclatura de "infrapolítica" para denominar esta base social-cultural, pero coincidiendo de fondo con la tesis expuesta se tiene que: "desde esta perspectiva singular, se puede concebir *la infrapolítica* como la forma elemental –*en el sentido fundacional*—de la política" (Scott, 2000, p. 237). La cursiva es mía. De modo que es el espacio de los significantes sociales (imaginarios colectivos) donde se asientan las bases comúnmente no evidentes de lo que nos aparece como las luchas de fuerzas que disputan el ordenamiento o el poder político en la sociedad.

> pequeñez, fragmentariedad y multiplicidad de sus propios modos de simbolización del mundo. Me parece que aquí se encuentra el momento de ligamento entre la estructura isomórfica del imaginario y su encarnación en formas simbólicas del lenguaje político, en donde importan las resignificaciones concretas que llevan a transformaciones sociales (Lazo, 2010, p. 163).

La aclaración de esta ubicación permite hacer la diferencia entre dos tipos de resistencia y disidencia que suelen aparecer en las sociedades: la más evidente, es una resistencia que se expresa con un desacuerdo frontal hacia el poder hegemónico, y se pronuncia con acciones que van desde el panfleto hasta la huelga o marcha reivindicativa; la menos evidente, no espectacular, discreta, es la disidencia que corre por el cauce de lo imaginal simbólico, que opera en los micro espacios de la vida cotidiana, y que precisamente por no ser localizable, logra eludir las estrategias de dominio del aparato político cultural prevalente.[53]

O sea, la tentativa enunciada va por ganar la jugada a una modernidad que ha instaurado propiamente una conjugación semiológica de signo único, privando a la vida social (que incluye lo político y el resto de dimensiones de la relación social), de la riqueza semántica que guarda el imaginario humano. Al estilo de una reconquista, se trata de recuperar los signos que en algún momento de la historia humana estuvieron llenos de versatilidad, e insuflarlos de la multiforme veta imaginal humana respecto a la cual está estancada. En otras palabras, es volver a reconectar las prácticas culturales con las imágenes (superar la "iconoclastia occidental", Durand, 2000), y permitir el libre flujo que este consorcio experimenta al dejarle acontecer.

La relación de esto con la política es evidente: al estar esta desemantizada (los miembros de la sociedad no se sienten representados en el aparato burocrático, hay crisis de confianza y por ello de legitimidad), necesita recuperar su significación para revitalizarse. Así, en la situación actual, se requiere una renovación del ejercicio de creer, pues no tanto por la falta de un objeto o un contenido, sino por no poder ejercer libremente esta capacidad de confianza, los creyentes de lo político han desaparecido de la vida política[54].

Devolver savia semántica al árbol político (re-semantizarlo), pasará por el hilo conductor de la creación y producción simbólica, donde la confianza perdida pueda volver a ejercerse.[55] Aunque en el siguiente apartado se profundizará

[53] Se detallarán con mayor profundidad las formas de manifestación de esta segunda forma de resistencia y disidencia en el siguiente inciso, dedicado a "las artes del hacer" desde la óptica de Michel de Certeau, quien indagó sobre las bases de una reinvención de las significaciones en la cultura popular en el doble tomo de *La invención de lo cotidiano*.

[54] La creencia se ha ido "a otra parte", menciona Lazo (2010, p. 167) citando el diagnóstico de Michel de Certeau, lo que deriva en la imposibilidad para llegar a la acción política, pues falta el respaldo base que descansa en las creencias del imaginario colectivo.

[55] Se habla de desterritorializar/reterritorializar (Deleuze y Guatari), o también "entrar y salir" de la modernidad (García Canclini), en distintas tesituras se insiste en lo mismo: recuperar contenido

en el quién y cómo de este ejercicio re-semantizador de las prácticas culturales, Lazo (2010) aporta unas primeras pistas (principios ético-hermenéuticos universales) que tipifican las condiciones de este proceso: la idea es dislocar el poder cultural dominante promoviendo el desarrollo de zonas de interludio cultural donde el flujo semántico pueda correr con libertad. Para ello se requiere incentivar la transformación (o transfiguración) cultural entre los otros culturales, de tal manera que sin prefijar resultados o "productos específicos" del diálogo intercultural (que sería reproducir la trampa de la cual se pretende salir), sin forzar el encuentro, y manteniendo la tónica de una invitación—nunca de una imposición—se establezcan ámbitos para esta ocurrencia fructuosa de auto-transformación cultural libremente asumida.

Esta orientación da la inspiración heurística oportuna para retomar la analítica de EPT, y recordando la frase guía del accionar del ICECU en sus orígenes: "No informar, sino interesar", se puede notar que el espíritu de este proyecto coincide en lo fundamental con lo aquí expuesto; si bien en ninguno de los documentos institucionales del proyecto EPT se encontró alguna forma de proclama que incitara a la resistencia o disidencia política directa,[56] sí es supremamente evidente que por su estilo de trabajo comunicativo y curricular, EPT establece las condiciones ético-hermenéuticas propuestas por Lazo para alcanzar un diálogo intercultural de altura: a través de la emergencia del radio de transistores den los años 60, se lanzó un programa radial que en el formato sencillo de pregunta-respuesta, se volvió una novedad en programación de las emisoras que fueron colocando este interludio cultural al principio y al final de la jornada—viendo aumentados sus índices de audiencia en dicho horario—lo cual promovió a su vez un flujo espontáneo de cartas con preguntas desde todos los rincones del área (primero en Costa Rica y luego el resto de Centroamérica hasta el sur de México). Ello fue acompañado del Libro Almanaque, reproducción impresa de los temas más recurrentes consultados a EPT, que como plataforma cultural anónima, simplemente devuelve estas inquietudes a sus destinatarios para favorecer aún más el intercambio de intereses y cuestiones que resulten atractivos a la mayoría. No hay imposición, solamente se invita a participar y dejando que esta corriente de multiformes motivos por el saber se desplace

semántico a través de la acción de actores culturales que retomen el espacio simbólico desterrado del concierto monofásico y unidireccional de la modernidad (Lazo, 2010, p. 168-69).

[56] Al contrario, los fundadores del ICECU incluyeron en los estatutos de EPT la normativa que dice: "Artículo 2: El instituto gozará formalmente de independencia y se dará su propio reglamento. *Será apolítico*, y no tendrá afiliación religiosa, ni perseguirá fines de lucro." Ley de creación del ICECU, Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, 1963 (Suñol, 2002, p.17). La cursiva es mía. Así, los gestores de EPT se "curaron en salud" (jugada táctica como se argumentará posteriormente) al definir su iniciativa como apolítica desde el inicio del articulado de fundación. De hecho en la práctica, no se tratan temas directamente políticos en las respuestas a las cartas o en los productos radiales e impresos. Ello no es óbice para que de manera subrepticia, o más o menos indirecta, las líneas axiológicas de conceptos como justicia, democracia, igualdad, derechos humanos, equidad, etc. sean tratados de forma continua en todas sus elaboraciones y emisiones culturales.

caprichosamente, acontece la confianza y la práctica cultural compartida que fortalece la autonomía y la creencia en el propio empoderamiento social, en palabras del autor revisado:

> […] Este reuso o resemantización opera sobre la credibilidad, sobre las convicciones cotidianas, de los sujetos pertenecientes a múltiples culturas que están comprometidos en la invención de nuevas simbolizaciones que los vinculen, a las cuales se adhieran de nuevo con densidad de nuevas prácticas culturales propias (Lazo, 2010, p. 173).

Por el vínculo que propicia la iniciativa educativa en estudio, fomentando lazos interculturales entre las poblaciones del rico nicho multicultural centroamericano, es posible concebir a EPT como una concretización palpable y visible de lo que una resistencia política imaginal propone como teoría, ya que no opera en escenarios de mesianismos políticos revolucionarios, sino en la discreción de la mutación cultural creíble.

Protagonismo operativo desde lo ordinario y lo cotidiano

Ahora, ya avanzado el tema del *qué* de la resistencia y disidencia política, toca profundizar sobre el agente o la personalidad que tiene el protagonismo en esta dinámica de re-semantización; y junto a ello, sus maneras de operar en lo concreto político cotidiano. Esta nueva fase de descubrimiento, permitirá comprender mejor el *cómo* de lo indicado antes, y así, captar con mayor hondura el significado paradigmático que esconde EPT. Con este objetivo, recurro al autor Michel de Certeau, que investigó no solamente las prácticas de los usuarios culturales—que se asumen frecuentemente como simples recepcionantes pasivos de la pauta asignada desde el poder dominante—sino que buscó hacer inteligibles las prácticas culturales de estos agentes culturales, y penetrar en su lógica sutil, para definir la formalidad que los anima.

De Certeau (1980) señala que existe una *ratio popular*, que opera no desde una discursividad declarativa y pública, sino desde "el hacer" (o como ocurre en EPT, desde el "preguntar", una de las múltiples formas del hacer común). Este razonar de lo popular es una especie de pensamiento impensado (es tomar en serio la lógica del pensamiento que no se piensa, opera nomás), que marca la arena de la discusión de fondo: el análisis polemológico de la cultura –o sea, una consideración de la politización de las prácticas cotidianas—que viene a ser la lucha discursiva por el tema de predominio social –en jerga periodística es algo así como "quién pone el tema" y moviliza la opinión pública en tal o cual dirección—. Un ejemplo que nos corresponde desde el pasado colonial ilustra lo anterior:

> […] se ha estudiado, por ejemplo, cuál era el equívoco que minaba en el interior del "éxito" de los colonizadores españoles sobre las etnias indias: sumisos y hasta aquiescentes, a menudo estos indios hacían de

> las acciones rituales, de las representaciones o de las leyes que les eran impuestas algo diferente de lo que el conquistador creía obtener con ellas; las subvertían no mediante el rechazo o el cambio, sino mediante su manera de utilizarlas con fines y en función de referencias ajenas al sistema del cual no podía huir. Eran otros, en el interior mismo de la colonización que los "asimilaba" exteriormente (De Certeau, 1980, XLIII).

En pocas palabras, los indígenas engañaban al poder, ya que no podían escapar del mismo ni confrontarlo abiertamente, y manteniéndose en el sistema, lo eludían sin separarse de él. Esta manera de "operar", de "hacer", se clarifica al contraponer lo que el autor denomina táctica *vs.* estrategia: quien tiene el poder opera desde la estrategia, desde un lugar que busca fortalecer para dominar a los demás, y procura por todos los medios posibles incrementar la fuerza de este bastión pues desde el mismo es capaz de soportar los cambios temporales... ello corresponde a la lógica del panóptico, que vigila y castiga sin moverse de su lugar, impone un discurso totalizador (al estilo del platonismo) y aniquila toda inconformidad con variedad de movimientos, desde el aplastamiento directo, hasta el castigo ejemplar, pasando por la trivialización o farandulización del que se opone a sus dictámenes, o sino la cooptación por mecanismos de comercialización o marketing... las modalidades son tan variadas como lo son las formas de oposición.

Ahora bien, ¿qué le queda al otro, al que no goza de esta posición de poder? Le queda la táctica, que se escabulle del panóptico en cuanto se posiciona en el "no lugar", se asienta en lo ubicuo para desarrollar un modo de resistencia no frontal; en la misma tónica del ejemplo colonial antedicho, esta producción cultural disidente y subrepticia se realiza con léxico recibido, con sintaxis heredada, pero con potencia poiética en el acto del habla... no se repite mecánicamente, sino que se articula un sentido debajo del sistema lingüístico, para recrear la propia y particular narrativa (acto enunciativo): "como los indios, los usuarios "trabajan" artesanalmente –con la economía cultural dominante y dentro de ella—las infinitesimales metamorfosis de su autoridad para transformarla de acuerdo con sus intereses y sus reglas propias." (De Certeau, 1980, XLIV). Hay entonces una reapropiación del espacio (nombrada como reterritorialización, un "entrar y salir" de la modernidad, o re-semantización), en la cual los usuarios juegan con las disposiciones de los técnicos de la producción sociocultural.[57]

Así pues la minoridad se coloca del lado de las tácticas, ya que no tiene el poder de disociarse de su entorno para planear una "estrategia". Y ello es importante porque entronca con la nota dominante que se anotó para la

[57] Es simpático ver que en esta especie de juego de escondidas, las encuestas que se aplican desde el aparato semiótico dominante no logran percibir más que homogeneidad, pues su radar solamente capta unidades léxicas que reproducen taxonomías propias. Se les escapa lo esencial: la retórica, el fraseo, la murmuración vagabunda que dice sin decir (De Certeau, 1980, XLIX).

justicia intercultural al inicio de este ensayo, es decir, su virtud *phronética,* que es el arte del sofista, el movimiento browniano, la *mètis* de los griegos, donde el débil no tiene más lugar que el del otro que lo quiere dominar, por ello debe ser sagaz, atento a las temporalidades cambiantes, pues de hecho no domina el tiempo en cuanto no tiene lugar, ya que su errancia es la garantía de no ser atrapado, y desde este estado nomádico lo que debe aprender a aprovechar es el *kairós*, el momento oportuno, cuando las circunstancias le favorecen fortuitamente (De Certeau, 1980, p.91-96).

Por lo dicho, el análisis polemológico de la cultura guía a un lugar común: el lenguaje ordinario, y por ende al sujeto enunciador de este lenguaje: el hombre común. No es casual que Michel de Certeau dedique a este hombre común u ordinario el primer ensayo que inaugura sus reflexiones culturales en *La invención de lo cotidiano* (De Certeau, 1980), ya que al identificarlo, logra definir el momento en el que nace con total propiedad la cultura. El autor francés afirma que en el alba de la modernidad, en el siglo XVI, aparece en la literatura irónica propia de los países del norte europeo, un personaje que bajo la figura de hombre ordinario, hombre sin cualidades, viene a pertenecer a la mayoría anónima y a correr con su suerte, recibiendo variedad de apelativos que coinciden en su engañosa insignificancia.[58] Recordando a Freud, Michel de Certeau, hace alusión a las obras *El malestar de la cultura* y *El porvenir de una ilusión*, para narrar cómo el creador del psicoanálisis no se posiciona desde su lugar de poderío científico, sino que establece un contrato con este hombre común para tratarse de tú a tú, y unir sus reflexiones al modo y destino trágico de este personaje[59]. Freud descubre que gracias a este hombre sin cualidades, él como científico social es capaz de lograr generalizaciones y totalizaciones que al mismo tiempo lo acreditan como el sabio y el docto, ello se expresa en las frases emblemáticas: "es cierto para *todos*", "es la *realidad* de la historia", "*nadie* escapa de ello"... o sea, gracias a esta gente vil, vulgar y anodina, Freud se ubica como el "ilustrado" frente a la gente "común"... Y he aquí que acontece lo interesante: de repente Freud reacciona y se percata—como buen maestro de la sospecha—que realmente, en el fondo, él mismo no es más que "uno más", es también este "hombre ordinario"... al caer en esta cuenta, concluye su discurso con

[58] "Llamado *Todos* (un nombre que traiciona la ausencia del nombre), este antihéroe es pues también *Nadie*, *Nemo*, igual que el *Everyman* inglés se vuelve el *Nobody*, o el *Jedermann* alemán el *Niemand*. Siempre es el otro, privado de responsabilidades propias ("no es mi culpa; es del otro: el destino") y de propiedades particulares que limitan la casa propia (la muerte borra todas las diferencias). Sin embargo, en el teatro humanístico, ríe todavía. En este aspecto es cuerdo y loco, lúcido e irrisorio, en el destino que se impone a todos y reduce a *nada* la exención a la que *todos* aspiran." (De Certeau, 1980, pp. 5-6).

[59] Personaje que es en el fondo un *topos* filosófico, pues la literatura que lo produce quiere revelar a través de él su propia irrelevancia: "En realidad, mediante el anónimo reidor que produce, una literatura expresa su propia condición: porque sólo es un simulacro; es la verdad de un mundo de prestigios condenados a muerte. El "quien sea" o el "todo el mundo" es un lugar común..." (De Certeau, 1980, p. 6). Obsérvese como lo dicho conecta con las disquisiciones de Schiller y de Deleuze en torno al juego, al simulacro, y la verdad que se esconde en la apariencia.

una mueca irónica diciendo que en realidad está atrapado en la historia común, y que no tiene ninguna consolación que aportar... solo queda reír. [60]

Aquí es propicio recordar la pregunta que un periodista hizo al Dr. Thun, cofundador de EPT, en 1975: "Díganos, doctor, y ya para concluir, no puede darse un fenómeno muy interesante entre el campo y la ciudad. Y es que con la vida moderna el hombre de la ciudad tiene cada vez menos tiempo de leer o de oír la radio. El fenómeno sería que el campesino, con todo este caudal de información [el provisto desde EPT], sobrepase al citadino y que con el correr del tiempo sepa más el hombre común y corriente del campo que el de la ciudad? (*sic*)" (Salguero, 1975, p.3). Sin quererlo, el periodista logró dar en el clavo en cuanto al argumento que se está desarrollando, pues como deduce De Certeau a partir de la experiencia de Freud:

> […] Lo trivial ya no es el otro (...); es la experiencia productora del texto. El acceso a la cultura comienza cuando el hombre ordinario se convierte en el narrador, cuando define el lugar (común) del discurso y el espacio (anónimo) de su desarrollo (De Certeau, 1980, p.9).

Es desde esta luz que el nombre de la institución que dio origen a EPT toma toda su lógica y sentido: el ICECU, Instituto Centroamericano de Extensión de la Cultura, ya que precisamente por su labor, el acceso a la cultura inicia desde la región y el momento infinito de lo particular, del lenguaje común, del sujeto ordinario. Como ya se ha explicado, la no-directividad educativa que lidera las prácticas del ICECU, permite una salida disimulada y elegante del que podría parecer el productor cultural protagónico (el equipo de redacción de las respuestas, de la edición de los programas de radio y del Libro Almanaque), y en su lugar, quien realmente toma la batuta es el personaje filosófico de *Todos* y *Ninguno*, es el campesinado rural marginal que reacciona proactivamente ante una oportunidad de saber que le provoca confianza. He aquí "el acontecimiento" en clave heideggeriana, es el desborde que lo ordinario provoca y produce con algo tan banal como la correspondencia con preguntas que ya por medio siglo llega al ICECU. Esto también puede conceptuarse en el rango de ironía como mecanismo de transformación social.[61]

[60] De Certeau (1980, p. 7-8). Este desconcierto de Freud al verse atrapado en la misma madeja de hilo que supuestamente él era capaz de desenredar desde su saber ilustrado, expresa el desengaño propio del que alcanza a descubrir lo inefable de lo ordinario, como se verá a continuación con Wittgenstein.

[61] Tanto la pregunta del periodista, como la forma de manejarla en la clave provista desde el *topos* filosófico del "hombre ordinario", son susceptibles de abordarse en clave kierkegaardiana, ya que es la puesta al revés del fenómeno usual (menospreciar al "no culto" y ensalzar al "citadino" como símbolo de la civilización), es enterarse de que la banalidad de lo sin importancia revela lo fatuo del engreimiento de la positividad filosófica o científica; esto da pie al planteamiento irónico, como mediación para la sorpresa y el desquiciamiento de posturas epistémicas de poder constituido (Kierkegaard, 2000). En términos paulinos esta constatación irónica responde a la cita de 1 Corintios 1,27: "...sino que Dios ha escogido lo necio del mundo, para avergonzar a los sabios; y Dios ha escogido lo débil del mundo, para avergonzar a lo que es fuerte..."

Todo lo anterior excita a arrancar una nueva ruta hermenéutica, donde como señala puntualmente De Certeau: "El camino técnico que está por hacerse consiste, en una primera aproximación, en llevar las prácticas y las lenguas científicas hacia su país de origen, a la *everyday life*, la vida cotidiana" (De Certeau, 1980, p.10)[62]. El autor propone entonces sacar a las ciencias de la laguna en la que las ha confinado la modernidad, tratándolas como insularidades científicas sobre un fondo de resistencias prácticas; el verdadero lugar de las ciencias no es la apropiación y representación científica, sino el discurso provisto por la mayoría silenciosa y anónima compuesta por la gente ordinaria.

Wittgenstein, en quién De Certeau se apoya para describir la validación de lo ordinario sobre lo conceptual científico (que sufre la continua tentación de establecerse en un "afuera" que objetiviza lo ordinario para hablar en su nombre), se fijó como tarea ser el científico de la actividad significante del lenguaje común. Por ello, y acogiéndose a la riqueza del lenguaje de "cada día", y en sintonía con el *Everyman* renacentista, buscó construir una ciencia de lo ordinario, trazando sus límites respecto a las invasiones hermenéuticas que pretendían configurarlo desde el régimen de lo ético, lo metafísico o lo místico. Por ello, Wittgenstein trabaja desde el interior de este lenguaje y:

> […] Es exclusivamente desde dentro como reconoce un fuera en sí mismo inefable. Su trabajo opera pues una doble erosión: la que, desde el interior del lenguaje ordinario, hace aparecer estos bordes; la que denuncia el carácter inadmisible (el disparate) de toda proposición que intenta una salida hacia 'lo que no puede decirse (De Certeau, 1980, p.13).

A través de un análisis que trabaja con juegos de sintaxis regionales y combinadas, Wittgenstein muestra la pertinencia y coherencia del lenguaje aplicado, pero al mismo tiempo—y he ahí su inefabilidad—no son cuestiones que puedan tratarse desde un "lugar propio" pues perderían su sentido y riqueza semántica.[63] Este es el espacio antropológico de lo humano, pues rebasa la historia dictada por la historiografía tradicional, y apuesta por dejarse tomar por la historicidad lingüística común que hace prevalecer el presente cotidiano, antes que dejarse atrapar por los dictámenes del pasado o del futuro elaborados desde el artificio de escritorio.

Si se capta, esta "otra lógica" de la historicidad basada en lo común, pone en su lugar a la filosofía y a la ciencia, ya que no les permite ejercer su omnímodo decreto sobre la ordinariedad, ya que esta los rebasa

[62] En cierto modo, este camino "por hacer" ya estaba operando en EPT desde mediados de los años 60, pues la voz cantante en el proyecto la inauguró la inquietud popular y no tanto el saber científico, las cosas se voltearon al revés, fue el científico quien tuvo que adaptar su aporte a las demandas del hombre ordinario que anhelaba "comprender lo comprensible".

[63] Es el caso de las llamadas *expresiones indexicales*, que están por decirlo así, amarradas a su contexto de ocurrencia... si se sacan de ahí ya no significan, no dicen nada; para comprenderlas íntegramente hay que estar "ahí" en el momento y circunstancia de su ocurrencia.

infinitamente. En realidad, como experimentó Freud, la forma lingüística ordinaria engloba todo discurso. A juicio de De Certeau: "Las cientificidades se permiten *olvidarla* para constituirse, y las filosofías *creen dominarla* para autorizarse a tratarla" (1980, p. 15). El inmenso mérito de Wittgenstein ha sido reintroducir este lenguaje *en* la filosofía, no para apropiárselo, sino para medirse con él y descubrir el propio límite epistemológico humano.[64]

De aquí en adelante, cambia totalmente el lugar de análisis, ya que la preeminencia la toma lo ordinario, y tanto la ciencia como la filosofía se pierden en lo común. Ello tiene un corolario preciso: no hay "verdades", lo cual es un golpe definitivo a la lógica de la representación, ya que lo privativo son los hechos sobre las verdades. Y por ende, la actitud honesta es saberse "dentro" del trabajo de la lengua, sujetos a ella, pero no "identificados" con ella, pues ello significaría retornar a la lógica de la representación; en su lugar, se está abocado a compartir su poder diseminador, que revienta desde dentro cualquier sistema normalizador, lo que corresponde precisamente al poder disruptivo de la resistencia y disidencia político imaginal tratada previamente.

Otra actitud clave se desprende de aquí: saber verse no como un "experto" sino como un "salvaje" en medio del lenguaje ordinario, o sea, experimentar la extrañeza de los códigos y los registros siempre inusitados con que nos sorprende el lenguaje común... teniendo la convicción de que no hay "otro lugar" de sentido más que el lenguaje mismo, por ello, lo único que quedan son interpretaciones, que no son falsas ni verdaderas, son simplemente ilusorias, son simulacros, juegos teatrales: "en suma, *no hay salida*, queda el hecho de ser *un extraño del interior pero sin exterior* y, en el lenguaje ordinario, de "tropezar contra sus límites" (De Certeau, 1980, p.18). Este aserto da pie para un enlace con EPT: en el "Decálogo del redactor" los fundadores del ICECU procuraron dejar clara la actitud de profundo respeto que les merecían sus interlocutores preferenciales, y por ello insistieron en las actitudes recomendables para abordarlo en su singularidad. Retomo algunas frases de este decálogo, para valorar su afinidad con las actitudes descritas en la revaloración del lenguaje ordinario:

1) Para ser redactor del ICECU usted debe estar convencido de que todo fenómeno natural, todo problema científico o toda filosofía humana puede ser comprensible a cualquier persona, incluyendo al analfabeto... (O sea, el alcance del lenguaje ordinario es plenamente suficiente para explicar de

[64] Michel de Certeau valora la herencia filosófica de Cambridge para los alcances de Wittgenstein. Las razones para valorar el lenguaje ordinario en esta escuela refuerzan lo ya dicho: "1) las maneras de hablar usuales no tienen equivalencias en los discursos filosóficos y no son traducibles a éstos porque hay más cosas en esas maneras que en estos discursos; 2) estas maneras constituyen una reserva de "distinciones" y de "conexiones" acumuladas por la experiencia histórica y almacenada en el habla de todos los días; 3) en tanto que prácticas lingüísticas, manifiestan complejidades lógicas inesperadas para las formaciones eruditas" (De Certeau, 1980, p.16).

modo sencillo el misterio de los fenómenos naturales y humanos que se experimentan); *2) No trate de explicar nunca lo que usted no ha podido comprender primero completamente. No se fíe de sus conocimientos. Dude, investigue, razone y luego hable.* (Evitar tomar la postura de "experto" y concebirse como "salvaje", al decir de Wittgenstein, en el eje del lenguaje común); *3) Su respuesta debe convencer al oyente de que él tiene todas las facultades mentales para comprender el problema expuesto...* (Es la pedagogía de la confianza, que vota por adelantado a favor de las capacidades del que tiene la voluntad de conocer); *5) Su oyente tiene generalmente mayor madurez humana y experiencia que usted. No es un niño. Aclare, pero evite dar lecciones. Sea sincero, sin asumir posiciones dogmáticas.* (Pauta especial en el contexto del "hombre sin cualidades" pues recuerda su estatuto ontológico social, ya que es en su límite léxico y analfabetismo, quien se percata mejor que el citadino de su ubicación en el cosmos y de lo trágico de la existencia humana, junto al disfrute cotidiano de lo que la vida le permita experimentar); *6) La filosofía de usted y la de su oyente son muy diferentes, dados los elementos de experiencia que los han formado a ambos. Una filosofía no se impone. Crece sobre la información y la libre reflexión que ella engendra.* (Destaca aquí el primado de la diferencia, no para alejar, sino para acercar desde la misma diferencia en el cultivo bello del interesar, y de compartir información en gratuidad, jugando el simulacro de la libertad en reciprocidad) (selección de frases del Decálogo: Suñol, 2002, p. 49).

Y para terminar con una última reflexión sobre EPT en el contexto de este apartado, De Certeau señala tres lugares donde las formalidades de las prácticas culturales occidentales aparecen (no son comúnmente visibles por estar en un lugar sumamente evidente): los juegos, los relatos de jugadas, los cuentos y leyendas. Son estas prácticas de acción lúdica y narrativa la memoria y el repertorio *phronético* de lo popular; específicamente de los cuentos se dice que son "los discursos estratégicos del pueblo. De ahí el privilegio que estos cuentos conceden a la simulación/disimulación. Una formalidad de prácticas cotidianas se indica en estas historias (...) Este espacio protege las armas del débil contra la realidad del orden construido" (2010, p. 28). Esta observación es valiosa porque ha sido una constante en las ediciones del Libro Almanaque desde su primer momento: secciones dedicadas a juegos, pasatiempos, acertijos, adivinanzas, curiosidades, consejos útiles, narraciones fantásticas de la idiosincrasia popular centroamericana o de otras regiones del mundo... todo ello alternando con artículos breves con contenido científico de primer nivel, como testimonio material del lenguaje popular como continente obligado de todo discurso, y por lo mismo, aquilatador de su justo sentido.

Cosechando una conceptualización educativa renovada

Como se dijo al final del primer apartado dedicado a la noción de "paradigma", se ha dejado para el final de este trabajo la labor de determinar unos puntos conceptuales claves para el tema educativo, que antes de servir para analizar a EPT—pues eso ya se ha hecho a lo largo de los apartados anteriores—sirvan más bien para vislumbrar cómo el nuevo paradigma del cual EPT pretende ser una expresión original, permite ejercitar simulacros conceptuales que deben tomarse como lo que son: simples intentos más o menos aproximados de lo que pueden querer decir ciertas afirmaciones tocantes al tema educativo. Así, sin la pretensión de exhaustividad, me contento con ensayar esto con términos elementales del mundo educativo, a saber: "educación", "educación intercultural", "pedagogía", "saber pedagógico", "currículum", "currículum oculto", procurando aprovechar las nociones que han asomado en el camino recién recorrido.

La Educación viene a ser el "arte de hacer" con el cual la sociedad como un todo, experimenta su posibilidad de autosustentabilidad, para ello impulsa el cultivo de imaginarios colectivos que sean animados por la belleza en lo cotidiano, de tal manera que sea el espíritu de la libertad el que haga florecer un continuo simulacro multiforme de sociedad, donde el hábito de la cordialidad y reciprocidad sean la garantía que sostenga la natural lucha política por vislumbrar y accionar modos de relación humana y social pertinentes a los cambios epocales siempre advenientes.

Educación intercultural será entonces, como deriva de lo anterior, el estilo privilegiado de pensamiento y acción educativa que en el conjunto de los sistemas comunicacionales e informativos de la sociedad, fomentará "escuelas de diversidad", que abarcando a las instituciones propiamente educativas como no formalmente educativas (desde el mercado, la industria, el comercio, los centros de arte y de diversión, el turismo, los medios de comunicación social, los espacios jurídicos y políticos, etc.), gestionará la valoración de la diferencia para multiplicar espacios de roce intercultural, que favorezcan la confianza mutua y la aceptación de nuevos modos de relación e identidad como expresiones de la riqueza antropológica que guarda lo humano.

Pedagogía como reflexión continuada de la teoría y la práctica educativa, significará por lo tanto, el oficio persistente de una *phrónesis* hermenéutica, que atenta a los signos de los tiempos, tendrá que jugar a adivinar y sugerir las estrategias y tácticas más inteligentes para lograr la afectación de las sensibilidades humanas, de tal manera que siendo tocadas por el influjo de la forma artística (entendiendo lo artístico en el sentido de la vialidad estética schilleriana), acuerpen en la conjugación de su imaginación y entendimiento,

la esperanza de la construcción de un todo social rico de pluralidad simbólica y abierto a la novedad de lo trascendente e inefable.

Saber pedagógico por tanto, podrá entenderse como la provisión de memoria *phronética*, que recurriendo a lo nuevo y a lo antiguo, inspirará el ejercicio y la reflexión educativa hacia rutas de auténtico reconocimiento, donde por la experiencia acumulada en la historicidad presente –o en el cronotopo vigente—proveerá a la práctica y pensamiento educativos de un repertorio abierto de modelos flexibles, permanentemente adaptables a las circunstancias propias de cada exigencia humana, logrando por esta vía, el respeto a la individualidad y personalidad de cada usuario cultural, estimulándolo al máximo impulso de su deseo, y por ende, a la expresión multiforme de la imaginación colectiva social.

El currículum, como compendio de las intencionalidades educativas, más que un documento estandarizado, es la conciencia compartida de las conceptualizaciones anteriores, que teniendo como protagonista más evidente al conjunto de la comunidad educativa formal, se despliega en toda la sociedad, coincidiendo en la convicción de saber que cada persona educa desde su lugar, y que en el teatro de sus ejecuciones diarias, afecta y es afectado por su entorno social, contribuyendo u obstaculizando desde sus haceres la responsabilidad compartida de resignificar lo cotidiano, que es la base imaginal que da soporte a toda constitución y construcción político social.

Currículum oculto por tanto, es esa área ciega, a la que se debe prestar suma atención, pues expresa las intencionalidades educativas que no se dicen, que están veladas de modo consciente o inconsciente para los participantes del evento educativo, y que de no atenderse, pueden frustrar los mejores planes o proyectos educativos, ya que sin revelarse abiertamente, minan desde dentro y se rebelan contra lo que no consienten; la sabiduría pedagógica tendría entre sus cometidos el agenciar a su favor estas fuerzas, de tal modo que operen en dirección del objetivo educativo que se enuncia abierta o subrepticiamente.

Las definiciones o enunciaciones podrían multiplicarse de acuerdo al tema educativo a discutir; considero que con dicho se ha dado una pauta básica de las líneas de elaboración que animan este nuevo modo de concebir lo educativo y la educación que de ella participa. Antes del último apartado, que quiere recopilar algunas ideas en relación a las preguntas lanzadas al inicio del capítulo, procedo a asentar un par de párrafos que a modo de cierre, retoman el título de este ensayo y acogen lo que entiendo finalmente como justicia intercultural en la clave de EPT.

EPT es un evento *de* justicia intercultural en cuanto que en su nacimiento y decurso exhibió patrones de acción que derivaron en formas comunicativas

que promovieron universalidad *alterativa*, ya que ejercitándose en "el hacer" de justicia *phronética*, brindaron un espacio de reconocimiento a los que estaban privados del principal bien cultural: la oportunidad de expresar sus deseos de conocimiento; al constituirse como plataforma comunicativa para la expresión de esta inquietud, EPT permitió el auténtico y verdadero acceso a la cultura, que consiste en la toma de la palabra por parte del que posee en su haber la multiforme riqueza semántica del hablar centroamericano: la campesina y el campesino analfabetos que enfrentaban a mediados del siglo XX el desafío de una avalancha de información que les llegaba por el radio transistor, y que por la mediación oportuna del redactor y locutor de EPT, encontraron la palabra escrita y la voz amiga que les ayudó a integrar ese nuevo mundo de significados emergentes que trastornaban el ámbito cultural al que estaban acostumbrados. Gracias a dicha labor mediadora, aconteció también que una zona cultural que desde los tiempos prehispánicos tuvo harta relación intercultural, se reencontrara virtualmente, y desde el anonimato de voces que se cruzaban desde el sur de México hasta Panamá, resurgiera con inesperada sorpresa el sentirse pertenecientes a una multiversa comunidad cultural centroamericana.

Y con ello, EPT también es un suceso *para* la justicia intercultural, en cuanto abre permanentemente horizontes de realización para repartos de lo sensible que desde un posicionamiento metapolítico, prepara las vanguardias y militancias de la comunidad por venir, no desde una resistencia evidente y épica, sino desde la discreción de un arte educativo que opera desde el subsuelo de los significados y se engancha con las subjetividades en la diferencia y repetición de sus inquietudes más íntimas, promoviendo la expresión del deseo a través de la inquietud manifiesta en preguntas y respuestas[65] que van y vienen simplemente por el gusto de acontecer y desaparecer, dejando como huella un hálito de libertad. Es desde esta consideración una fuente más bien vivencial o testimonial que teórica, que expresa en sus haceres la pragmática de un platonismo invertido, ya que privilegia la multiplicación de la diferencia actuando como un precursor anónimo que acerca las variantes culturales para producir novedad en continua repetición. En base a esto opera invirtiendo incluso el sentido de la noción de paradigma, ya que en lugar de anhelar una estabilización de las búsquedas hermenéuticas, las promueve, sabiendo que todo afán de normalización guarda el peligro de afincar una univocidad que atenta contra la riqueza de la realidad... ello no obsta para que acepte las estabilizaciones, sabiendo verlas como lo que son en realidad, simples simulacros que en el juego de aparecer y desaparecer, dan cuenta de su banalidad. Por ello,

[65] "Es bueno aquel método de enseñanza en el que se progresa de lo conocido a lo desconocido; será bello si procede de manera socrática, es decir, si, valiéndose de preguntas, extrae esas mismas verdades del entendimiento y del corazón del interlocutor. En el caso del primero, se le exigen en forma al pensamiento sus convicciones, en el segundo se le sonsacan" (Schiller, 1990, p.81).

concluyo que sí, EPT es la manifestación de un paradigma educativo, pero puesto al revés, para no perder la riqueza de lo humano, que tiene en la palabra del lenguaje ordinario su bastión inexpugnable.

Recapitulando inquietudes a modo de conclusión

Clausuro con propiedad este ensayo, expresando ideas atinentes a algunas de las inquietudes que se formularon al inicio del mismo, a fin de que sirvan de corolario para imaginar nuevas investigaciones o travesías heurísticas en el campo educacional.

La pauta educativa de la generalidad latinoamericana, factor heredado de la común experiencia de colonización europea junto a la posterior independencia y nacimiento de los estados nación de la región, permite pensar en un patrón común dentro de la variedad de idiosincrasias locales. Ello admite suponer que el diagnóstico inicial del cual partió EPT, observando la existencia de dos poblaciones que se distinguían en lo básico por el posicionamiento social logrado gracias a la vía educativa,[66] puede extenderse en el hoy latinoamericano, y por esta vía, pensar en un paradigma educativo prevalente (el de la educación llamada "formal") que estandarizó una modalidad de ontología social que acaparó los liderazgos locales y dictaminó un régimen estético e imaginal acotado a su conveniencia (haciendo un "reparto de lo sensible" artificioso de acuerdo a Ranciere). La estabilización de este paradigma, forjado a fuerza de prestigio heredado y repetición ejemplar, marginó la inquietud hermenéutica propia de la ciencia educativa (en cuanto ciencia humana y social), y la hizo capitular en tratamientos cooptados por el hábito de la representación. Ahora bien, del grado de certidumbre que este diagnóstico elemental admita, se desprenden dos valiosas derivaciones: identificado la fuente del paradigma educativo que está de trasfondo, resulta prometedor encontrar alternativas pedagógico terapéuticas para su atención (adaptadas por supuesto a cada realidad, a cada contexto de ocurrencia, ya que tenemos un patrón común que nos acerca, pero detalles de circunstancia que exigen tratamientos diferenciados); y a la vez, puede resultar descorazonador contemplar la magnitud de lo que se quiere transformar, ya que por su propia estabilización secular, posee un grado de fijeza y parcelamiento de los hábitos del hacer y pensar, que suena casi a un imposible siquiera soñar en un cambio a fondo.

[66] Recordando los diagnósticos del contexto inicial de trabajo de EPT: "Lo que se evidenciaba a primera vista era una mentalidad campesina, poseedora de ciertos valores que se reconocían por parte de los fundadores del ICECU, pero carente de los "beneficios" de la educación sistemática; por otra parte, una mentalidad urbana, con ventajas obvias en lo que atañe a los "beneficios" de la educación sistemática, grupo dirigente en las respectivas sociedades. Era previsible una especie de intento por lograr una nueva cultura, sin las privaciones de la mentalidad campesina y sin los defectos de la mentalidad urbana propia del istmo" (Malavassi, 1978, p. 37).

Y es precisamente en este soñar con lo improbable, donde asoma la iniciativa de EPT con una musicalidad y una muestra viva de lo que es celebrar la educación desde una óptica imaginal que revienta desde dentro los repartos estéticos prevalentes, inaugurando formas de eterno retorno donde las máscaras y los simulacros de una nueva realidad social toman precedencia.

Aludiendo a los análisis realizados, es apropiado ahora aseverar que la justicia intercultural pretendida por la vía educativa no viene a ser panacea o final feliz del paradigma educativo que se propone alimentar, de ningún modo, pues ello significaría recaer en la misma secuencia de representación que se pretende equilibrar desde una nueva perspectiva. Es decir, la promesa de la modernidad, en la mítica de un progreso al infinito, es solamente eso, una mascarada que vale recordar, pero no para elevarla en un pedestal de ilusión por alcanzar, sino para jugar con ella como apariencia y posibilidad imposible, o sea, para darse cuenta –como bien lo señaló Schiller—que este ideal es solamente un pendiente que continuará así, para *siempre*, en lo que sobre o reste de historia humana. Y ello no para desmotivar los afanes humanos por un mundo mejor, sino para restablecer una visión menos ingenua de lo que resulta esperable para nuestro futuro como seres humanos, partícipes del misterio de la fragilidad y la in-trascendencia de la peculiar finitud que nos caracteriza. A esta perspectiva invita el paradigma de la diferencia y la repetición. Tal vez son las palabras de Nietzsche las que pueden describir esta idea de modo elocuente:

> […] En algún rincón apartado del Universo rutilante, configurado en innúmeros sistemas solares, hubo una vez un astro donde animales inteligentes inventaron el conocimiento. Fue aquél el minuto más arrogante y mendaz de la "Historia Universal"; pero tan sólo un minuto, en fin. Al cabo de pocas respiraciones más de la Naturaleza se petrificó el astro en cuestión, y perecieron los animales inteligentes. Pudiera uno inventar tal fábula, y sin embargo, no alcanzaría a ilustrar cabalmente lo pobre, precario y efímero, lo útil y contingente, del intelecto humano dentro de la Naturaleza. Han transcurrido eternidades sin que él existiera; cuando se haya extinguido, no habrá pasado nada. Pues no hay para este intelecto ninguna misión ulterior que apunte a más allá de la vida humana (Nietzsche, 1970, p. 543).

En relación a que EPT constituye simplemente un “proyecto de educación popular no formal”, se puede corroborar que corresponde a “educación popular” por los destinatarios preferenciales, pero con la intención social integral de crear un espacio dialógico entre el sector campesino y la población que ha gozado de los liderazgos locales merced a la educación recibida; y en cuanto a “no formal”, el apelativo viene a ser cuestionable, pues el proyecto EPT atiende a otro tipo de sistematicidad, no menos exigente que la operada en instituciones “formales” de enseñanza, y a pesar de no proveer de titulaciones o grados académicos, efectivamente “forma” en el sentido de alimentar una visión de mundo más integral que la provista por la escuela

tradicional, ya que no se adscribe a la hegemonía del "concepto", sino al "arte de hacer" la vida en la diferencia, por la vía estética e imaginal.

Lo visto permite suponer que el proyecto fue exitoso en cuanto supo conectar con sus destinatarios preferenciales, pero ¿qué pasó con el otro sector social? ¿Se logró el diálogo entre la clase campesina y la sociedad con ventaja educativa formal? ¿Qué significó la iniciativa para los no-destinatarios? Invitan estas preguntas a un profundo trabajo histórico y de campo, que a la luz de la archivística, de documentos de la segunda mitad del siglo XX centroamericano, y por supuesto, de entrevistas con informantes clave que relaten cómo vivieron el proyecto en sus distintas décadas, ayuden a indagar sobre lo anterior.

Cierro esta redacción con una última inquietud, y es acerca de dictaminar las condiciones de posibilidad para una re-actualización del EPT en otras contextualidades culturales, fuera de América Central. Ello parecía ser el sueño de sus fundadores, que en cierto momento, y por el crecimiento exponencial que iba tomando la iniciativa, decidieron concentrarla y limitarla al territorio centroamericano. Pienso que la factibilidad de experiencias piloto en este sentido es algo abierto, y sería deseable, ya que con la experiencia cosechada en más de medio siglo de trabajo, EPT tiene múltiples riquezas que ofrecer a quienes se animen a aprovechar su legado. Este ensayo puede considerarse entonces un estímulo direccionado a esa tentativa, de ello solamente resta esperar que la semilla logre caer en tierra buena y germinar a su debido tiempo.

REFERENCIAS

Anderson, P. (2000). *Los orígenes de la postmodernidad*. Barcelona: Anagrama.

Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., & Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar: pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.

De Certeau, M. (1980). *La invención de lo cotidiano, vol. 1. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.

Deleuze, G. (2012). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu.

Derrida, J. (1998). *Políticas de la amistad*. Madrid: Trotta.

Díaz, L. (2011). Las tensiones de *La estructura de las revoluciones científicas* y el legado de Thomas Kuhn. *ENDOXA: Series Filosóficas UNED*, 27: 251-270.

Díaz, L. (2013). El significado de las rocas: El debate de Kuhn y Taylor sobre la base hermenéutica de la ciencia. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía, 18*: 285-302.

Durand, G. (2000). *La imaginación simbólica*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Durand, G. (2004). *Las estructuras antropológicas del imaginario. Introducción a la arquetipología general*. México: FCE.

Fajardo, J. M. (2008). Los fundamentos del proyecto Escuela Para Todos de Mesoamérica desde una mirada filosófica intercultural (Tesis de maestría). Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile.

Fornet, R. (2014). *Justicia, restitución, convivencia. Desafíos de la Filosofía Intercultural en América Latina*. Aachen: Mainz.

Foucault, M. (1998). ¿Qué es un autor? *Litoral,* 25/26, 53-60.

Fundación Escuela Para Todos. Página web pública. Recuperado de http://www.almanaqueept.org/

Heidegger, M. (1994). *Conferencias y artículos*. Barcelona: Ediciones Serval.

Herberth, M. (1983). *Eros y civilización*. Madrid: Ed. Sarpe.

ICECU, Instituto Centroamericano de Extensión de la Cultura (1968). *Cinco años*.

ICECU. Archivos de Programa radial *Oigamos la respuesta*. Recuperado de http://www.ivoox.com/escuchar-audios-oigamos-respuesta-icecu_al_4128687_1.html

Kierkegaard, S. (2000). *Escritos de Sören Kierkegaard, vol. 1, De los papeles de alguien que todavía vive. Sobre el concepto de ironía*. Madrid: Editorial Trotta.

Kuhn, Th. (2002). Las ciencias naturales y las humanas. En Conant J. y Haugeland J., (Comps.), *El camino desde la estructura* (pp. 257-266). Barcelona, España: Paidós.

Kuhn, Th. (2006). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.

Lazo, P. (2010). *Crítica del multiculturalismo, resemantización de la multiculturalidad, Argumentación imaginaria sobre la diversidad cultural*. México: Universidad Iberoamericana.

López, A. (2006). *Los mitos del Tlacuache. Caminos de la mitología mesoamericana*. México: UNAM, IIA.

López, A. & Millones, L. (2015). *Los mitos y sus tiempos. Creencias y narraciones de Mesoamérica y los Andes*. México: Era.

Malavassi, G. (1978). *Comprender Lo Comprensible*, vol. *1* y *2*. San José de Costa Rica: ICECU.

MacIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.

Morin, E. (1978). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Barcelona: Editorial Seix Barral.

Müller, D. (1981). *Lernen durch Fragen (Aprender preguntando). Comunicación social e incomunicación entre los campesinos de Centroamérica tomando como ejemplo el Instituto Centroamericano de Extensión de la Cultura en Costa Rica* (Tesis doctoral). Universidad de Munich. Munich.

Nietzsche, F. (1970). *Obras Completas, vol. 1.* Buenos Aires: Ediciones Prestigio.

Petrova, G. (2015). *La contienda de la educación. Ensayo para una teoría crítica de la educación*. México: Universidad de Guanajuato.

Ranciere, J. (2009). *El reparto de lo sensible. Estética y política.* Santiago de Chile: LOM.

Salguero, M. (1975). Doctor Roderich Thun Stotzingen, fundador de 'Escuela para todos'. *La Nación,* pp. 8-11.

Schiller, F. (1990). *Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre*. Barcelona: Anthropos.

Scott, J. C. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*. México: Era.

Suñol, J. (2002). *Milagro en la cintura de América: un millón de preguntas y respuestas.* San José de Costa Rica: UACA.

Tattenbach, F. (1974). Análisis de los Intereses del Auditorio de un Programa de Educación Radiofónica (El Caso de la "Escuela para Todos", de Costa Rica). *Revista del Centro de Estudios Educativos,* 4, 67-94.

Capítulo IV

Más allá de las palabras: cuando el silencio y la invisibilidad deslumbran y se escuchan

José Enrique Alvarez Alcántara

Introducción

Hoy somos testigos de una creciente moda discursiva en torno a la validez, pertinencia, oportunidad, necesidad o inexorabilidad ética, moral y política, del impulso de acciones de Estado o Gobierno que propicien, favorezcan y aseguren, la inserción, integración e inclusión al desarrollo y bienestar –dentro del conjunto de condiciones socio-económicas, socio-políticas o socio-culturales- de todas aquellas personas que permanecen lejos de los «*beneficios*» u «*oportunidades*» que nuestras naciones ofrecen –o deben ofrecer—a toda la población.

Pareciera ser fenomenológicamente obvio que determinados sectores sociales –por pertenecer a un conjunto de grupos que el propio Estado-Nación, a través de los gobiernos, legislaciones o Aparatos Ideológicos de Estado, considera o define como «*minorías*»--han sido marginados o excluidos, invisibilizados o silenciados, cuando no eliminados; ergo, se piensa, permanecen más allá de la frontera simbólica que separa a dichas «*minorías*» de las «*mayorías*», así como de las oportunidades que las «*mayorías*» tienen para asegurar su bienestar.

Tengamos presente que, dentro de la clase o conjunto denominado «*minorías*», sin mayor sustento que la ideología que profesan quienes detentan los poderes económico, político o cultural, incluyen a los conjuntos de personas, pueblos o comunidades pertenecientes a las «*comunidades originarias*», a los migrantes, los usuarios de «*lenguas originarias*», las personas con discapacidad y, faltaba más, quienes son clasificados dentro de los baremos de la «*pobreza extrema*», entre otros más.

Empero, aún más, con el propósito de limar semántica, moral o ideológicamente todos estos términos de sus aristas espinosas, recientemente han sido envueltos con el manto benévolo de un nuevo eufemismo; a saber: el

concepto de «*sectores sociales vulnerables*» que, desde luego, no dejan de ser «*una minoría*».

Pareciera que el Estado-Nación únicamente se encuentra al servicio de las «*mayorías*» y ha mantenido al margen de los beneficios de sus acciones a las «*minorías*» o «*sectores sociales vulnerables*»; en virtud de ello, una vez identificada la «esencia» del problema, pareciera también fenomenológicamente obvio que estos sectores sociales –por razones éticas, morales o políticas—deben ser beneficiarios de las mismas oportunidades de desarrollo y bienestar que el Estado-Nación debiera brindar al conjunto de la sociedad y así reducir al máximo la «*vulnerabilidad social*».

Por tal razón, a modo de una conclusión silogística derivada de las premisas expuestas, al parecer incuestionables, resulta incontestable que la estrategia necesaria y naturalmente correcta o acertada para afrontar los problemas sociales referidos, consiste en impulsar políticas públicas orientadas hacia la «*Inclusión*», en sentido amplio, de tales sectores sociales a las mismas oportunidades que los demás grupos sociales tienen.

Bajo el manto de esta ideología, pensarán que una parte importante de la solución a los grandes problemas sociales que han sido señalados y que derivan de la falta de oportunidades pudiera encontrarse al alcance de la mano. Tal vez, de este modo, podría también eliminarse la dicotomía o contradicción «*minorías*» vs «*mayorías*», así como la existencia de los «*sectores sociales vulnerables*».

De esta manera, la amplia mayoría de los gobiernos en los distintos países de nuestra América Latina, siguiendo los preceptos y dictados de las naciones y poderes fácticos que han impuesto y mantenido relaciones de dominio-subordinación internacional, bajo el eufemismo de «*Comunidad Internacional*», representada por los «*organismos multilaterales internacionales*» (ONU, OMS, UNESCO, UNICEF, OPS, OEA, CEPAL, etc.), han promovido e impulsado una serie de políticas orientadas hacia estos sectores sociales, de modo que puedan, dicen pomposamente, ser «*integrados*» o «*incluidos*» dentro del curso del desarrollo y la dinámica social bajo los principios derivados de la «*Declaración Universal de los Derechos Humanos*».

Sin embargo, el simplismo y voluntarismo que subyace a esta creencia es inadmisible como «*modelo explicativo*», verosímil y plausible, de la realidad social que observamos y vivimos porque, además, nos inmoviliza o paraliza, dejando en manos de otros, los otros que no son nosotros, la acción y el poder de actuación.

Por ello, se considera necesario replantear la cuestión de modo tal que dispongamos de una herramienta teórico-práctica, fundada y viable, para diseñar un programa de acción que nos permita afrontar la problemática de la «*exclusión*», como un fenómeno de orden social, desde el lugar que ocupamos los ciudadanos, comunidades y pueblos latinoamericanos y más allá de paternalismos y caudillismos que nieguen nuestra existencia como sujetos históricos y como sujetos de la actividad transformadora, guiados por el precepto que reza: «*Nada de nosotros sin nosotros*».

Algunos años atrás, tanto los términos como las políticas orientadas hacia tales sectores de la sociedad, eran otros; sin embargo, el contenido referido tras dichos conceptos era el mismo; «*marginados, impedidos, minusválidos, indígenas, pobres, desplazados*», etc., fueron algunas de las nociones utilizadas para referirse a éstos; asimismo, expresiones tales como evitar la «*discriminación, marginación o exclusión*» y, para ello, impulsar políticas públicas orientadas en este sentido, fue evidente también.

Pese al impulso de dichas políticas orientadas selectivamente –tanto ayer como ahora—hacia estos sectores de la sociedad, la presencia de los mismos así como las condiciones materiales de existencia bajo las que subsisten y han subsistido, perviven.

Si ayer se denominaba a esta política como «*Estrategias para eliminar la discriminación o exclusión o marginación*» y, hoy por hoy, se expresa como «*Estrategias para propiciar la integración o inclusión*» poco importa, lo trascendente e inevitable a la hora de las reflexiones es su rotundo fracaso.

Como vemos pues, al parecer, tanto los análisis diagnósticos de la fenomenología que se aborda, así como el diseño y confección de las estrategias de intervención para atender y resolver estas cuestiones ha sido desacertado. Resulta poco relevante si se trata de los ámbitos de la salud, la educación, los derechos económicos, políticos y sociales, el derecho a la sexualidad, al uso de sus lenguas originarias, usos y costumbres, o el derecho al trabajo; lo trascendente es que su fracaso parece inocultable.

¿Será acaso que los análisis diagnósticos y los diseños de las estrategias de intervención no han sido los más adecuados o pertinentes? o ¿Será que, más bien, estas políticas obedecen al interés de quienes detentan los poderes económico, político y cultural por mantener el *status quo*, asegurar las relaciones de dominio-subordinación dentro de nuestra naciones y región, así como controlar o prevenir probables brotes de rebeldía, esparciendo migajas o dádivas que palien o mitiguen la «*exclusión*» y la pobreza?

Sea como fuese, si como ya expresábamos párrafos arriba, algunos decenios atrás, quizás desde el último cuarto del siglo XX, se hablaba de «*Estrategias para eliminar la discriminación o exclusión o marginación*» y ahora, entrados ya en la segunda década del siglo XXI, se dice «*Estrategias para propiciar la integración o inclusión*», es necesario definir con mucha precisión qué nos representamos hoy tras los conceptos de «*integración o «inclusión*».

No obviemos que las palabras son, asimismo, enmascaradoras de realidades que no pueden enmarcarse dentro de dicha terminología; recordemos también que a lo largo del tiempo las palabras y sus usos, así como sus significados e interpretaciones cambian; ya expresaba en su momento Imre Kertész (2002), al recibir el Premio Nobel de Literatura, en su discurso:

> […] No quiero ser gracioso. Considere lo que le ocurrió al lenguaje en el siglo XX, qué pasó con las palabras. Me atrevería a decir que el primer y más impactante descubrimiento hecho por los escritores de nuestro tiempo fue que el lenguaje, en la forma que se nos ocurrió, un legado de cierta cultura primordial, simplemente se había vuelto inadecuado para transmitir conceptos y procesos que alguna vez habían sido inequívocos y reales. Piense en Kafka, piense en Orwell, en cuyas manos la vieja lengua simplemente se desintegró. Era como si le estuvieran dando vueltas y vueltas en un fuego abierto, sólo para mostrar sus cenizas después, en las que surgieron patrones nuevos y desconocidos (p.1).

Quizás, en este mismo sentido, sea pertinente recordar aquí lo que Hans Jurgen Habermas (1999) expresaba para precisar la idea de «Inclusión»: "la "inclusión del otro" indica, más bien, que los límites de la comunidad están abiertos para todos, y precisamente también para aquellos que son extraños para los otros y quieren continuar siendo extraños" (p.24).

Hasta aquí parece que abordamos una problemática dentro de los linderos de la semiótica, la moral, la ética, el derecho o la política; sin embargo, no olvidemos que la cuestión relativa a la existencia de la contradicción «*exclusión/inclusión*» es muy anterior a nuestra época o a los orígenes y desarrollo del capitalismo, como modo de producción hegemónico o dominante. Tal vez por ello debamos acercarnos a esta problemática bajo una óptica histórica, genética –desde sus orígenes-, evolutiva, sistémica y compleja.

Para los fines de este Ensayo, se asume tal postura metodológica en virtud de que se parte de una premisa histórica, consideramos incontestable, de que por lo menos, a partir de la conquista de nuestra región latinoamericana, se observa esta fenomenología como parte de los procesos de expansión económica europea, del desarrollo socioeconómico universal, así como de la ideología característica de los conquistadores.

La conquista de nuestra región supuso una doble batalla; en principio, la militar y, en segunda instancia, la invasión ideológica, cultural y psicológica. José Carlos Mariátegui (1979), desde su primer ensayo, *Esquema de la Evolución Económica*, de sus *Siete Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana*, sugiere que la historia de nuestra América Latina puede escindirse, para su interpretación, en dos grandes momentos; antes de la conquista y, a partir de la conquista. Al comenzar a escribir este primer ensayo, Mariátegui expresa muy claramente: "en el plano de la economía se percibe mejor que en ningún otro hasta qué punto la Conquista escinde la historia del Perú" (p. 7).

Mutatis mutandis, hemos sostenido en otro momento que,

> […] desde la conquista de nuestra región latinoamericana, es decir, desde antes de los orígenes mismos de nuestras naciones, podemos reconocer que ésta ha estado signada por un zeitgeist[67] excluyente con respecto a los grupos de personas que algunos sectores de la sociedad hoy definen como "minorías" (Alvarez, 2013, p.2).

Empero, todavía más, en otro lugar se ha sostenido, en este mismo sentido, que:

> […] sin un gran esfuerzo intelectual hemos podido reconocer que la fenomenología socio-cultural de la exclusión y discriminación, de la estigmatización y marginación (…) ha permeado el devenir de la misma humanidad y ha favorecido la procreación de un zeitgeist excluyente, discriminativo y homogeneizante (Alvarez, 2015, p. 12).

En virtud de lo que apenas esbozamos en los primeros párrafos de este trabajo, podemos considerar, sin temor a equivocarnos, que más allá de una época determinada, cualesquiera que esta sea, tal zeitgeist ha impregnado sustancialmente la conciencia, tanto colectiva como personal, de los miembros de la sociedad en todas las épocas históricas que se han sucedido, a partir de ese particular evento.

La misma postura sostendrá Mariátegui (1979) desde las primeras palabras de su segundo ensayo, *El Problema del Indio*, veamos si no es así:

> […] Todas las tesis sobre el problema indígena, que ignoran o eluden a éste como problema económico-social, son otro tanto estériles ejercicios teoréticos –y a veces sólo verbales–, condenados a un absoluto descrédito. (…) La cuestión indígena arranca de nuestra economía. Tiene sus raíces en el régimen de propiedad de la tierra.

[67] Tras el término *zeitgeist* queremos representar su significado literal, derivado de la lengua germánica, y que refiere el «*espíritu*» de una época determinada, en una región determinada. Ello significa que en ciertas épocas las representaciones sociales asumen una concordancia tal que pueden reconocerse como pensamientos o valores canónicos sobre determinados segmentos de lo real.

> Cualquier intento de resolverla con medidas de administración o policía, con métodos de enseñanza o con obras de vialidad, constituye un trabajo superficial o adjetivo (p. 26).

Más aún, en su tercer ensayo, *El Proceso de la Instrucción Pública*, Mariátegui (1979) será muy claro y abundará:

> […] La educación nacional, por consiguiente, no tiene un espíritu nacional: tiene más bien un espíritu colonial y colonizador. Cuando en sus programas de instrucción pública el Estado se refiere a los indios, no se refiere a ellos como a peruanos iguales a todos los demás. Los considera como una raza inferior. La República no se diferencia en este terreno del Virreinato (…) España nos legó, de otro lado, un sentido aristocrático y un concepto eclesiástico y literario de la enseñanza. Dentro de este concepto, que cerraba las puertas de la Universidad a los mestizos, la cultura era un privilegio de casta. El pueblo no tenía derecho a la instrucción. La enseñanza tenía por objeto formar clérigos y doctores (p. 87).

Como podremos apreciar, las ideas en torno a los procesos de «*exclusión/inclusión*» preceden con mucho, a nuestras «*novedosas*» ideas y políticas al respecto.

Reiteremos para precisar aún más la cuestión, la conquista de lo que hoy es nuestra América Latina marcó un parteaguas en su devenir. Sin duda alguna, una vez lograda «*la conquista militar de la región*», era necesaria e imprescindible «*la conquista espiritual*» y psicológica de los indios; por ello, podemos expresar que a partir de esta segunda etapa, el hecho educativo, encargado a curas y sacerdotes católicos, tuvo, por lo menos, tres propósitos fundamentales; por una lado, era imprescindible «*castellanizar a los indios*», en seguida, necesitaban «*cristianizarlos*» y, en tercer lugar, «*enseñarles artes y oficios*».

Resulta relevante expresar que la descripción de dos etapas de la conquista no es literalmente secuencial, ambas se expresan durante la misma; sin embargo, en un periodo una es la dominante, mientras que en otro, es prevalente la otra. Tal vez por ello algunos historiadores separan la conquista de la colonia.

Este suceso expresa nítidamente el doble proceso de «*inclusión/exclusión*»; por una parte se proponían desterrar, silenciar e invisibilizar todo aquello que representara lo prexistente a los valores, tradiciones, lengua, religión y costumbres de los conquistadores y, por la otra, visibilizar e integrar a los indios a lo que representaba el mundo espiritual y material de los conquistadores.

Como muestra de este proceso que comenzó desde la misma etapa militar de la conquista, veamos lo que Bernal Díaz del Castillo (2010) dice en su clásica *Historia Verdadera de la Conquista de la Nueva España*:

> […] El mismo fraile, con nuestra lengua Aguilar, predicó a las veinte indias que nos presentaron muchas buenas cosas de nuestra santa fe, y que no creyesen en los ídolos que de antes creían, que eran malos y no eran dioses, ni les sacrificasen, que las traían engañadas, y adorasen a Nuestro Señor Jesucristo. Luego se bautizaron, y se puso por nombre doña Marina a aquella india y señora que allí nos dieron, y verdaderamente era gran cacica e hija de grandes caciques y señora de vasallos, y bien se le parecía en su persona (p.27).

Asimismo, y pese a que para el año de 1521 prácticamente habían conquistado el Imperio Azteca y estaban muy próximos a lograrlo con los Mayas, Incas o Chibchas, las masacres debidas a la resistencia de los originarios prehispánicos –no sólo militar, sino también cultural, lingüística y religiosa—no cesaron y hasta 1552 eran evidentes, como Bartolomé de las Casas (2009) denunció en su "*Brevísima relación de la destrucción de las Indias*".

Por ello mismo, y para ser todavía más claros, conviene señalar que esta introducción estará trunca o sesgada si no se precisa el lugar desde el cual se habla de los actos de «*inclusión/exclusión*». Es decir, sin ambages debemos precisar una serie de respuestas plausibles a interrogantes ineludibles, tales como: ¿Quién, o quiénes, incluyen y a quién o a quiénes incluyen? y ¿De qué se excluye a los excluidos o a qué se les incluye?

Para mostrar esa ruptura histórica veamos, por ejemplo, la actitud prehispánica en algunos aspectos de la vida social, si no opuesta, sí diferente al zeitgeist referido; como se expone en el documento: "*Las personas con discapacidad en México: Una visión censal"* (INEGI, 2004)

> […] La preocupación por atender a la población con discapacidad no sólo se limitó a los aspectos médicos. Fray Juan de Torquemada asentó que el señor Nezahualpilli de Texcoco mandó que todos los niños huérfanos, viejos, imposibilitados y los impedidos por enfermedades largas y contagiosas, acudiesen a su palacio a recibir socorro. El mismo Torquemada narra cómo Moctezuma II (Xocoyotzin) ordenó que los terrenos de Culhuacán, cercanos a Tenochtitlán, fueran utilizados "para que ahí se recogiesen todos los hombres viejos e impedidos que se avian [sic] ocupado en guerras o en su servicio o que otras legítimas causas moviesen a ello y tenía dado orden de que allí los sirviesen y regalasen, como a gente estimada y digna de todo servicio (INEGI, 2004 p. 23).

Naturalmente, "La organización de los pueblos prehispánicos se modificó diametralmente con la llegada de los españoles, dando lugar a una nueva estructura social" (INEGI, 2004, p. 3), remata dicho documento.

Desde ese entonces las comunidades indígenas, los negros, las mujeres, las personas con discapacidad; en fin, *los Miserables, los Renglones Torcidos de Dios*, hubieron sido objeto de procesos imperceptibles de eliminación, exclusión, estigmatización e invisibilización.

Con el desarrollo de los diferentes movimientos de independencia en nuestra América Latina podemos reconocer una búsqueda de identidad que aún no logramos hallar; y que, pese a lograr la independencia con respecto a los conquistadores españoles, portugueses y franceses, no pudimos desprendernos del zeitgeist excluyente y estigmatizante que caracterizó los tres largos siglos de la colonia.

Un siglo de luchas intestinas por dar identidad y sentido a las emergentes naciones de nuestra región latinoamericana no terminó con el zeitgeist referido.

Entramos al siglo XX, particularmente en el caso de México, con un Movimiento Revolucionario esperanzador que, sin embargo, no logró los propósitos que guiaban a los dos más importantes ejércitos revolucionarios o al Partido Liberal Mexicano y, los grupos de poder marcados por el zeitgeist resaltado, asumieron y retomaron un dominio que hasta ahora no han perdido, bajo la égida del Imperialismo Estadounidense (Cazés, 1973 p.12-57).

A partir de la década de los cincuenta del siglo pasado, nuestra sociedad ha ido cobrando progresivamente conciencia de este fenómeno; en virtud de ello ha ido instrumentando una serie de políticas compensatorias para paliar las dificultades y problemas que enfrentan estos sectores sociales. Pese a ello, ha persistido el zeitgeist excluyente y estigmatizante.

Los Estados latinoamericanos y los diferentes gobiernos que lo representan no han llevado a cabo, hasta sus últimas consecuencias, las políticas de inclusión social que aseguren plenamente la participación de tales sectores en la dinámica social, ni han asegurado que tales sectores de la sociedad participen activa y libremente en los diferentes ámbitos de la vida. Quizás no puedan ni les interese hacerlo.

Si bien, ciertamente, se han promovido políticas de atención compensatoria (becas, despensas, estímulos diversos, caridad pública y privada), así como también se han instrumentado acciones legislativas y jurídicas que favorezcan la participación en la dinámica social de tales sectores de población, no se ha logrado, pese a ello, que estos derechos o su ejercicio sean exigibles jurídicamente, ni se ha asegurado el ejercicio pleno de los derechos políticos y sociales (elegibilidad para gobernar y legislar, elegibilidad para juzgar jurídica y judicialmente, testar, heredar o decidir el curso de su propia

existencia, etc.), de modo que propicien una gobernabilidad democrática, participativa, plural e incluyente.

Ya no miremos únicamente esos ámbitos de la vida ciudadana y dirijamos nuestra atención hacia las cuestiones más elementales de la vida en sociedad; el derecho a la salud, a la educación, al desarrollo pleno de sus facultades y aspiraciones, al ejercicio de su vida sexual libre y plena, derecho al trabajo, etc., y nos percataremos del hecho de que estos mismos le son negados en la práctica y en la vida cotidiana.

Hemos atravesado el tercer lustro del siglo XXI y, en todo el planeta, nadie pone en tela de juicio la importancia, la pertinencia y la irrenunciable determinación de instrumentar actividades, acciones y tareas orientadas hacia la definición, diseño y operación de políticas públicas tendientes a la eliminación de todas y cada una de las formas de discriminación, exclusión, segregación, estigmatización y, en un sentido extremo, la eliminación de sectores de la población por razones de género, usos y costumbres, lingüísticas, etnia de procedencia, preferencia sexual, o por presentar algún signo de discapacidad.

De la misma manera, en un sentido afirmativo o asertivo, se propugna explícitamente -a través de los acuerdos establecidos por los organismos multilaterales que los Estados-Nación se han dado a partir de la conclusión de la Segunda Guerra Mundial- la búsqueda y promoción de políticas públicas orientadas hacia la inclusión de todos los seres humanos, sin distinción alguna, a los beneficios de la participación social y al ejercicio pleno de sus Derechos Humanos Fundamentales.

No sólo en el ámbito internacional se aprecia el valor de promover estas actividades; asimismo, dentro de nuestras propias naciones es cada vez más notoria la búsqueda de opciones que aseguren la efectiva consideración de estos criterios de justicia y equidad.

Estos sectores de la sociedad –pero no sólo éstos--, definidos a lo largo de la historia de diversas maneras, apenas comienzan a transitar la frontera imperceptible, la zona intertidal,[68] el baremo de la imperceptibilidad y el de su progresiva visibilización, de modo que el trayecto del umbral de la inexistencia conduce progresivamente al de la existencia social y con derechos plenos.

68 Esta se define como la línea o la frontera que separa la superficie de las mareas bajas y las profundidades de las mareas altas. En este documento se utiliza metafóricamente para asumir que las personas que forman parte de las «*minorías*» o de los sectores sociales «*excluidos*», como grupos, emergen de una zona en la cual han permanecido invisibilizados o silenciados, o todavía más, se aprecian como objeto de estigmatización, y comienzan a ser percibidos.

Las voces de los grupos sociales invisibilizados o pretendidamente silenciados comienzan a ser escuchadas y, como un estruendo, cada vez más se perciben desde lejos.

Enrique Dussel (1964) expresaba al respecto:

> […] Hay muchos tipos de "silencio", es decir, hay muchos modos de permanecer "callado" (...) ¡Hay silencios y silencios! (…) Existe el silencio del ausente y desinteresado, al modo del inconsciente y despreocupado, del egoísta, o al modo del "ocioso", sabio helénico que se retira de la ciudad para alcanzar su perfección propia -sin solidaridad alguna con los "suyos"-. Es el "yo" que se aparta del "nosotros", sin saber que en verdad se aniquila a sí mismo, por cuanto el fundamento de la vida no puede ser sino la convivencia. Existe el silencio del incapaz, del impotente, del vacío, de todos aquellos que no dicen nada porque no "tienen" algo que comunicar (…) Existe el silencio del sediento y atento. Es un silencio henchido de humanidad. Es la postura esencial de la estructura contingente del hombre (…) Existe el silencio del callado e impaciente, porque teniendo algo que decir, no sabe cómo decirlo. Falta de expresión, de ocasión para comunicarse, de público para escucharlo. Pero es normal -en el caso de nuestra generación-. Todo lo nuevo, porque es germinal, no puede ser comprendido sino por el que forma parte de eso que es "nuevo" (…) Existe además el silencio del orgulloso, que como el oso de la fábula, espera para escribir un día una obra genial, magnífica, a la "europea", pero nunca la escribe, porque piensa en el "qué dirán" más que en lo que piensa decir (…) Existe por último el silencio de auténtico sabio que por sobre-abundancia prefiere no decir algo más, por cuanto ha dicho ya lo que era necesario comunicar. Este silencio es el extremo opuesto del "silencio" inicial del "desierto", es entonces el "silencio" del que toma absoluta conciencia de que, al fin, ese algo es Alguien con el cual hay que aprender a dialogar, y para lo cual, todo lo dicho debe dirigirse a instrumentar accidentalmente ese "diálogo". Una vez que ese "diálogo" se inicia, la misión del que debía hablar y escribir, es guardar nuevamente "silencio" (p. 5-10).

En este sentido, con este ensayo nos proponemos exponer un conjunto de argumentos y análisis que nos permitan diseñar o confeccionar una serie de principios orientadores a la hora de diseñar políticas públicas, así sean *minimalistas*, para asegurar la instrumentación y efectividad de la Educación Inclusiva como estrategia *prínceps* a la hora de operar las política públicas, en el ámbito de la educación, en todos los niveles educativos.

Tenemos el propósito de expresar con nuestra palabra la voz de los que han permanecido callados, en silencio, contemplando el curso de la historia y, una vez leído este mensaje, callar nuevamente para tejer la herramienta que nos permita incidir en la transformación y eliminación de las condiciones que invisibilizan o silencian a los excluidos de siempre.

Pese a que en esta introducción hemos sostenido el carácter estructural de la problemática a tratar y que pareciera por ello que de no resolverse estructuralmente el estado que guardan nuestras naciones, sería inútil presentar alternativas a la contradicción «*exclusión/inclusión*»; ello no es así; y no lo es porque de serlo no tendría sentido ni este ensayo, ni la convocatoria a construir opciones plausibles que redunden en una recuperación del pensamiento crítico y dejar claro que las posturas *maximalistas* nos paralizan y urge que se afronte la eliminación efectiva de la «*exclusión*» para abrir las puertas a la «*inclusión*».

De la Educación Especial a la Educación Inclusiva

Presentaremos una sucinta historiografía de la trayectoria que se observa, tras la marcha de la «*educación especial*» a la «*educación inclusiva*», teniendo que atravesar dos campos inevitables: el campo de la «*integración educativa*» y el campo de la «*atención a la diversidad*»; lo haremos a partir del siglo XIX, hasta llegar al cuarto lustro de este siglo XXI porque el punto de partida –la «*educación especial*»—no conduce teleológicamente a la «*educación inclusiva*», como punto de llegada; lo hacemos así porque ello nos permitirá mostrar las circunstancias que hicieron posible este movimiento, esta trayectoria y esta tendencia.

Asimismo, expondremos una serie de definiciones de los conceptos, términos o categorías que se utilizan tanto en este ensayo, como en los discursos que se manifiestan en pro de la educación inclusiva, en aras de una mayor precisión y claridad a la hora de presentar los argumentos.

Es importante mencionar que el contenido semiótico de las categorías, nociones o conceptos aquí definidos es de elaboración propia, confeccionados a partir de nuestra experiencia teórica, práctica y de vida. Por ello, es probable que en algunos casos las definiciones no se correspondan, término a término, con enunciaciones de diccionario o manuales de uso dentro de este ámbito.

Orígenes y desarrollo de la educación especial

Brindar atención educativa a las personas que adolecen de alguna deficiencia física o intelectual es una alternativa de acción que se muestra claramente desde el siglo XIX en Francia, pero que va desvirtuándose en el mismo país y en la misma centuria hasta llegar a las prácticas excluyentes de naturaleza asistencial, y más tarde terapéutica, que han caracterizado hasta nuestros días la atención que se brinda en la mayoría de los diferentes países latinoamericanos a tales personas.

Podemos presentar como premisa de partida la tesis de que brindar atención a las personas que adolecen de alguna deficiencia física o intelectual es la fuente de donde proviene el campo empírico y teórico de lo que se conoció, en la segunda mitad del siglo XX, como la educación especial, primera alternativa educativa para tales personas.

Sin embargo, no es hasta esta data del siglo XX que se observa tal alternativa; se ha documentado que fue Jean Itard (1807) quien publicó el primer estudio longitudinal del desarrollo de un menor que mostraba determinadas características incompatibles con la noción de «*normalidad*» dominante en esa época, el título de este trabajo fue: "*Los primeros desarrollos físicos y morales del joven salvaje del Aveyron*" (Merani, 1958).

En dicho trabajo Jean Itard describe que en el año de 1799 fue encontrado en las selvas de Cannes, Francia, un menor de aproximadamente 12 años de edad; asimismo, según refiere el autor, cuando fue encontrado no hablaba ni respondía a preguntas, ni siquiera parecía responder a ruidos que se producían cerca de él, parecía ser un muchacho sordo; no llevaba ropa y su cuerpo estaba lleno de cicatrices, entre otros rasgos y características diferenciales. Tanto su apariencia como su comportamiento parecían no relacionarse con sus semejantes. En virtud de ello, dicho jovencito fue conducido ante Philippe Pinel, el psiquiatra más prestigioso y reputado de la época, quien al realizar una evaluación de dicho personaje, concluyó que éste padecía una "*imbecilidad constitucional*", razón por la cual, afirmaba, debería recluírsele en una institución psiquiátrica para su custodia (Montanari, 1991).

Por su lado, Itard, quien trabajaba en la Escuela para Sordos de París, contra la opinión de personaje tan importante y acreditado, se propuso evitar la reclusión del *pequeño salvaje* y sugirió como alternativa para el mismo, a través de la atención educativa: 1) Unirle con la vida social, 2) Despertarle la sensibilidad, 3) Inducirle al uso de la palabra y 4) Ampliar la esfera de sus ideas, haciendo surgir nuevas necesidades (Alvarez, 1997, 1998; Merani, 1958; Montanari, 1991; Frith, 1989)

Esto es, desde principios del siglo XIX inicia el proceso de comprensión de que el tipo de necesidad, en casos como los del Joven del Aveyron, era educativa; más allá de otras necesidades preexistentes a las necesidades educativas, o que pudieran surgir en el curso de su atención. Por ello, se pensaba, el tipo de apoyo requerido era de naturaleza educativa (Alvarez, 1997, 1998; Merani, 1958; Montanari, 1991; Frith, 1989).

Cabe reconocer que, desafortunadamente, la discusión sostenida por la Société des Observateurs de l'Homme, el Hospicio de Bicêtre y la Escuela para la Reeducación de Niños Sordomudos de París en torno al caso del *Joven*

Salvaje del Aveyron, fue desdibujándose la perspectiva educativa hasta llegar a conformarse, por oposición, un par de modelos de tipo dogmático, excluyente y segregacionista, como lo llegaron a ser los modelos de atención (si es que pudiera llamárseles de esta manera) asistencial y, más tarde, el de naturaleza terapéutica (Alvarez, 1997, 1998; Montanari, 1991).

Posteriormente, hacia el año de 1846, Edward Sèguin[69], da forma a los modelos terapéuticos, ya que al editar su trabajo, "*Tratamiento moral, higiene y educación de los idiotas y de otros niños limitados*" llama la atención sobre individuos que Carlos Linneo hubiera clasificado como *Homo Sapiens Ferus* y admite que es posible tratar a los mismos, empero la posibilidad y alternativa se circunscribía a la atención individualizada o, en su caso, en grupos de niños con las mismas características taxonómicas, estructurada en programas de atención terapéutica y de rehabilitación de compañeros de edad y comunidad (Alvarez, 1997, 1998; Merani, 1958).

Se considera pertinente señalar que la evolución de las actitudes segregacionistas y excluyentes de las personas que adolecen de alguna deficiencia física o intelectual, no encuentra en el siglo XIX su lugar; sin embargo, es durante el mismo siglo que se hacen muy evidentes tales actitudes. Ello puede corroborarse si se revisa la experiencia documentada sobre Kaspar Hauser (Frith, 1989; Von Feuerbach, 2017).

En virtud de lo que hemos descrito hasta este momento, podemos considerar que las concepciones y prácticas que sustentaron la atención brindada a estas personas fueron matizadas por una de dos actitudes. O bien, por una parte, se les segregaba en centros de reclusión psiquiátrica o asistencial, o lisa y llanamente se les abandonaba a su suerte sin mayor apoyo que aquel que brindaran sus padres, si estos no asumían exactamente las mismas actitudes de abandono y reclusión; o bien, por otra parte, en un afán de atender algunas de sus necesidades más evidentes e ingentes, como la de ofrecer apoyo a la naturaleza anatómica o fisiológica del problema, se suplantó la necesidad de brindar atención educativa sistemática y básica y así cumplir una de las obligaciones ético-morales y políticas fundamentales de cualquier sociedad, Estado o Nación (Alvarez, 1997 y 1998).

La premisa subyacente a la crítica que implícitamente puede deducirse de las ideas recién expuestas y que ya consideraba Itard, consiste en sostener que

69 Habiendo sido alumno de Itard, Sèguin es quien da sentido a la educación especial a través de actividades terapéuticas y rehabilitadoras, menoscabando la perspectiva propiamente educativa y centrada en el proceso de aprendizaje. Asimismo, Sèguin es quien más inmediatamente impacta en la doctora María Montessori, de modo tal que ésta construye su propuesta pedagógica para niños con Síndrome de Down; propuesta que más tarde se generalizó con niños de cualquier condición física o intelectual. Tanto la Dra. María Montessori como Ovidio Decroly darán sentido a lo que hoy conocemos como educación especial.

> […] las personas que se encuentran en condiciones favorables, promovidas tanto por los familiares de los menores así como por las instituciones sociales creadas para tal fin, tienen la posibilidad de insertarse cognitiva, afectiva, emocional y, desde luego, laboralmente, a la dinámica de relaciones sociales de su contexto, independientemente de las deficiencias que pudiesen presentar. Es decir, se sostiene que si las condiciones sociales propician el desarrollo de los seres humanos, debemos hacer que éstas se humanicen (Alvarez, 1998, p. 211).

Hemos presentado estos antecedentes para delimitar la naturaleza del problema que aquí se discute; empero, resulta aún insuficiente, ya que también la escuela contribuyó significativamente con tal situación. Este aspecto se reveló al observar que el movimiento que militaba en pro de la creación de una educación especializada, desde principios del siglo XX, trató de promover una aproximación a las dificultades (posteriormente llamados problemas para el aprendizaje), dentro de la escuela, de naturaleza médica o terapéutica y centrada en la atención de las deficiencia, dejando en un lugar muy lejano el currículo (Vial, 1984).

Desde los orígenes de la atención especializada a las personas que presentaban alguna deficiencia física, sensorial o intelectual, junto con las nociones de «*imbecilidad, idiocia o debilidad mental*», empleadas por los alienistas y neuropsiquiatras de los siglos XVIII y XIX, surge un nuevo concepto: el de «*retardo escolar*», noción derivada y fundamentada en los trabajos de Alfred Binet y Simon, conduciendo de esta manera la nueva técnica denominada psicometría a la vida escolar y a lo que Monique Vial (1984) hubiera denominado «*debilidad psicométrica*», es decir, la debilidad mental (hoy llamada discapacidad intelectual) definida a partir de test de inteligencia (Vial, 1984).

Si profundizamos en este punto, podremos reflexionar al respecto con más elementos de juicio. Para tal efecto veamos lo que a continuación refiere Monique Vial:

> […] En el curso de los últimos veinte años del siglo XIX, se desarrolla en Francia, bajo la égida de Bourneville, una lucha en favor de los niños idiotas y degenerados. La calidad de vida de los niños en los asilos, ancestros de los hospitales psiquiátricos actuales, era abominable. Transformar el asilo en "asilo-escuela", donde pudieran intervenir tratamiento y educación, tal cuestión era el primer objetivo de esta batalla. Pero la hospitalización no constituía una solución (...) La creación de clases especiales, segundo objetivo, permitiría evitar, en primer lugar, la hospitalización de los niños retardados o afectados de imbecilidad, sin perversión de los instintos y, en segundo lugar, mantener en el asilo a niños que llegaran con un diagnóstico de idiocia. Evitando de esta manera que aquéllos que

> teniendo un retardo escolar y que no presentaran mejoría en los "asilo- escuela", pudiesen mejorar (Vial, 1984, p.47)[70].

De este modo, importa destacar que desde sus orígenes las escuelas de educación especial han sido consideradas como uno de los instrumentos primordiales en la asistencia y tratamiento indispensables para dar satisfacción a todas las necesidades especiales que presenten los alumnos. No se le concibe como un instrumento para brindar atención educativa, ofreciendo servicios que apoyen el proceso del aprendizaje de los alumnos que presenten necesidades educativas especiales.

De este modo, desde el siglo XIX se observan dos maneras de concebir la atención a los menores que adolecen de una serie de deficiencias; por una parte, la concepción de que tales menores deben recibir una atención de tipo asistencial o terapéutica, evidenciándose con ello una actitud segregacionista y excluyente o, por la otra, una actitud incluyente e integradora, como lo muestra la postura de Jean Itard.

Desde luego es necesario considerar que la segunda postura quedó únicamente esbozada, de modo que la primera posición fue la dominante hasta no hace más de tres décadas.

Pero todavía más lamentable, desde la primera postura se enmascaró la práctica que se brindó, desde sus orígenes, en los sistemas paralelos de educación, conocidos ampliamente como la «*educación especial*»; por tal razón fue necesario no sólo asumir una postura desde la educación pública, laica obligatoria y gratuita, sino que además se requirió que la visión educativa fuese asumida desde los servicios educativos, dejando de lado la concepción médico-taxonómica que sustentó durante más de un siglo la práctica de la educación especial.

Como hubiera señalado Vigotsky (1997), hace ya casi una centuria:

> […] Nuestra escuelas especiales siguen distinguiéndose por el defecto fundamental de que ellas encierran a su educando en el estrecho círculo colectivo escolar, creando un mundo pequeño, separado y aislado, en el cual todo está adaptado y acomodado al defecto del niño, todo fija su atención en la deficiencia y no lo incorpora a la verdadera vida (…) En lugar de sacar al niño del mundo aislado, desarrolla generalmente en éste hábitos que lo llevan a un aislamiento aun mayor, e intensifica su separación. Debido a estos defectos, (...el sistema de educación especial...) no sólo paraliza la educación general del niño, sino que también su aprendizaje a veces se reduce a cero, porque el mundo encerrado en el cual vive no forma necesidades (p.59).

70 Traducción libre del autor de este ensayo.

Por otro lado, y no es irrelevante ello, la atención se centró exclusivamente en los sectores de la sociedad que hoy se denominan personas con discapacidad; las personas provenientes de comunidades originarias o usuarias de alguna lengua originaria, adolecieran o no de alguna deficiencia física o intelectual, quedaron doblemente marginadas porque la lengua de uso en la educación era el castellano o, para Brasil, el portugués; consecuentemente, estos sectores de la sociedad tuvieron que esperar aún más la constitución de otro sistema paralelo, a saber: el denominado educación indígena o para indígenas. Para ellos se diseñaron materiales y contenidos en sus lenguas originarias para atender las necesidades educativas especiales en sus medios (Alvarez, 2002).

No obviemos, por otro lado, que la atención se concentró en la educación primaria únicamente; los niveles educativos subsecuentes –secundaria, bachillerato o nivel medio superior, además de los niveles de la propia educación superior—marginalmente, y debido al esfuerzo exitoso de algunas personas con discapacidad así como de algunos docentes, quedaron invisibilizados y subsumidos en las escuelas de naturaleza excluyente.

Por otro lado. Los mecanismos de certificación, también paralelos, impidieron el libre tránsito hacia los otros niveles educativos. Por ello tuvieron como opción acudir a centro de capacitación en algunos oficios.

Las personas migrantes no aparecen en esta historia.

Atención a la deficiencia vs Atención a las necesidades educativas especiales

Conviene recordar aquí, para dar comienzo a este segundo apartado, lo que el mismo Vigotski hubiese manifestado, parafraseándolo a través de la siguiente idea: "el campo de las limitaciones físicas, sensoriales, neuromotrices o intelectuales, no es una desgracia en sí mismo; como tales, esas condiciones se convierten en desgracia en la dinámica de la vida social, tanto familiar como sociocultural" (Vigotsky, 1987, p.73).

Bajo el manto de esta premisa y para precisar las nociones que venimos utilizando en este documento, entenderemos por *discapacidad*

> […] Construcción sociocultural que se manifiesta por la pérdida, disminución o limitación en el ejercicio pleno de los derechos y de las actividades de la vida dentro de su comunidad; suele asociarse con la deficiencia, sin embargo la deficiencia no es la discapacidad ni la deficiencia conduce a la discapacidad. Dos personas diferentes con la misma deficiencia pueden mostrar importantes diferencias en su vida si el medio sociocultural lo incluye en la dinámica que le

> corresponde vivir, si lo excluye tendrá más y mayores restricciones y limitaciones; si lo incluye, tendrá menos limitaciones o restricciones y podrá participar plenamente de la vida sociocultural que le corresponde vivir. Por ello la discapacidad tiene que ver más con las restricciones que con la deficiencia (Portillo & Alvarez, 2011, p. 65).

En virtud de lo anterior, podemos decir que la «*discapacidad*», más que ser consecuencia unívoca y directa de la presencia de algún síndrome o deficiencia o secuela, deriva de la circunstancia de observarse un descenso o limitación –impuesta a la persona, tanto por el núcleo familiar como por las instituciones educativas o de salud, pasando por toda la gama de instituciones de la sociedad, por el hecho de tener una secuela, deficiencia o síndrome—en su posición social, lo cual le lleva a un «*sentimiento de minusvalía*», compartido con los adultos con los cuales convive, y a una consecuente marginación y exclusión (Sorrentino, 1990).

Ergo, la «*discapacidad*» es de origen social, se relaciona directamente con la exclusión, y obedece al conjunto de barreras o restricciones que impiden la participación plena y efectiva de las personas que presentan una deficiencia. De la misma manera, para los fines de este ensayo, se entenderá por «*deficiencia*»:

> […] Alteración física, orgánica o intelectual, de origen biológico, que restringe, limita o impide el funcionamiento de quien la adolece en la vida cotidiana; la Organización Mundial de la Salud la define como una restricción o ausencia de funcionalidad orgánica ante las exigencias socioculturales que le corresponde vivir; ésta puede dificultar el movimiento o desplazamiento, el uso de su propio cuerpo (manos, dedos, tronco o cabeza) para satisfacer sus necesidades básicas y cotidianas –como asearse, vestirse, comer, utilizar los objetos de su entorno familiar o social (Deficiencia Motriz); la percepción de lo real a través de la visión, audición. olfato, el gusto o el tacto (Deficiencia Sensorial); el razonamiento y la comprensión, es de carácter intelectual o cognoscitiva (Deficiencia Intelectual). Estas deficiencias pueden ser transitorias o permanentes y, desde luego, pudieran ser desde el nacimiento (Congénitas) o adquiridas después del nacimiento (Adquiridas), como es el caso de las secuelas de la poliomielitis. Para que una deficiencia se articule como discapacidad, según sugiere la OMS, es necesario que el contexto sociocultural imponga las condiciones de exclusión y de apatía para no subsanar las dificultades derivadas de la deficiencia (Portillo & Alvarez, 2011, p. 65).

El problema original de los enfoques que se instrumentaron en la *educación especial* radica, en la reducción y subsunción de una deficiencia física, biológica o intelectual a la discapacidad. Esta última, según la OMS, no se corresponde con la primera, sino que, en virtud de las condiciones sociales de existencia de la persona que adolece alguna deficiencia, evidente o no --pues, por ejemplo, una persona sorda no se reconoce como tal sólo al percibirla en la calle, esta persona no es reconocida por su deficiencia hasta que

interactuamos con ella--, pudiera constituirse en más o menos discapacitante para su vida sociocultural.

La aseveración inmediatamente anterior evidencia que el conjunto de condiciones que hacen posible la constitución de un campo como el de las disciplinas que se encargan de producir una serie de conocimientos teóricos y prácticos en torno a la deficiencia, así como un conjunto de instituciones (como lo fueron las del campo de la educación especial), comprometidas con el proceso de atención de las personas con déficit físicos o psíquicos y de la formación de los profesionales o "*especialistas*" que pudieran encargarse de tal labor, no pueden reducirse a procesos meramente psicológicos; en virtud de ello es necesario considerar que un conjunto de condiciones histórico sociales han hecho posible, asimismo, la conformación de una concepción del ser humano que se refleja nítidamente en el conjunto de teorías, implícitas o explícitas, con base en las cuales se explica el hecho de la existencia de los déficit físicos o psíquicos.

Parafraseando a Vigotski (1979) pudiérase decir que: "para explicar la constitución de un fenómeno o un campo como el de la discapacidad es imprescindible salir de los límites del organismo, buscar los orígenes de éste no en las profundidades del cerebro ni en las alturas del espíritu, sino en las condiciones externas de la vida social, en las formas histórico-sociales de la existencia del ser humano" (p.s/r.).

En este sentido, en el presente documento tratamos de abordar algunas de las condiciones (las más relevantes, consideramos) que favorecieron tal constitución.

Debemos decir, en principio, que el nacimiento del concepto de «*discapacidad*» encuentra sus raíces en la neuropatología clásica y se refiere, en este caso, a la

> […] alteración, pérdida o menoscabo, cuando no una evidente incapacidad, de diversas funciones neuropsicológicas; entre tales alteraciones podemos referir la pérdida o desintegración de capacidades o competencias psicolingüísticas, perceptivas, de memoria, de la identidad y de muchos otros procesos psicológicos de naturaleza específica (llamada dicha alteración o pérdida «disfunción» o «discapacidad»), como consecuencia de un daño en el sistema nervioso central o en la estructura anatomofisiológica del individuo (Sacks, 1991, p. 9-10).

Asimismo, para todas esta «disfunciones» o «déficit» particulares, la neuropatología clásica tenía palabras negativas de todo género (afonía, afasia, alexia, apraxia, agnosia, ataxia, amnesia, dislexia, disgrafía, paralexia, demencia, etc.). "Una palabra para cada función mental o nerviosa específica de la que los pacientes, por enfermedad, lesión o falta de desarrollo, podían verse privados parcial o totalmente" (Sacks, 1991, p. 9-11).

Con base en la situación descrita, podemos deducir el hecho de que ante la desorganización o pérdida de diversas competencias surgía, para el gremio clínico neuropatológico, la imperiosa necesidad de la construcción de diversos modelos e instrumentos (preferencialmente los test psicológicos y neuropsicológicos) para el diagnóstico conductual y fisiopatológico de las alteraciones secundarias a traumatismos o enfermedades de diversa naturaleza o, en otro sentido, a retardos durante el desarrollo.

Partiendo de ello, y de manera consecuente, la práctica clínica neuropatológica se dirige, desde sus orígenes, hacia la elaboración de un conjunto de técnicas orientadas hacia el diagnóstico y la rehabilitación o recuperación de las funciones desintegradas o perdidas, como consecuencia de daños selectivos en el encéfalo, hasta donde ello sea posible.

Es decir, la práctica clínico-médica neuropatológica que sustenta la orientación de la atención tanto diagnóstica como terapéutica de las personas con alguna «*deficiencia*», es una orientación surgida del estudio del proceso de la desintegración o disolución de los procesos psicológicos superiores o anatomofuncionales, como consecuencia de daños al sistema nervioso central o a la estructura anatomofisiológica del individuo. Esta tiene como objeto de interés el fenómeno de la pérdida y recuperación (hasta donde sea posible) de los mismos procesos psíquicos o anatomofuncionales.

Ahora bien, si además de lo expuesto hacernos las preguntas siguientes: ¿Qué sucede con las personas, particularmente los menores, que a consecuencia de un daño al sistema nervioso central o a su estructura anatomofisiológica, en lugar de perder o desintegrar habilidades, destrezas o competencias, es posible que presenten (si las condiciones familiares, escolares, clínicas y, en general, sociales no lo apoyan, estimulan e integran) dificultades para su desarrollo y/o aprendizaje?, ¿con estos niños podemos actuar de la misma manera que con los adultos?, ¿el proceso de disolución o desintegración del psiquismo o de diversas competencias físicas o psíquicas sigue el mismo curso que el de su construcción? Y si tratásemos de contestar las cuestiones planteadas, podríamos darnos cuenta, en principio, que la clínica neuropatológica de la discapacidad carece de respuestas claras y contundentes. Enseguida, se considera que, en efecto, la respuesta a las preguntas últimas es negativa, es decir, que siguiendo los aportes de la psicología genética, la dinámica de construcción de los procesos psicológicos superiores y de las competencias físicas o psíquicas es distinta a la que sigue en su destrucción; por tal razón las estrategias que requerimos para evaluar y atender a los niños que sufrieron un daño cerebral o en su estructura anatomofuncional, en etapas muy tempranas de su vida, y que por ello pudiesen presentar necesidades especiales serán, naturalmente diferentes a los que se utilizan con los adultos.

En este sentido, se consideró pertinente y necesario, hace poco más de dos décadas, justificar y estructurar una estrategia teórico-metodológica y operativa que permitiera conocer, evaluar y apoyar el proceso de desarrollo y/o aprendizaje de aquellos niños que han sufrido problemas a la hora de nacer que ponen en riesgo la integridad del desarrollo de su Sistema Nervioso Central, que nacieron con malformaciones congénitas morfológicas mayores, evidentes o no, o que sufrieron eventos diversos que los hacen objeto de secuelas sensoriales, neuromotrices o intelectuales; de aquéllos en los que se observan retardos durante su desarrollo psicomotriz o de lenguaje y comunicación, así como quienes son considerados como alumnos con problemas para el aprendizaje de la lecto-escritura, el cálculo lógico-matemático o los diversos contenidos curriculares planteados durante la actividad escolar.

De esta manera fue constituyéndose un nuevo campo de acción clínica dentro de la neuropsicología. Nos referimos aquí al desenvolvimiento de la neuropsicología infantil o del desarrollo, campo que desde sus orígenes, de la misma manera que su precedente, se mantuvo fuera del radio de acción educativa en sentido estricto, permaneciendo por ello como uno de los instrumentos clínicos con los que cuenta la disciplina psicológica para su acción práctica o teórica.

Como puede observarse, el desarrollo de esta área se mantuvo al margen del proceso evolutivo de las concepciones integradoras en el propio terreno de la práctica educativa, es así que las políticas que se dieron en favor de la «*integración educativa*» de los alumnos con «*necesidades educativas especiales*» fueron expresándose de manera paralela a la evolución de la neuropsicología infantil o del desarrollo; de la misma manera, en el terreno teórico se ha realizado una revisión profunda de los esquemas conceptuales que hasta la fecha han orientado la atención de los alumnos en cuestión. Así, se ha reconocido una serie de conceptos innovadores, que si bien son referidos originalmente y de manera directa a la «*educación especial*» como campo estructurado socio históricamente, tienen significación y propician una revisión profunda de los esquemas conceptuales que hasta la fecha han orientado la atención de los alumnos en cuestión. Tal es el caso, por ejemplo y en principio, del concepto de «*necesidades educativas especiales*».

Con dicho concepto se representa el hecho de que:

> […] Un alumno presenta necesidades educativas especiales, adolezca o no de alguna deficiencia física, sensorial o intelectual, cuando en relación con sus compañeros de grupo, edad y contexto sociocultural y económico, ante situaciones escolares similares –tanto en el aula o grupo, como en la escuela—enfrenta dificultades específicas o generales para el aprendizaje, adquisición, apropiación o

> construcción de los contenidos y actividades consignadas en el currículo escolar; requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores o diferentes recursos, a fin de propiciar el éxito de tales alumnos (Alvarez, 1998, p. 217).

Ahora bien, en torno al concepto de referencia cabe destacar lo siguiente: 1) Hablar de la presencia de *necesidades educativas especiales* no remite a la representación de alguna dificultad, alteración, secuela o síndrome en particular, sino a las situaciones enfrentadas tanto por el alumno durante su proceso de aprendizaje, como por el profesor en el desarrollo del proceso de enseñanza de los contenidos escolares. 2) El concepto de necesidades educativas especiales no sustituye al concepto de discapacidad o de deficiencia, y 3) tampoco es un eufemismo para referirse a estos últimos términos. Lisa y llanamente le imprime otro sentido a la práctica educativa y, naturalmente, trastoca las concepciones y prácticas subyacentes al viejo campo de la educación especial.

Este hecho nos coloca ante la situación de que las necesidades educativas especiales poseen carácter interactivo, dinámico y relativo; significando ello que la problemática que un alumno puede manifestar durante su proceso de aprendizaje no es atribuible única y exclusivamente a las características del alumno, sino que también las condiciones del contexto escolar (sean éstas en el aula o en la escuela, contexto en el cual se encuentra el alumno), o las de la dinámica familiar, o culturales, lingüísticas, económicas y políticas confluyen en el proceso de estructuración de las necesidades educativas especiales.

Ahora bien, a partir del reconocimiento del carácter interactivo entre el alumno y el contexto escolar, familiar, socio-económico y socio-cultural, se comprende que, con respecto a la respuesta educativa que pudiera ofrecer un determinado contexto escolar, éste podría incrementar o disminuir las *necesidades educativas especiales*.

Bajo la óptica de esta conceptualización, se profundizan los cuestionamientos que ya se venían realizando sobre la atención que la educación especial ha ofrecido a los alumnos y que ha generado prácticas y resultados segregacionistas, de exclusión y marginación, en la medida que su atención se ha basado en programas específicos centrados en la llamada deficiencia, conformándose, a partir de ello, un sistema paralelo a la educación regular.

En este mismo sentido, el concepto de *necesidades educativas especiales* permitió situarse en el currículo escolar para buscar la respuesta a las mismas necesidades educativas especiales y poner el acento normalizador sobre las condiciones del contexto escolar, sea este el de la escuela o del aula, y ya no en las características particulares de los alumnos.

Se trata, en esencia, de reconocer que sin importar si la persona adolece o no de alguna deficiencia, ésta logre culminar su desarrollo con la competencia, específica para el ser humano, de representar el mundo (físico e histórico-social) en imágenes, categorías y conceptos que le permiten no sólo conocer su realidad, sino que, a su vez, pueda orientar de una manera consciente y voluntaria su actividad en dicha realidad; para tener éxito en ello establece un conjunto de relaciones con su entorno, de modo que también asume compromisos y preferencias afectivo-emocionales de manera que pueda organizar su actividad orientada y dirigida hacia fines y objetivos determinados.

En este sentido, analizar el proceso del aprendizaje es crucial para nuestras reflexiones, dado que en función de la concepción que sobre éste tengamos derivaremos aplicaciones en nuestra práctica educacional.

Parece de una pregnancia fenomenológicamente obvia que cuando hacemos referencia al proceso del aprendizaje estamos expresando, aunque ello sea de manera implícita o deíctica, a un sujeto de la actividad de aprendizaje, a un ser que construye, se apropia e interioriza, mediante su actividad, todo el conjunto de contenidos del aprendizaje. Es decir, puede decirse, en una primera tesis, que *hay aprendizaje porque hay un sujeto que aprende*.

Asimismo, el sujeto de la actividad de aprendizaje es quien se encarga de construir todo un conjunto de estrategias de aprendizaje, quien se apropia los contenidos mismos del aprendizaje y quien, finalmente, organiza la información en su sistema cognoscitivo. En fin, es el estudiante quien se integra a la actividad de aprendizaje, junto con otras personas, en torno a una serie de contenidos de la misma actividad. Pudiérase decir, en una segunda tesis que *hay aprendizaje porque hay un sujeto que activamente aprende*.

De la misma manera, el sujeto del aprendizaje, el aprendiz, no únicamente es un procesador de información procedente del medio, éste es un ser que procesa la información porque tiene el deseo de hacerlo, porque existen otros seres que tienen el deseo de que el aprendiz lo haga y, en fin, porque el aprendiz trata de acoplarse emocionalmente a las demandas de los otros que desean que el aprendiz desee aprender; si no hubiese deseo de aprender, la dificultad en el procesamiento de la información sería inocultable. Esto supone no sólo aceptar que la persona posee un sistema de procesamiento de información, sino que este sistema de procesamiento de información adquiere significado dentro de una interacción social, o si se prefiere, en presencia de otras personas (Rodríguez & Marrero, 1993). Dicho en una tercera tesis, *hay aprendizaje porque hay un sujeto que desea aprender*.

De la misma manera, asumimos que el aprendizaje, siendo una actividad centrada fundamentalmente en el individuo que aprende, puede hacerse posible, sí y sólo si el adulto instrumenta una serie de mecanismos de influencia educativa, gracias a los cuales los alumnos podrán apropiarse o construir las competencias cognitivas, afectivo emocionales o volitivas, así como también interiorizar las experiencias organizadas conceptualmente a través de diversos contenidos de aprendizaje.

Ahora bien, es pertinente manifestar que la relación tríadica enunciada no es tan simple, puesto que el adulto no sólo es "él"; del mismo modo y fundamentalmente es "los". Pero, vale la pena preguntarse ¿qué significa este "los"? Al parecer no únicamente se refiere a todas las personas que asisten a la escuela o al aula, de la misma manera considera el conjunto de conocimientos, creencias, intereses, valores, opiniones y, en fin, teorías implícitas y conocimientos compartidos con la comunidad, que los mismos poseen al llegar a ésta y que, de algún modo, comparten con sus demás compañeros. Asimismo, los padres de familia participan de esta relación, dado que no sólo demandan una atención educativa para sus hijos, sino que, además, esperan y demandan un determinado tipo de atención; aquél que responda a sus creencias, intereses, expectativas, opiniones, en fin, que responda a sus teorías implícitas.

Para sintetizar estas ideas en torno al aprendizaje sería conveniente agregar a las tesis de que: 1) hay aprendizaje porque hay un sujeto que aprende, 2) hay aprendizaje porque hay un sujeto que activamente aprende, y 3) hay aprendizaje porque hay un sujeto que desea aprender, las siguientes tres tesis: 4) hay aprendizaje porque hay contenidos de aprendizaje, 5) hay aprendizaje porque hay otras personas que enseñan, y 6) hay aprendizaje porque hay una interacción e interactividad entre los elementos descritos.

Ahora bien, si para comprender el trayecto de la *atención a la deficiencia* hacia la *atención a las necesidades educativas especiales* nos condujo e introdujo en el hecho educativos escolar, era ineludible asumir que, en principio, es el alumno quien construye, adquiere o se apropia el conocimiento; asimismo, la actividad mental, cognitiva y constructiva, se aplica a los contenidos escolares; de la misma manera, debemos admitir que el profesor guía y orienta las actividades de los alumnos a través de las ayudas que les brinda; por ende, los apoyos que brinda el maestro, para que sean eficaces, tendrán que ajustarse a las necesidades de los alumnos; y se admite que las características de los contenidos de enseñanza-aprendizaje, las actividades o tareas y su presentación y la motivación del alumno son determinantes para el aprendizaje.

Es decir, los procesos individuales de aprendizaje han de estar relacionados necesariamente con los procesos de enseñanza, en el escenario de la escuela y del aula.

Como se aprecia, el tránsito desde la *deficiencia* a las *necesidades educativas especiales* favoreció y requirió un tránsito simultáneo de la «*Escuela de Educación Especial*» a la «*Escuela de Educación Regular*», además de favorecer y propiciar un tránsito de la rehabilitación y la terapia hacia la escuela y el procesos educativo escolar; en fin, se favoreció un trayecto de los especialistas a los maestros, como responsables de la práctica educativa escolar.

Ir de la rehabilitación, de la terapia y de los programas especiales por áreas taxonómicas de deficiencia –escuelas para ciegos y débiles visuales, para sordos, para deficiente mentales, o para trastorno motores y neuromotores— al currículo de la educación básica –entendida ésta por los niveles educativos de prescolar, primaria y secundaria—condujo de modo imperceptible pero real, a la apertura de las puertas y ventanas a la *Integración Educativa*. Es decir, las *necesidades educativas especiales* no cabían ya en la *Escuela de Educación Especial*, sino que era necesario abrir las *Escuelas de Educación Regular* para «*Integrar*» a los alumnos con *necesidades educativas especiales*, presenten o no alguna *deficiencia*.

Con lo expresado hasta este momento pudiera parecer, tratándose de la atención educativa, que nuestra reflexión privilegia el polo del sujeto del aprendizaje y la interacción entre los diferentes elementos componentes del hecho educativo; sin embargo ello no es así, por tal razón esbozaremos apenas el otro aspecto importante del mismo proceso.

Para precisar ello enunciaremos las tesis que dan sentido a nuestras reflexiones. Es decir, es necesario decir, lo siguiente: 1) el hecho educativo, como diversidad de condiciones organizadas en un conjunto de acciones intencionadas y por ende propositivas, permite la transmisión y apropiación de los saberes históricamente constituidos, desde la lecto-escritura hasta las matemáticas, pasando por los conceptos que sobre la naturaleza y la sociedad se tienen; 2) cabe destacar que dichos conocimientos o saberes, o por lo menos alguna buena parte de ellos, no podrían ser adquiridos por los educandos sin una intervención docente; ésta responde a un acto intencionado que se instrumenta desde la escuela; 3) en este sentido, es importante considerar que el conjunto de acciones intencionadas o deliberadas, organizadas e instrumentadas en el aula y la escuela por los docentes no obedece al puro arbitrio y capricho de los mismos, más bien responde a una serie de propósitos, intenciones, objetivos, contenidos, actividades, acciones y tareas que se encuentran organizadas de manera

formal, que se encuentran contempladas en un currículo; 4) finalmente, debemos apuntar el hecho de que el contenido conceptual organizado en el conjunto de objetivos, contenidos del aprendizaje, hábitos, valores sociales y competencias sociocognitivas por aprehender, conforma lo que pudiésemos denominar como curriculum, o sea que este último constituye el instrumento que guía las acciones que se realizan dentro del contexto educativo escolarizado.

Tratando de resumir, pudiéramos decir que en las condiciones de la práctica educativa escolar (más no sólo en ella) se manifiesta la preexistencia de sistemas conceptuales, de valores sociales y procedimientos creados socioculturalmente, que la misma sociedad se plantea transmitir a las nuevas generaciones. Asimismo, hemos querido subrayar el hecho de que, particularmente en la educación escolar, se requiere de una interactividad de los educandos con los educadores, con el *saber enseñar*, con los *conocimientos compartidos* y con los *contenidos del aprendizaje* y la enseñanza.

Como se aprecia, ahora sí nos hallamos dentro de los linderos de la *escuela regular*, *el currículo*, *la integración educativa* y *las necesidades educativas especiales*.

Un paseo por la atención a la diversidad

Casi subrepticiamente, y de manera relativamente imperceptible, le tendencia y movimiento hacia la dinámica educativa escolar, hacia la participación plena e irrestricta dentro de la *escuela de educación regular*, hacia las *necesidades educativas especiales* fue conduciendo al hecho inobjetable de que dentro de las escuelas se expresaba una diversidad de personas, circunstancias y condiciones; este hecho nos impuso el principio ético y pedagógico de que debiera reconocerse el valor de tal diversidad en la escuela.

Un fantasma comenzaba a recorrer el mundo de las escuelas, el fantasma de «*la diversidad*». Parafraseando a Karl Marx.

En el ámbito internacional, desde la última década del siglo XX, la caída del Muro de Berlín, la Caída de la URSS, la modificación de las fronteras y geopolítica, así como la imparable presencia de las guerras, con sus terribles secuelas, ha favorecido el incremento de los flujos migratorios internacionales de una región a otra.

Esta serie de eventos impuso de modo inevitable la presencia, cada vez más nítidamente, de la diversidad en el mundo escolar, empero no sólo en este.

De esta manera, el mundo educativo escolar tuvo que mirar tal diversidad y diseñar o confeccionar modelos educativos, sistemas pedagógicos y una filosofía de la educación, que pudiesen responder a esta fenomenología.

Aunado al asunto de la discapacidad, los flujos migratorios, así como en nuestra región latinoamericana la presencia de las comunidades originarias, impusieron a la escuela la responsabilidad de ofrecer alternativas educativas para una diversidad y complejidad de condiciones, lenguas, culturas, tradiciones, pensamiento religioso, etc.

Discapacidad, *diversidad*, *necesidades educativas especiales*, entre otras categorías ya no podían permanecer ajenas u ocultas de la vida escolar, no podían ser transterradas hacia dimensiones ajenas al hecho educativo escolar. Bajo estas circunstancias, el tránsito de la integración educativa hacia la educación inclusiva era necesario, justo e inevitable.

Sólo una escuela abierta a la diversidad e incluyente de la misma sería la alternativa para afrontar las exigencias de una educación de calidad.

Al menos la UNESCO estaba obligada a la asunción de dicho compromiso, aunque fuese de manera declarativa.

A cada una de las naciones y los gobiernos que le encarnan corresponde el diseño e instrumentación de las políticas públicas y de los programas de acción que hagan posible ésta. Es incontestable que tanto ética como políticamente puede argumentarse en pro de la educación inclusiva como modelo para atender las necesidades educativas de toda la población.

Tal vez por ello la orientación de los cambios en el sistema educativo hacia la *educación inclusiva* llegaría más temprano que tarde.

De la Integración Educativa a la Educación Inclusiva

El hecho de que una buena proporción de los alumnos que cursaban su trayectoria dentro de las *escuelas de educación especial* fueran trasladados o integrados dentro de las *escuelas de educación regular* hizo creer que la «*integración educativa*» consistía en pasar de las primeras a las segundas a diversos alumnos con algún tipo de deficiencia.

Parecía fenomenológicamente obvio que este tránsito era la «*integración educativa*»; que ésta consistía en colocar a los alumnos con algún tipo de deficiencia dentro de las aulas de las escuelas regulares; en virtud de ello,

nuevamente, se volvió a clasificar la población escolar en dos grupos: los *alumnos integrados* a la escuela de educación regular y los *alumnos no integrados* que permanecían en las escuelas de educación especial.

Asimismo, de la mano de esta primera díada aparecía hermanada una segunda dicotomía, nos referimos aquí a los alumnos que en un futuro próximo pudieran integrarse a la escuela regular, los *alumnos integrables* y, por el otro lado, los alumnos que se podían considerar como *no integrables* debido a su condición.

Bajo estas circunstancias se impuso un nuevo propósito y un conjunto de nuevas tareas para favorecer la «*integración educativa*». Por un lado, el propósito consistió en preparar a los alumnos que se consideraba integrables para realizar dicho tránsito, excluyendo de esta estrategia a los alumnos que por su tipo de deficiencia, consideraban los expertos, no se integrarían al curso de la vida escolar regular –entre esos alumnos se encontraban aquéllos que tuvieran algún déficit intelectual, sordo-ceguera, autismo o parálisis cerebral cuadripléjica—y mantener en las escuelas de educación especial los programas especiales para tales alumnos.

Esta escisión entre *alumnos integrables* y *no integrables* marcó, nuevamente, el carácter segregador y excluyente de la estrategia de *integración educativa*.

Por otro lado, el hecho de que algunos alumnos pudiesen integrarse en las «*escuelas de educación regular*» permitió descubrir que no bastaba el haber conceptualizado las «*necesidades educativas especiales*» ni, para asegurar su atención, haber conceptualizado las «*adecuaciones curriculares*» como herramienta para flexibilizar la labor educativa escolar y la estructura curricular.

En el curso de este proceso se halló el hecho de que no bastaba con colocar físicamente a los alumnos dentro de las aulas pues dentro de éstas se mantenían procesos de exclusión paradójica.

Este proceso se topó con un conjunto de obstáculos que, a su vez, debieron ser conceptualizados para diseñar estrategias de eliminación de los mismos; a estos se les denominó «*barreras para el acceso a la escuela regular*» o, de otro modo, «*barreras para el aprendizaje*».

Hemos dicha ya que *la discapacidad resulta de un proceso de exclusión, evidente o no, en virtud del conjunto de barreras (o pesadillas) que impiden u obstaculizan la libre y plena participación social de las personas que afrontan una deficiencia, en la dinámica sociocultural que le corresponde vivir*.

En consecuencia, es necesario definir lo que entendemos por «*barreras (o pesadillas) para el accesos a la educación escolar*»; para el fin de nuestro trabajo, entenderemos por «*barreras (o pesadillas) para el acceso a la educación escolar*» como el

> […] conjunto de factores del entorno social y cultural que dificultan, limitan o impiden el pleno acceso al ejercicio de los derechos constitucionales o humanos prescritos (la educación y las oportunidades de aprendizaje, entre ellos). Éstas se muestran en relación con los diferentes entornos en los cuales se expresa la intención de participación de la persona con deficiencias y su familia. Finalmente, las barreras no se encuentran en la persona con deficiencias, sino en el entorno social y cultural que le corresponde vivir (UAEM, 2014, p.20).

El término se expresa en plural, consecuentemente son varias las «*barreras (o pesadillas) para el accesos a la educación escolar*»; entre éstas conviene resaltar las siguientes: 1) Barreras arquitectónicas o de acceso, permanencia, orientación y movilidad, 2) Barreras jurídico-administrativas, 3) Barreras para acceder a la información, 4) barreras psicopedagógicas y 5) Barreras actitudinales o ideológicas.

El reconocimiento de la existencia de las «*barreras (o pesadillas) para el accesos a la educación escolar*» adquiere una significación de mucha trascendencia. No se requiere un gran esfuerzo intelectual para reconocer y admitir que éstas no forman parte del conjunto de rasgos y características que definen a los alumnos, es evidente que son externas a éstos, por ende nos es dable admitir que entre las primeras tareas que deben promover los gobiernos latinoamericanos en aras de promover la inclusión educativa está el diseñar e instrumentar una serie de acciones orientadas hacia la eliminación de todas y cada una de estas barreras; esta necesidad, naturalmente, demanda recursos financieros y económicos.

¿Cuáles pudieran ser estas acciones?

Para comenzar, es necesario referir las *adecuaciones de acceso físico y acceso a la información*; en este sentido se considera pertinente adicionar las siguientes definiciones:

Por accesibilidad se entiende:

> […] el aseguramiento de la disposición de los elementos del espacio construido que permiten el acceso, orientación, desplazamiento, permanencia y uso de los bienes muebles e inmuebles por todas las personas, incluyendo aquéllas con discapacidad, adultos mayores, mujeres embarazadas y personas de baja estatura (UAEM, 2013, p.7).

Por Apoyos de Acceso a la Información comprendemos:

> […] los recursos o dispositivos utilizados por las personas con discapacidad para leer, escribir o comunicarse. Entre estos podemos referir las regletas y punzones para que las personas con ceguera utilicen el Sistema Braille, software especializado para personas con ceguera y baja visión, Tablas de Comunicación para personas con Trastornos Neuromotores, etc. (UAEM, 2013, p.9).

También se incluyen aquí los Sistemas Alternativos o Aumentativos de Comunicación, que consideran:

> […] Todos los apoyos adicionales que facilitan la comunicación de las personas que tienen restos de habla o que tienes serios problemas articulatorios y, por ello, presentan problemas de comunicación, sean por adolecer de Trastornos Neuromotores, sordera, hipoacusia, autismo, afasia, etc., y que podemos referir entre ellos, tablas de comunicación, tarjetas Bliss, computadoras, macrotipos, etc. (UAEM, 2013, p.13).

Finalmente, para los casos de sordera es necesario considerar la Lengua de Señas.

En esencia, estas son las Adecuaciones Arquitectónicas y de Acceso a la Información que deben tomarse en cuenta a la hora de planificar, en las diversas escuelas, la inclusión de personas que requieran apoyos alternos o adicionales para acceder a los programas educativos.

Como resulta evidente, sin el impulso de estas dos acciones no se podrá comenzar el diseño de una política pública orientada al propósito de lograr que la educación sea para todas las personas, sin excepción.

Sin embargo, aún faltan otras acciones complementarias para disponer de las mejores condiciones que favorezcan una política de inclusión educativa.

Es necesario también afrontar las barreras jurídico-administrativas que dificultan el ingreso, permanencia y egreso exitoso de todas las personas.

Por lo menos referiremos dos tareas ingentes a este respecto; por una parte, se trata de asegurar la exigibilidad jurídica del acceso y permanencia de todas las personas, sin excepción a la dinámica educativa escolar y, por otra parte, de la armonización de leyes, normas, reglamentos y manuales de operación que eviten las contradicciones entre estos y propicien las condiciones de acceso y permanencia dentro del sistema educativo.

Estas acciones permitirán la disposición de las condiciones materiales mínimas para que puedan ingresar y permanecer las personas que deseen incorporarse al sistema educativo.

Hasta aquí, con base en la narrativa de este ensayo, podemos, ahora sí, concebir que el tránsito de la *educación especial* a la *educación inclusiva* no se encontraba prescrito teleológicamente en el punto de partida. Asimismo, no podemos asumir que este trayecto obedece a una lógica evolutiva de los procesos intelectuales y racionales –como soñaba Hegel—lo que permitió llegar a la conclusión de que la segunda, como punto de llegada, era la mejor opción dentro del ámbito de la educación.

Más bien, autopoyéticamente, como sugieren Humberto Maturana y Francisco Varela (1980), el conjunto de sucesos efectivos y de las condiciones materiales de existencia del hecho educativo escolar imprimieron las condiciones necesarias para ir construyendo la necesidad, perentoriedad y pertinencia de la *educación inclusiva* como la mejor opción, hasta ahora, para diseñar y operar la educación, como debiera ser, según nuestros principios, valores e intenciones.

Conclusiones

Una vez que hubimos expuesto, con relativo detalle, los aspectos relacionados con la integración, inclusión, exclusión y la diversidad es pertinente cerrar este documento con unas breves conclusiones que nos aporten los juicios de valor necesarios para responder una serie de interrogantes imprescindibles para juzgar si efectivamente la educación inclusiva es para todos y si es ésta la opción que debemos impulsar para asegurar el ejercicio pleno del derecho a la educación de todas y cada una de las personas que deseen acceder a este, sin restricción alguna.

La primera de todas ellas consiste en considerar que la *educación inclusiva* no es producto de secreciones cerebrales o pensamientos debidos a la reflexión de los «expertos» o de quienes toman las decisiones políticas dentro de este ámbito. No obedece a la pura voluntad o al capricho de políticos o «expertos». Ésta resulta de un conjunto de condiciones sociales de existencia de nuestras sociedades y de nuestros sistemas educativos que la hacen plausible y necesaria.

Segunda conclusión. Podemos considerar que, desde sus orígenes, la diversidad, la exclusión y la inclusión han corrido paralelas en el devenir histórico-social; como hemos podido describir y explicar, desde mucho tiempo atrás se ha reconocido la existencia de la diversidad de todo cuanto existe; desde los niveles biológicos más elementales, hasta las expresiones sociales y culturales más complejas que determinan el desarrollo contemporáneo, tanto la diversidad como la migración han estado presentes como condición *sine qua non* de la existencia vital.

Asimismo se ha reconocido que esta realidad diversa no ha permanecido igual desde sus orígenes sino que, ha mostrado un constante cambio y transformación a lo largo de la historia. En virtud de ello, el reconocimiento de la diversidad y del cambio permanente no es reciente.
Por otro lado, y como consecuencia de la actividad antropogénica, así como sociohistórica, hemos podido observar en sentido opuesto, los orígenes y el desarrollo de las políticas de discriminación, exclusión, invisibilización o silenciamiento que favorecen la idea de una homogeneización de la vida y los seres humanos, eliminando dicha diversidad; de esta manera, como ya señalamos, reconocemos, en sentido contrario, la transformación del mundo y la eliminación de las políticas excluyentes y discriminatorias han ocupado una constante y permanente lucha de contrarios en este mismo trayecto.

Tercera. Ahora bien, como se apunta en este mismo documento, las dos herramientas fundamentales para el aseguramiento de la eliminación de la exclusión y discriminación por motivos de discapacidad, color de piel, preferencias sexuales, género del cual se forma parte, pertenencia a comunidades y pueblos originarios, uso de lenguas originarias, etc., son; La eliminación del conjunto de barreras (arquitectónicas, jurídico-administrativas, psicopedagógicas y actitudinales e ideológicas) que impiden o dificultan el acceso al ejercicio pleno de sus derechos (a la salud, educación, recreación, empleo, etc.); y, el diseño de estrategias de inclusión al ejercicio pleno de sus derechos.

En este sentido, tratándose de la inclusión educativa y de la educación inclusiva, podemos asegurar que la práctica docente y el trabajo docente es la herramienta fundamental para favorecer estrategias plausibles para la inclusión educativa y, no cabe duda alguna de ello, la herramienta con la cual dispone el personal docente para propiciar la inclusión de todos los alumnos, sin excepción alguna, es el diseño, instrumentación y evaluación de las adecuaciones curriculares que favorecen un currículo flexible y abierto a la diversidad.

Si bien es cierto que hoy por hoy no hemos logrado alcanzar estas metas, ello no quiere decir que no puedan alcanzarse en un futuro próximo; lo que sí está claro es que con las estrategias que preceden a la educación inclusiva no se logró resolver la cuestión y, lo más probable, tampoco se lograrán las metas si no se derrumban tales modelos y se instrumenta este otro.

También se debe decir que el sistema educativo, por sí mismo, no podrá resolver los problemas estructurales que aquejan a nuestras sociedades contemporáneas; más bien, el sistema educativo debe ser favorecido por los Estados y gobiernos para que gracias al impulso de esta estrategia pueda

contribuir con aquéllos en la construcción de soluciones plausibles y verosímiles a tales problemas.

Las soluciones maximalistas no las tiene, de ninguna manera, el sistema educativo, empero con una visión minimalista éste contribuirá significativa y efectivamente en la búsqueda y toma de conciencia de la inexorabilidad de transformar nuestras naciones en pos de una sociedad generosa, incluyente, participativa y democrática.

REFERENCIAS

Alvarez, J.E. (1998a). Algunos aspectos conceptuales en torno a la discapacidad, las necesidades educativas especiales y la integración educativa; en: Chao A. (comp). Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). *Las Hojas de la Comunidad 1997*. (pp.175-198). Cuernavaca: UAEM.

Alvarez, J.E. (1998b). "Evolución de la atención a las personas que manifiestan algún signo de discapacidad, presenten o no necesidades educativas especiales"; en: Chao A. (comp). Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). *Las Hojas de la Comunidad 1997*. (pp. 209-219). Cuernavaca: UAEM.

Alvarez, J.E. (2000). "Notas sobre la evolución de la educación especial en la historia de nuestro país"; en: Jacobo, Z.; Villa, M.A. y Luna, E. (Comp.). *Sujeto, Educación Especial e Investigación*. (pp. 103-114). México: UNAM, UAEM y UABC.

Alvarez, J.E. (2002). *Orientaciones y Sugerencias Metodológicas para la Atención Educativa de Niñas y Niños Indígenas con Necesidades Educativas Especiales*. México, D.F: Secretaría de Educación Pública (SEP).

Alvarez, J.E. (2013). *Programa Universitario para la Inclusión Educativa de Personas con Discapacidad*. Cuernavaca: Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).

Alvarez, J.E. (2015). *Orientaciones teóricas y metodológicas esenciales para diseñar adecuaciones curriculares en educación superior*. Cuernavaca: Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).

Cazés, D. (1973). *Los revolucionarios*. México, D.F: Grijalbo.

Díaz del Castillo, B. (2005) *Historia Verdadera de la Conquista de la Nueva España*. Recuperado el 12 de enero 2018 de: http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc90213.

Dussel, E. (1964) *¿Una generación silenciosa y Callada?* Sí, No~~. 2. 5-10.~~

Frith, U. (1989). *Autismo*. Madrid: Alianza edit.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (2004). *Las personas con discapacidad en México: una visión censal*. México: INEGI.

Kertész, I. (2002). *Discurso de recepción del Premio Nobel de Literatura*. Recuperado el 12 de enero de 2018 de: https://www.ersilias.com/discurso-de-imre-kertesz-alrecoger-el-premio-nobel-de-literatura-de-2002/

Las Casas, B. de. (2009). *Brevísima Relación de la Destruyción de las Indias*. Recuperado el 12 de enero 2018 de: http://www.lehigh.edu/~ejg1/doc/lascasas/casas.htm

Mariátegui, J.C. (1979). *Siete Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

Maturana, H. & Varela, F. (1980). *Autopiesis and Cognition*. London: D. Reidel Publishing Company.

Merani, A. L. (1958). Psicología y educación del niño mentalmente disminuido, en: Levi, S. & Merani, A. L. (comp). *El niño Abandonado*. (pp. 103-179) Buenos Aires: Alfa.

Montanari, A. (1991). *El Salvaje del Aveyron: Psiquiatría y Pedagogía en el Iluminismo Tardío*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Portillo, V. y Alvarez, J.E. (2011). *La discapacidad en el municipio de San Luis Acatlán, Guerrero-México. Una aproximación sociocultural a los diversos rostros de la discapacidad*. México: Inédito.

Rodrigo, M., Rodríguez, A. & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.

Sacks, O. (1991). *El hombre que confundió a su mujer con un sombrero*. Barcelona: Muchnik.

Sorrentino, A.M. (1990). *Hándicap y rehabilitación*, Barcelona: Paidós.

Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) (2013). *Manual Azul*. Cuernavaca: UAEM.

Vial, M. (1984). "La crèation du perfectionnement en 1909 et les dèbiles des psychologues". En: Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire (CRESAS) (comp). *¿Intégration ou marginalisation? Aspects de l'éducation spéciale*. (pp. 45-70). París: L'Harmattan.

Vigotsky, L. (1987). La psicología y la pedagogía del deficiente infantil, en: Vigotsky, L., Obras Escogidas (Tomo V). *Fundamentos de Defectología*. (pp. 53-72). La Habana: Ministerio de Educación.

Vigotsky, L. (1997). Principios de educación de niños con defectos físicos, en: Vigotsky, L., Obras Escogidas (Tomo 5). *Fundamentos de Defectología*. (pp. 59-72). Madrid: Visor.

Vigotsky, L. (1979b). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Von Feuerbach, A. (2017). *Kaspar Hauser. Ejemplo de un crimen contra la vida interior del hombre*. Madrid: Pepitas de calabaza.

Capítulo V

Una Santa Cruzada por la educación de los pobres. La educación en los programas de lucha contra la pobreza

Juan Ramón Rodríguez Fernández

Introducción

El actual contexto de crisis capitalista mundial está sirviendo como pretexto para implementar con mayor profundidad y extensión diversas políticas neoliberales en todos los sectores sociales (Harvey, 2012). Son planteamientos que en contra de la retórica que plantean como "única salida a la crisis", están contribuyendo a un creciente empobrecimiento de la ciudadanía, a una mayor fragmentación social y, en definitiva, a la quiebra del proyecto de ciudadanía social sobre el que se asientan nuestras sociedades.

Las consecuencias sociales de estas políticas neoliberales y de la crisis capitalista iniciada en el 2008 se pueden resumir en un profundo empeoramiento de las condiciones de vida, especialmente de los sectores sociales más vulnerables. Algunas de las expresiones de este empobrecimiento son las siguientes.

En primer lugar, la gran destrucción de puestos de empleo, la cual ha dado lugar a niveles de desempleo en la población general superiores al 10%, más del doble con respecto al periodo anterior al inicio de la crisis. Siguiendo datos de OXFAM (2014), desde el inicio de la crisis se han destruido 30 millones de puestos de trabajo en todo el mundo, y el número de personas en situación de desempleo supera los 200 millones de personas. Solamente en la Unión Europea hay más de 120 millones de personas pobres.

En segundo lugar es imprescindible añadir, a la escasez de puestos de trabajo, la precariedad y la baja calidad de la mayoría de los mismos en el mercado laboral del capitalismo neoliberal. La flexibilización y desregulación del mercado laboral impulsada por las últimas reformas laborales, ha dado lugar a un empeoramiento de las condiciones laborales del trabajador, en la forma de salarios más bajos, contratos laborales más precarios, eliminación de convenios colectivos y normativas laborales, erosión del papel de los sindicatos, reducción de las prestaciones sociales, etc. Se trata de medidas que han aumentado la rentabilidad y el beneficio económico de las empresas,

mediante la reducción de los costes sociales laborales. Estas reformas laborales han configurado un horizonte laboral tremendamente inestable, precario y frágil para la persona trabajadora, con repercusiones en el plano personal y vital del trabajador en la forma del aumento de depresiones, de stress laboral, de importantes dificultades para desarrollar un proyecto vital sólido y estable (Senett, 2000), o mediante el fomento de actitudes conformistas y pasivas ante la autoridad. Junto a estos fenómenos no podemos olvidar que detrás de buena parte de los accidentes y de las bajas laborales, se esconden estas situaciones de precariedad, de explotación y de reducción de costes laborales. Estamos ante una nueva clase social, la mayoritaria en el actual espectro laboral, la del *precariado* (Standing, 2013), en donde el empleo debido a su degradación ha dejado de ser un mecanismo adecuado para garantizar la inserción social del individuo.

Aun así, es reseñable destacar que el aumento de la pobreza no obedece a que vivamos en sociedades con menores recursos o que generen menos riqueza, sino que al contrario vivimos en sociedades donde los niveles de producción y rentabilidad son mayores que en décadas anteriores. El verdadero problema consiste en la redistribución de esa riqueza de una forma más equitativa y justa. La hegemonía del pensamiento neoliberal desde la década de los años 80 ha contribuido a acumular en cada vez menos manos la riqueza producida (Piketty, 2015). En todo el mundo, casi la mitad de la riqueza se concentra en menos del 1% de la población mundial (Harvey, 2013).

Pero claro, la crisis económica no golpea con la misma intensidad a todos los estratos de la sociedad y entre quienes peor han salido de la crisis podemos señalar a los colectivos de la mujer, las personas migrantes y refugiados, las personas mayores, los campesinos o la infancia. Colectivos todos ellos muy afectados por el estallido de la crisis y de las posteriores políticas neoliberales de austeridad y de recortes. Pensemos que solamente en España casi tres millones de menores de edad viven por debajo del umbral de la pobreza

Las consecuencias sociales de la crisis capitalista y de las políticas neoliberales que se están imponiendo como “únicas recetas válidas para salir de la crisis” están contribuyendo poderosamente a la implantación de valores basados en el individualismo, la competitividad, el consumismo y la insolidaridad como los referentes morales a seguir. De forma paralela a la promoción de estos valores se está produciendo una erosión de la noción de *ciudadanía social*, por la cual el Estado deja de tener una sólida responsabilidad a la hora de dar cobertura a las necesidades sociales de la ciudadanía, tarea que pasa a recaer en la propia persona. Se enfatiza la responsabilidad individual del sujeto, se reduce al máximo el rol social del estado público y se aumenta su carácter punitivo (Wacquant, 2010 y 2015).

Las políticas neoliberales están produciendo complejas transformaciones en las políticas de atención social y en los estados de bienestar, transformaciones dirigidas a una reorganización acorde con los principios y valores del pensamiento neoliberal y que algunos autores han denominado *Nuevo Discurso Humanitario* (Amin, 2009). Son operaciones políticas y discursivas que por un lado se dirigen a la reducción del sector público mediante recortes y privatizaciones, y por otro a una concepción asistencial de la intervención social como consecuencia del empobrecimiento social y del aumento de la presión social sobre los sistemas de protección social, especialmente de los dirigidos a la lucha contra la pobreza. Este *Nuevo Discurso Humanitario* aúna en su seno la visión hegemónica neoliberal que aboga por un tratamiento punitivo de la pobreza, por un recorte en las prestaciones económicas y por un énfasis en las políticas de activación. Mientras que por otro lado, un decreciente pero todavía influyente y con cierta legitimidad en el imaginario social, discurso heredero del pensamiento social-liberal de carácter caritativo y solidario, que defiende la atención a los colectivos desfavorecidos como parte de la responsabilidad de la sociedad y del estado.

Las actuaciones de formación para las personas pobres se ubican en ese debate hegemónico entre la visión neoliberal, predominante, y la visión social-liberal. Dentro de este marco, la educación en general y en concreto la educación para las personas pobres se puede entender como una *santa cruzada por la educación de los pobres* en la que confluyen dos discursos. Por un lado la formación y capacitación profesional de las personas en exclusión social, al igual que otros sectores de los estados de bienestar, supone una oportunidad de negocio que puede ser privatizada y explotada según los principios neoliberales y en la que la educación es una inversión individual dirigida a fomentar la empleabilidad del sujeto. Mientras que por otro lado según los valores del discurso social-liberal, la educación es un mecanismo de redención del pobre, un acto caritativo de la sociedad para que la persona pobre se inserte socialmente y se autorrealice como persona. Bajo este doble discurso, la realización de actividades de formación para la inserción social, actúa como un elemento que permite diferenciar aquellos *buenos* pobres que se merecen la prestación económica, de los *malos* pobres que son unos vagos, no quieren formarse, que no quieren insertarse en la sociedad salarial y que por tanto no se merecen la prestación económica. Este doble discurso tiene profundas implicaciones a la hora de desarrollar las actuaciones formativas dirigidas a las personas pobres, tanto en el rol del educador, como en la selección de contenidos educativos, como en la utilización de metodologías didácticas o en la propia organización y gestión de estas actividades de intervención socioeducativa.

En la periferia de estos discursos, que conforman el debate hegemónico sobre políticas sociales y educativas, han ido surgiendo con renovada fuerza al calor

de la crisis capitalista del 2008 y de sus consecuencias sociales, una serie de medidas y propuestas inspiradas en discursos antagónicos de tinte libertario. Una de estas propuestas es la Renta básica, la cual rompe con los principios de los programas de lucha contra la pobreza inspirados en el capitalismo liberal, ya sea en su faceta social-ilustrada o en su vertiente neoliberal, al poner sobre la mesa la actual erosión del trabajo asalariado como elemento privilegiado de integración social y al romper con la concepción alienadora de la educación como capital humano dirigido a potenciar la empleabilidad de la persona en el mercado laboral. La renta básica surge como una medida con capacidad transformadora y revolucionaria, que partiendo de las contradicciones del sistema capitalista, trata de superarlas hacia el logro de sociedades con mayores cotas de justicia social.

La crisis capitalista como estafa neoliberal a la ciudadanía

> "*…la cesión al dominio de lo privado de los derechos de propiedad sobre lo común obtenidos tras largos años de encarnizada lucha de clases (el derecho a obtener una pensión del Estado, al bienestar, a la salud pública) ha sido una de las políticas de desposesión más escandalosas, a menudo llevada a cabo en contra de la clara voluntad política de la población. Todos estos procesos suponen una transferencia de activos de las esferas pública y popular a los dominios de lo privado y de los privilegios de clase*" (Harvey, 2007, p.168).

Los sistemas de protección social están sufriendo una serie de transformaciones impulsadas por la hegemonía del pensamiento neoliberal, transformaciones dirigidas hacia el desarrollo de un estado de bienestar *residual* caracterizado por: una reducción de la cobertura social pública, el impulso de la privatización de sus servicios centrales, la introducción de lógicas empresariales en sus procedimientos de actuación y una atención social asistencial y caritativa. Se trata de una progresiva reorientación de las funciones de los estados de bienestar como una consecuencia directa de la ruptura del consenso social entre el Capital y el Trabajo, en donde el equilibrio de fuerzas entre los dos extremos cada vez está más inclinado hacia el lado del Capital.

Para el pensamiento neoliberal la protección social pública es un lastre que merma el crecimiento económico de un país, que tiende a limitar la libertad individual del sujeto y que ofrece un servicio de baja calidad despilfarrando recursos humanos y económicos. Por ello, se plantea una profunda transformación del mismo según los principios neoliberales de la iniciativa empresarial, de la libertad individual del sujeto y del principio rector de la competencia en el libre mercado. Es una reorientación que no aboga necesariamente por la eliminación total del estado de bienestar, ya que a

pesar de la hegemonía neoliberal el sistema capitalista todavía tiene que mantener un mecanismo de cierta legitimación de sus políticas y de control social de la población. Además, para los regímenes neoliberales el estado de bienestar se muestra como una oportunidad, todavía sin explotar, a través de la cual impulsar el beneficio empresarial mediante la privatización de aquellos sectores más interesantes desde el punto de vista de rentabilidad económica.

Sin embargo, la aplicación de la agenda neoliberal en los estados de bienestar no se está implementando sin oposiciones por parte de otros discursos más o menos antagónicos al pensamiento neoliberal, como buena muestra son las movimientos de protesta de los *Indignados* en España, las protestas en Chile por la Educación Superior pública, o los movimientos de ocupación de plazas públicas en Europa y Estados Unidos. Todos ellos son actuaciones de protesta informadas por discursos antagónicos a las ideas neoliberales. Por tanto debemos entender las transformaciones actuales en los servicios y actuaciones de los estados de bienestar, y por extensión en la formación dirigida a las personas pobres, como el resultado de la compleja interacción entre diversos discursos sociales, especialmente entre el discurso social-liberal y el neoliberal.

Las implicaciones de estas transformaciones de corte neoliberal en los campos de la intervención en Servicios Sociales y en Educación pasan por la introducción de mecanismos de privatización de tales servicios. Privatización que puede adquirir diversas formas y grados: desde la privatización absoluta de aquellos sectores con especial potencialidad económica para el sector privado, como por ejemplo el sistema público de pensiones, en donde interesa que el sector público se abstenga al máximo de participar en su regulación y organización; hasta el establecimiento de *cuasimercados* (Whitty, Power y Halpin, 1999) en el ámbito de la educación, de la sanidad o de los servicios sociales, en donde el sector público regula de forma general el funcionamiento del cuasimercado y subvenciona a aquellas entidades privadas seleccionadas para realizar el servicio. Pasando por aquellas formas de privatización en donde se externalizan partes de un determinado recurso o servicio, por ejemplo la privatización de los servicios de limpieza y vigilancia en los centros de atención social, la privatización del personal de atención directa en centros para personas mayores que realiza sus funciones en el turno noche y festivos, la privatización de la gestión de los servicios informáticos o la derivación de estudios y proyectos técnicos al ámbito privado. Asimismo, también hay que señalar los procedimientos impulsados por la *Nueva Gestión Pública*, que contribuyen a afianzar la introducción de lógicas empresariales de obtención de beneficios, la flexibilización y precarización de las condiciones laborales y la consideración del usuario, no

ya como ciudadano sino como un cliente-consumidor en las administraciones públicas.

Todos ellos son diversos mecanismos que se dirigen a la creación y explotación de nuevos nichos de mercado y a la progresiva reducción del sector público en los estados de bienestar. Mecanismos que no resultan necesariamente más baratos, ni ofrecen un servicio de mejor calidad, ni tampoco reducen las rigideces de las burocracias administrativas (Rizvi y Lingard, 2013), sino que responden a los ideales neoliberales de obtención de beneficio económico privado y de organización de la sociedad civil en base a los principios de la competencia en el mercado y de la figura del ciudadano-consumidor.

Soluciones neoliberales para salir de la crisis

El neoliberalismo pone en tela de juicio los supuestos keynesianos del papel regulador del Estado en el funcionamiento de la economía, argumentando que éste supone una carga impositiva demasiado alta que impide el dinamismo económico necesario para el crecimiento de la economía. El Estado hace que aumenten los costes, que disminuyan los beneficios de los empresarios y que se reduzcan las inversiones de éstos debido a la inseguridad a la hora de obtener beneficios. Por otra parte, también se le acusa al Estado de establecer un mercado de trabajo excesivamente rígido, con elevados salarios y con altos costes laborales para la iniciativa empresarial, lo cual argumentan no favorece la creación de nuevos puestos de trabajo. El mito neoliberal de que la creación de riqueza supone el remedio a los problemas sociales relacionados con la pobreza y que por lo tanto contribuye a una mayor justicia social, ha calado con gran fuerza en la opinión popular y en diferentes sectores ideológicos, incluso en aquellos que podrían situarse fuera de las tesis neoliberales, como ocurre en el caso de la *Tercera Vía* (Callinicos, 2002). Sin embargo, la hipótesis de que la riqueza empresarial generada irá acumulándose hasta llegar a un punto en que se reparta progresivamente al resto de la sociedad, la denominada *teoría del goteo*, se ha mostrado infundada (Harvey, 2013). Basta con señalar cómo en tiempos de crisis, las grandes empresas y entidades financieras han seguido teniendo beneficios, mientras que a su vez han ido recortando personal y reduciendo salarios, siempre que el marco legislativo se lo ha permitido. En tiempos de crisis más que reparto de la riqueza lo que hay es una *privatización de la riqueza creada y una socialización de las pérdidas*.

La limitación en la intervención en materia económica del Estado es el marco en el que se insertan una serie de medidas neoliberales, que se han ido desarrollando e impulsando, desde los años ochenta y noventa por todo el mundo. Se trata de las soluciones que desde el discurso neoliberal se ofrecen para *salir* de la crisis, entre ellas destaco:

- Reducción de los salarios: para la lógica neoliberal la contención salarial tiene un efecto positivo en la creación de puestos de trabajo al aumentar la tasa de rentabilidad del capital, incrementando de ese modo los beneficios y consecuentemente la inversión privada, que será la que impulsará la creación de nuevos puestos de trabajo. Este planteamiento tan simple y lineal no puede representar una interpretación adecuada de la realidad económica, soslayando u ocultando otros aspectos que influyen en la relación salarios-creación puestos de trabajo, como por ejemplo el efecto negativo que tiene en la economía la pérdida de poder adquisitivo por parte del trabajador y la consiguiente menor demanda y menor consumo de productos. Asimismo tampoco considera en su análisis que los beneficios obtenidos no siempre implican nuevas inversiones que generen puestos de trabajo, sino que pueden limitarse a sustituir la mano de obra. La asunción de que la culpa del desempleo es de los altos niveles salariales, da lugar a que en última instancia se responsabilice a los propios trabajadores de la existencia del paro, puesto que son estos con su *actitud egoísta y poco solidaria*, quienes no quieren acceder a reducir sus salarios para que los excluidos del mercado laboral puedan trabajar.

- Establecimiento de una fiscalidad regresiva: Frente a las políticas redistributivas del keynesianismo basadas en impuestos directos y redistributivos, las políticas neoliberales han ido priorizando impuestos dirigidos al consumo y a su vez ha ido reduciendo los impuestos directos especialmente en las rentas más altas, argumentando que la recaudación será mayor frente a la estructura impositiva de tipo keynesiano ya que de esta forma se favorecerá la inversión privada, el dinamismo económico y la creación de riqueza.

- Desregularización del mercado laboral: El desempleo pasa a ser visto como un problema del propio mercado laboral que por sus propias rigideces y elevadas condiciones laborales desincentivan la iniciativa empresarial y por lo tanto la creación de empleo. Sin embargo, cuando se habla de 'desregularización' debería hablarse más bien del establecimiento de normativas favorables a los intereses del capital, es decir, no se está en contra de los desarrollos normativos del Estado en materia laboral, siempre y cuando éstos no interfieran en el libre movimiento de los capitales. Es por ello que desde el neoliberalismo se ataca la existencia de los sindicatos, el establecimiento de convenios colectivos, el logro de condiciones laborales estables y seguras, etc. Aduciendo que todas éstas desincentivan la iniciativa privada y restan por lo tanto posibilidades de crecimiento económico.

- Privatizaciones de servicios y empresas públicas: El capitalismo por su propia naturaleza necesita buscar nuevos sectores donde invertir y generar beneficios y en sintonía con las ideas de superioridad del mercado y reducción de la intervención estatal, se favorece la privatización de aquellos servicios públicos que todavía no hayan sido mercantilizados. Desde pilares centrales del Estado de bienestar como

> la educación, la sanidad o la seguridad social, hasta otros servicios públicos como por ejemplo el transporte municipal, la gestión de la electricidad o incluso la gestión del agua. Se argumenta que la gestión privada de los servicios favorece la calidad en su prestación, debido a la competitividad entre las empresas que ofrezcan un determinado servicio, y que por ello resulta más económica y eficiente que la 'deficitaria' gestión pública.

Se trata de medidas que contribuyen a romper el equilibrio entre el trabajo y el capital y que aumentan el disciplinamiento de la clase trabajadora. Asimismo, estas medidas propuestas por el discurso neoliberal tienen en común el considerar que la crisis capitalista tiene su raíz en circunstancias *ajenas* al propio sistema capitalista, y en concreto a que no se han respetado los principios filosóficos del neoliberalismo, que son los que mejor se ajustan a la naturaleza esencial de la persona y de la sociedad.

Principios filosóficos neoliberales: libertad, individualismo y mercado

Desde el neoliberalismo se prioriza ante todo la libertad de la persona a la hora de actuar en el medio social que le rodea, siendo esta libertad una característica inherente a la naturaleza de la persona, la cual justifica todo comportamiento y norma social. El correlato lógico de esta libertad es el individualismo, por cuanto se considera que el sujeto es por sí mismo suficientemente capaz, por lo que en condiciones normales no será necesario recibir ayudas o apoyos por parte de una entidad mediadora como el estado de bienestar. Únicamente y de manera muy residual en determinados casos, como por ejemplo en las situaciones de pobreza y de necesidad. Como explícitamente decía Margaret Thatcher:

> […] Existen los individuos, hombres y mujeres, y existen las familias. Y ningún gobierno puede hacer nada si no es a través de las personas, y las personas han de ocuparse de ellas mismas ante todo. Nuestro deber consiste en ocuparnos de nosotros mismo, y después, en ocuparnos de nuestro prójimo. (Thatcher, 1994, p.528.)

En la argumentación neoliberal sobre la libertad y el individualismo, el sujeto pasa a ser el responsable directo de su situación social (Bourdieu, 2000). Es en este marco en donde se insertan los discursos en educación sobre la responsabilidad del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje o la responsabilidad de la persona desempleada en su situación y en la consecución de un puesto de trabajo. Estos planteamientos dan lugar a una psicologización individualista de problemas que sin embargo tienen su origen en el ámbito social: un mercado laboral que se caracteriza por ser precario, excluyente y reproductor de desigualdades.

El marco natural para el desarrollo y satisfacción individual del sujeto es el mercado el cual, mediante las leyes de la oferta y la demanda, primará a aquellos que más se esfuercen y que sean más competitivos, mientras que relegará en un segundo plano a aquellos que *no sepan aprovechar las ventajas que el mercado ofrece*. En última instancia el neoliberalismo plantea que la desigualdad social es positiva, siendo una muestra del dinamismo de las personas en su esfuerzo individual por la consecución de sus objetivos. Volvemos a una suerte de neodarwinismo social en donde la mano libre del mercado se encargará de premiar a los más fuertes.

Por ello, los procedimientos de igualdad y redistribución que ofrecen los sistemas de protección social son perniciosos ya que contribuyen a desincentivar el esfuerzo y responsabilidad individual, la audacia y el dinamismo, la creatividad y la originalidad, la búsqueda de la innovación y del riesgo, el desarrollo de un carácter emprendedor, la capacidad de adaptarse a los cambios y nuevas situaciones, etc. Todas ellas condiciones necesarias para el éxito en un mercado laboral post-fordista en continuo cambio y movimiento y en donde la estabilidad laboral ni existe ni se considera positiva. La intervención del Estado en la provisión de prestaciones sociales a la ciudadanía no es ni efectiva ni pertinente, pues el Estado no puede tomar las decisiones de la misma manera que las propias personas, que son quienes mejor conocen sus necesidades, sus capacidades y sus intereses.

El papel del Estado dentro de esta concepción ya no es el de regulador de la economía ni el benefactor y garante de servicios universales que aparecía en los modelos de bienestar social de orden más socialdemócrata, sino el de *Estado Mínimo* que únicamente debe garantizar la ley y el orden para que los mecanismos naturales del mercado puedan funcionar libremente (Harvey, 2007) y de ese modo generar riqueza. Por así decirlo, su función pasa a ser la de poner sobre la mesa las leyes de juego, para luego dejar jugar libremente a los jugadores y que estos puedan ser los propios protagonistas de sus decisiones.

Las implicaciones de la superioridad del mercado son varias: en primer lugar señalar que la organización de la Sociedad debe estar supeditada a las necesidades del mercado. Ni el estado ni la democracia deben alterar su natural funcionamiento, únicamente su intervención será lícita cuando sea para favorecer el desarrollo y ampliar la extensión del mercado. Una verdadera democracia ciudadana es un lujo que el neoliberalismo no se puede permitir. En segundo lugar, se consolida una nueva noción de *ciudadanía neoliberal* (Gentili, 1997) en donde los derechos sociales ya no son universales y garantizados por el Estado, sino que pasan a ser objeto de consumo según la capacidad económica del sujeto consumidor-elector. En estas elecciones influirán por un lado la calidad y variedad de los productos y por otro la

libertad del sujeto para elegir y sus capacidades y recursos personales a la hora de decantarse por una elección u otra. Siguiendo a Susan George:

> […] Si, no obstante, el soberano no es un Estado más o menos benévolo, ni el pueblo, sino el *mercado*, entonces la sociedad y el gobierno estarán organizados de tal modo que la libertad económica invalidará todas las demás clases de libertad. La sociedad quedará en última instancia reducida a una suma de individuos no vinculados entre sí o, si se prefiere, 'consumidores' (George, 2007, p.33).

En definitiva, cualquier tipo de intervención social pública se contempla necesariamente como temporal, focalizada en los individuos necesitados de atención y siempre subsidiaria respecto del mercado, de la familia y/o de entidades benéfico-caritativas. Por este orden, estos son los ámbitos esenciales para la autorrealización del sujeto y la cobertura de sus necesidades.

La conceptualización de la pobreza y su abordaje por parte del neoliberalismo tiene un doble matiz acorde con sus planteamientos económicos y filosóficos. En primer lugar, no existe propiamente 'la pobreza' como un fenómeno social enraizado en unas determinadas condiciones sociales, al plantearse que la sociedad progresa gracias a la iniciativa individual del sujeto y que todo tipo de fenómeno social responde en última instancia a una explicación individual. Sólo se considera la dimensión social de la pobreza cuando ésta alcanza niveles que puedan afectar negativamente al funcionamiento de la sociedad, siendo éste el momento en el que el ámbito comunitario debe intervenir. Pero el origen de la pobreza sigue siendo individual, por lo que entonces lo que existen son 'personas pobres' que bien por sus específicas condiciones individuales o bien por las decisiones que hayan tomado, tendrán que ser ayudadas por el Estado para que puedan integrarse y participar como el resto de los ciudadanos en el mercado. En segundo lugar, se argumenta que los procedimientos habituales del Estado de Bienestar socialdemócrata a la hora de redistribuir la riqueza (transferencias económicas condicionadas en forma de subsidios, ingresos mínimos, ayudas de emergencia social, prestaciones por desempleo, bolsa familiar, etc.) no sólo no han contribuido a la reducción de la pobreza, sino que la reproducen y la mantienen al fomentar la vagancia y el parasitismo social.

Desmantelando el Estado de bienestar

En cuanto a las repercusiones concretas de la avalancha neoliberal en el Estado de Bienestar, podemos señalar como elemento más significativo una progresiva desmantelación, reforma y reestructuración de sus funciones centrales típicas (Educación, Sanidad, Servicios sociales y Seguridad Social). Esta reestructuración ha alcanzado diferentes niveles de profundidad, dependiendo de la mayor o menor resistencia social y política a la implantación de estas medidas neoliberales. En todo caso, podemos señalar

que hay dos factores clave que identifican la transformación neoliberal de los Estados de Bienestar: Por una parte, el establecimiento de recortes en el gasto público y por otro la privatización de sectores centrales del estado de bienestar.
Estas políticas de austeridad originan un debilitamiento y deterioro de la calidad prestada por los servicios públicos, un aumento de las listas de espera, de los plazos administrativos, una precarización de las condiciones laborales, etc., lo cual en una suerte de círculo vicioso pasa a ser utilizado como argumento para defender la privatización de tales servicios, al mostrar que estos son ineficientes, más caros, no responden adecuadamente a las necesidades del ciudadano, no tienen la suficiente flexibilidad para adaptarse a los cambios de la sociedad y a las demandas de los mercados o incluso son sistemas corruptos. A su vez, las consecuencias de estos recortes en servicios públicos tienen una repercusión mayor y más grave en las clases sociales subalternas y en los colectivos marginados, quienes se ven arrojados a *buscarse la vida* en el mercado privado.

Estos recortes están favoreciendo la privatización de ciertos servicios públicos y la desaparición de otros, dando lugar a la redefinición del Estado en la prestación de servicios, pasando éste a ser un financiador de servicios cuya gestión pasa a depender de entidades privadas. Acorde con la idea de un Estado mínimo que no limite el campo de actuación del mercado, se aboga por la gestión y ejecución privada de los servicios públicos. Para ello se aduce el pobre rendimiento y el excesivo coste del servicio público, planteando que la competencia entre empresas a la hora de prestar el servicio dará lugar a una mejor calidad del servicio ofertado para el usuario y a una reducción en sus costes. En definitiva se dará un servicio más eficiente y se generarán beneficios empresariales que en consonancia con los principios económicos defendidos por el neoliberalismo, acabarán revirtiendo en el conjunto de la sociedad.

Sin embargo, la afirmación de que la gestión privada permite un servicio más eficiente respecto a la pública no ha sido confirmada por ningún estudio y parece basarse más bien en ideología, anécdotas y referencias personales más que en una existencia de evidencia empírica en su favor. Por ejemplo, el sistema sanitario de Estados Unidos, que es únicamente público para los mayores de 65 años y para la población pobre, tiene unos niveles de gasto sanitario del 14% sobre el PIB de este país, aproximadamente el doble de la media de la Unión Europea de los 12. Por otra parte su cobertura sanitaria es baja, con unos 45 millones de personas que no pueden costearse un seguro sanitario. La educación concertada, las *charter schools* –aquellas gestionadas por instituciones privadas pero financiadas por las administraciones públicas- tampoco resultan necesariamente más baratas, ni ofrecen un mejor servicio al

conjunto de la ciudadanía que los centros educativos gestionados de forma pública (Apple, 2006).

Como es evidente, la lógica privatizadora se expandirá hacia aquellos sectores en donde la penetración empresarial pueda ofrecer unos mayores beneficios económicos, como son la educación pública o el sistema público de pensiones[71]. Mientras que las áreas que estén orientadas a sectores *menos* rentables (por ejemplo la lucha contra la pobreza, la atención a minorías étnicas, la infancia en situación de desprotección, la atención a personas toxicómanas, etc.) serán atendidas o bien por el Estado directamente de forma residual, o bien mediante convenios de éste con entidades sociales del denominado Tercer Sector. En todo caso la penetración de las diferentes formas de privatización en el funcionamiento de los EB, supone la introducción de una lógica mercantilista y por consiguiente la orientación a la búsqueda de beneficios en áreas como la Educación, la Sanidad o los Servicios Sociales. Esta mercantilización, en contra de lo que plantean los adalides del neoliberalismo, favorece el desarrollo de mayores niveles de desigualdad en el acceso a servicios públicos y, a su vez, a una degradación de la calidad de los propios servicios públicos que pasan a ser guetos de las poblaciones más desfavorecidas.

Pero la introducción de mecanismos de privatización en el estado de bienestar puede tomar diversas formas, como la privatización total de un servicio o la progresiva externalización de diferentes partes de un mismo servicio. Sin embargo, uno de los mecanismos que mejor ilustra el desmantelamiento neoliberal del EB es el de los *cuasimercados*, al ajustarse a los principios de la competencia en el mercado y de la libertad de elección del individuo. En ellos el estado financia a las empresas privadas encargadas de prestar un determinado servicio, las cuales dentro de unos márgenes establecidos por los poderes públicos, son libres de organizar la prestación de tal servicio. Esta libertad de organización dará a lugar a una amplia oferta de productos en el mercado (con diferentes niveles de calidad, precio, condiciones, etc.), en donde el individuo podrá ejercer libremente su elección, no ya como ciudadano sino como cliente-consumidor. Son procedimientos de privatización que comienzan a introducirse en diversos sectores públicos donde la privatización total no es conveniente ni rentable económicamente, como en el sector de la educación (Ball y Youdell, 2009 y Hill, 2013), de la atención residencial a personas mayores, en la sanidad, etc. Las consecuencias son muy similares en todos ellos: un aumento de las desigualdades en el acceso a los servicios, una degradación de las condiciones laborales y un empeoramiento de la atención ofrecida en la red pública que se ve obligada a competir en

[71] Curiosamente siempre se pone en duda la viabilidad económica de las pensiones públicas (a través de informes, comunicados, estudios, etc. emitidos por *think tanks* neoliberales), pero nunca se pone en tela de juicio la viabilidad y rentabilidad de los planes de pensiones privados ofertados por las entidades bancarias.

condiciones desfavorables con la red privada. En definitiva, los cuasimercados se pueden considerar un mecanismo transitorio dirigido a trasladar ganancias al sector privado y no un instrumento para mejorar la eficiencia y calidad de los servicios públicos.

La organización de la atención a colectivos en situación de riesgo de exclusión social no se salva de estas dinámicas privatizadoras, en donde buena parte de las actuaciones de intervención son realizadas por entidades sociales, ongs, asociaciones sin ánimo de lucro y con ánimo de lucro, empresas privadas, fundaciones, entidades religiosas, sindicatos, etc. Todas estas entidades participan y compiten entre sí en el *negocio de la pobreza*. Siendo el papel de la administración pública el de financiarlas y posteriormente evaluar el cumplimiento de los objetivos, del gasto ejecutado y del seguimiento de las normativas que regulan la prestación del servicio. Es decir, establecer una evaluación y supervisón burocrática de las intervenciones de atención directa prestada por estas entidades. Por supuesto junto al aumento de la iniciativa privada en sus diversas formas, se produce un crecimiento en el peso del papel de las familias y del voluntariado a la hora de atender las necesidades sociales que no son cubiertas por los poderes públicos (al reducir su ámbito de atención) y que tampoco son cubiertas por el sector privado (al no ser percibidas como oportunidades de negocio).

Las actuaciones de formación para personas en riesgo social se integran en este marco neoliberal de privatizaciones y de dejación de responsabilidades por parte de los poderes públicos, al ser actuaciones desarrolladas en la inmensa mayoría de las ocasiones por fundaciones, asociaciones, empresas y entidades sociales del Tercer sector mediante financiación pública.

Este tipo de transformaciones en los Estado de Bienestar están siendo apoyadas y respaldadas firmemente por organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, la OCDE o la Organización Mundial de Comercio, así por entidades supranacionales como la Unión Europea y por diversos tratados de internacionales de comercio a través de la imposición de *políticas económicas de austeridad* a sus países miembros. Políticas económicas que están teniendo unos costes sociales gravísimos para el conjunto de la ciudadanía y que en última instancia han generado más desigualdad, más pobreza y más desempleo, agravando aún más las consecuencias del estallido de la crisis capitalista del 2008.

La agenda socioeducativa neoliberal

> *El neoliberalismo se configura así como un dispositivo que estructura nuestro propio pensamiento, nuestra propia subjetividad, nuestra propia forma de ver las cosas; trazando un horizonte sobre lo que es y no es posible, sobre lo que podemos y no podemos hacer. Es una forma de ver la historia, de ver el mundo actual, y de vernos a nosotros y a nostras mismas dentro de ese escenario* (Díez Gutiérrez, 2007, p. 296).

En contra de lo que piensa una parte importante de la izquierda, el pensamiento neoliberal otorga una gran importancia al campo de las políticas sociales y educativas. En primer lugar, como un destacado mecanismo de extensión del capital y de generación de nuevos nichos de negocio empresarial. Pues una vez que ya se han privatizado o mercantilizado sectores como el transporte, la industria, etc. es necesario buscar nuevas vetas donde el capital pueda desarrollarse: la educación, la sanidad, los servicios sociales, etc. son los pilares del estado de bienestar social que están en buena medida todavía por explotar desde el punto de vista neoliberal. Y en segundo lugar, para el neoliberalismo las intervenciones en el campo social y educativo suponen un espacio de legitimación hegemónica y de reproducción y mantenimiento del orden social. Fundamentalmente a través de los *aparatos ideológicos del estado* (Althusser, 2004) entre los cuales destacan la educación, los servicios sociales y muy significativamente en nuestras días las redes sociales y el mundo virtual de internet. Es mediante diferentes operaciones políticas y discursivas como se construye una determinada subjetividad y una forma de entender la protección social acorde a los valores que el discurso neoliberal imprime en el imaginario social.

La construcción del ethos neoliberal

Si para el pensamiento neoliberal las personas nos caracterizamos por tener una naturaleza esencial individualista, competitiva, egoísta, que alcanza su autorrealización a través de la adquisición y posesión de bienes materiales y de la libre competición en la sociedad de mercado. Entonces el marco social y laboral más idóneo para que esa naturaleza pueda desarrollarse debería estar caracterizado por una serie de principios. Principios no dirigidos necesariamente a reducir la desigualdad, sino a generar las condiciones que premian a las personas que más se esfuercen y compitan, a aquellos que emprendan más y mejor, y relegue a quienes no se esfuerzan, son vagos o prefieren vivir de la caridad y de las ayudas del estado. Así, el pensamiento neoliberal señala las siguientes directrices como las más oportunas para favorecer que las personas se gestionen como *si fueran empresas de sí mismas* y pudieran tener la mayor libertad posible a la hora de competir y de emprender.

El fomento de la empleabilidad: En la cosmovisión neoliberal, uno de los factores causantes del desempleo y de la baja productividad laboral es el

desajuste entre las necesidades del sistema productivo y la formación del trabajador. Por ello se considera prioritario invertir en las personas para que éstas se puedan insertar laboralmente y puedan contribuir al crecimiento económico. Pero no a través de cualquier tipo de formación, sino mediante una que responda a las necesidades de una mano de obra flexible y adaptable, para lo cual el modelo de las competencias básicas es tremendamente apropiado para las necesidades del mercado (Hirtt, 2013). Es en esta lógica donde aparece el discurso del aprendizaje para toda la vida, en donde en un contexto laboral cada vez más imprevisible y sujeto a continuos cambios laborales y de necesidades de producción, el trabajador tiene que estar constantemente actualizado, aumentando sus conocimientos o mejor aún sus competencias, para no quedarse atrás y ser excluido del mercado laboral en la competición con otros trabajadore. Desde esta óptica, el problema no es tanto de empleo, como del fomento de la empleabilidad en la persona, es decir, para el sujeto neoliberal se interioriza la idea de que ya no existe el trabajo fijo, de que éste siempre será temporal y que por ello deberemos competir con el resto de trabajadores por los (escasos) puestos de trabajo que haya, utilizando para ello nuestras competencias formativas. La educación pasa a ser vista bajo esta concepción propia del Capital humano (Becker, 1985) como un objeto de consumo, una inversión individual que aportará al sujeto un valor de cambio en cuanto a la inserción laboral y que por lo tanto contribuirá al crecimiento económico y bienestar de la sociedad.

Es en la *sociedad del conocimiento* donde estas ideas adquieren su máximo desarrollo al considerar que en una sociedad con igualdad de oportunidades –garantizada por el mercado-, será el esfuerzo individual representado por los logros académicos el que determine la trayectoria social de las personas. Pasamos a hablar de una sociedad en la que ya no existen ni las clases ni los antagonismos sociales, únicamente las trayectorias individuales, el esfuerzo personal y las elecciones racionales que los sujetos tomen dentro de las opciones que ofrezca el mercado. Por ello se entiende que desde instituciones como el Banco Mundial o la OCDE se haga hincapié en 'garantizar el acceso a los servicios' (educación, sanidad, servicios sociales, etc.) a través de los mecanismos del mercado (servicios de interés general, y no servicios públicos), ya que se considera que el problema es, en todo caso, de acceso a los servicios, no del papel que estos desempeñan en la estratificación social o de las desigualdades de clase social que operan en la base de la sociedad. Un ejemplo de esta lógica son los planteamientos que consideran que la educación es buena *per se* y que simplemente con incrementar el gasto educativo y extender la educación al máximo de la población se contribuye a una mayor igualdad y justicia social. Estos planteamientos no tienen en cuenta los efectos discriminatorios y de reproducción del orden social dominante, que operan dentro de las propias instituciones y sistemas educativos, como se ha demostrado ampliamente desde la sociología crítica

de la educación con los estudios de Pierre Bourdieu (1988, 1999, 2000, etc.), Samuel Bowles y Herbert Gintis (1998) o Jean Claude Passeron y Pierre Bourdieu (1970).

Sin embargo, "Lo que puede tener alguna verosimilitud a escala individual, en términos colectivos es solo un mecanismo para responsabilizar a los propios trabajadores de su situación: "estás parado, o tienes un empleo irregular, porque no estás suficientemente formado, y no lo estás porque no has querido" (Arriola y Vasapollo, 2003, p.170). Como desde esta óptica se entiende que es una cuestión de mero acceso a los servicios, y el mercado garantiza tal acceso, si la persona no se inserta adecuadamente en la sociedad salarial siguiendo los patrones y modelos culturales dominantes, es porque ella no ha querido y se traslada su éxito o fracaso a su 'responsabilidad individual', exonerando de su responsabilidad a las propias instituciones y políticas sociales. Las implicaciones del discurso de la responsabilidad individual son muy amplias y van desde el soslayamiento de las cuestiones ideológicas y reducción a la 'aséptica' gestión técnica en el abordaje de las problemáticas sociales, hasta la criminalización y tratamiento punitivo (Wacquat, 2010) de aquellas personas que no se adapten socialmente a través de los mecanismos establecidos. En donde destacan fundamentalmente el sistema escolar, a través de la meritocracia y de la igualdad de oportunidades que ésta pretendidamente ofrece, y el trabajo asalariado, a través de la ética del trabajo (Bauman, 2000).

La otra idea que contribuye a la construcción del ethos neoliberal es *el impulso de la iniciativa individual o del espíritu empresarial-emprendedor*. En ella destacan dos líneas de actuación, una dirigida a reducir los costes empresariales de la incorporación de trabajadores adicionales y otra dirigida a favorecer el paso del empleo asalariado a empleo independiente y a la creación de microempresas. Ambas líneas tienen en común que se basan en la ayuda pública al tejido empresarial, ya sea mediante subvenciones económicas a la contratación o a través de rebajas fiscales, es decir, con una menor presión impositiva. El Estado no debe inmiscuirse en el funcionamiento del mercado, únicamente tiene que contribuir a su funcionamiento, ya sea mediante financiación económica, ya sea mediante regulación normativa a favor del capital. Por ejemplo en la Estrategia Europea en materia de Activación para el Empleo del año 2015, se presupuestaron unos 1.500 millones de euros para bonificaciones a las empresas en concepto de contrataciones. Una cuantía que rondaba el 30% del total de la financiación de la Estrategia de Activación. Dinero que podría haberse dedicado a fortalecer sectores importantes de protección social o a mejorar la red educativa en toda Europa y que en cambio se destinó al tejido empresarial y privado, porque para el discurso neoliberal éste es el que genera riqueza y hace que las sociedades avancen y las personas prosperen.

En este imaginario aparece con fuerza la figura de la persona trabajadora autónoma, del 'emprendedor' (Moruno, 2015) que inicia su propia empresa y que trabaja a cuenta propia. Se eleva esta figura al prototipo de modelo a seguir como ejemplo de persona social y laboralmente exitosa, la cual se caracteriza por ser dinámica, creativa, atenta a los cambios y a las nuevas necesidades del mercado, etc. En oposición al de la persona empleada a cuenta ajena (especialmente al empleado público en situación laboral indefinida), quien es percibida de forma negativa como conformista, poco vinculada con la empresa y sus objetivos, que es lenta y perezosa, sin iniciativa, etc. La noción de emprendeduría entronca directamente con la visión que el pensamiento neoliberal tiene acerca de la persona, del *homo economicus*: individualista, competitivo y que busca la consecución de sus propios objetivos a través procedimientos racionales en la toma de decisiones de las diversas opciones que le ofrece el mercado. El sujeto neoliberal es el sujeto oportunista, que siguiendo a Marx, en este caso a Groucho no a Carlos, diría: "Estos son mis principio. Si no le gustan tengo estos otros."

El motivo por el que el discurso neoliberal se ha reapropiado de la noción de emprendeduría, la cual data de un periodo histórico anterior al surgimiento del neoliberalismo[72], es porque constituye una auténtica autopista para aumentar la explotación de la clase trabajadora y para desequilibrar aún más la balanza entre el polo del Capital y del Trabajo a favor del primero. Pero a su vez también contribuye al enmascaramiento de que en buena parte de las situaciones laborales no se esté hablando propiamente de trabajadores autónomos independientes, sino de personas autónomas que se integran en empresas, con condiciones laborales individuales y no colectivas, sin protección sindical, con un coste laboral mucho menor para la empresa y por lo tanto con una mayor situación de precariedad y debilidad frente al poder empresarial (Harvey, 2007). En definitiva una mano de obra individualizada, más dócil y flexible de acuerdo con los intereses del sector empresarial.

Para que la sujeto neoliberal pueda luchar por sus intereses, competir y ejercer su libertad al máximo, es necesario reformar totalmente el mercado de trabajo hacia mayores cotas de *flexibilidad laboral*: Se pretende aumentar la rentabilidad del capital mediante un abaratamiento de los costes del trabajo, entre los que se incluyen los salarios, las cotizaciones a la seguridad social, las prestaciones por desempleo, etc. y por otra parte, aumentar la productividad del trabajador mediante un aumento del número de horas de trabajo y un aumento de su vida laboral con el retraso de la edad de jubilación. Es necesario señalar que el retraso en la edad de jubilación es

[72] Joseph Schumpeter (1883-1950) fue el primer economista que introdujo la noción de emprendedor en su análisis del funcionamiento del capitalismo. Para este autor, y al igual que para Carlos Marx, las crisis son fenómenos recurrentes e inherentes al propio capitalismo. Pero sin embargo a diferencia de Marx, la solución a estas crisis recurrentes del capitalismo pasaría por la aparición de emprendedores que con sus innovaciones revitalizaran el funcionamiento del capitalismo mediante procesos de *destrucción creativa*.

doblemente lesivo para las clases populares, primero porque hay una correlación entre esperanza de vida, clase social y status profesional, de modo que las clases trabajadores disfrutan menos tiempo de la jubilación; y segundo porque la cuantía económica de éstas es menor. Por lo que no sólo las clases trabajadores disfrutan durante menos tiempo de la jubilación sino que además con menos dinero.

La flexibilidad abarca diferentes dimensiones, destacando en primer lugar la progresiva sustitución de puestos de trabajo fijo, por contratos eventuales y con una amplia variabilidad en cuanto a jornadas laborales, dando lugar a una clase trabajadora mucho más fragmentada y débil. Esta flexibilización laboral nos remite a un tipo de estructura social dualizada (Tezanos, 2009), que se caracterizaría por tener en la parte superior, un cada vez más menguante grupo de trabajadores con buenas condiciones laborales y en donde predominarían diferentes sectores acomodados y predominantemente conformistas con el orden social hegemónico; mientras que en una creciente parte inferior, tendríamos un heterogéneo grupo de trabajadores en situación precaria, que alternan periodos de trabajo (regular o irregular) con periodos de desempleo y que a su vez tendrían escasas posibilidades de movilidad social ascendente.

Por otra parte, hay que destacar aquellas dimensiones de la flexibilidad en la que se hace hincapié en una mayor vinculación del trabajador con los productos y objetivos de la empresa. Mediante, por ejemplo, procedimientos como los 'círculos de calidad y mejora' introducidos ya en la década de los años 60 por los sistemas de organización laboral *toyotistas* y que suponían una ruptura con los planteamientos rígidos y uniformes del modelo de producción en masa típicamente fordista. Esta vinculación individual tiende a fragmentar a la clase trabajadora y a favorecer el debilitamiento de las negociaciones colectivas y de los sindicatos en las relaciones laborales establecidas con la empresa.

Por último, y como no podía ser menos, la flexibilidad también se refiere a los procesos 'de salida' es decir a los mecanismos de despido, en donde se favorece y se abarata el coste de la rescisión de contratos laborales. Ante este favorecimiento del despido por parte del empresariado, se potencia la idea de la 'flexiseguridad' como un instrumento que garantice la seguridad del trabajador ante la flexibilidad y movilidad laboral. Si bien se repite, a modo de mantra, que la flexiseguridad combina altos niveles de flexibilidad, crecimiento económico y desregulación de los mercados con altos niveles de protección social para el trabajador, la realidad ofrece una panorámica diferente en forma de precarización, inestabilidad y fuerte recortes de derechos sociales y laborales. Un modelo draconiano en donde *o lo tomas o lo dejas*.

Junto con la flexibilización del mercado laboral, y como la educación debe estar supeditada al mercado, se produce una creciente flexibilización de los sistemas educativos: no sólo el alumnado a través del aprendizaje de competencias básicas tiene que ser flexible, polivalente y adaptable, también se incita a que los centros educativos sean capaces de reaccionar a tiempo ante los cambios del mercado laboral. Para lo cual se favorece, y se considera como índices de calidad, el establecimiento de relaciones entre centros educativos y empresas, una mayor autonomía de los centros educativos para gestionar convenios, fuentes de financiación externa, contratación propia de personal, funcionamiento gerencial de los órganos de participación escolar, orientación al marketing de empresa de los centros educativos, etc. En definitiva, que los centros educativos puedan ofrecer sus propios productos al cliente y de esa manera sentar las bases de una oferta diferenciada y una libre elección para el funcionamiento del cuasimercado educativo.

Estos principios (empleabilidad, flexibilidad laboral, igualdad de oportunidades e iniciativa empresarial-emprendedora) constituyen los pilares centrales en la conformación de un ethos neoliberal. Este proceso no se dirige al desarrollo de una política orientada a la creación de puestos de trabajo estables, ni a una mayor seguridad laboral, sino que se orienta a la máxima flexibilidad del mercado laboral y la máxima capacidad adaptativa del trabajador ante las eventualidades y cambios del sistema productivo. Y aquí la educación y la formación asumen un papel instrumental y esencial dirigido al logro de la construcción de esa naturaleza y ética neoliberal. Bajo estas premisas se busca el pleno empleo, pero uno muy alejado de las concepciones que se orientan a la estabilidad laboral, al desarrollo de una carrera profesional y al logro de condiciones laborales que permitan una integración social adecuada. En cambio, este pleno (sub)empleo evoca inseguridad, precariedad, competitividad por 'pillar un trabajo' por malo que éste sea –pues a fin de cuentas siempre será mejor que quedarse en casa- y en definitiva en *vivir al día*. Esta flexibilización del mercado laboral y la consiguiente precarización de la vida laboral ha dado lugar a la progresiva desaparición de la línea fronteriza entre la situación de exclusión social y la inserción social a través del empleo, dándose la circunstancia de poder estar trabajando o de alternar periodos de trabajo y estar a su vez en situación de exclusión. El empleo y el trabajo asalariado en el marco capitalista ha dejado de ser, debido a la erosión y degradación que él ha realizado el discurso neoliberal, un mecanismo de integración social adecuado.

Del welfare al workfare

Junto con las actuaciones en materia de empleo, la agenda social neoliberal propone dos direcciones bien delimitadas para los sistemas de protección social: Por un lado una mayor liberalización y mercantilización de los servicios

sociales. Por otro lado, un mayor énfasis en el desarrollo de políticas de carácter asistencial y orientadas a la activación laboral. Como veíamos anteriormente, la política social es vista como un coste que en un mundo económicamente globalizado debe reducirse lo máximo posible. Por ello las prestaciones económicas derivadas de los estados de bienestar son consideradas como demasiado generosas y, peor aún, desincentivadoras del trabajo por lo que deben reducirse para poder hacer frente al objetivo de la competitividad y del crecimiento económico.

Pasamos de las concepciones basadas en el bienestar, en el *welfare*, a las concepciones del *workfare* que buscan la inserción laboral de aquellas personas que estando en edad legal de trabajar están recibiendo una prestación económica pública. Así, se reconoce que el acceso a los derechos de ciudadanía pasa por la inserción en un mercado laboral precario y alienante, que ofrece unos puestos de trabajo que ni son suficientes para cubrir las necesidades básicas ni permiten la autorrealización personal. De esta manera la agenda neoliberal termina de remover las estructuras que fundaban el capitalismo de orientación keynesiana: primero se redefine una muy particular concepción de pleno empleo basada en el sub-empleo, en la temporalidad y en su carencia de elementos de utilidad social y personal; y, segundo se endurece el acceso y se reducen drásticamente las prestaciones sociales que en un momento original podían considerarse como derechos universales de ciudadanía social, y que ahora se vinculan a la inserción laboral de la persona en un mercado laboral excluyente.

De esta manera, podemos sintetizar las siguientes conclusiones en relación a la política social neoliberal:

- Una política dirigida a una mayor flexibilidad del mercado y en donde se hace hincapié en la necesidad de una *educación a lo largo de toda la vida* y basada en competencias profesionales, como elementos clave para favorecer la empleabilidad y adaptabilidad de la mano de obra a las necesidades del mercado de trabajo.

- Una situación de desempleo estructural agravado por la crisis capitalista del 2008 y en donde el mercado laboral se caracteriza por excluir cada vez a más colectivos y por una creciente precarización de las condiciones laborales. Situaciones que si bien afectan con mayor gravedad a los colectivos más desprotegidos (mujeres, inmigrantes ilegales, pobres, jóvenes sin cualificaciones…) cada vez se extiende más a todos los estratos sociales y profesionales.

- Una presión dirigida a reformar los sistemas de protección social. Esta presión se orienta al asistencialismo caritativo al centrarse en colectivos desprotegidos y no en el conjunto de la población, a una

reducción de su tamaño y del gasto social público, a un endurecimiento en el acceso a las prestaciones económicas; y por último, a dotar de un fuerte carácter activador a las actuaciones y programas que desarrollan.

- La construcción de una ética neoliberal en la cual se impone un consenso en torno a cómo debe ser la sociedad, la participación política, la educación, el trabajo, etc. Un imaginario social hecho a imagen y semejanza de esa supuesta naturaleza competitiva, individualista, oportunista y egoísta que caracteriza al sujeto neoliberal y que toma como modelo de referencia, como *espacio de veridicción* el ejemplo de la empresa privada. Un ethos y una razón neoliberal para dar sentido e interpretar el mundo que nos rodea (Laval y Dardot, 2013).

Es en este marco de transformaciones neoliberales en los estados de bienestar social y del modelo de política social de activación, donde se insertan las actuaciones y programas de lucha contra la exclusión social, como los programas de transferencias económicas condicionadas, las ayudas contra la pobreza o los programas de ingresos mínimos. Un espacio que se caracteriza por el creciente cuestionamiento y puesta en duda de tales programas, por el afianzamiento de una estrecha vinculación entre la percepción de la prestación económica con la inserción en un mercado de trabajo frágil y precario, y por último con unos mecanismos de intervención en donde se enfatiza la responsabilidad individual del sujeto en el proceso de inserción socio-laboral.

Las políticas de lucha contra la exclusión social

"…son un tipo de asalarización de la pobreza, dirigida más bien a evitar el escándalo público de la pobreza y al control social de la misma" (Antonio Negri, 1998, p.46).

Las principales actuaciones socioeducativas de lucha contra la pobreza son los programas de transferencias condicionadas de recursos (ayudas contra la pobreza, ingresos mínimos, bolsas familiares, etc.), que se dirigen, al menos formalmente, a la lucha contra la exclusión social y al logro de sociedades más cohesionadas y más igualitarias.

Con estos programas se reconoce de manera implícita, por parte de los poderes públicos que el desempleo y la pobreza son fenómenos sociales estructurales en las sociedades occidentales capitalistas y que, por tanto, es necesario articular algún tipo de medida que sirva para atenuar, aliviar y *gestionar* estas problemáticas, evitando así la revuelta social. Aunque siempre

desde el marco y la lógica del sistema económico y de organización capitalista.

Es en este contexto en el que surgen estos programas como propuestas destinadas a favorecer la integración de los sectores marginales y empobrecidos en la sociedad capitalista, por un lado a través de la facilitación del acceso al consumo mediante un ingreso económico básico; y, habitualmente por otro lado, mediante la vinculación de ese ingreso económico con el fomento de la inserción en el mundo laboral a través de actuaciones educativas y de formación de carácter profesionalizador.

La lucha contra la pobreza

Existe una gran heterogeneidad entre los diferentes programas de lucha contra la pobreza, en función del contexto nacional en el que se desarrollan, de su duración, de sus destinatarios principales, etc. Sin embargo, teniendo en cuenta esta diversidad es posible establecer una doble estructura común en todas ellas.

En primer lugar, todas ellas ofrecen un ingreso económico con carácter periódico, habitualmente mensual, ingreso que es financiado y gestionado por alguna entidad pública bien sea de ámbito municipal o supramunicipal, y que se dirige a la cobertura de las necesidades sociales básicas de la unidad familiar que conforma la persona solicitante de esta prestación. A su vez, para poder acceder a esta prestación económica es imprescindible poder demostrar una situación económica por debajo del umbral de pobreza. Es por tanto un ingreso o transferencia económica de carácter *condicionado* (Cecchini y Madariaga, 2011).

En segundo lugar, todas ellas vinculan en mayor o menor medida la percepción de la cuantía económica con la realización de diversas actividades dirigidas a la inserción social y laboral de la persona beneficiaria de la prestación económica. Actividades que se desarrollan en diversas áreas de intervención (familiar, personal, salud, educativa, laboral…) y que incluye diversos compromisos por parte de la persona beneficiaria para participar y realizar las actividades propuestas por el personal profesional de servicios sociales (trabajadores sociales y educadores sociales fundamentalmente, aunque también pueden participar otros perfiles profesionales de la intervención social como psicólogos, técnicos en inserción laboral, etc.).

Se puede decir que a cambio de un ingreso económico, la persona beneficiaria de estos programas acepta la participación activa en un conjunto de actividades y el cumplimiento de una serie de requisitos, para favorecer su inserción social. Un itinerario que va a guiar a la persona en situación de

marginación o exclusión social a la integración dentro la "sociedad normalizada".

Son medidas, que por su origen, pueden ser consideradas herederas del discurso social-liberal, en donde se reconoce que el estado público tiene una responsabilidad con aquellos sectores en situación de riesgo y por tanto parte del esfuerzo público tiene que redistribuirse hacia la inserción de estos colectivos desfavorecidos. Desde este punto de vista los sistemas de protección social articulados bajo el marco del estado de bienestar tienen como objetivo el:

> […] reinsertar a estos colectivos excluidos, es decir, en permitir en la medida de lo posible, su inclusión en la gran clase media, ayudándoles a superar las desventajas causantes de su marginalidad que se ven reforzadas por su exclusión (Boltanski y Chiapello, 2002, p.448).

Podemos señalar que son actuaciones informadas por la noción de *ciudadanía social* (Marshall, 1997) las cuales tratan de redistribuir una mínima parte de la riqueza hacia la inserción de aquellos colectivos marginados, pero sin modificar profundamente las relaciones económicas de producción o las estructuras de clase, causantes de las desigualdades y de la explotación social. Aun así, son políticas basadas en la idea de solidaridad, de redistribución de la riqueza, con un fuerte componente público (estatal) y financiadas por el conjunto de la sociedad a través de un sistema de impuestos. En donde se reconoce que por el hecho de ser ciudadano se tiene derecho a un mínimo de seguridad vital y social, garantizado por una prestación económica por parte del Estado.

Algunas limitaciones y problemas de los programas de lucha contra la pobreza

A pesar de tener entre sus objetivos la lucha contra la pobreza, el aumento de la cohesión social y la protección social de la ciudadanía, estas actuaciones tienen una serie de limitaciones y problemas inherentes a los presupuestos teórico-políticos en los que se sustentan. Estas limitaciones se están viendo acrecentadas por el influjo y las transformaciones que el pensamiento neoliberal está operando en ellas.

A pesar de que se trata de medidas dirigidas a luchar contra la pobreza y a dar cobertura a las necesidades sociales básicas de aquellas personas con ingresos por debajo del umbral de pobreza estimado, es necesario apuntar su carácter claramente insuficiente a la hora de dar respuesta a tales necesidades básicas y a la hora de ofrecer una red de apoyo mínimamente suficiente. Son medidas con una muy escasa fuerza a la hora de redistribuir la riqueza por el conjunto de la sociedad, con poca financiación pública y que no contribuye a dar un nivel mínimo de subsistencia, ni a generar sociedades más

cohesionadas, sino que más bien actúa como un parche para evitar revueltas sociales. Al ubicarse por debajo del umbral de la pobreza no ofrecen una cobertura suficiente para dar respuesta a las necesidades sociales básicas y siguiendo a Toni Negri (1998) son programas dirigidos más bien a evitar el escándalo público de la pobreza y al control social de la misma. Tanto en Europa como en América Latina se dedica alrededor de un 1% del producto interior bruto a la financiación de los programas de lucha contra la pobreza (Frazier y Marlier, 2016; Cecchini y Madariaga, 2011). Es evidente que con una financiación tan escasa es imposible tratar de erradicar o de dar una respuesta contundente ante los niveles de exclusión social existentes. Podemos decir que las políticas sociales para pobres, sobre todo en estos tiempos de emergencia social y de austeridad neoliberal, son *políticas sociales pobres*.

Otra cuestión crítica en estos programas es el carácter estigmatizador que tienen al focalizar su atención en el colectivo de personas pobres y no dirigirse al conjunto de la ciudadanía. De esta forma se produce una violencia simbólica por parte de las administraciones públicas en la forma de juicios morales sobre las condiciones de vida de las personas solicitantes, daños psicológicos y morales que se imponen a las personas solicitantes de estos subsidios.

La puesta en marcha de estos programas de ingresos mínimos implica la creación de todo un complejo entramado burocrático y administrativo dedicado a la evaluación de las condiciones económicas, familiares y sociales de las personas que solicitan estas prestaciones. Una evaluación dirigida a la comprobación de recursos y de requisitos exigidos para el acceso a este derecho que supone un ejercicio de violencia simbólica por parte de las administraciones públicas mediante la intromisión y enjuiciamiento de las condiciones de vida de las personas solicitantes. Es en este contexto de control social y de comprobación de recursos (Foucault, 2009) donde surgen diversos instrumentos, aplicaciones informáticas y herramientas de trabajo, como documentos, bases de datos y formularios donde registrar los diversos aspectos personales, familiares y económicos de las personas solicitantes.

Otra cuestión crítica dentro de este tipo de medidas es su tendencia a considerar la pobreza desde un punto de vista individual, cuando se trata de una problemática cuyo origen aparecen fundamentalmente en el plano social. La puesta en marcha de un itinerario individualizado de inserción en el que se trabajen aquellas áreas de la persona con déficits y carencias que dificulten su integración social y laboral contribuye a reforzar la idea de que la exclusión social es una problemática cuya base primordial aparece en la propia persona y en sus características. Al enfatizar la búsqueda de soluciones en el plano individual, se tiende a soslayar el carácter social y estructural que tiene la pobreza y la desigualdad social.

Por ello no son programas que contribuyan poderosamente a la redistribución social de la riqueza, no contribuyen a remover las causas económicas y sociales que generan los procesos de exclusión social y de pobreza, no cumplen el objetivo de inserción social y laboral y tampoco ofrecen una prestación económica suficiente para cubrir las necesidades sociales más básicas. Desde el prisma neoliberal, su objeto más bien se dirige a legitimar socialmente el sistema capitalista con una mínima prestación y a establecer un mayor control social sobre la pobreza. No buscan la eliminación de la pobreza, sino su *gestión*. Una gestión fuertemente caritativa y asistencial, pero que con la creciente hegemonía del pensamiento neoliberal y con el apoyo de diversas instituciones internacionales y supranacionales, cada vez tiene un carácter más punitivo y culpabilizador. Para el imaginario neoliberal el problema no es el desigual reparto de la riqueza y tampoco el problema es la pobreza, el problema pasan a ser los mismos pobres que no asumen sus responsabilidades como miembros de la sociedad civil. Mitt Rommey, candidato republicano a las elecciones de Estados Unidos en el 2011, expresaba esta idea con explícita crudeza:

> […] Mi trabajo no consiste en preocuparme por esas personas (en referencia los trabajadores pobres y a los beneficiarios de ayudas sociales). Nunca las convenceré de que deben asumir sus responsabilidades personales y ocuparse de su vida (Krugman, 2012).

Cuestionamiento, control social y tratamiento punitivo de la pobreza

La emergencia hegemónica del discurso neoliberal en las políticas sociales desarrolladas en la UE y concretamente en el territorio español, ha impulsado una serie de progresivas transformaciones en los programas de ingresos mínimos. Transformaciones que con la crisis capitalista del 2008 han cobrado un renovado impulso y una mayor vigorosidad y profundidad en su implementación.

En primer lugar, mediante un profundo *cuestionamiento* sobre la necesidad y la pertinencia de este tipo de políticas públicas de ingresos mínimos dirigidas a colectivos en situación de riesgo social. Como para el discurso neoliberal la política social es un lastre para el crecimiento económico y además supone una desincentivación para que la persona se inserte laboralmente, se comienza a criticar la existencia de los programas públicos basados en ingresos mínimos. Desde esta visión, se argumenta que estos programas consumen una parte muy importante de los presupuestos públicos, recursos económicos que podrían invertirse en el sector privado[73], contribuyendo a la

[73] Mediante medidas como el impulso del emprendimiento, la reducción de costes laborales para las empresas, subvencionando empleo protegido, etc. En definitiva, proponiendo un trasvase económico de

creación de puestos de trabajo y favoreciendo la generación de riqueza. Además, se plantea la poca eficacia de estas actuaciones públicas, planteando cuestiones tales como: la *cronificación* de las personas beneficiarias de estos programas, el escaso porcentaje de beneficiarios que se insertan en el mercado laboral, la picaresca de buena parte de los mismos que prefieren *vivir* de esta prestación económica a buscar trabajo, etc. En definitiva, se socava la idea de un mínimo vital garantizado por parte de los poderes públicos a todo sujeto, como reconocimiento de los derechos de ciudadanía social, vinculando este derecho (y otros como la atención sanitaria, la educación, etc.) a la inserción laboral de la persona.

Fruto de la crítica del discurso neoliberal y de buena parte de algunos discursos social-liberales como los de la *Tercera Vía* se ha producido un endurecimiento de las condiciones para el acceso a estas prestaciones en la forma de un aumento de los requisitos, y por tanto de los trámites administrativos, para poder acceder a estas ayudas sociales. Este endurecimiento en el acceso a las prestaciones ha dado lugar a un incremento de la burocracia, del control social y de la violencia simbólica de las administraciones públicas, que son las encargadas de valorar los medios, las condiciones de las personas solicitantes y los requisitos establecidos[74]. De forma paralela, aparece la introducción de nuevas tecnologías y de herramientas informáticas en el trabajo diario del personal técnico, herramientas que facilitan la gestión y el control social de las personas solicitantes, al permitir cruzar y comprobar una gran variedad de datos de los solicitantes, datos que van desde la situación personal y familiar, hasta la situación laboral y económica, etc. Las políticas neoliberales en materia social han transformado a su vez los recursos y el trabajo de los educadores y trabajadores sociales de los mismos, hacia procedimientos basados en la "gestión" de la pobreza: redacción de informes, elaboración de perfiles de exclusión, determinación de colectivos de exclusión, control y supervisión de los expedientes de las personas beneficiarias… En definitiva, tareas laborales dirigidas a "contar pobres".

En segundo lugar, junto al creciente cuestionamiento de estas medidas, hay un mayor énfasis en la *responsabilidad individual* del sujeto en el proceso de inserción social. Como el sujeto es el propio responsable de su situación de desempleo y de marginalidad, se enfatiza el carácter de activación laboral de estas prestaciones económicas, mediante el establecimiento de una condicionalidad entre la cuantía económica con la realización y participación en actividades formativas y educativas, habitualmente dentro de un *itinerario*

lo público al sector privado, que es quien mejor puede gestionar el dinero y quien más riqueza puede generar.

[74] La película *I, Daniel Blake* (2016) de Ken Loach ejemplifica perfectamente la burocratización, el control y el tratamiento punitivo de la marginalidad, en este caso de las personas beneficiarias de ayudas sociales.

de inserción. Este itinerario individualizado cada vez se basa más en la obligatoriedad de realizar actividades individuales en diferentes campos (educación, formación, salud, vivienda, etc.), dirigidas a que la persona beneficiaria muestre su *buena voluntad* y su actitud positiva a la inserción laboral. De este modo, el pensamiento neoliberal pretende diferenciar a las personas pobres merecedoras de la prestación, de aquellas que *no se esfuerzan lo suficiente* para ser merecedoras de la misma, mediante una serie de actuaciones que la persona pobre tiene que realizar como pago por la ayuda recibida. De esta manera, volvemos a las concepciones de la *ética del trabajo* (Bauman, 2000), por la cual los pobres no tienen interiorizada esa ética, prefieren vivir de los subsidios del estado y no esforzarse por salir de su situación de exclusión. En última instancia son los propios responsables de sus fracasos vitales, porque "no se esfuerzan lo suficiente", "no comprenden que trabajando duro se sale de la pobreza" o "no ven que quien quiere puede".

Todas estas transformaciones en las prestaciones de ingresos mínimos se enmarcan dentro del creciente sesgo punitivo en el tratamiento neoliberal de la pobreza, por el cual: a) *hay que poner a los pobres a trabajar* a través de políticas de activación, a pesar de lo irreal de este objetivo, en donde se exige la inserción laboral a colectivos pertenecientes a sectores sociales oprimidos y marginados (desempleados de larga duración, personas sin techo, precarios, toxicómanos, minorías étnicas, etc. en ese amplio espacio social que abarcan los programas de lucha contra la pobreza), que en el mejor de los casos se ven abocados a una inserción frágil que no permite una salida efectiva de la marginación (Wacquant, 2015), b) hay que reducir la cobertura social pública hacia un estado de bienestar residual, y c) hay que flexibilizar las condiciones y los derechos del trabajador en un mercado laboral postfordista.

Sin embargo, a pesar de estas trasformaciones hacia un modelo neoliberal de gestión de la pobreza y de la marginalidad, el papel (declinante) del discurso social-liberal y las profundas consecuencias sociales de la crisis capitalista del 2008, han obligado al mantenimiento de este tipo de prestaciones sociales como mecanismo de legitimación de los gobiernos y sus políticas económicas de austeridad ante la ciudadanía.

El negocio de la educación para pobres

"*Educación, educación y más educación*" (Tony Blair, en campaña electoral de 1997. Citado en Chang, 2012, p.205).

Las actuaciones de formación son una de las medidas más importantes dentro de los programas de lucha contra la pobreza. Independientemente de donde se desarrollen estos programas, en todos ellos la formación y la capacitación,

bien sea profesional, pre-laboral u ocupacional, tiene un papel preponderante a la hora de fomentar la inserción de las personas en riesgo de exclusión. En este sentido, es posible señalar que las acciones de formación dirigidas a este colectivo, tienen una serie de características y asumen unos principios cada vez más influenciados por el pensamiento neoliberal.

Estas actuaciones formativas ocupan un lugar central y se encuadran dentro de la lógica que establece una sólida relación entre exclusión social y formación. Una relación que es matizada según el discurso en el que nos situemos, pues desde la visión neoliberal, que con su énfasis en la responsabilidad individual tiende a reducir la influencia de factores sociales y estructurales recayendo todo el peso del proceso de inserción en el *esfuerzo* emprendedor de la persona. Mientras que desde los enfoques de corte social-liberal se consideran las circunstancias sociales y económicas que influyen en los procesos de exclusión, reconociendo que todo proceso de exclusión es siempre individual, pero asentado en ciertas bases sociales estructurales.

Una Santa cruzada en la formación para las personas pobres

Podemos afirmar que en la formación para las personas beneficiarias de prestaciones sociales condicionadas se produce una confluencia de los discursos neoliberal y social-liberal en torno al papel instrumental de la educación como mecanismo de inserción social y laboral. Para la primera y en sintonía con la tesis del Capital humano, la formación es una inversión individual que contribuye al crecimiento económico global al favorecer la productividad y la empleabilidad del trabajador y por ello las tasas de inserción laboral. Mientras que para el discurso social-liberal, la formación contribuye al desarrollo de la propia persona en cuanto a ciudadano responsable integrado en la sociedad. Parafraseando a Marx y a Engels en *El Manifiesto Comunista*, esta alianza en torno a la educación puede denominarse una *Santa Cruzada por la educación* porque por un lado la impulsan los defensores del Iluminismo ilustrado que consideran que la educación es la panacea para todos los problemas sociales (desempleo, pobreza, racismo, violencia de género, etc.) y que por tanto hay que extenderla lo máximo posible; y por otro los defensores del neoliberalismo, que atisban en la educación una excelente oportunidad de negocio privado, en su mayor parte todavía por explotar a través de su privatización. El negocio global de la educación se calcula que tiene un potencial de unos 2 billones de dólares al año en todo el mundo, solamente en España el gasto es de unos 50.000 millones de euros (Ball y Corbalán, 2013). Desde esta visión neoliberal la cuestión no es por tanto reducir/recortar los presupuestos en educación, sino aumentar la participación del sector privado en su gestión y explotación.

En la *Santa Cruzada por la educación de los pobres,* tomando la analogía de las guerras cruzadas, primero irían los soldados cruzados avanzando: crean espacios y enarbolando en este caso la bandera de la educación para todo el mundo y a lo largo de toda vida, exaltando las virtudes de la educación, loando sus posibilidades y recalcando que es la educación la que nos hace ciudadanos social, enfatizando que es el elemento esencial para el progreso social y por tanto promoviendo su extensión a todos los sectores sociales, particularmente en aquellos donde no esté lo suficientemente asentada –como en los países en desarrollo-. Mientras que por detrás, irían los mercaderes, los neoliberales, haciendo negocios, generando espacios y oportunidades de *business* con la educación, introduciendo lógicas privatizadoras en el sector público, potenciando la competitividad entre centros y el establecimiento de rankings académicos, etc (Ball, 2012). Un discurso profundamente hegemónico pues por una parte apela a la vieja narrativa Ilustrada y Social-liberal, en la cual la educación es siempre buena en sí misma y que como tal hay que extenderla lo máximo posible; mientras que por otra parte, apela a las dominantes tesis neoliberales que defienden la privatización y la configuración bajo las leyes del mercado de todo sector público, incluido la educación para un colectivo tan vulnerable como el de las personas en situación de riesgo y exclusión social.

La hibridación de estos discursos sobre la formación se integran como uña y carne en la propuesta de la UNESCO de la *educación a lo largo de la vida* (Delors, 1997). Si la educación es un elemento de autorrealización personal, que contribuye al desarrollo ilustrado de las persona, que es la base de una sociedad cohesionada y sana, que fomenta la empleabilidad y la productividad y que además es una oportunidad de negocio al poder ser privatizada, entonces lo más natural será extenderla lo máximo posible a todos los colectivos y durante el máximo tiempo posible. De este modo, la educación pasa a ser un objeto de consumo, en el que todos estamos abocados al consumismo educativo a lo largo de nuestras vidas, desde que nacemos hasta que morimos.

La educación como inversión individual: La teoría del Capital Humano

Bajo la concepción del *Nuevo Discurso Humanitario* la educación debe seguir los derroteros establecidos por la teoría del Capital Humano (Becker, 1985), por la cual la educación es una inversión de carácter individual con valor de cambio en el mercado de trabajo. Para esta teoría la educación no solamente aumenta la empleabilidad de la persona, sino que es un elemento directo a la hora de mejorar la productividad, aumentar los salarios y favorecer el crecimiento económico y, de esa manera, aumentar la calidad y el volumen de los puestos de trabajo disponibles. Como señala la Comisión Económica de

América Latina y el Caribe (CEPAL) en relación a la orientación que deben de tener los programas de lucha contra la pobreza: "las acciones de capacitación y formación profesional apuntan a mejorar e incrementar los activos que poseen las personas pobres y vulnerables mediante la mejora de sus conocimientos y capacidades (…), lo que debería favorecer la estabilidad laboral y el logro de mayores salarios" (Cecchini y Madariaga, 2011, p.65).

La fórmula podría seguir el siguiente proceso: 1) trabajadores más y mejor formados en las competencias requeridas por el sistema laboral son más productivos en sus puestos de trabajo, 2) esa mayor productividad contribuye a la generación de mayores beneficios económicos en las empresas para las que trabajan, 3) esos beneficios empresariales darán lugar a su vez a nuevas inversiones empresariales en la forma de nuevas contrataciones de trabajadores, quienes con sus sueldos podrán incorporarse al consumo, y 4) lo que en última instancia repercutirá en el beneficio global de la sociedad a través del crecimiento económico espoleado por la mayor productividad del trabajador *bien formado*. Es algo así como si tuviésemos una jarra llena de agua, la cual representase la riqueza generada por las empresas, y que poco a poco fuésemos vertiendo ese agua en un vaso. Y el agua (la riqueza generada) al llegar al borde del vaso se siguiera vertiendo, con lo cual acabaría rebosando el borde del vaso y empapando la mesa en la que está el vaso. La mesa sería el conjunto de la sociedad civil y mostraría como la riqueza generada por el sector privado empresarial acaba llegando al conjunto de la sociedad en un proceso de goteo constante. Un proceso que hasta la fecha no ha sido explicado por los teóricos del pensamiento neoliberal, quizás porque se considera que es un proceso natural que no requiere explicación.

Así, las personas pobres tendrían que formarse y adquirir conocimientos, habilidades, competencias requeridas por el sistema productivo, que les permitieran aumentar su empleabilidad, poder insertarse efectivamente en el mercado de trabajo y poder contribuir ellas mismas al crecimiento económico de la sociedad y a mayores cotas de bienestar social global. La cuestión central para fomentar la inserción social y laboral de estas personas, sería la de formar en las competencias profesionales más demandadas por el sistema productivo.

Las críticas a la aplicación directa de la teoría del Capital humano en educación son varias. En primer lugar, es necesario desmontar la idea neoliberal por la cual hay una relación directa y mecánica entre formación, inserción laboral, aumento de la productividad y mejora de las condiciones laborales como resultado del crecimiento económico que generan los y las trabajadoras mejor formadas. Este mito es fácilmente desmontable, pues nuestras sociedades actuales tienen la juventud más y mejor formada y no por ello el desempleo o la precariedad se han visto reducidos lo más mínimo, al revés se han consolidado estructuralmente. Las condiciones de trabajo y el

volumen de puestos de trabajo de un país o de una determinada zona no dependen de la formación o del sistema educativo, sino de la relación de fuerzas entre el polo del capital, del empresariado y el polo del trabajo, equilibrio que se ha visto radicalmente alterado a favor del primero mediante las políticas neoliberales desarrolladas desde los años 80 y especialmente desde la crisis capitalista del 2008 (Harvey, 2012). Pensemos que, según las estadísticas de EUROSTAT en Europa (2018) hay un 2% de puestos de trabajo vacantes, en España un mísero 0,8%, prácticamente no hay puestos de trabajo disponibles[75]. La tasa de desempleo en Europa es del 10% aproximadamente, en España ronda el 17% y en la población menor de 25 años supera el 50%. ¿Cómo es posible entonces que la educación por sí misma contribuya a generar en el mercado de trabajo los suficientes puestos de trabajo para poder absorber a toda esta población trabajadora excedente? Es una tarea imposible, que nos avoca al consumismo educativo, a la competitividad individual por los escasos puestos de trabajo disponibles y a la precarización de las condiciones laborales: o lo tomas o lo dejas…

En segundo lugar, desde este punto de vista, la educación es un elemento pasivo dentro del subsistema laboral, dedicado únicamente a formar en las competencias requeridas por el mercado (Hirtt, 2013). Así, la educación es vista en sí misma, desde los niveles de primaria a la Universidad, desde la educación formal a la no formal, como una preparación para el trabajo, quedando la formación en otras cuestiones y contenidos (filosóficos, éticos, etc.) en un segundo plano. Por ejemplo, la inclusión en textos de educación primaria sobre "cómo crear una empresa", o sobre "cómo ser emprendedor" se sitúa en esa lógica de formar para la inserción laboral y para la empresa. Así mismo, la adopción en todos los niveles del sistema educativo del *modelo por competencias*, que no deja de ser una versión 2.0 de la pedagogía por objetivos, también se ubica en esa lógica por la que la educación tiene que plegarse a las cambiantes necesidades del mundo productivo.

En tercer lugar, la educación pasa a ser considerada como un producto de consumo, con un valor de cambio en el mercado laboral en la forma de mayores posibilidades de empleabilidad para la persona que lo adquiere. Esta visión contribuye a favorecer el consumismo en educación y la organización de los sistemas educativos según los principios del mercado y de la libre competencia. La idea de *educación a lo largo de la vida* contribuye a reforzar ese consumismo, en el que todos y todas estaremos abocados a consumir educación a lo largo de nuestra vida, configurando el sector público de la educación como un negocio privado más, similar en términos de explotación económica al de la empresa internacional del automóvil (Hill, 2013). Como señala James Calleja, director del Centro Europeo de Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP):

[75] http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=jvs_q_nace2&lang=en

> […] Hay que dejar de pensar en la educación como algo que termina a los 25 años. Tenemos que cambiar la mente. Las dinámicas del mercado cambian tan rápido que tenemos que ser alumnos toda nuestra vida. Pero no tienen por qué ir a la Universidad. Pueden hacer los moocs, talleres o aprender en el trabajo." (…) Vivimos una dinámica de continuo cambio en una sociedad de altas tecnologías. Lo que aprendemos no se pierde. Es una progresión y tiene que haber unos créditos que certifiquen que has ido creciendo en conocimientos para que estos sean valorados por el mercado (El País, 20/04/2014).

La aceptación de esta concepción neoliberal de la formación está dando lugar a que haya un predominio del *valor de cambio*, frente al *valor de uso* de la educación. La formación ya no es en sí misma una actividad dirigida a desarrollar una conciencia crítica en las personas, ni a dotarlas de estrategias para comprender una determinada materia o profesión/oficio, ni mucho menos para desarrollar personas felices. Si no que la educación pasa a ser entendida exclusivamente como un medio a través del cual competir en mejores condiciones con otras personas en el mundo laboral.

La educación para las personas pobres, al igual que otros servicios o bienes públicos, es para el neoliberalismo una mercancía, la cual en sí misma es potencialmente una oportunidad de creación de beneficios, a través de la financiación pública de entidades privadas encargadas de dar la formación requerida a estos colectivos. Sin duda alguna no es un nicho de mercado tan lucrativo como lo puedan ser las pensiones públicas, la atención residencial a las personas mayores, o la educación superior. Sin embargo sí tiene el suficiente interés como para que diversas entidades y fundaciones acudan al *negocio de la pobreza*, a través de la organización de las acciones formativas organizadas mediante sistemas de *cuasimercado* (Whitty, Power y Halpin, 1999). En estos cuasimercados, las instituciones públicas se encargan de planificar y organizar las acciones formativas, las cuales son posteriormente realizadas por entidades privadas y del tercer sector, ONG´s, fundaciones de formación, empresas, sindicatos, etc. mediante convenios económicos de financiación pública. El rol de los poderes públicos se limita fundamentalmente a una gestión burocrática y técnica de la financiación y de control del gasto ejecutado.

Según datos de la OCDE, en el periodo de 2008 al 2015 solamente dentro de las políticas de activación laboral en la zona de la Unión Europea, se ha dedicado una partida presupuestaria pública de más de 330.000 millones de euros para el desarrollo de actividades de formación y capacitación profesional dirigidas al fomento de la empleabilidad de las personas desempleadas. Una cantidad verdaderamente astronómica. ¿Por qué ese dinero no se ha dedicado a la creación directa de puestos de trabajo, puestos de calidad que tengan una verdadera utilidad social y que permitan una adecuada integración social, o al fortalecimiento de una verdadera red de

protección social contra la pobreza? Porque entonces la educación ya no sería un mecanismo de redención y de castigo para el pobre y dejaría a su vez de ser un negocio para el sector privado: el mercado tiene que crecer y para ello resulta fundamental el apoyo del Estado público, financiando al sector privado y creando un marco legislativo adecuado que favorezca su funcionamiento.

Por último, la teoría del Capital humano contribuye a excluir los aspectos ideológicos y estructurales que median en toda relación laboral entre el mundo del trabajo y el mundo empresarial (Bowles y Gintis, 1983), en el sentido que ofrece una visión meramente técnica y meritocrática entre empleado y empleador, sin considerar los aspectos ideológicos y estructurales que condicionan las condiciones de contratación y las condiciones laborales de los puestos de trabajo. Desde el prisma del capital humano, la contratación es un simple acto de intercambio igualitario que toma lugar en el mercado laboral entre un empleador que ofrece unas condiciones laborales y un empleado que ofrece unas credenciales formativas.

La teoría del Capital humano en las políticas socioeducativas de lucha contra la pobreza otorga a la formación un rol importante, al considerar que es el elemento central a la hora de favorecer la inserción social y laboral de la persona. La pobreza y la desigualdad social son problemáticas sociales que se pueden solucionar, simplemente, con más educación y sobretodo con una educación *de más calidad*, es decir, más estrechamente vinculada a lo que demanda el mundo del trabajo. Desde esta visión, el desempleo y la pobreza son problemas cuyo origen está o bien en que la educación no forma de manera adecuada, o bien en que la persona en situación de exclusión social, en condiciones laborales precarias, etc. no ha sabido aprovechar las oportunidades formativas, educativas, laborales… que ha tenido a lo largo de su vida.

Una pedagogía del déficit y una educación para la redención del pobre

Las acciones de formación dentro de estos programas pueden considerarse como una pedagogía del déficit, en donde las personas pobres tienen una serie de lagunas, carencias, déficits formativos, actitudinales, personales, etc. que dificultan su inserción en la sociedad salarial. Por ello, la formación en estos programas se tiene que centrar exclusivamente, en fomentar competencias y habilidades profesionales que potencien la empleabilidad de estos colectivos: cursos de formación prelaboral, cursos de formación específica, cursos de cómo elaborar un currículum vitae, cómo afrontar las entrevistas de trabajo, cómo buscar empleo por Internet, cursos sobre cómo emprender y crear tu propio negocio y un largo etcétera de acciones que se orienten a favorecer la empleabilidad de estos colectivos. Así mismo, en esta

misma lógica se podrían encuadrar todos los cursos dirigidos a dotar de habilidades sociales y actitudinales: cursos de mejora de la autoestima, cursos de habilidades sociales, cursos de higiene personal, cursos de inteligencia emocional, etc. Porque, como todo el mundo sabe, lo que las personas pobres necesitan son cursos de autoestima, de economía doméstica o de habilidades sociales para salir de su situación de exclusión.

Se trata de una pedagogía paternalista, en la que en un contexto laboral donde el trabajo es escaso y precario se enfatiza la inserción social de estos colectivos fundamentalmente a través de la inserción en el mundo del trabajo. La formación para estos colectivos tiene como objetivo formal potenciar su empleabilidad y favorecer su inserción en el mercado laboral. Sin embargo, detrás de la retórica neoliberal, realmente cumple una función diferente y es la de actuar como elemento redentor de las personas pobres, pues mediante la participación en estas acciones formativas las personas en exclusión social demuestran a la sociedad su buena predisposición a insertarse. La participación en la formación actúa como un mecanismo que permite diferenciar aquellos pobres que se esfuerzan y que merecen recibir la ayuda económica, de aquellos pobres que no demuestran esforzarse lo suficiente y que por tanto no son merecedores de la prestación económica. Es una manera de volver a las concepciones medievales sobre la caridad, los pobres verdaderos y los pobres fingidos. El derecho de ciudadanía social por el cual todo ciudadano y ciudadana tiene derecho a un mínimo de subsistencia, deja de ser un derecho reconocido, para pasar a ser algo que hay que ganarse mediante la predisposición a participar en itinerarios de inserción y mediante la realización de acciones de formación.

La concepción neoliberal de las acciones formativas para las personas beneficiarias de estos programas conlleva una serie de profundas implicaciones en las diferentes dimensiones de la actividad educativa:

En primer lugar, los contenidos, las actividades y las finalidades educativas se tienen que dirigir a cubrir las lagunas formativas, actitudinales y personales que las personas pobres tienen. De forma muy particular aquellas lagunas en cuanto a competencias profesionales que limiten la empleabilidad de la persona. La formación en los programas de lucha contra la pobreza asume como verdad irrefutable el *mito de la empleabilidad*, por el cual la formación en las competencias profesionales requeridas por el mercado laboral garantizará la inserción laboral de la persona. Por tanto, los contenidos, los recursos materiales y las finalidades educativos que conforman estas actuaciones tienen que centrarse en abarcar conocimientos y entrenar habilidades profesionales demandadas por el sector productivo, por ejemplo en *nuevos nichos* de empleo y por supuesto contenidos que incluyan la actitud *emprendedora*, puesto que el Estado ya no tiene ninguna responsabilidad a la

hora de crear puestos de trabajo: es la propia persona la encargada de ello a través de la gestión de sí misma como si de una empresa se tratara.

En segundo lugar, el papel del educador y de las metodologías didácticas que aparecen en estos programas formativos son acordes con la visión de la educación como capital humano, en donde el docente es, sobretodo, un técnico experto en la materia que imparte, cuya tarea es *transmitir* de la forma más precisa posible las competencias profesionales pertinentes. La metodología del *modelo por competencias* en donde se delimitan competencias profesionales, que posteriormente son entrenadas y practicadas por el alumnado es la continuación lógica de estos modelos formativos. Son modelos basados en una relación jerárquica entre la Teoría y la Práctica, en la que ésta última se considera como una simple aplicación técnica, que al ser habitualmente ejecutada en contextos ajenos al mundo del trabajo corre el riesgo de caer en el metodologicismo y en la descontextualización con respecto a los problemas y situaciones reales de cualquier práctica profesional. Además, son modelos en los cuales hay una acusada asimetría entre el rol del formador –que es el encargado de transmitir los conocimientos y de hacer de modelo de referencia- y el del alumnado –encargado de asumir los conocimientos y de practicar las habilidades profesionales enseñadas-.

Entreteniendo a los pobres

La educación bajo estas propuestas no puede ser considerada como un instrumento que facilite la igualdad social, ni mucho menos que se oriente a la emancipación social y a la búsqueda de condiciones que fomenten la justicia social. Las acciones formativas que se sitúan dentro de los programas de lucha contra la exclusión, con el desarrollo de *políticas de activación*, contribuyen a la alienación de las personas pobres mediante la inculcación de las siguientes nociones como si fuesen ideas de sentido común.

En primer lugar, se asume la idea general de que a mayores niveles formativos de la ciudadanía, mayores cuotas de igualdad social. La naturaleza de estos programas se asienta en la lógica por la cual la educación es siempre buena *per se* y que la inmensa mayoría de los problemas sociales pueden ser solventados si conseguimos extender la educación a todas las capas sociales. Desde este punto de vista, la pobreza, la desigualdad social, la violencia de género, la injusticia, etc. Son problemáticas que únicamente requerirían una solución basada en el desarrollo de acciones formativas, no serían necesarias ningún otro tipo de actuaciones dirigidas a remover las condiciones estructurales en las que se originan estas problemáticas. Solamente con más educación se podrían solventar estas cuestiones sociales.

De esta forma, la precariedad y el desempleo son problemas achacables fundamentalmente a la educación, que no forma adecuadamente, o a las

propias personas que no tienen las competencias profesionales requeridas, las actitudes más adecuadas o que no se esfuerzan (emprenden) lo suficiente. En este sentido el mundo empresarial europeo lo tiene muy claro, como afirma el presidente de la *Business Europe*, organización que agrupa las patronales europeas más importantes, Jürgen Thumann: "La formación de los jóvenes desempleados no es suficientemente buena, y si queremos que accedan al empleo, necesitan una buena educación" (El País, 06/06/2013). Para este representante de la patronal, el hecho de que cada 1 de cada 2 menores españoles de 25 años esté desempleado es una cuestión achacable al bajo o inadecuado nivel formativo de la juventud española. Sin embargo, no porque haya mayores niveles formativos o porque la educación se extienda a todas las capas de la sociedad, vamos a vivir en sociedades más justas. Buena parte de las personas responsables de la implantación de políticas de austeridad, políticas con gravísimos costos sociales, tienen unos altos niveles formativos y no por ello con sus decisiones políticas contribuyen al bienestar del conjunto de la sociedad.

En segundo lugar, estas propuestas formativas contribuyen a reforzar el predominio de valores como la competitividad o el individualismo como valores centrales para el progreso del individuo y el desarrollo social. La inserción es una cuestión individual de adquisición de competencias o habilidades profesionales, donde las personas compiten entre sí con sus credenciales formativas por los puestos (escasos) de trabajo. Para el pensamiento neoliberal, aquellas personas que mejor compitan en el mercado laboral, que más formación tengan y que mejor sepan leer las necesidades del mundo laboral, serán las que triunfen y las más exitosas socialmente.

Al enfatizar este carácter individual del proceso de inserción social, y al soslayar las bases estructurales de la pobreza y el desempleo, se subraya la responsabilidad individual del propio sujeto en su situación social -si es pobre o tienen un trabajo precario es porque no se ha esforzado lo bastante o no ha aprovechado las oportunidades que la sociedad le ha ofrecido-; y se abre la puerta a la culpabilización y al tratamiento punitivo de la exclusión social. Las personas pobres son pobres porque son vagas, porque no se esfuerzan lo bastante, algunas de ellas son incluso delincuentes... y por ello, el estado público tiene que reducir o eliminar las ayudas sociales dirigidas a estos colectivos y sustituirlas por sistemas punitivos y policiales encargados de "poner firmes" a los pobres.

En definitiva, la introducción de lógicas de activación en las prestaciones de ingresos mínimos tiende a trasladar y a potenciar el peso del desempleo, de la pobreza y de la exclusión en la responsabilidad individual de las personas. De este modo, se impone el peso y la responsabilidad de la inserción sociolaboral exclusivamente en la propia persona, en una suerte de búsqueda de soluciones individuales a problemas y situaciones de tipo estructural (Bauman,

2004). En esta lógica las acciones formativas para la inserción laboral, que dan contenido a las políticas de activación y de lucha contra la pobreza, cumplen una serie de funciones:

- Legitiman y contribuyen a reproducir la desigualdad social al plantear una supuesta igualdad de oportunidades, en la que el mercado laboral premiará en forma de mejores puestos de trabajo a quien más se esfuerce académicamente, relegando a posiciones laborales con peores condiciones a quienes no *acrediten* ese esfuerzo. Si eres pobre y no encuentras trabajo, es porque no te esfuerzas lo suficiente y porque no te formas.

- Fomentan la competitividad individual entre la población trabajadora, favoreciendo la erosión de la conciencia y la solidaridad de clase trabajadora. Siendo sintomático que hoy en día, en el discurso popular, político y de medios de comunicación, haya prácticamente desaparecido la expresión clase trabajadora o clase opresora/dominante y *todos nos consideremos clase media*.

- Se supedita los contenidos de la formación a aquellos aspectos más relacionados y cercanos a las necesidades del sistema productivo, en detrimento de una formación orientada a la crítica, a la emancipación social o a la autorrealización personal. Con la falsa creencia de que el problema del desempleo es un problema de falta de relación entre los sistemas educativos y los sistemas productivos.

- La formación entra en la misma lógica mercantilista y pasa a ser una mercancía sujeta a las leyes de la oferta y demanda y orientada a la generación de beneficios privados. Por ello, la formación para la inserción social y laboral de colectivos en riesgo de exclusión pasa a articularse como un negocio más, en donde a la subvención económica que ofrecen las entidades públicas acuden diferentes entidades de la sociedad civil: desde asociaciones y ONGs sin ánimo de lucro, hasta grupos empresariales dedicados a la formación, pasando por sindicatos, entidades bancarias, empresas de servicios, consultorías de coaching, gabinetes de psicología, movimientos sociales, etc. Unos participando para aumentar el mercado de negocio de este nicho –y de aquellos que puedan surgir de él-, y otros para cumplir con su función humanista, asistencial y caritativa, todos juntos en el negocio de la educación para pobres.

- Se trata de mantener entretenidos a los pobres y a los excluidos de la sociedad salarial haciendo cursos y cursillos de formación, uno tras

otro, en la vana creencia de que si adquieren las competencias requeridas o consiguen el suficiente número de diplomas acreditativos, saldrán de la pobreza.

Otros horizontes de pertenencia e integración social: la Renta Básica Universal

Las políticas sociales de lucha contra la exclusión y las acciones formativas insertas en ellas no contribuyen poderosamente al desarrollo de sociedades más justas e igualitarias. Son propuestas que responden a la expresión de los antagonismos de clase y en ese sentido, representan los intereses de las clases dominantes, contribuyendo a legitimar y a reproducir el orden social.

Ante las propuestas del Nuevo Discurso Humanitario contra la pobreza y el papel que éste otorga la educación, surge como alternativa crítica la Renta Básica Universal (RB), que dentro de su amplia diversidad de tipologías, tiene en común el cuestionamiento o rechazo de la idea del trabajo asalariado como eje privilegiado de pertenencia social, planteando la desvinculación del ingreso económico de cualquier tipo de contraprestación y condicionalidad, incluida la obligación laboral. Desde el planteamiento de las RB se considera que la riqueza y el desarrollo alcanzado es fruto de la aportación colectiva de toda la Sociedad, de las generaciones pasadas y de la actual, sin ser posible determinar la aportación individual de cada sujeto, y que por lo tanto esa riqueza debe ser repartida, redistribuida entre toda la población, configurándose este ingreso económico como un derecho universal por el simple hecho de ser ciudadano y ciudadana. Las RB critican la poca eficacia de los métodos tradicionales del pensamiento liberal, como los programas de ingresos mínimos y de transferencias condicionadas, a la hora de redistribuir la riqueza y de erradicar la pobreza, apuntando que contribuyen a legitimarla, a reproducirla y en el mejor de los casos a suavizar el problema de la precariedad y la escasez de los puestos de trabajo.

Un nuevo derecho de ciudadanía social

Desde la crisis de 1973 y la posterior respuesta neoliberal los niveles de desempleo, precariedad y pobreza no sólo han llegado a una situación estructural manteniéndose en el tiempo, sino que tales problemas han aumentado y se han agudizado en todo el mundo. Estas tres realidades sociales, fruto de las contradicciones del sistema capitalista: pobreza, precariedad y desempleo, conforman buena parte del sustrato en el que surge la propuesta genérica de la renta básica. Fruto de esta situación ha ido surgiendo con creciente fuerza en los últimos años, la propuesta de desvincular los derechos de ciudadanía del paso obligado por el trabajo

remunerado, mediante la percepción de un ingreso individual universal por parte de los poderes públicos.

La renta básica es una propuesta que va más alla de las políticas de lucha contra la pobreza que surgen del pensamiento liberal. No se limita a abordar asistencialmente la pobreza, sino que es en sí misma una herramienta dirigida a la transformación social. Se trata de un ingreso económico de carácter periódico que el Estado da a cada ciudadano como derecho social. Es una propuesta que surge originalmente en el mundo académico con los trabajos de Van Parjis durante la década de los años 80 y que a lo largo de las décadas siguientes ha ido ganando espacio político y público con las aportaciones de diferentes autores (Iglesias, Raventós, Lo vuolo, Standing, Gorz, etc.). Así mismo, en estos últimos años se han elaborado diversos estudios que abordan la viabilidad técnica y económica de esta propuesta en diferentes territorios, contextos y modalidades de renta básica. Así como experiencias piloto, siendo la más destacada la iniciativa puesta en marcha por el gobierno finlandés en el periodo 2017-18 para estudiar los efectos de la implantación de un sistema de renta básica en el país[76].

La renta básica tiene las siguientes características básicas estructurales: Es *individual*, pues se otorga a la persona y no a la unidad familiar como ocurre con los programas de transferencias condicionadas. Es *universal* e *incondicional* abarcando a toda la ciudadanía y se reconoce como un derecho social. Las acciones vinculadas a la simple lucha contra la pobreza, no son derechos universales pues se dirigen únicamente a colectivos en riesgo social, favoreciendo la estigmatización, realizando además una valoración y comprobación de los bienes y situación individual de las personas beneficiarias, dando lugar a la creación de un complejo entramado burocrático y administrativo. Por último la renta básica es *suficiente* para poder cubrir las necesidades sociales y vitales básicas situándose su cuantía para ello por encima del umbral de pobreza. Acciones como los programas de ingresos mínimos, subsidios económicos, ayudas de emergencia social, etc. no ofrecen una cuantía superior al umbral de pobreza y por ello no permiten dar una respuesta adecuada a necesidades sociales básicas. Son, siguiendo a Antonio Negri (1998), una *asalarización de la pobreza* dirigidas a evitar la revuelta social ante el problema estructural de la pobreza.

Algunas posibilidades de la Renta Básica de Ciudadanía

La primera y más obvia de las posibilidades es que la implantación de una RB contribuiría poderosamente a la erradicación de la pobreza derivada de la falta de ingresos (Raventós Panella, 1999). La RB implica una redistribución de

[76] Para más información sobre esta experiencia piloto véase: http://www.kela.fi/web/en/basic-income-objectives-and-implementation

la riqueza con mayor alcance que la conseguida por los programas de transferencias económicas condicionadas, puesto que tienen un carácter universal y están sólidamente inspiradas en el apoyo mutuo y en una solidaridad fuerte. Es una propuesta dirigida al conjunto de la ciudadanía, no es una medida dirigida a las personas pobres, es universal y no es estigmatizadora.

La segunda de las posibilidades es que contribuiría a reestablecer el equilibrio de fuerzas entre el mundo del capital y el mundo del trabajo, al fortalecer la posición social de los trabajadores de cara a las negociaciones laborales (Standing, 2013). De esta forma, se potenciaría la mejora de las condiciones laborales y se reduciría la precariedad, al existir un colchón económico que permitiera al trabajador el escoger libremente los puestos de trabajo.

Otro de los objetivos que se relacionan con la implantación de la RB es el fomento de la participación ciudadana y de formas de organización basadas en el cooperativismo (Wright, 2001). A su vez favorece el desarrollo de iniciativas emprendedoras, al garantizar un soporte económico básico que permita el desarrollo de proyectos laborales basados en el cooperativismo y que en el contexto económico actual tienen que afrontar grandes dificultades para su puesta en marcha: incertidumbre en relación a su éxito futuro, su posible rentabilidad o la dificultad para acceder a financiación por parte de las entidades bancarias.

También, al eliminar los mecanismos de control y supervisión típicos de los programas de lucha contra la pobreza, se reduce la carga y el papeleo burocrático que los profesionales de estos programas tienen que realizar. Así, se abren espacios para desarrollar un trabajo socioeducativo verdaderamente comunitario, alejándonos del paternalismo y del control sobre los usuarios de servicios sociales.

La propuesta de la renta básica ha tenido que hacer frente a una serie de críticas, dirigidas tanto desde sectores ideológicos de la izquierda como de la derecha. Las críticas más importantes que se les realizan se pueden dividir en dos grupos: aquellas que consideran la propuesta éticamente poco recomendable y aquellas que reconociendo su potencial valor, la consideran inviable técnicamente.

En el primer caso, aparecen las críticas influidas por la *ideología de la centralidad del trabajo asalariado*[77]. Son críticas que pueden adoptar diferentes formas: desde la supuesta incentivación a la vagancia, el parasitismo social y la pereza, hasta la defensa del papel socializador, formativo y dignificante que el trabajo remunerado tiene en la persona. En

[77] Ideología asumida por un amplio espectro ideológico, desde el pensamiento liberal en sus vertientes neoliberal, Tercera Vía y social-ilustrada, hasta el sindicalismo obrero y el marxismo-comunismo que han hecho bandera del derecho al pleno empleo.

ambos casos subyace la idea de que el trabajo, entendido únicamente como asalariado y regulado por las normas capitalistas, es el medio privilegiado de expresión y autorrealización del sujeto. A través del cual éste no sólo desarrolla al máximo sus propias capacidades y aptitudes, sino que le sirve de medio para: uno, acceder a la esfera del consumo como elemento de satisfacción de las necesidades individuales de la persona; y dos, contribuir al bien común de la sociedad mediante la reciprocidad, lo que posteriormente servirá como justificación para poder optar a las ayudas públicas en caso de necesidad ante las contingencias de la vida y las eventualidades del mercado laboral capitalista. En esta lógica se obvia dos aspectos: Primero, como se plantea desde los enfoques anarquistas solidarios, que toda aportación por individual que pueda parecer tiene una base social y comunitaria y que por lo tanto, todas las personas, independientemente de su rol, papel o actitud en la sociedad están contribuyendo a la sociedad; y segundo como hemos visto anteriormente, se olvida el papel explotador, alienante del mercado de trabajo, que en cierto modo es atenuado por el consumismo. Además, este mercado laboral en contra de los principios meritocráticos, tiende a reproducir la estructura de desigualdad social, caracterizándose por ser excluyente para cada vez más amplios colectivos de personas, con todo lo que esto implica al vincular el capitalismo la cobertura de las necesidades básicas y el disfrute del bienestar al paso por el mercado laboral asalariado.

A su vez, bajo esta crítica aparece la idea reduccionista según la cual el trabajo asalariado es el único tipo de trabajo socialmente útil, menospreciando las importantísimas aportaciones del trabajo voluntario (voluntariado, participación social, altruismo, filantropía, solidaridad, etc.) y del trabajo de cuidados (todas las tareas relacionadas con los cuidados familiares de mayores, personas enfermas, dependientes, crianza de los y las más pequeñas, etc.), ambos básicos para la reproducción y mantenimiento de la sociedad (Herrero, 2010), dando por sentado que todo tipo de integración y pertenencia social 'normalizada' debe pasar por la integración laboral en la sociedad salarial. Así, se asume la existencia de una naturaleza esencial en el sujeto caracterizada por ser individualista, competitiva y que busca la felicidad y la autorrealización a través del consumo y posesión individual de bienes materiales[78]. En esta óptica se integran las prestaciones asistenciales para personas en edad de trabajar, tendencia que desde los años 80 se ha visto acentuada con el desarrollo de políticas de activación laboral, en desarrollos más agresivos como en Estados Unidos y las políticas de workfare o más moderados en el ámbito de la Unión Europea, con una mayor énfasis en el papel de la formación como elemento central de acceso al mercado laboral.

[78] Naturaleza que por mucho que se quiera imponer no deja de ser falsa como se ha demostrado a lo largo de la historia humana, desde los albores de la humanidad (Faulkner, 2013) hasta en tiempos recientes con innumerables demostraciones de solidaridad grupal, de compromiso con los más débiles y de desobediencia civil ante la injusticia.

En un segundo grupo, las críticas se centrarían en plantear la supuesta imposibilidad técnica de su aplicación, especialmente en lo referido al coste económico que conllevan. La crítica a la viabilidad económica de la propuesta, a pesar de ser una de las más habitualmente señaladas, no tiene una gran solidez pues existen diferentes estudios y publicaciones que plantean la viabilidad de una renta básica en contextos tan diferentes como la Unión Europea, América Latina o Canadá. La idea de la inviabilidad presupuestaria de esta propuesta en ocasiones parece destinada más bien a hacer de *cortina de humo*, de modo que nos tengan ocupados en hacer números y cálculos, más que en discutir y reflexionar sobre temas de mayor enjundia y calado. Como señalaba más arriba, no ha habido ningún problema para reflotar económicamente a las entidades bancarias con cantidades ingentes de dinero público, suficientes para cumplir varias veces los *Objetivos del Milenio*. Para ellas *sí que ha habido una Renta Básica*.

La renta básica como propuesta transformadora y revolucionaria

La renta básica es un instrumento que asume diferentes interpretaciones y lecturas según la perspectiva que la inspire, por lo que se puede hablar de diferentes tipos de esta medida que se agrupan en dos modelos diferenciados según el cumplimiento de las características estructurales (individualidad, universalidad e incondicionalidad) y su mayor o menor compatibilidad con el sistema económico capitalista. Por ello para Iglesias (2002) estaríamos hablando de *modelos débiles/parciales* y de *modelos fuertes* de renta básica, entrando en los primeros todas las prestaciones sociales que si bien cumplen las tres condiciones estructurales, se muestran compatibles con el mantenimiento del sistema capitalista. Mientras que los *modelos fuertes* de renta básica cumplen las características estructurales y a su vez implican una ruptura total con los principios del capitalismo (sociedad salarial y propiedad privada de los medios de producción)

Los modelos débiles parten de una interpretación liberal de la sociedad y por ello estas propuestas se relacionan con planteamientos como las variantes de la ecología, el decrecimiento, la sustentabilidad y el feminismo que no planteen importantes trabas al desarrollo capitalista. La renta básica desde esta interpretación débil, ha sido defendida fundamentalmente desde posiciones más o menos socialdemócratas como la representada por autores como André Gorz, Ralf Dahrendorf, James Tobin, Phillipe Van Parijs o John Rawls. Pero estos modelos débiles también han encontrado justificación filosófica en posiciones cercanas al neoliberalismo como en el anarquismo individual y en la teoría libertariana-propietarista[79] de Robert Nozick (1974).

[79] Desde esta teoría de justicia social se legitima el derecho a la propiedad privada siempre y cuando se cumplan tres requisitos: uno que no haya pertenecido a nadie previamente, dos que la apropiación

En ambos casos los modelos débiles de RB mantienen el sistema capitalista con mayores o menores retoques en sus principios de funcionamiento, puesto que:

> […] Son interpretaciones dirigidas a corregir las profundas desigualdades sociales que genera el sistema actual, sin que ello suponga un cambio radical del mismo régimen; los ciudadanos continuarán rigiéndose por la libertad burguesa, la justicia burguesa, la democracia burguesa, y la explotación de la persona en el proceso productivo capitalista (Iglesias, 2002, p.104).

En cambio, los modelos fuertes provienen de planteamientos (neo) marxistas, del anarquismo de corte solidario y se relacionan estrechamente con vertientes del feminismo, la ecología, el decrecimiento y el pacifismo, con una óptica común de lucha y reivindicación social. Estos modelos críticos de RB consideran que las bases sobre las que se asienta el capitalismo: la sociedad salarial, la propiedad privada de los medios de producción y el trabajador asalariado son elementos de alienación y de explotación de la persona, siendo el origen de la desigualdad social. Por ello, desde estos modelos fuertes se apuesta por la transformación social mediante la eliminación del trabajo asalariado, de la propiedad privada de los medios de producción y de la sociedad de clases.

Una propuesta de RB dentro de estos modelos fuertes es la Renta Básica de las Iguales, la cual se caracteriza por cumplir las condiciones de universalidad, individualidad, e incondicionalidad así como las siguientes condiciones de opción política transformadora y anticapitalista:

- Será equitativa, con una cuantía similar para todas las personas ciudadanas y no inferior al umbral de pobreza. Porque vivir dignamente, al igual que una educación y una sanidad pública de calidad son un derecho de todas las personas.

- Implicará la participación social y directa de la ciudadanía, para ello el ingreso se dividirá en dos partes: Una parte dada en mano a la persona y otra de carácter colectivo que se dedicará a gastos de índole pública, como la sanidad, educación, vivienda, etc.

- Se diseña y se desarrolla desde abajo, desde la base social mediante la movilización y la participación directa de la ciudadanía. No puede ser nunca una imposición trazada desde las instancias políticas al uso

privada de ese objeto no perjudique el bienestar de alguien y tres, ser el propietario legítimo de un bien siempre que se compre al propietario legítimo de la propiedad. La teoría propietarista justifica la existencia de un Estado Mínimo (como defienden economistas neoliberales como Friedrich Hayek o Milton Friedman) encargado de defender los derechos personales del sujeto, en especial los de la propiedad privada y orientado al control punitivo y vigilante del orden para el buen cumplimiento de estas normas. Se trataría de un Estado pequeño, pero a la vez con suficiente fuerza para poder ejercer esa vigilancia de las normas y un control punitivo en caso de su infracción.

(partidos políticos) y/o técnicas (grupos académicos, comisiones de expertos…), sino que tiene que emanar de la propia ciudadanía, constituyéndose más como un proceso político que como una mera simulación técnica. Por ese énfasis en la movilización en y desde la base social, la renta básica se relaciona directamente con los movimientos sociales de autogestión, con el asamblearismo y el municipalismo libertario (Bookchin y Bihel, 2009), con los procedimientos de Investigación Acción Participativa, etc.

La renta básica en su versión fuerte y anticapitalista no tiene como objetivo el fortalecimiento del estado de bienestar social, no quiere erigirse como otro pilar más del mismo, sino que reconociendo que éste es un organismo de clase que contribuye a la legitimación de la ideología capitalista y a la reproducción del orden social, trata de superarlo. Pero no mediante su eliminación a favor del mercado como plantean los enfoques neoliberales, sino mediante una *superación radical por la izquierda del estado de bienestar*, al considerar que la capacidad del sistema capitalista y del modelo desarrollista (Taibo, 2009) que éste necesita, ha llegado a un punto en el que no consigue aportar ninguna solución a los problemas a los que se tienen que enfrentar actualmente nuestras sociedades.

La formación y la participación social desde el prisma de la Renta Básica

El horizonte que se dibuja para la educación y la formación en las rentas básicas es muy diferente del imaginario establecido en los programas de lucha contra la pobreza, situándose dentro de los márgenes de la pedagogía crítica e inclusiva. Así entendida, la acción educativa se desvincula de los principios del Capital humano que señalan que la educación es una inversión personal mediante la cual el sujeto adquiere las competencias necesarias para insertarse en el mercado laboral. La educación desde esta óptica neoliberal se convierte en un subsistema del aparato productivo, cuya función es la de suministrar pasivamente las competencias que éste necesite ante los constantes cambios en las necesidades productivas.

Como vimos anteriormente, junto a esta concepción de la educación como inversión personal aparece estrechamente relacionada el lema del *aprendizaje para toda la vida* y la progresiva penetración de empresas privadas dedicadas a cubrir estas necesidades laborales, en el denominado *negocio de la formación*. La educación pasa a ser una mercancía más sujeta a las leyes de la oferta y de la demanda, un producto más dentro de la *sociedad de consumo*, una elección personal de consumo y no un derecho público de ciudadanía. Como señala Pablo Gentili (1997):

> […] La reforma administrativa propuesta por el neoliberalismo se orienta a desmantelar la educación, a transferirla a la esfera de la competencia privada. Reducida a su condición de mercancía, la educación sólo debe ser protegida no por supuestos derechos sociales, sino por los derechos que asisten el uso y disposición de la propiedad privada por parte de sus legítimos propietarios. Es en este marco en el que se reconceptualiza la noción de *ciudadanía* mediante una revalorización de la acción del individuo en cuanto *propietario* que elige, opta, compite para acceder (comprar) un conjunto de propiedades-mercancías de diversa índole, siendo la educación una de ellas. El modelo de hombre neoliberal es el ciudadano privatizado, responsable, dinámico: *el consumidor* (Gentili, 1997, p.60).

En esta línea, y como planteaba en el capítulo IV, es urgente reestablecer el equilibrio entre el *valor de uso* y el *valor de cambio* en la educación, desequilibrio que con las teorías del capital humano no hace más que: a) devaluar las credenciales formativas (cada vez es más necesario tener más titulaciones, certificados y diplomas para obtener un puesto de trabajo precario), y b) considerar la educación como un mero medio para obtener algo a cambio, perdiendo de referencia los aprendizajes o el disfrute personal que se pueda conseguir y cayendo en la espiral del consumismo educativo. En ese sentido, la Renta Básica se muestra como un mecanismo especialmente potente a la hora de reducir la hegemonía de las ideas basadas en la empleabilidad y en la mercantilización de la educación. Porque desde la perspectiva de una educación crítica e inclusiva es necesario plantearnos como objetivo equilibrar el valor de uso y el valor de cambio de la educación dándole un sentido social a ambos valores.

Bajo el marco de las rentas básicas la educación tampoco se entiende como un mero proceso de transmisión de los conocimientos fruto del avance científico, que representen la expresión más alta de la racionalidad y de los valores éticos y morales de la Ilustración y de la ciencia. Ante esta visión humanista y siguiendo los principios de la pedagogía crítica, se considera que los contenidos curriculares están profundamente influidos por valores, son el resultado de relaciones asimétricas de poder y constituyen un mecanismo de imposición a través del cual las clases sociales dominantes legitiman su cultura y se *distinguen* de las clases subalternas (Bourdieu, 1988). Por tanto, los contenidos y las finalidades educativas tienen que ser confrontados y cuestionados críticamente a través de un proceso de diálogo y debate igualitario entre las personas participantes del proceso educativo.

En ambos discursos procedentes del pensamiento liberal, la educación se configura bajo la idea de una educación bancaria (Freire, 1971), en la cual el docente deposita unos contenidos, que pueden adoptar la forma de habilidades y competencias profesionales y/o la de conocimientos culturales, académicos, artísticos… en la mente de los sujetos. Sujetos discentes que a modo de recipientes vacíos deben ser *llenados* con los productos elaborados

por las diferentes disciplinas científicas o ramas profesionales. Es un proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual el rol del alumnado es meramente pasivo, mientras que el docente asume un papel central, como *intermediario* del saber. En última instancia estos discursos educativos de corte liberal, al no cuestionarse ni considerar los aspectos ideológicos que determinan la educación, contribuyen a la reproducción y a la legitimación del orden social existente.

La concepción educativa subyacente en la propuesta de la renta básica se aleja del horizonte dibujado por estos discursos educativos liberales: tanto del que afirma la dependencia lineal con el sistema tecnológico-productivo, como del discurso social-liberal por el cual la educación es una transmisión de la cultura y de los valores del proyecto de la Ilustración. La concepción educativa en las rentas básicas se dirige a la problematización y a la toma de conciencia social sobre los problemas del mundo, para lo cual es necesario introducir contenidos curriculares y prácticas contrahegemónicas que contribuyan a desvelar las situaciones de injusticia social. De esta forma se rompe tanto con la idea ilustrada que afirma que *toda educación es buena per se*; y con la idea neoliberal que reduce la educación a la consecución de competencias profesionales con las cuales el sujeto después competirá con otros sujetos por la obtención de un puesto de trabajo en el mercado laboral.

La educación desde este prisma contrahegemónico, debe incidir en la reflexión conjunta y en el diálogo entre todos los agentes participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, relacionándose estrechamente con planteamientos que hagan hincapié en el funcionamiento democrático, en la autogestión, en la construcción conjunta del conocimiento, en la ruptura de las barreras disciplinares y curriculares, en la difuminación de las jerarquías docente/alumno, en el aprendizaje cooperativo y dialógico, etc. En esta línea, se sitúan prácticas educativas como las *comunidades de aprendizaje de personas adultas* (Flecha, 1990), los procedimientos de *Investigación-Acción* en sus tradiciones crítica (Carr y Kemmis, 1988) y participativa de Orlando Fals Borda (Salazar, 1992) o las *propuestas de currículum integrado* como la *Transversalidad* de los contenidos, los *Centros de interés* y especialmente por su carácter sociopolítico, la *enseñanza dialógica* en las campañas de alfabetización del pedagogo brasileño Paulo Freire. En estas metodologías didácticas, se difumina la fractura entre el técnico experto y el alumnado, convirtiéndose todos los agentes educativos en sujetos activos de aprendizaje. El educador no es ya un experto en técnicas, sino un docente reflexivo, que implicado con el grupo y la comunidad donde desarrolla su acción, fomenta el desarrollo de prácticas de concienciación social y la introducción de contenidos socialmente relevantes que problematicen la realidad de la comunidad. En esta perspectiva, el papel del alumnado no puede ser el de receptor pasivo, sino que tiene un rol protagonista en la (re)elaboración de

los contenidos, en la determinación de las prácticas, etc. es decir, es un sujeto activo en el diálogo socioeducativo.

Los contenidos y las finalidades educativas ya no son algo dado y externo a los participantes, sino que son fruto del debate y de la reflexión de la comunidad educativa. Por ello, cualquier tipo de diseño, de planificación socioeducativa debe emerger de un proceso que contemple la participación directa de las bases sociales donde se vaya a realizar. La acción educativa, adopte la forma que adopte, no puede ser una prescripción técnica elaborada por expertos desde fuera de la comunidad donde se quiera aplicar, sino que tiene que estar firmemente enraizada en las bases. La cuestión es difuminar la separación entre profesionales y usuarios, educadores y educandos y superando esa dicotomía, devolver la voz y la palabra al pueblo asumiendo que la acción educativa crítica conlleva un posicionamiento ético-político a favor de los colectivos en desventaja social (Freire, 1971).

Las rentas básicas critican y ponen sobre la mesa el carácter opresor de los principios de la sociedad salarial, rompiendo con la centralidad pedagógica de la empleabilidad y con la supeditación de la educación a los intereses de la empresa. Sin embargo, esta negación no excluye que la educación deba tener relación con el mundo del trabajo, pero sí que niega su subordinación lineal ante las demandas del mundo empresarial. Partiendo de esta base, desde la acción socioeducativa se vuelve imprescindible el abordar reflexivamente la precariedad a la que nos aboca el mercado laboral y las consecuencias de las diversas reformas laborales que se están llevando a cabo, reformas encaminadas a aumentar la flexibilidad de las condiciones laborales del trabajador, a favorecer el despido, a la reducción de salarios y a la erosión de las áreas de disfrute y autorrealización personal en la esfera del trabajo. Tampoco puede quedar fuera la consideración de los efectos sociales, económicos y medioambientales que tiene el trabajo, es decir, desde la educación se tiene que abordar la formación para el empleo mediante una óptica interdisciplinar y transversal que tenga en cuenta estos aspectos. Y no únicamente una formación para la adquisición de competencias profesionales. La figura del educador en las rentas básicas también es diferente respecto a la visión de formador que aparece habitualmente en los cursos de formación y training en los programas de lucha contra la exclusión, primando su capacidad para dinamizar, para reflexionar y para problematizar cuestiones sociales relevantes con el grupo de personas con las que trabaje.

A su vez, la formación profesional supera las limitaciones y trabas propias de los enfoques basados en el modelo por competencias o entrenamiento en habilidades, modelos que ofrecen una imagen demasiado simplista del quehacer profesional al reducirlo a un entrenamiento aislado y descontextualizado de técnicas profesionales, en donde se produce una relación unidireccional entre el plano de la teoría y el plano de la práctica y

en el que las técnicas a entrenar son seleccionadas de un *stock* elaborado en base a los cambiantes y fluctuantes requisitos del mundo laboral. Se trata de una formación profesional que se abra al reconocimiento de la complejidad de toda actividad laboral, siguiendo los planteamientos de la práctica reflexiva de Donald Schön (1992), en donde la formación de profesionales debería partir de situaciones profesionales reales y concretas, para a partir de ellas abordar la teoría y cómo ésta puede ser (re)construida según las problemáticas prácticas concretas, según los intereses y percepciones del alumnado, etc. Planteamientos que permitan un diálogo interactivo en un plano de igualdad entre el mundo de la teoría y el de la práctica profesional.

La participación social de la ciudadanía desde las RB se aleja de los procedimientos basados en la representatividad y en la participación delegada y se basa en la necesidad de potenciar mecanismos que favorezcan la participación directa de la ciudadanía en aquellos asuntos que les afecten directamente. Al igual que en buen parte de los movimientos sociales de protesta de los últimos años, como el de las *plazas europeas*, se asumen principios inspirados en la tradición libertaria solidaria (Chomsky, 2008) como la autogestión, el asamblearismo municipal y la cooperación y ayuda mutua. Algunos ejemplos de participación ciudadana inspirados en estos principios son:

- *Los estudios de viabilidad de las RB*: No estamos ante estudios técnicos realizados por profesionales externos, ante informes técnicos académicos o prescripciones realizadas por fundaciones privadas. Se trata más bien de procesos de estudio y análisis que actúen como *pretextos* los cuales fomenten la reflexión conjunta sobre la realidad y los problemas de nuestras ciudades, barrios, comunidades, etc. En estos estudios es habitual la realización de dinámicas de grupo, técnicas de dinamización social, grupos de debate, entrevistas en profundidad, etc. cuyo diseño y funcionamiento viene a ser muy similar a los ciclos de investigación acción participativa de *planificación-acción-observación-reflexión*. Sus objetivos, por tanto, se dirigen a fomentar la participación popular, la reflexión sobre los problemas que nos atañen como miembros de una comunidad, el debate, el diálogo y la reelaboración de ideas; más que a dar respuestas, al diagnóstico y/o a la prescripción técnica.

- *Los presupuestos participativos*: Los presupuestos participativos son una herramienta puesta en marcha inicialmente en 1989 en Porto Alegre y que desde entonces ha sido desarrollada en diversas ciudades del mundo, tanto en el contexto de América Latina, como en Europa, fomentando el desarrollo de una conciencia de ciudadanía y de una cultura política más deliberativa, educativa y democrática. El modelo fuerte de RB incluye la creación de un fondo económico común con el que financiar los diversos servicios públicos de la comunidad (sanidad,

educación, transporte, etc.). Este fondo comunitario es gestionado directamente, por los propios integrantes de la comunidad, de forma similar a como se configura la herramienta de los presupuestos participativos. Desde esta perspectiva lo "público" se convierte en lo comunitario, en un espacio de todos y para todos y no meramente como un espacio gestionado por las administraciones públicas, como desde las visiones estatistas se plantea.

La renta básica, la educación crítica, la participación ciudadana, el municipalismo comunal, etc. pueden ser vistos como diferentes vectores dentro de una compleja estrategia revolucionaria orientada al cambio y a la transformación social. Planteamientos todos ellos que pueden contribuir a la transformación social, mediante la gestación de un *nuevo orden* dentro de los espacios y márgenes de lucha contrahegemónica dentro del (viejo) *orden social dominante* (Holloway, 2010).

Conclusiones: hacia un nuevo discurso humanitario

> *"Queremos una paz justa -escribía el presidente mientras se preparaba para ir a la guerra-, para que la represión, el resentimiento y la pobreza sean sustituidos por la esperanza de la democracia, el desarrollo, el libre mercado y el libre comercio, (que han) demostrado su capacidad para sacar a sociedades enteras de la pobreza"*. (George W. Bush. Citado en Harvey, 2004, p.109).

Las medidas de lucha contra la exclusión social y las transformaciones que el pensamiento neoliberal está ejerciendo en ellas, no son únicamente una forma de gestión y de intervención con colectivos precarios y en situación de marginalidad, sino que suponen un movimiento más amplio de reconstrucción del estado y de las relaciones de éste con la sociedad.

Siguiendo la propuesta de Samir Amin (2009), el pensamiento liberal conceptúa un imaginario sobre la organización social y las políticas sociales que podemos denominar *Nuevo Discurso Humanitario*. Las medidas de lucha contra la exclusión y las acciones de formación profesional que se insertan en estos programas se pueden ubicar en el marco discursivo establecido bajo el paraguas de este *Nuevo Discurso Humanitario*.

Este discurso de carácter hegemónico que se extiende a lo largo y ancho de todo del planeta sobre la política social se articula en torno a 3 elementos: la *Sociedad civil*, la *Buena gobernanza* y, por último, la *Lucha contra la pobreza* como expresión de justicia social. El Nuevo Discurso Humanitario funciona como un complejo campo de unión de dos discursos, en donde se enmarca el debate político-social entre las ideas procedentes del pensamiento de corte social-liberal y las ideas originarias de la faceta neoliberal. Un debate político fuertemente marcado por la perspectiva hegemónica del discurso neoliberal.

Veamos cómo define el pensamiento liberal estos tres elementos y cómo se integra en ellos los programas de ingresos mínimos y las acciones de formación profesional que en ellos se ubican.

La Sociedad civil, la Buena Gobernanza y la Lucha contra la pobreza

La *Sociedad civil* se entiende como un sumatorio, una agregación de sujetos individuales a modo del *enjambre* en una colmena (Bauman, 2010) en la que la acción calculadora, racionalista y egoísta de cada uno de ellos, tenderá a favorecer en última instancia el logro del bienestar económico, social, político, y en definitiva global, de la propia sociedad. Es significativo que Margaret Thatcher en los años 80 negase la existencia de la sociedad y afirmase únicamente la existencia de los individuos y las familias.

La *Sociedad civil* hace referencia al papel de la iniciativa privada como motor dinamizador de la Sociedad. La sociedad civil constituye el marco en el cual a través de la competencia y de la iniciativa privada, dentro de las reglas de funcionamiento del libre mercado, diferentes tipos de entidades sociales, como empresas, asociaciones, fundaciones, ONG's, algunas con ánimo de lucro, otras sin ánimo de lucro, etc. fomentan el desarrollo social, el crecimiento económico y en definitiva el bienestar del conjunto de la ciudadanía. Se asume el precepto por el cual la generación de beneficios y de riqueza por parte de las diversas entidades que integran la sociedad civil, acaba repercutiendo en el conjunto de la propia sociedad, alcanzado, y beneficiando por tanto, a todos los estratos sociales. Desde esta perspectiva se deja en un segundo plano la noción de clase social, sustituyéndola grupos de individuos que persiguen sus propios intereses y que en todo caso se integran dentro de la *clase media*. Es una concepción de la sociedad que rechaza los planteamientos de conflicto, explotación, antagonismo y lucha de clases sociales de los enfoques marxistas y se acerca a las visiones corporativistas que plantean la complementariedad (aunque también puede haber relaciones de divergencia y de oposición entre sectores) y la organización en red de diversos sectores en una sociedad sin antagonismos.

Sin embargo, el funcionamiento de este tipo de sociedad para que no sea totalmente caótico tienen que estar regulado por normas de carácter jurídico y contractual, que "dejen hacer" al sujeto, marcando las reglas del juego, pero no determinándolo, como plantea Michel Foucault (2009) en su estudio de la *gubernamentalidad* neoliberal. Más que por otras formas basadas en la solidaridad o en el apoyo mutuo las cuales pudieran poner alguna traba al

funcionamiento del libre mercado y al crecimiento económico[80]. Para la Sociedad civil, la justicia social se entiende como la igualdad de inicio que cada sujeto tiene a la hora de poder acceder a los recursos y productos que se le ofrezcan en el mercado.

Desde esta perspectiva predomina la figura del sujeto oportunista, adaptable y competitivo, quien a través de la supuesta igualdad de oportunidades entendida como igualdad de acceso a los recursos/servicios, que garantiza la lógica del mercado, se esfuerza para lograr sus objetivos y metas bajo el marco de un liberalismo individual exacerbado. La persona pasa a ser un *empresario* de sí mismo, teóricamente libre a la hora de tomar decisiones y gestionar sus recursos y por tanto responsable directo de las consecuencias que sus actos tengan. Para la política social neoliberal, el sujeto será un agente autónomo que escogerá entre aquellas opciones que mejor se adecuen a sus necesidades y a sus posibilidades de participación en el mercado de lo social (educación, atención sanitaria, servicios sociales, pensiones, etc.).

El modelo de éxito social considerado en esta Sociedad civil es el ofrecido por la figura del *emprendedor*, aquel sujeto que gracias a su creatividad y su capacidad de innovación ha triunfado y ha conseguido revolucionar el mercado mediante un producto empresarial novedoso, que responda a las necesidades demandadas y/o que contribuya a superar los problemas de rentabilidad del mercado al abrir nuevos espacios de negocio. Es una figura que incluye en su seno principios básicos del pensamiento neoliberal (Boltanski y Chiapello, 2002) como el individualismo como elemento que justifica todo comportamiento y norma social y el fomento de la iniciativa privada como motor del desarrollo económico y de la sociedad. A su vez, la transformación del trabajador hacia la figura del emprendedor, del autónomo, se revela como especialmente funcional para el capitalismo neoliberal por varios motivos: al individualizar, tiende a romper con los principios de solidaridad de clase trabajadora, a eliminar los convenios colectivos por otras regulaciones de carácter individual y personalizado, a situar al trabajador en una situación mucho más precaria y a merced ante las intenciones del capital. Además, contribuye a reducir los costes laborales para la empresa en cuanto a los gastos referentes a la seguridad social y a las condiciones laborales, transfiriendo esos costes al propio trabajador autónomo, emprendedor y precario.

El énfasis en los *discursos de la empleabilidad* que caracterizan las acciones formativas en los programas de ingresos mínimos, contribuye a situarlos en la narrativa neoliberal hacia el fomento de la emprendeduría y del trabajo autónomo. Se ofrece una imagen de la emprendeduría de perfil muy bajo y

[80] Lo cual no evita que el Estado pueda asumir un rol neoconservador estableciendo normas autoritarias que criminalicen actos que puedan poner en peligro el desarrollo del mercado y los movimientos del capital.

muy alejada de la imagen glamurosa promocionada por los discursos neoliberales del emprendedor como ejemplo del éxito social, al situar ésta dentro del segmento de la economía sumergida, precarizada y sin ningún tipo de protección social ni laboral: "hacer chollos y chapuzas". Nos estamos encontrado como un resultado consecuente con la neoliberalización de las políticas sociales una normalización del trabajo sin derechos.

Por otra parte y en un plano más global, junto a esta figura neoliberal del emprendedor como modelo de éxito social, aparecen de forma no necesariamente incompatible una serie de figuras cuya procedencia podemos ubicar típicamente en el plano del pensamiento social-liberal, como las del *capitalismo inclusivo*, el *mecenazgo*, el *patrocinio*, la *responsabilidad social corporativa,* la *ética profesional,* el *partenariado público privado* o incluso algunas interpretaciones de la *economía social* (Zibechi, 2011). Se trata de planteamientos en donde a través de diversas acciones[81], se pretende devolver a la sociedad una parte de la riqueza obtenida individualmente en la propia iniciativa empresarial. Son actuaciones que en la mayoría de los casos caen en la mera retórica, actuando como un lavado de imagen y que en todo caso no suponen un impedimento insoslayable para el desarrollo de las tesis neoliberales del libre mercado e iniciativa individual, libre circulación de capitales o la reducción del papel del Estado (Romero y Ramiro, 2012).

En cuanto a los procedimientos de participación política más acordes con la sociedad civil, encontramos aquellos basados en los sistemas de democracias formales electorales, en donde el sujeto a través de la participación delegada en élites busca la defensa de los intereses propios. Siguiendo a Félix Ovejero (2002), se trata de una *democracia de mercado* en la que los partidos políticos son en sí mismos productos de consumo a escoger por parte de la ciudadanía-consumidora. La participación pasa a ser vista como un acto racional de libre elección individual, una acción de consumo, la cual toma lugar dentro de la oferta establecida por la diversidad de partidos políticos en el arco de posibilidades articulado por el mercado político.

La participación ciudadana en entidades y asociaciones sociales, benéficas y caritativas se ubica en esa misma lógica de participación como acto de elección individual entre una variada oferta que contribuye a dar cuerpo a la sociedad civil. En esta participación social se conjuga por un lado la posibilidad de creación de beneficios económicos, del fomento de la iniciativa privada y del impulso de la cultura empresarial y emprendedora en el mundo de lo social. Mientras que por otro lado, a través de esta participación social

[81] Entre la enorme heterogeneidad de las mismas podemos destacar entre las más habituales: la financiación a través de microcréditos, la contratación laboral de colectivos en riesgo social a través del empleo protegido, el patrocinio de entidades de atención social sin ánimo de lucro, actuaciones en materia de protección medioambiental, creación de fundaciones benéficas, apoyo a las actuaciones de cooperación internacional, mecenazgo de universidades o de centros de investigación, financiación de determinados proyectos solidarios, etc.

se contribuye a la legitimación y reproducción del orden social y de las desigualdades existentes en él. En este sentido, es significativa la creciente aprobación social por parte de la mayoría de la población de donaciones individuales a entidades sociales y caritativas, frente al apoyo del sector público mediante impuestos: la cohesión social ya no se basa en derechos gestionados por lo público, sino en la buena voluntad de los individuos expresada a través de la caridad.

La Sociedad civil, tal como la define el Nuevo Discurso Humanitario, nos remite a una (re)conceptualización neoliberal de la noción de *ciudadanía social* de Thomas H. Marshall (1997) en la que ésta entra en una profunda crisis. Una crisis que se caracteriza por el recorte de los derechos sociales básicos de ciudadanía (prestación pública, universal y gratuita de servicios centrales como la educación, la sanidad, las pensiones y otras políticas sociales desarrolladas en el marco de los EB) y por su consiguiente reducción a productos individuales de consumo según las necesidades y capacidades de elección del sujeto. La otra cara de la moneda, pasa a ser la potenciación de los derechos individuales de carácter civil y político, como la propiedad individual, la libertad de expresión y de pensamiento o los sistemas representativos de participación basados en la libertad de elección y los regímenes de democracia formal. De esta manera a medida que se va reduciendo la responsabilidad del ámbito público a la hora de mantener ciertas condiciones que garanticen la cohesión social y comunitaria, se aumenta el espacio, el peso y la importancia del mercado y de la iniciativa privada a la hora de gestionar y de proveer estas cuestiones.

La crisis de la noción de *ciudadanía social* ha hecho que estemos ante la imposición de un nuevo concepto de ciudadanía, hecho a imagen y semejanza de la naturaleza esencial del sujeto neoliberal. Una ciudadanía que toma como referente la lógica del mercado, como espacio de *veridicción* (Foucault, 2009) y como metáfora privilegiada de la vida, en donde el *homo economicus*, el emprendedor, mejor y más libremente se puede desarrollar. La construcción de una noción neoliberal de ciudadanía que se dirige a la quiebra del proyecto de convivencia social basado en la solidaridad y en la igualdad entre personas, y en el que los procesos de mercantilización pasan a ser la lógica subyacente en las relaciones sociales y personales.

En definitiva según el credo neoliberal, para que la sociedad civil y por extensión la política social funcionen, se tienen que organizar en base a las reglas del libre mercado, al fomento de la iniciativa privada o *emprendeduría* y a la priorización de la responsabilidad individual sobre los derechos de ciudadanía. Asimismo, esta sociedad civil organiza la participación ciudadana a través de la delegación de sus intereses o necesidades en instituciones y en representantes políticos y técnicos. Y estos son los principios que mejor se adecuan a esa naturaleza competitiva, individualista y materialista del sujeto

neoliberal y frente a ellos no hay procedimientos de organización social alternativos o válidos: hemos llegado al *final de la historia* (Fukuyama, 1992).

La *Buena gobernanza* (Rizvi y Lingard, 2013) se refiere al tipo de papel que asumen el Estado público y sus diferentes instituciones a la hora de regular y de sentar las estructuras y normas que favorezcan el funcionamiento de la sociedad civil, tal como la entendíamos anteriormente. Se trata de un rol en el que se difumina la separación entre lo público y lo privado y en el que la interacción entre administraciones públicas y agentes de la sociedad civil (empresas, asociaciones, grupos de presión, colegios profesionales, sindicatos, etc.) se basa en la coordinación horizontal y en la interacción en red y no en la jerarquía (Natera, 2013). Buena parte de las transformaciones en el ámbito público hacia la *Buena gobernanza* han sido impulsadas por políticas y organismos internacionales como la O.M.C., el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, así como por diferentes tratados internacionales de comercio firmados por las principales economías del mundo.

Para el *Nuevo Discurso Humanitario* el funcionamiento del ámbito público, del Estado de bienestar, no debe suponer un impedimento al desarrollo de la iniciativa privada del sujeto, sino que debe favorecer la garantía del mantenimiento de las leyes y estructuras que sostienen el funcionamiento del mercado y su lógica de creación continua de beneficio económico. En este sentido, la *Buena gobernanza* entiende que el sector público debe limitarse a un funcionamiento "neutral", en el que predomine la gestión técnica y burocrática de la *Nueva Gestión Pública*, circunscribiéndose al ejercicio del poder político para "administrar" los asuntos de una nación. De esta forma se soslaya y oculta el carácter ideológico que el Estado tiene, al presentarlo como un organismo neutral cuya toma de decisiones está regida únicamente por los principios de la racionalidad instrumental y técnica. Ejemplos de esta imagen pretendidamente tecnicista y aideológica son las decisiones de austeridad impuestas por instituciones como la Troika (Banco Muncial, Fondo Monetario Internacional y la Unión Europea) o por diferentes gobiernos en base a argumentaciones como *no hay alternativas* o *es la única salida para evitar el abismo*, etc. Estas políticas han tenido y tienen unas consecuencias sociales gravísimas en toda Europa, especialmente duras en Portugal, Grecia y España y sin embargo se justifican en base a cálculos pretendidamente económicos, racionales, técnicos y neutrales.

Profundamente relacionado con este perfil tecnócrata y de gestión técnica de las administraciones públicas, aparece la penetración de las iniciativas privatizadoras en el sector público, tanto en cuanto a los procedimientos de funcionamiento del propio ámbito público a través de sistemas organizativos típicos del mundo empresarial como la *Gestión por procesos* (Osborne y Gaebler, 1994), como en cuanto a la privatización directa, mediante la externalización y la consiguiente provisión privada de servicios públicos. En

ambos casos, se asume que la gestión privada, el ejemplo gerencial ofrecido por la gran empresa, es el modelo a seguir para el funcionamiento del sector público, puesto que es el más racional, eficiente y económico, al estar éste sujeto a la beneficiosa competencia del mercado. Lo que en la jerga de la vulgata neoliberal se ha expresado a través de eufemismos como: *las administraciones públicas deben modernizar sus instituciones y racionalizar las plantillas*, o fomentar la *liberalización de los servicios* o *aligerar la presión fiscal*, etc. Y, de nuevo, para el pensamiento neoliberal frente a esta narrativa no hay alternativas viables.

Bajo el prisma de la *Buena gobernanza* el sector público no es tanto el enemigo a eliminar sino que es sometido a una doble transformación. Por un lado, hay una tendencia a la reducción del sector público, con una creciente prestación privada de servicios públicos, especialmente de aquellos con potencial rentabilidad económica para el ámbito privado (Pensiones, Sanidad, Educación, etc.). Mientras que aquellos servicios públicos que por sus propias características no sean interesantes para su explotación económica, seguirán siendo desarrollados directamente por el ámbito público, o mediante convenios con entidades caritativas y sociales. Una atención social que bajo la óptica de la reducción del gasto en el sector público, cada vez tendrá un carácter menos universal y con una mayor disminución de la cobertura social ofrecida, por la degradación del status social de estos programas de intervención, por su carácter punitivo y por el endurecimiento en las condiciones y requisitos para su acceso por parte de los colectivos en riesgo y marginados socialmente.

Por otro lado y de manera relacionada, hay una reordenación de las funciones del sector público, por la que se tiende a dirigir su funcionamiento a la financiación pública de estos servicios privatizados y al consiguiente control administrativo y supervisión de los servicios desarrollados por entidades privadas. En la línea de esta gestión técnica y burocrática, el papel del Estado pasa a ser el de un agente encargado de comprobar que los servicios prestados se desarrollan bajo unos criterios de calidad previamente determinados, que se cumplen una serie de requisitos presupuestarios en el gasto o que se ha seguido de manera adecuada los diferentes pasos y trámites que conforman la normativa en cuanto al procedimiento administrativo. Si el rol del Estado se caracteriza por ser técnico y son las entidades privadas las mejor equipadas para prestar los servicios y atender las necesidades de la ciudadanía, entonces nada más natural que el papel principal del sector público sea *financiar* a las entidades privadas y, en todo caso, supervisar a posteriori el funcionamiento y la ejecución del gasto llevado a cabo.

En este marco de funcionamiento es donde entran en juego la elaboración de criterios técnicos de evaluación, de guías de buenas prácticas, de ítems de valoración, etc. por parte de las administraciones públicas, para poder valorar

objetivamente tanto los criterios de subvención, como el funcionamiento de las entidades privadas que presten los servicios públicos concertados.

En definitiva, el pensamiento neoliberal que encarna buena parte del *Nuevo Discurso Humanitario* no quiere "declarar la guerra al Estado" no quiere eliminarlo, sino que más bien intenta someterlo al control de las élites económicas y financieras, de modo que desarrolle políticas y actuaciones acordes con los intereses de éstas últimas (Harvey, 2013). De esta manera, la actual crisis económica no se leería tanto como una *crisis*, sino como una *estafa* en donde las élites financieras a través de su influencia en los estados han aumentado su poder y sus beneficios a costa de lo público. El estado ya no es la expresión de la soberanía popular, sino una arena propicia para el *business* (Chaves, 2013).

La actuación de los servicios públicos en cuanto a las diferentes fases de los programas de ingresos mínimos, se ajusta a las líneas principales de la *Buena gobernanza*. Por ejemplo, las acciones de formación son realizadas habitualmente por empresas privadas, las cuales son financiadas por las entidades públicas correspondientes (administraciones local y autonómica). En donde la principal actuación de estas es seleccionar, en base a unos criterios económicos, burocráticos y administrativos pretendidamente no-políticos, qué empresa va a ser la encargada de llevar a cabo la actividad de formación y posteriormente hacer un seguimiento y evaluación de la misma.

Desde este punto de vista, el pensamiento, las aspiraciones profesionales y la toma de decisiones en el día a día por parte de los profesionales de la administración pública se plantea como una serie de tareas meramente aideológicas e instrumentales, como una simple cuestión gerencial de organización racional de medios y recursos. Así, se tiende a excluir cualquier tipo de reflexión en el ámbito profesional, por ser idealista y alejada de la realidad, que ahonde en cuestiones sociales controvertidas (éticas, políticas y filosóficas) y que vayan más allá de los aspectos técnicos e instrumentales de la *labor profesional diaria*. Percibiéndose de esta manera las instituciones como espacios neutros y aproblemáticos, en los cuales los fines y las prácticas laborales son aceptadas acríticamente por los profesionales que en ellos trabajan.

La *Buena Gobernanza* al limitar su visión de los problemas de la realidad del ámbito público a la perspectiva de gerencia técnica ofrecida por la racionalidad instrumental, contribuye a reproducir el pensamiento dominante, a favorecer el mantenimiento del *status quo social* y a dejar en un segundo plano la reflexión sobre los verdaderos fines políticos y éticos de los programas de ingresos mínimos, de las acciones formativas insertas en ellos, del papel desempeñado por el personal profesional, etc.

Por último, la *Buena Gobernanza* contribuye de manera decisiva no sólo a la proliferación de entidades del Tercer sector dispuestas a ocupar el espacio que el ámbito público deja vacío en cuanto a materia social. A su vez también fomenta en éstas una mayor institucionalización, profesionalización y burocratización que las hace, paradójicamente, más dependientes de las instituciones gubernamentales. En definitiva, el desarrollo de un espíritu empresarial que les permita competir con el resto de entidades a la hora de llevarse las subvenciones económicas que convoque el sector público. Sin embargo, muchas de estas entidades sociales, a pesar de la retórica neoliberal en cuanto a las virtudes del mercado, la libre competencia y la iniciativa privada, tienen un funcionamiento con respecto al del ámbito público que no resulta necesariamente más transparente para la ciudadanía, no demuestra ser más viable económicamente en cuanto a gasto y tampoco demuestra un mejor desempeño o logro de objetivos respecto al ámbito público. De hecho, la creciente dependencia institucional y la competencia con otras entidades ha contribuido a un empeoramiento de la calidad de los servicios que ofrecen y a una precarización de las condiciones laborales de sus empleados.

El último pilar sobre el que se asienta el Nuevo Discurso Humanitario es el de la Justicia social, la cual pasa a ser entendida de forma limitada como simplemente una lucha contra la pobreza. La política social sufre una reordenación bajo la influencia neoliberal, pasando de tener un carácter universal y a estar dirigida a toda la ciudadanía, a focalizarse en aquellos grupos en situación de vulnerabilidad social y a caracterizarse por ser caritativas y asistencialistas. La política social pasa a ser una cuestión de *buena voluntad*, no un derecho social basado en la solidaridad, sino un acto de caridad. De manera acorde con esta evolución, las políticas sociales sufren un recorte caracterizándose por ser cada vez más duras y restrictivas, puesto que por un lado se exigen unas contraprestaciones (habitualmente con la obligación de realizar actuaciones formativas o de aceptar cualquier tipo de puesto de trabajo) por las ayudas sociales recibidas y por otro se establecen criterios de diverso tipo (económicos, personales, familiares, etc.) para poder 'ser merecedor' y optar a ser beneficiario de tales programas sociales.

Como la competencia individual dentro del mercado es la que mejor garantiza el progreso social y la autorrealización de la persona, entonces la justicia social tiene que esforzarse por paliar asistencialmente aquellas situaciones donde no haya una igualdad de oportunidades de inicio, para que la iniciativa individual del sujeto sea efectivamente libre y permita el pleno desarrollo de su naturaleza competitiva e individual.

Desde este punto de vista, la pobreza es vista únicamente como un problema de inserción del sujeto en el mercado laboral, problema que afecta negativamente al crecimiento económico y por tanto al bienestar de la

sociedad. La solución a la pobreza pasa por potenciar el crecimiento económico a través de la empleabilidad del sujeto y de ese modo poder repartir un pedazo de ese crecimiento. El objetivo pasa por superar la pobreza mediante la *movilización de los pobres*, es decir, "poniendo los pobres a trabajar", dejando en un segundo plano, o evitando totalmente -por ser perjudiciales para el funcionamiento del libre mercado-, aquellas acciones intervencionistas de carácter más universal dirigidas a una redistribución más justa de la riqueza. La pobreza, entendida como problema individual de inserción laboral, contribuye a invisibilizar las causas estructurales que la generan y alejan del horizonte de pensamiento el verdadero problema de nuestras sociedades: la acumulación de la riqueza en unas pocas manos.

La pobreza y la exclusión social, para el *Nuevo Discurso Humanitario*, son problemas de naturaleza técnica e individual. En primer lugar, la pobreza aparece como una cuestión *despolitizada* que puede ser superada o remediada mediante la aplicación eficiente y racional de las soluciones que ya nos ofrecen fundamentalmente el mercado y la libre competencia. Como por ejemplo la desregulación y flexibilización de los mercados laborales, el crecimiento económico a través de beneficios empresariales, la implantación de políticas activas de inserción que asumen la formación como inversión individual para el empleo o el fomento del espíritu de emprendeduría. Incluso desde este discurso neoliberalizado las intervenciones públicas del Estado, cuando se deban producir, deben seguir la senda establecida por el discurso neoliberal, a través del impulso por parte de los poderes públicos del trabajo autónomo, de la reducción de salarios, de la desregulación de los mercados, etc. Para el Nuevo Discurso Humanitario la mejor forma de reducir la pobreza es a través de aquellas medidas que profundicen en la dirección señalada por los planteamientos neoliberales, es decir, *con más mercado*.

En segundo lugar, al considerar la pobreza como un problema técnico en sí mismo, se desplaza el foco de la cuestión acerca de los modos de producción de riqueza y su distribución, que es en donde se originan los procesos de desigualdad social. Las políticas sociales típicas de los EB, como las políticas de ingresos mínimos limitan su actuación a una muy ligera y superficial redistribución de la riqueza hacia los colectivos socialmente más desprotegidos, sin modificar los mecanismos de producción y acumulación de riqueza entre las élites y clases dominantes. Por ello su capacidad para poder eliminar o reducir significativamente la pobreza ha sido nula en los EB residuales (Estados Unidos o Inglaterra) y limitada en los EB de corte socialdemócrata desarrollados especialmente en la Europa nórdica.

El soslayamiento del carácter estructural de la desigualdad social y de la pobreza, refuerza la explicación individual de la misma a través del recurso a la *responsabilidad individual del sujeto*. El éxito o fracaso individual pasa a ser una cuestión que depende de las decisiones tomadas individualmente en

las alternativas que ofrece el mercado, desplazándose a un nivel secundario las explicaciones que toman en cuenta cuestiones de tipo estructural. Como señala David Harvey (2007):

> […] Mientras la libertad personal e individual en el mercado se encuentra garantizada [es decir si la Sociedad civil y la Buena gobernanza funcionan adecuadamente], cada individuo es responsable y debe responder por sus acciones y de su bienestar. Este principio se extiende a la esfera del sistema de protección social (…) El éxito o el fracaso personal son interpretados en términos de virtudes empresariales o de fallos personales (como puede ser no invertir de manera suficiente en el propio capital humano a través de la educación) en lugar de ser atribuidos a ningún tipo de cualidad sistémica (Harvey, 2007,p.73).

El papel de la educación en la lucha contra la pobreza

El papel que tiene la educación en el *Nuevo Discurso Humanitario* asume los principios fundamentales de las tesis del Capital humano, en la que la educación es en sí misma una mercancía y una inversión individual dirigida a la inserción laboral. Planteamientos que hacen de la educación un fenómeno técnico y despolitizado, al reducirla únicamente a tratar de hacer frente a las demandas del mercado laboral. Desde esta perspectiva, la educación es una inversión que se debe realizar para facilitar el ingreso en el mercado laboral de los colectivos sociales más excluidos. Como muy gráficamente expresa Jeffrey Sachs (2005), estamos ante una inversión fundamental para que todos los pobres del mundo puedan llegar al primer peldaño de la *escalera del desarrollo*:

> […] En el nivel más básico, la clave para acabar con la pobreza extrema reside en lograr que los más pobres de entre los pobres sean capaces de poner un pie en la escalera del desarrollo. La escalera del desarrollo está suspendida por encima de sus cabezas, y los más pobres de entre los pobres se hallan al pie de la escalera sin poder alcanzar el primer peldaño. Carecen de la mínima cantidad de capital necesario para poner un pie en ella, y por tanto necesitan un estímulo para acceder al primer peldaño (Sachs, 2005, p.344).

Así vista, la pobreza es una cuestión de falta de capitales y de estímulos que permitan a los sectores excluidos de la sociedad, poder participar en la economía e *incorporarse* en igualdad de condiciones al tren del desarrollo capitalista occidental. Para este autor, estos estímulos consisten en inversiones en diversos capitales (sanidad, infraestructuras tecnológicas como el móvil, etc.) y entre ellas "…una inversión en educación que garantice que las familias adquieran las destrezas necesarias para integrarse en la economía global" (Sachs, 2008, p.310).

Se trata de una visión compartida por otros autores que se podrían situar dentro del discurso social-ilustrado y que defienden un capitalismo más

regulado, más humanitario, como por ejemplo los premios Nobel Amartya Sen (2000) y su *teoría de las capacidades individuales*[82] o Muhammad Yunus (2008) y su propuesta de los *microcréditos* y las empresas sociales como solución a la pobreza. En ambos casos, la solución viene dada por el mismo camino: insertar a los pobres en la misma estructura económica que genera la pobreza, a través de medidas que implican *más mercado*.

Estamos ante una concepción de la educación acorde tanto con las políticas sociales de *workfare*, en las cuales el trabajo asalariado es un requisito indispensable para poder acceder a los derechos básicos de ciudadanía, como con la explicación dada al *problema de la pobreza*, en donde ésta era percibida como un problema de empleabilidad individual y no como algo sustancial al propio sistema capitalista. Bajo estas ideas, la educación para las personas pobres debe centrarse en desarrollar e inculcar aquellos conocimientos que "permitan poner a los pobres a trabajar", cubriendo los déficits formativos, culturales o actitudinales que estos tengan en relación a las competencias profesionales demandadas en el mercado de trabajo y/o potenciando aquellas habilidades que faciliten la búsqueda de un puesto de trabajo. Sin embargo, la cara oscura de este discurso se muestra en las dos siguientes consecuencias:

La primera es que, en aras de la racionalidad económica y de la competitividad, se aboca a estos colectivos sociales a una inserción intermitente en el segmento laboral más precarizado y flexible. Un segmento en donde priman los trabajos más descualificados, con peores retribuciones y condiciones laborales y, en muchos casos, dentro de la economía sumergida sin ningún tipo de protección social o sindical. Puestos de trabajo para pobres que se caracterizan por ser irregulares, precarios y que no permiten salir a estos de la pobreza. Son los *working poors*, trabajadores condenados a deambular en un mercado laboral frágil e irregular, alternando discontinuamente periodos empleados con periodos en el paro con derecho a prestación social, con periodos sin trabajo y sin derechos a prestación social. Los programas de lucha contra la pobreza se han convertido en auténticas máquinas creadoras de trabajadores pobres.

[82] El premio Nóbel en Economía realiza la siguiente vinculación entre capacidades individuales, educación como inversión en capital humano y desarrollo económico y global de la social: "Si la educación aumenta la eficiencia de una persona en la producción de bienes se trata de una mejora del capital humano, que puede aumentar el valor de la producción de la economía, así como la renta de la persona educada. Pero incluso con el mismo nivel de renta, una persona puede beneficiarse de la educación, al poder leer, comunicarse, discutir, elegir teniendo más información, ser tomada en serio por los demás (…). La significativa transformación que se ha producido en los últimos años al reconocer más el papel del 'capital humano' es útil para comprender la importancia de la perspectiva de la capacidad. Si una persona, mejorando su educación, su salud, etc. puede ser más productiva en la producción de bienes, no es ilógico esperar que gracias a estos medios también tenga más posibilidades –y libertad- para llevar su vida" (Sen, 2000, p.351).

El impulso de la figura del emprendedor entronca directamente con este segmento precarizado del mercado laboral, que cada vez es más amplio debido a las políticas neoliberales de desregulación de los mercados:

> […] El trabajador individualizado y relativamente impotente se enfrenta, por tanto, a un mercado laboral en el que únicamente se le ofrece contratos de corta duración y en términos individualizados. La seguridad que brindaba la permanencia indefinida se ha convertido en algo del pasado… (Harvey, 2007, p.175).

Un segundo aspecto, es la escasez en nuestras sociedades de puestos de trabajo, lo que ponen en crisis el discurso de la educación como producto con valor de cambio en el mercado laboral. Hoy en día y de forma especial para los colectivos más desprotegidos, la educación como capital humano, no tiene valor cambio pues no garantiza un puesto de trabajo y, siguiendo la lógica marxista, tampoco tiene valor de uso, pues no permite entender o leer críticamente la realidad social. De este modo, el *Nuevo Discurso Humanitario* por un lado precariza y reduce las oportunidades laborales a los segmentos periféricos del mercado laboral; mientras que por otro lado, vincula de forma imperativa el acceso a derechos básicos de ciudadanía social (sanidad, prestación por desempleo, sistema de pensiones, etc.) con el trabajo asalariado.

Estamos ante una misión imposible, que se le plantea a los sistemas de lucha contra la pobreza. Por ello creo que es más necesario que nunca el reivindicar propuestas alternativas como la Renta Básica como herramientas que establezcan otras formas de integración social diferentes a las que se basan en la vinculación con el mercado laboral capitalista, ante la explosión del desempleo y la escasez de puestos de trabajo, y que tengan mayor fuerza redistributiva a la hora de repartir la riqueza. El verdadero problema no es la creación de riqueza, sino la redistribución social de la misma.

El resultado final conlleva que la atención social pasa a caracterizarse por una tendencia a la expansión de los sistemas punitivos en la protección social, a través de la criminalización, del control social, de la expansión de leyes y regulaciones municipales securitarias y de la culpabilización de la pobreza, y a una reducción de las políticas sociales mediante la privatización y la orientación a la activación o workfare. Asimismo, el mundo laboral aparece determinado por una creciente normalización de condiciones laborales tremendamente precarias, con un aumento de la competencia individual entre los trabajadores por los escasos puestos de trabajo, por la erosión de la conciencia y solidaridad de clase trabajadora y por el establecimiento de unas condiciones de mayor explotación y disciplinamiento para este colectivo.

Es en este marco de transformación neoliberal del campo de atención social y del estado, donde se integra un espacio discursivo que hemos denominado *Nuevo Discurso Humanitario*. Discurso en el cual se entremezclan diversas

transformaciones que afectan al papel del estado y de las relaciones entre éste y la sociedad. Un campo discursivo en el cual la educación adquiere un lugar instrumental y funcional para el mantenimiento del orden social neoliberal. Pues por un lado se convierte en un objeto de consumo dirigido a la inversión individual en capital humano para el fomento de la empleabilidad laboral y la competitividad entre los trabajadores, funcionando a su vez como peaje redentor del pobre. Mientras que por otro, la educación para pobres pasa a ser vista como un sector todavía por explotar y potencialmente rentable para diferentes entidades del sector privado y caritativo que acuden rápidamente al *tam tam* del negocio de la pobreza.

REFERENCIAS

Althusser, L. (2003). "Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado"; en: Zizek, S. (comp.). *Ideología. Un mapa de la cuestión*. (pp.115-157). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Amin, S. (2009): *La crisis. Salir de la crisis del capitalismo o salir del capitalismo*. Barcelona: El Viejo topo.

Apple, M. (2006). *Educating the Right Way: Markets, Standards, God, and Inequality*. New York: Routledge.

Arriola, J & Vasapollo, L. (2003). *Flexibles y precarios. La opresión del trabajo en el nuevo capitalismo europeo*. Barcelona: El Viejo Topo.

Ball, S. (2012). *Global Education Inc. New policy Networks and the neo-liberal imaginary*. London: Routledge.

Ball, S. & Youdell, D. (2009). "Privatización encubierta en la educación pública". *Utopías. Nuestra bandera*, 220 (II), 55-92.

Ball, S. & Corbalán, J. (2013). "Un nuevo escenario para la política y el escenario educativos". *Cuadernos de Pedagogía*, 435, 44-47.

Bauman, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.

Bauman, Z. (2004). *Vidas Desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.

Bauman, Z. (2010). *Amor líquido*. Barcelona: Paidós.

Becker, G. (1985). *El capital humano*. Madrid: Alianza.

Boltansky, L. & Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.

Bookchin, M. & Bihel, J. (2009). *Las políticas de la ecología social: municipalismo libertario*. Barcelona: Virus.

Bourdieu, P. (1988). *La Distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Madrid: Akal.

Bourdieu, P. (2000). *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Barcelona. Anagrama.

Bowles, S. & Gintis, H. (1983). "El problema de la teoría del capital humano: una crítica marxista"; en: Toharia, L. (comp.). *El mercado de trabajo: teorías y aplicaciones*. (pp.115-128). Madrid: Alianza.

Callinicos, A. (2002). *Contra la Tercera Vía. Una crítica anticapitalista*. Barcelona: Crítica.

Callinicos, A. (2003): *Igualdad*. Madrid: Siglo XXI.

Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. Investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Cecchini, S. & Madariaga, A. (2011). *Programas de transferencias condicionadas. Balance de la experiencia reciente en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

Chang, H. (2012). *23 cosas que no te cuentan sobre el capitalismo*. Madrid: Debate.

Chomsky, N. (2008). *Sobre el anarquismo*. Pamplona: Laetoli.

Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.

Díez, E. (2007). *La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*. Barcelona: El Roure.

Faulkner, N. (2013). *De los Neandertales a los Neoliberales. Una historia marxista del mundo*. Barcelona: Pasado & Presente.

Flecha, R. (1990). *Educación de las personas adultas. Propuestas para los noventa*. Barcelona: Roure.

Frazer, H. & Marlier, E. (2016. (coord.). *Minimum Income Schemes in Europe. A study of nacional policies*. Brussels: European Commission.

Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Foucault, M. (2009). *Nacimiento de la biopolítica*. Madrid: Akal.

Fukuyama, F. (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: Planeta.

Gentili, P. (1997). "El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina". *Archipiélago*, 29, 56-65.

George, S. (2007). *El pensamiento secuestrado. Cómo la derecha laica y la religiosa se han apoderado de Estados Unidos*. Barcelona: Icaria Antrazyt.

George, S. (2002). *Pongamos la OMC en su sitio*. Madrid: Icaria.

Giroux, H. (2013). "Una pedagogía de la resistencia en el edad del capitalismo de casino", *Con-ciencia social*, 17, 55-72.

Harvey, D. (2004). *El nuevo imperialismo*. Madrid: Akal.

Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal.

Harvey, D. (2012). *El enigma del capital y las crisis del capitalismo*. Madrid: Akal.

Harvey, D. (2013). *17 contradicciones y el fin del capitalismo*. Madrid: Traficantes de sueños.

Herrero, Y. (2010). "Decrecimiento y mujeres. Cuidar: Una práctica política anticapitalista y antipatriarcal"; en: Taibo, C. (coord.). *Decrecimientos. Sobre lo que hay que cambiar en la vida cotidiana*. Madrid: La Catarata.

Hill, D. (ed.) (2013). *Immiseration Capitalism and Education: Austerity, Resistance and Revolt*. Brighton: Institute for Education Policy Studies.

Hirtt, N. (2013). "Educar y formar bajo la dictadura del mercado de trabajo". *Con-ciencia Social*, 17, 39-54.

Holloway, J. (2010). *Agrietar el capitalismo. El hacer contra el trabajo*. Barcelona: El viejo topo.

Iglesias, J. (1998). *El derecho ciudadano a la renta básica. Economía crítica del bienestar social*. Madrid: Catarata.

Iglesias, J. (2002). *Las rentas básicas. El modelo fuerte de implantación territorial*. Barcelona: El viejo topo.

Krugman, P. (2012). "Desdén por los trabajadores", *El País* 24/09/2012.

Laval, Ch. & Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa.

Marshall, T. H. (1997). "Ciudadanía y Clase Social". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 79, 297-344.

Merchán, F. J. (2013): "Docentes, familias y alumnos en las políticas educativas neoliberales". *Con-ciencia Social*, 17, 137-144.

Moruno, J. (2015): *La fábrica del emprendedor. Trabajo y política en la empresa-mundo*. Madrid: Akal.

Natera, A. (2013). "Gobernanza y gobernanza local: algunas preguntas clave"; en: Chaves Giraldo, P., Prieto del Campo, C. & Ramírez Gallegos, R. (eds.)(2013). *Crisis del capitalismo neoliberal, poder constituyente y democracia real*. (pp.413-441). Madrid: Traficantes de Sueños.

Negri, A. (1998). *El exilio*. Barcelona: El viejo topo.

Nozik, R. (1974). *Anarquía, estado y utopía*. México: Fondo de Cultura Económica.

Osborne, D. & Gaebler, T. (1994). *La reinvención del gobierno. La influencia del espíritu empresarial*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Ovejero, F. (2002). *La libertad inhóspita. Modelos humanos y democracia liberal*. Barcelona: Paidós.

OXFAM (2014). *Gobernar para las élites. Secuestro democrático y desigualdad económica*. Oxfam Internacional. Recuperado el 03 de abril de 2018 de: http://www.oxfamintermon.org/sites/default/files/documentos/files/bp-working-for-few-political-capture-economic-inequality-200114-es.pdf.

OXFAM (2017). *An economy for the 99%*. Oxfam International. Disponible en: https://d1tn3vj7xz9fdh.cloudfront.net/s3fs-public/file_attachments/bp-economy-for-99-percent-160117-en.pdf

Piketty, T. (2014). *El Capital en el siglo XXI*. Fondo de Cultura Económica: Madrid.

Raventós, D. (1999). *El derecho a la existencia*. Barcelona: Ariel.

Rizvi, F. & Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.

Romero, M. & Ramiro, P. (2012). *Pobreza 2.0. Empresas, estados y ONGD ante la privatización de la cooperación al desarrollo,* Barcelona: Icaria.

Sachs, J. (2005). *El fin de la pobreza. Cómo conseguirlo en nuestro tiempo*. Barcelona: Debate.

Sachs, J. (2008). *Economía para un planeta abarrotado*. Madrid: Debate.

Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.

Standing, Guy (2013). *El precariado. Una nueva clase social*. Madrid: Pasado & presente.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Madrid: Planeta.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Schumpeter, J. (2015). *Capitalismo, socialismo y democracia*. Barcelona: Página inédita.

Taibo, C. (2009). *En defensa del decrecimiento*. Madrid: Catarata.

Tezanos, J.F. (2009). *La sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Thatcher, M. (1994). *Los años de Downing street*. Madrid: Aguilar.

Wacquant, L. (2010). *Castigar a los pobres. El gobierno neoliberal de la inseguridad social*. Barcelona: Gedisa.

Wacquant, L. (2015). "Poner orden a la inseguridad. Polarización social y recrudecimiento punitivo"; en: Ávila, D. & García, S. (coords.). *Enclaves de riesgo. Gobierno neoliberal, desigualdad y control social*. (pp.35-37). Madrid: Traficantes de sueños.

Whitty, G., Power, S. & Halpin, D. (1999). *La escuela, el estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación*. Madrid: Morata.

Wright, E. O. (2001). "Propuestas utópicas reales para reducir la desigualdad de ingresos y riqueza"; en: Gargarella, R. & Ovejero, F. (comps). (pp.195-221). *Razones para el socialismo*. Barcelona: Paidós.

Zibechi, R. (2011). *Política y miseria*. Buenos Aires: Lavaca.

Un epílogo en otras coordenadas

Inclusión[83] como método[84]: dilemas críticos en la reconfiguración de sus condiciones de producción[85]

Aldo Ocampo González
Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)[86], Chile

Advertencia

Este texto ha sido fragmentado en tres partes para su publicación en la Revista Educación en Contexto, publicación científica de la Universidad Abierta de Venezuela. Esta operación ha sido solicitada por la comisión académica del Primer Congreso Internacional de Educación organizado en 2020 por la Facultad de Educación de la Universidad del Azuay de Ecuador. Con motivo de esta edición, se presenta el texto completo en su organicidad y completud.

Introducción: en torno a la política del enunciado

Inclusión = alteratividad / dislocación / procesos de singularización múltiple / dominios estriados / mecanismos de irrupción de la afectividad, del saber y del mundo dado…

La pregunta por la política del enunciado –en su dimensión teórico-político[87]– de la educación inclusiva[88] se encuentra íntimamente ligada al estudio de las

[83] En adelante, modo de irrupción, estrategia para dislocar, alterar y cortar la producción lineal, canónica de producción de sentidos, es también un procedimiento afectivo de fractura de-lo-dado, un dispositivo de desmontación de lo escuchable, es un grito de audibilidad. Modo de irrupción en la producción del conocimiento educativo, ético y político, poderosa empresa tropológica.

[84] Para efectos de este trabajo tomaré distancia de las definiciones y planteamientos de corte instrumental que lo describe en términos de un instrumento o herramientas, sino que, será entendido como un movimiento autorreflexivo y una estrategia de análisis (esta última, se encuentra contenida en los propios planteamientos que he venido elaborando en torno a la epistemología de la educación inclusiva).

[85] Este texto que presenta un extracto de la primera parte de la conferencia magistral de inauguración del Congreso Internacional de Educación, organizado en 2020 por la Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador. Las condiciones de producción no sólo aluden al conjunto de elementos y procesos que crean y garantizan la emergencia de un determinado saber, sino que, a una red de complejas y singulares relaciones que mantiene con cada uno de ellos.

[86] Institución afiliada al Consejo Latinoamericanos de Ciencias Sociales (CLACSO) y al International Consortium of Critical Theory Programs (ICCP).

[87] Enfatizo en lo 'político' del enunciado permite transformar toda forma de enunciación utilitarista en una interacción enunciativa de carácter performativa. Lo político de los enunciados de la educación

condiciones de enunciabilidad[89] y de escuchabilidad[90] exigidas por este campo de análisis e investigación. Coincidiendo con Bajtín (1993), el enunciado es, siempre, una totalidad de sentido estrechamente ligada al objeto que discute, reafirma un singular modo de imbricación y una ruta de abordaje hacia sus múltiples fenómenos convergentes. Las condiciones de enunciabilidad y escuchabilidad son claves en la comprensión del objeto, dominio y campo de la educación inclusiva –de naturaleza post-disciplinar y micro-política–. Sus enunciados se encuentran en conexión reticular y multiaxial con una amplia variedad de flujos de análisis por vía de deslimitación transrelacional –regulación por diferencia de intensidad–, da cuenta de un terreno de convergencia entrópica y estriada de múltiples recursos analíticos, metodológicos y formas teórico-políticas –es un dominio que se construye por vía de diversos *agenciamientos* discursivos, conceptuales, heurísticos, éticos, políticos y metodológicos, entre otros–. La eficacia constructiva y heurística de su enunciado, reside en sus mecanismos de vinculación con otras formas de enunciación –múltiple entramado que en ese continuum incorpora diversos materiales enunciativos. De ninguna manera, esta operación trabaja a favor de la separación de una predicación de otra, sino que, se encuentra involucrado y en tránsito permanente entre cada una de ellas–, entrelazada por singulares estrategias de coalescencia natural, trazando una esfera de comunicación epistémica no antes conocida.

La singularidad de las formas enunciativas de la educación inclusiva puede describirse en términos de un campo cruzado de múltiples enunciaciones de carácter estriadas e irrumpidas, cuya gramática opera en el "flujo de acciones discursivas entrelazadas e interdependientes, cada una de las cuales siempre está orientada hacia un otro, hacia su escucha y contestación" (Sisto, 2015, p.8). El campo discursivo de la educación inclusiva es un espacio de permanentes intercambios de posiciones ideológicas e interacciones comunicativas complejas mediaciones a través de las cuales produce sentidos. En efecto, asume una posición de articulación de lo simbólico con lo político, es esto, lo que crea su red de significación y sus efectos de sentidos. Su enunciado posee una fuerza y función de contestación, inaugura un dispositivo

inclusiva, describen la posibilidad de conflicto entre su diversidad de expresiones que constituyen su terreno de posibilidad de intervención en el sistema-mundo. Sus formas de enunciabilidad y escuchabilidad describen una compleja y singular fuerza intervención, funcionando como una red de palabras en movimiento devenidas en una práctica que permite comprender los modos de hablar del mundo. El sujeto es interpelado por este discurso a través de la fuerza de audibilidad y es en esta complejidad que este discurso adquiere sentido y se convierte en un vector de intervención en el mundo.

[88] Complejo campo de intervención e imaginación, su politicidad depende de codificaciones y actos críticos que subvierten determinadas jerarquías de valores, ideas, proyectos de conocimientos, entre otras, traducidas en sistemas de totalizaciones represivas.

[89] Sus condiciones de enunciabilidad de la educación inclusiva operan en la exterioridad de su trabajo analítico-metodológico. Tanto las condiciones de enunciabilidad como las de escuchabilidad operan 'entre', 'por fuera' y 'más allá' de territorios académicos, proyectos políticos y compromisos éticos.

[90] Para el autor de este trabajo, las condiciones de escuchabilidad son distintas a las condiciones de audibilidad presentes en el campo de la educación inclusiva. Las primeras, refieren a las formas de decir algo, de expresión de sus enunciados, etc., mientras que, las segundas, por su parte, aluden mecanismos sofisticados de operación de los enunciados que crean un ethos, movilizan estados de consciencia, etc. De ambas, resulta más poderosa la 'audibilidad', característica clave del adjetivo inclusiva.

heurístico-político que le habla a otros contextos de análisis y desarrollo. Es un enunciado en permanente movimiento, organización y desorganización, atravesado por el dinamismo, la inquietud y la imprevisibilidad. La educación inclusiva no es una afirmación, sino un compromiso ético-político complejo de carácter intervencionista y transformativo del sistema-mundo contemporáneo.

Su código epistemológico opera mediante la coexistencia rearticulatoria, cinética y trans-decodificadora de variadas clases de elementos, recursos y singularidades que crean y garantizan la emergencia de su saber informado por una conciencia de genealogías imbricadas y las líneas de fuerza que presionan sobre cada uno de sus elementos constructivos. Las formas enunciativas expresadas por la educación inclusiva auténtica "inauguran nuevas prácticas de lectura que problematizan las maneras de leer. Y consecuentemente, por qué no, también se dislocan sus maneras de producir sentidos" (Orlandi, 2012, p.99). Asimismo, describe un enunciado en permanente devenir, es una forma discursiva inquieta, es un decir que esculpe, altera y fractura la realidad. Se opone a las formas silenciosas de repetición heurística, su fuerza acontece en el agenciamiento de lo dislocativo.

Es una estructura que, literalmente, alberga diversas expresiones, es un territorio de oposiciones democráticas, fundado en el principio de coexistencia, en el conflicto de diversos proyectos de conocimiento, estrategias políticas, compromisos éticos, objetos, conceptos, discursos, sujetos, teorías, etc., cada una de estas formas, ensamblan un dominio discursivo-epistemológico en resistencia. Significar el campo de producción de la educación inclusiva a través de la noción de *heteroglosia* fomenta la presencia de condiciones de enunciabilidad que hablan en el idioma de otros, estos otros, corresponden a diversos recursos epistemológicos que circulan, viajan, chocan, se encuentran, re-articulan, alteran, dislocan, etc., permanentemente, en la interioridad de su estructura de conocimiento, espacialidad regulada por complejas relaciones exteriores[91]. A través del concepto de heteroglosia[92] se confirma lo que Ocampo (2018) afirma, respecto que, la organización del campo epistemológico de la educación inclusiva opera en términos de fractalidad/refractario, es una geografía plagada de lenguajes, acentos y pliegues reticulares. La noción de heteroglosia es clave en la recognición del objeto teórico, empírico y de análisis de la educación inclusiva, estrategia crucial en su teoría e investigación. El estudio del campo discursivo, así como, las circunstancias de enunciación y escuchabilidad, y, sus condiciones de producción, siempre incluyen el contexto socio-histórico, ideológico y político que alberga dicho espacio de fenómenos e intereses. Las condiciones de producción siempre

[91] La exterioridad es un principio epistemológico crucial en la configuración del dominio de la educación inclusiva. Antes de ofrecer cualquier delimitación conceptual, quisiera enfatizar que, en la comprensión epistemológica del campo aquí discutido convergen las 'relaciones exteriores' y la 'exterioridad del trabajo teórico'.
[92] Para Bajtín (1993), corresponde a la cualidad real del lenguaje.

involucran a los sujetos y a su situación. Sin duda, esta afirmación, merece una nota a pie de página.

Si bien es cierto, el objeto de la inclusión trasciende el campo de las teorías educativas ayudando a comprender lo subjetivo, lo político, lo social, lo cultural y lo económico desde otras posiciones y otros sistemas de razonamientos. Tal empresa sólo se alcanza mediante la producción de singulares dispositivos de producción semiótica e instrumentos conceptuales que logren dar cuenta de las nuevas formas de significación exigidas por su entramado heurístico. Su objeto es polifónico, en fuga, inquieto e inacabado, su carácter móvil y flotativo es lo que hace que se encuentre en constante construcción. Su aparato cognitivo es objeto de realización situada –influencia de la dialéctica marxista–, es un campo que se articula en el misterio de la multiplicidad, concebida esta, no sólo como la aglutinación de elementos diferentes, sino que, problemas complejos (Mengue, 2008). La educación inclusiva es, en sí misma, un registro esquemático de recognición de la multiplicidad, una expresión semiológica y heurística abierta, incompleta, en permanente ruptura y dislocación. El proyecto intelectual que impone adopta un carácter transcientífico y transrelacional, es decir, cruza por vía rearticuladora, una variedad de dominios, objetos, regionalizaciones, etc., proponiéndose mostrar lo emergente; a su vez es producido y produce la fuerza de la multiplicidad abierta e infinita de su ser y de sus problemáticas. Es, también, una palabra y un sintagma de transgresiones accidentales. Al afirmar que, el saber de la educación inclusiva se encuentra en el movimiento permanente, crea un saber de cara al presente, específicamente, porque su forma y contenido se encuentran íntimamente unidos en este fenómeno. Su objeto y saber (co)existen en la intención viva, articulan un espacio de complejas relaciones y mecanismos de interreferenciación en el que convergen y tienen lugar diversas clases de problemas, propósitos y luchas sociales, políticas éticas, epistémicas, metodológicas, etc., observamos así, un campo de interacción y disputa, por vía de una dialéctica inquieta.

El enunciado en la arquitectura epistémica de la educación inclusiva, devela un singular uso inter-epistémico, que conduce a "la existencia no sólo de un hablante, sino de un oyente, la enunciación es una acción lingüística siempre orientada hacia un otro, incluso en la aparente ausencia física de éste en el contexto" (Bajtín, 1993, p.45). El enunciado teórico de la educación inclusiva reafirma una composición en la que diversos elementos se desenvuelven en un mismo proceso, reflejando un sentido que no es significado; "un significado abstracto consensual, su significación sólo cobra existencia en su relación con las circunstancias concretas de enunciación" (Sisto, 2015, p.9).

Cada enunciado al interior de este singular terreno epistemológico opera bajo la lógica de *campos de fuerzas*, vectores que empujan hacia el encuentro con heterogénesis –principio epistemológico clave en la configuración de la arquitectura de la educación inclusiva–. También pueden ser significadas en términos de unidades en permanente movimiento favoreciendo la estratificación, los pliegues y las acciones reticulares de cada una de sus

unidades de significación, elaborando una esfera de usos lingüísticos coherentes con las manifestaciones del índice de singularidad del campo, fomentando una red de inteligibilidad entre sus interlocutores y sus grados de proximidad al campo y sus lenguajes. Es un espacio discursivo y analítico gobernado por las multi-posicionalidades.

La fuerza heurística del enunciado de la educación inclusiva posee la capacidad de dislocar las convenciones políticas, éticas y epistémicas y las formas de ficcionalización y las formaciones imaginarias de la realidad, al funcionar como un eco estriado de muchas otras voces[93] que son rearticuladas en un compás de alta intensidad. En su dimensión político-epistémica es una estrategia que irrumpe los enlaces de sentido habitualmente legitimados para hacer, practicar y experimentar la educación y sus sentidos asociados. Es un espacio de desobediencia epistémica, un enunciado de rupturas y saltos imaginarios. En sí, es un lenguaje del acontecimiento y una compleja política de imaginación, su carácter irruptivo solo se hace efectivo en la acción, impactando sustantivamente en sus regímenes visuales, sentidos y alcances, rompiendo y dislocando el imperio de la mudez epistemológica. La inclusión es siempre sinónimo de intervención, acción y alteratividad del sistema-mundo y de sus estructuras escalares. La construcción de las formas del conocimiento de la educación inclusiva funciona por 'fuera' y 'más allá' de la relación cognoscitiva que define la relación entre sujeto-objeto. En efecto, acontece e inscribe su actividad heurística en las condiciones de posibilidad de sus objetos al tiempo que ofrece singulares estilos de construcción de subjetividad. Reconoce de este modo, la emergencia de diversos acontecimientos que participan de la configuración del dominio. La especificidad del dominio de lo inclusivo reafirma un marcado carácter acontecimental y de alta politicidad. Cualquier mecanismo de examinación heurística debe, necesariamente, remitir a una ontología histórica de lo que somos y de lo que conocemos. La interrogante por el dominio, su red objetual, campo, etc., promueve de un análisis que puntualiza acerca de los mecanismos que visibilizan el acontecimiento de surgimiento íntimamente imbricados al poder.

Las palabras y los enunciados de la educación inclusiva[94] operan en tanto territorios políticos de alta intensidad. Frente a esta afirmación, cabe preguntarse: ¿qué estructura de sentido intenta derribar y producir? Es un lugar estratégico en la creación de condiciones de inteligibilidad, una herramienta epistemológica que transcodifica un corpus de conocimientos acumulados, delimitando espacios de significación. ¿Cuál es la naturaleza de sus significantes? Los enunciados de la educación inclusiva poseen la

[93] Las voces colindantes del terreno discurso y de los enunciados de la educación inclusiva se encuentran próximos al concepto de 'voz media' propuesto por White (2003).

[94] Ambas unidades expresan un complejo trabajo de despojamiento. Al intentar dar forma a la educación inclusiva, introduce complejos principios de deformación, reinvención y transformación del quehacer educativo, de sus problemáticas y modos de análisis, se opone a las operaciones cifradas que habitan en la boca de todos, es decir, en la imposición de modos normativos que restringen el potencial del cambio.

capacidad de desestabilizar la sintaxis político-ético institucionalizada por parte del pensamiento liberal que justifica su acción en las estructuras académicas canónicas. En tal caso, el poder intervencionista de sus textos no reside en sus grados de popularidad, sino que, en la fuerza que aloja su irrupción, dislocación y transformación de las formas analíticas y sus vocabularios empleados para significar singulares problemas educativos. Son dispositivos de producción de inteligibilidad histórica. Lo inclusivo denota un campo en el que conviven diversos regímenes de enunciación, sistemas de representación y modalidades de construcción del saber.

Si los enunciados empleados por la educación inclusiva expresan un marcado sentido político, lo correcto es afirmar que, esta es un poderoso tropos político-epistémico. La interrogante acerca del sentido político de sus enunciados, atenderá a tres grandes ejes: a) el tipo de monopolios que las abducen y las emplean, b) el tipo de administraciones y sus formas utilitaristas y c) los modos de leer determinados problemas constitutivos/regulativos del sistema-mundo. Los enunciados expresan un campo de fuerzas que crean singulares formas de inteligibilidad, también, son formas de (trans)codificación del conocimiento delimitando espacios de significados. Sus enunciados son eminentemente heurísticos, pero, también, políticos, éticos, identitarios, etc., cada uno de ellos operan en tanto sistema de ordenación del conocimiento. En cada forma de enunciación acontecen singulares formas de conocimiento.

Otra particularidad de estos enunciados, reside en la creación y disposición de condiciones de equidad entre sus mecanismos de representación y de experiencias, constituyendo un dispositivo de dislocación y alteración de las formas de complacencia de la investigación significada como parte de la educación inclusiva, puesto que, crea códigos de figuración teórica que dota a sus enunciados de coherencia a partir de la integración de los aspectos definitorios de orden teórico y empírico de su objeto. Cada una de las formas de enunciación de la educación inclusiva interrogan la validez de sus sistemas de razonamientos y categorías que los describen, o bien, son empleadas para lecturar su objeto de conocimiento y análisis. La política del enunciado de la educación inclusiva opera en términos de una política de reacomodación de los signos y de transformación del orden de sus significados que impactan en la examinación y abordaje de singulares fenómenos, captando la globalidad y la especificidad de sus problemáticas. En efecto, la singularidad analítica de cada enunciado asume la disrupción de los supuestos analíticos y metodológicos de carácter normativo, opresivo y esencialista que, convencionalmente, fundamentan lo que se entiende como discurso o teoría de la educación inclusiva.

La inclusión, en este contexto, se convierte en un eje de producción, enunciación y escuchabilidad de un saber que reinventa y deforma los modos habituales, incluso, aquellos significados bajo el significante de lo alternativo –que en la actualidad, son casi movimientos hegemónicos que toman distancia de los ejes de funcionamiento de la gramática escolar convencional–,

concebidos en tanto dispositivos de crítica a los proyectos de conocimiento cómplices con la desigualdad, del desplazamiento de las formas tradicionales de significar ontológicamente –y sus categorías– a cada uno de sus sujetos desde el lenguaje de la normatividad al lenguaje de la singularidad y la revolución molecular. Lo inclusivo es hoy, un territorio complejo propiedad de la heterogénesis y de las relaciones exteriores, gobernado por la convergencia y disposición estriada de diversas clases de singularidades epistemológicas, su funcionamiento devela una operación cercana a la del metálogo. En tanto espacio heterogéneo es integrado e informado por lecturas, saberes y conceptos críticos, muchos de ellos, albergados bajo el paraguas de movimientos críticos contemporáneos, o bien, regionalizaciones epistémicas soterradas que guardan un gran potencial crítico para la reinvención del mundo. El dominio de 'lo inclusivo' constituye un territorio complejo y en resistencia permanente a los modos opresivos, esencialistas, liberales y normativos que circulan y atraviesan múltiples planteamientos, discusiones académicas, justificaciones de la política pública y programas de formación del profesorado.

En el dominio de lo inclusivo, se asume la teoría como práctica –planteamientos próximos a la filosofía de la praxis–, inscribiendo su fuerza de intervención y regulación del mundo en un compromiso y no en un mero sistemas de afirmaciones positivas –tónica frecuente en los planteamientos liberales y mainstream de este enfoque–. Sus principios son siempre políticos, alterativos y escultóricos de la realidad (sistema-mundo). No obstante, su fuerza analítica y discursiva reafirma un marcado sentido transgresor, colocando en tensión las regulaciones interpretativas –incluso su fertilidad– del binarismo como pieza angular en la elaboración de su campo de problemáticas. En efecto, la cristalización del dominio de lo inclusivo se expresa no en términos de "un conjunto de contenidos que haya que aplicar, sino un conjunto de reglas y dinámicas metodológicas útiles para leer, pensar e imaginar la vida diaria" (flores, 2018, p.56). Esto confirma el propósito que la inclusión se enseña y aprende en la interacción de la micro-práctica. Desde allí se enseña y aprende a leer y performar la realidad. La inclusión es todo aquello que se opone a la desigualdad, la opresión, la dominación etc., fomenta la desestabilización de lo dominante/normativo, apuesta por la creación de nuevos mundos de posibles. En cualquier caso, no refiere a nada en particular, pues, todo su conjunto es una gran singularidad de sentido.

¿Qué quiere decir que los enunciados de la educación inclusiva expresen un carácter performativo? Básicamente, constituyen expresiones discursivas y formas de saberes que intervienen la realidad, alterando y transformando su sentido. Sus enunciados se encuentran atravesados por diversos estratos textuales, en ocasiones, desvalorizados, se oponen a la aplicación utilitarista de su interacción performativa. Su naturaleza queda regulada a través de la posibilidad del conflicto, puesto que, expresan un carácter de audibilidad –principio que describe que sólo con escuchar el adjetivo se movilizan otros estados de conciencia, imponiendo un 'ethos' singular–, escultórico –fuerza

que se desprende de la audibilidad, a través de ella, su discurso modela, interviene y esculpe las diversas capas del sistema-mundo–. Ambos principios, a su vez, características del calificativo inclusiva, se conectan la dimensión de alteratividad de la realidad, cuya fuerza analítica busca transformar, remover y deformar lo habitual, dando paso a algo completamente nuevo.

¿Un campo sintagmático?

El territorio significado como educación inclusiva presenta tres problemas fundamentales: a) lo epistémico, b) lo metodológico y c) lo morfológico. Cada uno de estos nudos, son transversales a campos, geografías y/o regionalizaciones epistémicas emergentes al alero del gran paraguas de la post-modernidad. Los campos sintagmáticos son espacios de conocimientos conformados por dos o más palabras, cuyas articulaciones epistemológicas develan acciones que desbordan el purismo del corpus disciplinario e interrogan las articulaciones interdisciplinarias, es decir, trabajan 'en', 'desde', 'a través' y 'más allá' de las disciplinas y de sus formas metodológicas y objetuales. Su fuerza heurística acontece en la exterioridad del trabajo teórico –principal propiedad del campo examinado en este trabajo–. También, pueden ser significados como espacios por agrupación estriada y rugosa de diversas clases de recursos epistemológicos, cuya arquitectura analítica y estructura de producción es regulada por el principio de heterogénesis.

Los problemas que comparten los campos sintagmáticos como los he denominado, se encuentran próximos a las debilidades de forma, contenido y contexto que delimitan la singularidad de sus territorios. Los problemas de forma, contenido y contexto son albergados, de acuerdo a lo expuesto por la brillante teórica cultural, Mieke Bal, bajo el concepto de *intimidad crítica*[95]. El terreno de la educación inclusiva es en sí mismo un espacio de intimidad crítica, viaja por el mundo y por una amplia variedad de proyectos de conocimiento, objetos, formas metodológicas, sujetos, etc., todo ello, devela singulares modos de implicación con el Otro, Otro que ha sido despojado de toda forma de inocencia y puede ser visto circulando por cualquier parte. ¿Después de este gran recorrido de carácter estriado y reticular, es posible seguir denominándola 'educación inclusiva'? Su campo es un espacio de reinvención permanente, una zona de agitación y deformación del pensamiento. Para la investigadora, esta noción en términos analítico-metodológicos es clave en la disposición de elementos para superar prácticas oscuras, turbias o poco compresibles, es una estrategia de iluminación epistémica que coincide con uno de los propósitos de la inclusión, específicamente, con el 'saber no-pensado', es decir, algo que intenta que sea pensado mediante la creatividad. Coincide además, con Hall (2011) en la afirmación, si cambia la coyuntura, cambia todo, incluido el significado y sus dispositivos de semiotización. Los campos sintagmáticos invitan a 'leer-de-

[95] Se opone abiertamente a las distancias analíticas. Este concepto es en sí mismo es un método.

otro-modo', específicamente, expresan dificultades en la comprensión de su forma, contexto y contenido, problemáticas irregulares de orden cultural, político y económico, etc., fomentando un análisis constructivo hacia otras dimensiones y vectores de comprensión de los territorios de la educación inclusiva.

El *problema epistémico* refiere a la examinación de sus condiciones de producción, evidencia el ausentismo de una teoría y de una construcción epistemológica propia. Desde la singularidad del dominio en análisis, lo único que es posible visibilizar es un conjunto influencias de carácter extra-disciplinar, develando que el calificativo 'inclusiva' ha sido abordado, planteado y estructurado sin esta denominación a través de una amplia variedad de geografías epistémicas. Lo epistémico se ve afectado por la ausencia de comprensiones acerca del sentido y naturaleza[96] de su objeto, específicamente, sobre la interrogante referida a lo que estudia. Su epistemología opera en términos de un dispositivo de recognición que performa, altera, deforma y reinventa la realidad. Se propone además, comprender los procesos a través de los cuales estos objetos son constituidos. Resolver el obstáculo epistemológico de la educación inclusiva sugiere la construcción de conceptos que crean condiciones de legibilidad en el encuentro con la especificidad de su objeto. Todo ello, fomenta la emergencia de nuevos rumbos metodológicos y estrategias de análisis.

El objeto de conocimiento de la educación inclusiva expresa un carácter ambivalente, no es exclusivamente una cosa, un fenómeno, una subjetividad, una(s) persona(s), etc. Las condiciones de producción en este campo se encuentran estrechamente vinculadas a lo político y a la subjetividad, elementos que performan la producción de su conocimiento. La especificidad de sus grados de constructividad se encuentran estrechamente ligada a "la subjetividad, y la singularidad con grupos, problemas e intereses más amplio" (Bal, 2002, p.368). Sus condiciones de producción operan mediante la articulación de un espacio de intimidad crítica, esto es, establece una relación íntima entre diversas singularidades epistemológicas –objetos, métodos, teorías, proyectos políticos, compromisos éticas, dominios, conceptos, discursos, disciplinas, interdisciplinas, etc.– que informan al campo para su reivindicación y dislocación.

El *problema metodológico* también se expresa en términos de ausencia de metodicidad, lo que no sólo repercute en las prácticas de investigación, sino que, en la formación de sus profesionales e investigadores. La educación inclusiva no presenta un método formalizado como tal, su construcción permitiría abordar sus fenómenos con mayor complejidad, capturando la especificidad de cada una de sus partes. Sobre este particular, una vez que senté gran parte de las condiciones epistemológicas de la educación inclusiva, observé que el método se encontraba implico en ellas, es decir, asume un carácter de *estrategia analítica* construida en un contexto histórico

[96] La pregunta por la naturaleza es crucial, ya que, refiere a la esencia y a sus modos de existir.

específico. Su dimensión metodológica se interesa por crear condiciones que permitan capturar la multiplicidad de posiciones propias de su campo de fenómenos.

Inclusión como método presenta un singular enfoque analítico, se distancia de un conjunto de planteamientos que conciben la sección del sintagma referida al 'método' en tanto técnica o metodología en particular. Más bien, presenta la fabricación de una estrategia epistemológica para abordar una amplia variedad de problemas educativos de carácter complejos. Su heurística trabaja a partir de la metáfora post-colonial 'hablar de vuelta' que, a juicio de Smith (1999), configura un nuevo vocabulario y un sistema recognoscitivo dedicado a comprender una multiplicidad de problemáticas. La analítica que configura 'inclusión como método' puede asemejarse a lo que Mezzadra y Neilson (2012) denominan un nuevo continente de posibilidades políticas, éticas y epistemológicas, cuya espacialidad analítica e intensas preocupaciones e intereses, no responden a las lógicas de formalización de los métodos establecidos. En efecto, una de las características clave del método de la inclusión es la complejidad y su marcado carácter generativo, comprende que,

> […] el mundo es tan rico que nuestras teorías al respecto siempre fallarán en captar más de una parte de él; que, por lo tanto, existe un rango de posibles teorías sobre un rango de posibles procesos; que esas teorías y procesos son probablemente irreductibles para uno u otro; y, finalmente, que no podemos salir del mundo para obtener una "vista desde ninguna parte" que pega toda la teoría y los procesos juntos (Law, 2004, p.30).

El *problema morfológico*, por su parte, alude al estudio de las formas que delimitan el corpus de categorías empleadas en la configuración de su campo, objeto y dominio. En la coyuntura *mainstream* de carácter endeble, resulta de la asociación, abducción y entrecruzamiento de conceptos derivados de ciertos 'individualismos-liberalismos' que legitiman la utilización de nociones, tales como, tolerancia, aceptación, respeto, sin necesariamente, crear condiciones que garanticen el funcionamiento de las estructuras y de las relaciones sociales en torno a dichos propósitos. Los conceptos empleados tradicionalmente por la estructura de conocimiento endeble y falsificada de educación inclusiva, ha perdido su inocencia afectado a la estructura de pensamiento que las sostiene. Esta, sin duda, ha demostrado serias limitaciones. La precariedad conceptual del campo –en adelante, su aparato mórfico– exige que cada uno de sus instrumentos sean aplicados según la naturaleza de su contextualismo semántico y lingüístico, entendiendo que, habrán ciertos conceptos que no podrán seguir siendo utilizados de la misma forma, lo que sugiere la creación de mecanismos que interroguen permanentemente sus usos y aplicaciones. El interés por el estudio de los conceptos nos remite directamente en la comprensión del contenido. Epistemológicamente, el estado de confusión o ininteligibilidad de un campo, objeto, proyecto de conocimiento, dominio metodológico o concepto, se convierte en una estrategia de gran productividad en términos de contenido y

ruptura. Los conceptos crean condiciones de (i)legibilidad e (in)inteligibilidad sobre un determinado objeto, "aunque lo que 'contenido' quiere decir haya cambiado en el proceso y el 'conocimiento' del contenido se performe junto 'con' el objeto y no sólo 'acerca' de éste" (Bal, 2002, p.367-368).

El problema morfológico aborda el estudio de las formas y de los contenidos, instaurando un proceso de recognición sobre las premisas fundacionales e inherentes a este enfoque, rechazando una concepción binaria de forma y contenido, ya que muchas de las palabras empleadas en su centro crítico corresponden a *palabras-cotidianas-convertidas-en-conceptos*. Por tanto, los conceptos empleados en la actualidad para ensamblar el discurso de la inclusión construyen un objeto y una práctica que distorsionan su real significado. Inclusión como método se asume una posición de distancia crítica acerca de sus categorías tradicionalmente empleadas.

En torno a las condiciones de producción de la educación inclusiva

Por mucho tiempo, el estudio de las condiciones de producción de la educación inclusiva ha sido una de mis principales preocupaciones como investigador. Antes de ofrecer cualquier aspecto definicional al respecto, quisiera relevar desde qué lugar he abordado dicha tarea. En un primer momento, al descubrir el libro de Knoor (2005), publicado al español por la Universidad Nacional de Quilmes, titulado: "La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia", articulé un corpus de exploraciones principalmente relacionadas al conjunto de condiciones que crean y garantizan el conocimiento auténtico de la educación inclusiva. Esta afirmación, me llevó al descubrimiento de las leyes que regulan el funcionamiento interno del campo –en adelante, el orden de producción–, el que opera bajo la premisa del diaspórismo epistémico. Afirmación, antecedida por las nociones de 'enredos genealógicos de dispersión' y 'experiencia migratoria'. Cada uno de estos tópicos de análisis será comentado en párrafos posteriores. No obstante, tras descubrir la obra de Kuan-Hsing Chen (2010), titulada: "Asia as Method. Toward desimperialization", publicada por Duke University Press, las formas en las que había abordado el fenómeno se vieron profundamente afectadas y transformadas. Las implicancias epistemológicas de la inclusión en la educación, no sólo puede referir a condiciones heurísticas, sino que estas, se encuentran íntimamente ligadas a profundas cuestiones políticas.

Para Chen (2010) las condiciones de producción de cualquier regionalización intelectual, constituyen espacios privilegiados de operación del capitalismo cognitivo y del imperialismo intelectual. En sí, formas de regulación de los dispositivos de producción de la subjetivación. Atendiendo a esta premisa, intentaré articular un conjunto de argumentos críticos para comprender las formas de construcción del conocimiento de la educación inclusiva, en estrecha relación con la premisa foucaultiana de 'saber-poder', con el

propósito de develar las formas en las que operan y ejercen su poder los modelos políticos y económicos dominantes, develando complejas limitaciones estructurales en la transformación y reinvención del sistema-mundo. Uno de los propósitos finalísticos que enfrenta el estudio de las condiciones de producción del conocimiento de la educación inclusiva, no sólo dice relación con el corpus de mecanismos que participan en la configuración de la autenticidad de este, si bien, esto es clave, su nivel de implicancias queda remitido a un nivel heurístico atravesado por lo político. El trabajo crucial de las condiciones de producción del conocimiento enfrenta el desafío de iluminar acerca del conjunto de problemáticas estructurales que afectan a su construcción, con objeto de superar dichas limitaciones proponiendo posibilidades alternativas en la construcción de otro mundo de posibles al momento de educar.

El estudio de las condiciones de producción de la educación inclusiva no es otra cosa que el descubrimiento de posibilidades alternativas en la creación de otro mundo de posibles[97]. Concebidas así, las condiciones de producción del conocimiento en la singularidad del enfoque, son concebidas en tanto líneas de fuga, esto es, una estrategia que habilita un cambio en la *lógica-de-sentido* referida a los modos de producir su conocimiento, legitimando mecanismos de aproximación y comprensión a su objeto. En suma, es un cambio de lógica analítica, semántica y metodológica con grados de afectación creciente. Las reflexiones que expondré a continuación, pueden significarse como una propuesta crítica para transformar desde un punto de vista alterativo, la estructura de conocimiento –que en el caso de la inclusión, expresa un carácter falsificado y mixto, no auténtico–, y, al mismo tiempo, transformarnos a nosotros mismos, a nuestras consciencias y marcos de valores.

Coincidiendo con Chen (2010), las condiciones de producción del conocimiento afectan, escalarmente, a los puntos de interreferenciación que existen entre cada una de sus singulares geografías del conocimiento –mapa crítico plurilocalizado– que no sólo tiene como función (re)descubrir las condiciones de su saber, sino más bien, aportar por la reconstrucción de la subjetividad y del yo. La riqueza y potencialidad analítica, relacional y sociopolítica de la micropraxis –conjunto de (micro)interacciones (inter)subjetivas que regulares formas de relacionamiento cotidianas–, así como, las diversas experiencias históricas y políticas de quienes integran los diversos movimientos sociales críticos contemporáneos –historia de la consciencia– pueden contribuir a movilizar nuevos horizontes de posibilidades, siempre que sean afectados por complejas condiciones de traducción cada uno de sus aportes. La inclusión y la educación inclusiva en este punto se expresan como un contra-punto crítico, las que se fundan genealógicamente en la tesis número once de Feuerbach dedicada a la transformación del mundo. Las condiciones de producción desempeñan una comprensión

[97] En este punto, quisiera destacar el potencial analítico que introduce la noción de 'acontecimiento'.

diferente de los sentidos y alcances de estas en el mundo contemporáneo, constituyen a su vez, una de sus tareas críticas más poderosas. A modo de cristalización de tal efecto, será necesario entonces, indagar en el tipo de estructuras discursivas y de conocimiento que han incidido y permeado su comprensión falsifica, y, en ocasiones, que distorsionan el sentido real de lo inclusivo. Para entender cabalmente la naturaleza del conocimiento de la educación inclusiva será necesario, parafraseando a Mózère (2013, p.7), "un conjunto sonoro seleccionado arbitrariamente en la gama de los posibles", intentando capturar la especificidad de su lengua, rechazando los otros posibles legitimados arbitrariamente por vía de sus equívocos de aproximación a su objeto teórico, empírico y de análisis. Tres aspectos dilemáticos y espinosos, no resueltos en su comprensión epistemológica.

Otro aspecto clave en la comprensión de las condiciones de producción de la educación inclusiva bordean con gran familiaridad, una de las preocupaciones de Guattari (2013), específicamente, referida "al análisis micropolítico que busca explorar la manera en las que estas significaciones y estos controles dominantes "funcionan" en el nivel económico, social, cultural y en nosotros mismos, la mayoría de las veces a nuestra espalda" (p.8). Su propósito consiste en develar el tipo de lenguaje que ha participado de la estabilización y/o entronización de un conjunto de sistemas de razonamientos que no tienen nada que ver con la fuerza sustantiva de la educación inclusiva. El estudio de las condiciones de producción atiende a los alcances del lenguaje en la estabilización de un determinado discurso acerca de la inclusión. Sobre este punto, se observa la necesidad de explicar los ejes de auto-transformación que enfrenta la educación en su conjunto a través de diversos puntos de interreferenciación de sus diversos objetos, métodos, disciplinas, teorías, discursos, conceptos, interdisciplinas, proyectos de conocimiento, compromisos políticos y éticos, sujetos, etc. –es un espacio de confluencia y rearticulación de un conjunto de discursos críticos–.

La inclusión es una singular forma de imaginación epistémica y política, es un dispositivo de imaginación de nuevas posibilidades para el mundo actual, sus formas de vida, afectividad y, ante todo, educación. De acuerdo con esto, la exploración en torno a las condiciones de producción que planteo en este trabajo, se interesan por aumentar el número de puntos de referencia entre sus diversas singularidades epistemológicas que crean y garantizan la emergencia de su saber auténtico, develando peculiares prioridades, preocupaciones intelectuales, procesos y modos de semiotización. ¿En qué se funda la materia semiótica de la educación inclusiva como consecuencia del estado actual de su conocimiento? Su singularidad reside en un corpus de fuerzas que definen "un lenguaje dominante, fuertemente sintactizada de ejes paradigmáticos sólidamente codificados" (Guattari, 2013, p.9).

Los equívocos de interpretación que afectan al objeto de la educación inclusiva, específicamente, sus formas de falsificación se encuentran estrechamente vinculadas con las condiciones actuales de producción del conocimiento, las que presentan serias limitaciones relacionales y

estructurales, con el propósito de descubrir posibilidades alternativas. Cada una de sus singularidades epistemológicas se convierten en puntos de interreferenciación estriadas, asimismo, observo no sólo enredos genealógicos en la construcción del saber, sino que más bien, un conjunto de fenómenos, factores y procesos políticos, culturales, estructurales y relacionales, éticos, sociales enredados mutuamente, los que condicionan las lógicas funcionamiento del movimiento. Es un espacio de imaginación y de confluencia de una infinidad de discursos críticos que nos invita a articular nuevas posibilidades. ¿Qué tipo de enlaces pueden ser observados entre cada una de las singularidades epistemológicas que configuran el campo de la educación inclusiva?, ¿cómo se vinculan o interactúan cada uno de ellos en la producción de este singular saber? Para responder a estas interrogantes, quisiera relevar el potencial analítico de las articulaciones multinivel que he observado durante mucho tiempo en la interioridad de este campo de estudio. En él, no sólo coexiste una, sino múltiples articulaciones epistémicas, que van desde lo inter y lo extra-disciplinar, para llegar a lo post-disciplinar. Si bien, se conectan muchas formas, no todas ellas, son adecuadas, lo que permite ir ensamblando un determinado campo de estudio. Este es un campo que opera por multiplicación y rearticulación de sus puntos de encuentro, ejes de movimiento, constelación, etc. Es un espacio de intensas interacciones y diálogos, el resultado de un conjunto de prácticas heterogéneas, opera en la exterioridad del trabajo teórico.

La inclusión examina una amplia gama de problemas que surgen mayoritariamente de la experiencia de personas atravesadas por la desigualdad, así como, problemáticas relacionadas con nuestras experiencias en la micropráctica. Su propósito consiste en organizar intervenciones de carácter micropolíticas o en resistencia en los espacios locales de desarrollo de cada grupo o colectividad. Sobre este particular, quisiera relevar el potencial de la forma verbal, adjetival y sustantiva de la inclusión, la que se ocupa mayoritariamente en términos de un llamamiento emocional que pretende la integración, la solidaridad y la instauración de nuevas coordenadas de alteridad, debe superar la complicidad con ciertos liberalismos-individualismos que conducen a sistemas de razonamientos ingenuos y acríticos. Un ámbito de opacidad y hostilidad que enfrentan tales propósitos consiste en develar cómo los niveles de funcionamiento del sistema social en sus dimensiones éticas, relacionales y estructurales, actúan como mecanismos de interferencia, limitando su sentido y poder heurístico, sociopolítico y emocional.

Las condiciones de producción de la educación inclusiva, en parte, pueden ser descritas en tanto movimiento que impulsa una forma de cambiar los puntos de referenciación y anclaje de su objeto y territorio intelectual. En ese punto, el sintagma transita de su función más directa referida a la descripción de su objeto teórico, empírico y de análisis –este último, es el que goza de un mayor estatus de los tres–, abandonando estratégicamente su necesidad de objeto de análisis para transformar las condiciones de producción de su saber,

autorizando la presencia de múltiples enfoques y movimientos críticos, no siempre comprendidos por la investigación educativa. Sus condiciones de producción exigen *leer-de-otra-forma*, es decir, de lo que esta hace y nos enseña en la recognición de su objeto, sentidos y alcances. La singular práctica de lectura que imponen las condiciones de producción de la educación inclusiva recupera la idea de Bal (2002), denominada 'sobre-legible', estrategia que asume "una posición de lectura basada en una multiplicidad tanto de niveles (académicos) como líneas argumentativas, sujetos y discursos. Se puede leer de muchas formas diferentes, ninguna de las cuales es adecuada, aunque todas ellas son enriquecedoras y útiles" (p.371), respecto del conjunto de fenómenos que atraviesan el territorio de lo inclusivo.

El campo designado como educación inclusiva alberga un conjunto de formaciones discursivas en diversos puntos de la historia, las que a su vez, albergan diversas tradiciones intelectuales disgregadas. Para entender esto, recurriré a la notable contribución de Chela Sandoval referida a Metodología de Consciencia Oposicional, específicamente, a las estrategias de apartheid de dominios teóricos. Esto nos lleva además, a preguntarnos por el 'conocimiento de base' y por el 'conocimiento de aplicación' que sustenta los planteamientos de la educación inclusiva, en cada una de sus estructuras de conocimiento identificadas en su incipiente historia intelectual. Incluye la pregunta por el objeto del discurso.

¿A qué sentimientos apela y nos conducen el discurso de la inclusión? Su legitimidad moral y emocional se expresa en términos de un objeto del cual aprender, una meta por alcanzar, etc.; se preocupa por identificar cuáles son enemigos los íntimos a los que se enfrenta. Uno de los errores de aproximación al objeto de educación inclusiva se explica, básicamente, por asumir a la educación especial como condición dominante, imponiendo una dictadura sobre sus sistemas de representación o significantes. Si bien, actúa como un poder que sanciona y es soberano, su alcance es restrictivo para pensar diversas problemáticas de mayor alcance que desbordan el purismo de su corpus analítico. El significante que impone el objeto auténtico de esta, entroniza y apertura una amplia gama de funciones que contribuyen a repensar el mundo en términos de comentario performativo.

La inclusión es un macro que sirve para categorizar diferentes realidades y sus peculiaridades. Es, en sí misma, un método, una estructura de conocimiento y un dispositivo de semiotización –serie de imágenes/sistema de representación– que actúan en términos de un dispositivo de conexión reticular de diversos temas, preocupaciones, etc. Si atendemos a la premisa que describe que la 'inclusión' realiza una amplitud de funciones, entonces, debiésemos profundizar en torno al significante y al método analítico que expone el error interpretativo de asumir lo inclusivo como extensión o nuevo rostro de lo especial, superando un conjunto de enfrentamientos innecesarios apoyados en faltas de sustento que ubican a la inclusión en contra de lo especial. No es pensar lo inclusivo en contra de lo especial, sino más bien, atender a la fuerza

re-cognoscitiva que impone el signo de la inclusión, es una fuerza que actualiza –en un doble impulso de creatividad–. Hasta aquí, la operatoria, de carácter prerreflexiva impuesta de modo arbitraria por los investigadores, teóricos y formadores en el campo, ha consistido en encerrar dentro de un mismo espacio teórico la potencialidad crítica y el llamamiento transformacional y alterativo de la realidad que reside en el campo de la inclusión.

Para ello, observo necesario recuperar una idea que asumí en mi primera tesis doctoral, referida a la necesidad de *des-provincializar* lo inclusivo del significante y regionalización de la educación especial, ya que ambos presentan alcances completamente diferentes, evitando que la experiencia de los sujetos de la inclusión se vea exclusivamente gobernadas por el liberalismo, esencialismo –ontológico, metodológico, estratégico, etc.–, el individualismo metodológico, el componente opresivo de sus planteamientos, etc., permitiéndonos recuperar el carácter relacional de su análisis que permea la experiencia subjetiva de las múltiples singularidades. La tarea crítica de la desprovincialización de lo incluso de la figura imaginaria de lo especial –en adelante, palimpsesto epistémico–, asume un problema que opera en tanto "figura imaginaria que permanece profundamente arraigada y repite las formas abreviadas en algunos hábitos cotidianos de pensamiento que invariablemente siempre subtienden" (Chakrabarty, 2010, p.s/r), actividad devenida en complejas formas de aplicacionismo, extensionismo y atrapamiento del campo en lógicas que no le pertenecen según su naturaleza. La beca de lo 'inclusivo' se ha comprometido, casi por definición, con la contratación de cada uno de estos sistemas de razonamientos, sin mayor cuestionamiento.

¿Es la inclusión un producto de la historia o un contra-punto de la historia? Para responder a esta interrogante, observo necesario *leer-de-otro-modo*. En primer lugar, cabría destacar que, la inclusión como discurso académico ha sido producida mayoritariamente en la interioridad de espacios académicos institucionales, esto es, lugares de baja intensidad crítica, muchas veces reflejando un conjunto de alianzas con proyectos de conocimientos cómplices con la desigualdad, que imponen un conjunto de razonamientos que confunden y/o restrieguen su potencial de transformación de la realidad, en el que el sujeto teórico de todos sus problemas es, una parte de la población afectada históricamente por variables de desigualdad, como son, las personas en situación de discapacidad, en vez de reconocer que, la fragilidad humana es transversal y constitutiva del principio de variabilidad humana. Este sin duda, es el sujeto soberano a todas las singularidades que constituyen la política ontológica de la inclusión. Tal espacio teórico da como resultado a una visión falsificada de inclusión y lo más peligroso, impone una noción de inclusión liberal (Ocampo, 2019) que opera silenciosamente en la formación del profesorado, en las prácticas de investigación, en centros de investigación, en facultades, cursos de capacitación docente, políticas públicas, etc. En efecto, la inclusión en tanto tropo heurístico y político

reafirma un compromiso político diferente al consagrado por la imaginación liberal.

Una sección significativa de la 'falsa inclusión' trabaja en la ignorancia de lo que significa incluir y construir un sistema-mundo sobre tales principios, descuidando temáticas que no son realmente críticas o de orden estructural o micro-escalar, más bien, reafirma un análisis de orden instrumental con compromisos pseudo-políticos. Cada una de las historias de lucha y resistencia de diversas comunidades se convierten en una narración maestra de la gramática canónica de la inclusión, que trabaja a partir del enfrentamiento de oposiciones binaristas. En estas coordinadas observo un conjunto de ficciones de regulación eurocéntricas, invitando a sus investigadores a trabajar sobre una relativa ignorancia. Me interesa descolonizar la mente y el deseo de los futuros maestros al asumir el reto de la inclusión y la construcción de justicia permanente, junto con sus mecanismos y estructuras de producción del conocimiento. La clave de todo esto reside en parte, en los dispositivos de producción de la subjetividad, puesto que son sitios claves para la descolonización. Me interesa crear nuevas estrategias para superar los dispositivos que fomentan una visión entrecomillada y estrecha en torno al significado de la educación inclusiva.

La educación inclusiva en tanto proyecto político y de conocimiento en resistencia, toma distancia de las prácticas políticas convencionales. La inclusión en su trama afectiva y nuevo formato de relacionamiento construye una estructura de sentimientos que va más allá del encuentro entre diversas alteridades, se propone trabajar en la creación de otras *coordenadas de alteridad*, fomentando un nuevo terreno psicoanalítico y social que se abre a nuevas posibilidades de relacionamiento y estar-consigo-mismo-y-con-los-otros. La inclusión como método fórmula un marco analítico para desarrollar una comprensión más adecuada de sus lenguajes, vocabularios, prácticas y perspectivas significadas como parte del estatus de su movimiento. A tal efecto, establece un diálogo con una infinidad de objetos, teorías, métodos, sujetos, conceptos, proyectos de conocimiento, proyectos políticos y compromisos éticos. Otro aspecto interesante consiste en reconocer que la obsesiva crítica y minorización a la educación especial –en ocasiones obscena y arbitraria, efecto de una mala lectura, digo mala lectura no en términos post-coloniales que supondría una relectura o lectura de otra forma, sino una lectura errada y fundada en un corpus de equívocos de interpretación– requiere asumir, que el error ha estado al leer desde la inclusión lo especial, es decir, informar un campo desde uno que no posee información, termina limitando el campo por el objeto del propio análisis, develando así, una forma crítica parasitaria. El sitio de lo especial en la amplia gama de mecanismos de interreferenciación, informa muy discretamente a la configuración los territorios de la educación inclusiva. Es un campo de lenguajes críticos. En cierta medida, es un localismo inter-epistémico que parte de su discurso transgrede, sensibiliza y desplaza sutilmente ciertas pasiones y afectividades. Mientras que lo inclusivo en tanto dispositivo de recognición fomenta la

emergencia de nuevas posibilidades políticas, que en su mayoría, emergen de prácticas y experiencias acumuladas por diversos movimientos sociales críticos contemporáneos, previas condiciones de traducción. La inclusión en términos analíticos es un método de interreferenciación, al plantear un horizonte imaginativo que desestabiliza diversos modos de entender y conceptualizar los sentidos de la educación en tanto praxis general. Tal como he enunciado en trabajos recientes, la inclusión es una *paroxia* de la educación, es decir, un alter ego, un espejo, su función es reactualizar y fracturar la teoría educativa contemporánea. Sobre este particular, observo oportuno preguntarse qué es lo que informa cada sección del sintagma a la configuración de este. La inclusión es un mapa de conceptualización emergente.

Inclusión como método no reduce su espectro de trabajo a un conjunto de proposiciones teóricas, sino más bien, construye un procedimiento de análisis que otorga dinamismo al análisis de determinados procesos educativos. ¿Cuál es la implicación epistemológica de la inclusión para la educación y el mundo actual? Si bien, esta es clara, amerita un análisis pormenorizado. El argumento que presenta el proyecto de conocimiento en resistencia y el proyecto político de inclusión para el mundo contemporáneo, se propone la consagración y cristalización de un espacio más autorreflexivo y un estilo de subjetividad más vivible, alberga un conjunto de preocupaciones y solidaridades. Es una forma eminentemente pasional.

La provincialización de lo inclusivo en lo especial, se propone desenredar un conjunto de errores e incomprensiones en torno a la fuerza performativa de lo inclusivo. Hay que problematizar lo inclusivo y lo especial para desmantelar tales formas de incomprensión. ¿Cómo se arrebata la propiedad de lo inclusivo a lo especial o bien, se tendría que arrebatar lo especial de lo inclusivo para resignificar sus códigos y fuerzas interpretativas y de análisis? De acuerdo con esto, observo más fértil la segunda empresa destinada a arrebatar de lo inclusivo lo especial, a fin de des-estructurar las formas de educacinismo especial que actúan en términos de centrismo epistemológico. ¿Cómo abordar y analizar directamente este problema desde la desprovincialización?, ¿podemos hablar directamente sobre el sentido y el alcance de la inclusión, si reconocemos su provincialización? Para ello, observo necesario transformar la estructura de diálogo que sustenta dichos cambios, enfrentándose a la necesidad de aflojar para cambiar. Sobre este particular, puedo señalar que, en mi trabajo sobre epistemología de la educación inclusiva he intentado establecer un diálogo por traducción y rearticulación de sus geografías intelectuales o sitios por fuera de los sistemas de enmarcamientos tradicionales empleados para significar sus puntos de anclaje, estableciendo así, un proceso más activo de convergencia extra-disciplinar para llegar a la producción de un saber post-disciplinar. Esto exige un proceso de (de)construcción activa. Muchos de estos elementos se ubican al margen sus sistemas de interpretación tradicionales, o bien, no siempre son comprendidos por quienes nos dedicamos al género llamado educación inclusiva. Cada una de estas operatorias exige un campo de relaciones espaciales singulares entre

cada una de sus regionalizaciones epistémicas y discursivas. En adelante, un campo de fuerzas y relaciones de alta intensidad entre diversos aportes, refiero a los ejes o líneas centrales de formación del discurso de la inclusión.

¿Cuál es el tema del discurso de la inclusión?, ¿es sólo la lucha contra la exclusión, la injusticia, las desigualdades estructurales, el fracaso y las representaciones culturales que, exclusivamente, colocan en desmedro a múltiples colectivos de ciudadano? Me parece oportuno indagar en el inconsciente político-ético que sustenta esta estructura de conocimiento. Altamente relevante, resulta indagar cómo en diversas relaciones heurísticas y movimientos sociales contemporáneos han ido imaginado y reinventado el deseo por la inclusión. Me interesa develar sus supuestos analíticos más que inducir a una simple crítica ideológica –que me parece que gran parte de los discursos, se expresan con gran preponderancia, pero sin capacidad de destrabar con profundidad algunos de sus principales objetos de interrogación–. ¿Cuáles son las estrategias para tratar con la inclusión en términos analítico-políticos?

Es posible afirmar que la inclusión posee esencia y unidad, es algo que siempre se encuentra en mutación permanente. La inclusión se convierte en un mecanismo de desplazamiento permanente, tal como indica Lazzarato (2006), lo flotativo es lo que permite que acontezca el cambio. La idea de desplazamiento –principal propiedad epistemológica de la educación inclusiva– en términos analítico nos permite superar las faltas de alternativas evitando encerrar dentro de un mismo espacio teórico sus argumentos. Como primera dimensión de análisis, emerge el problema del Otro y de las coordenadas de alteridad (es irrumpir al otro deconstruyéndolo), en segundo lugar, el problema de lo opresivo y del esencialismo, las clásicas oposiciones binaristas, ¿qué tipo de oposiciones binaristas tienen lugar en este discurso? Sobre este particular, es menester identificar: a) las oposiciones binarias son propias del pensamiento modernista en el examen de la realidad, b) la unidad misma de la inclusión es un hecho en sí mismo, es una realidad casi táctil, c) las confidencias epistemológicas, d) la legitimidad del marco del universalismo y el particularismo según Chen (2010), se enmarca en el colonialismo, entonces, si aplicamos esto a la noción de inclusión, en qué residiría esta perspectiva o punto de vista.

Si avanzamos un paso más allá en la comprensión de las funciones de la inclusión en términos infra-psíquicos, sería plausible interrogarnos acerca del tipo de deseos que esta aglutina en el mundo contemporáneo. En este punto, complementaré el análisis con las dimensiones de producción del deseo, específicamente, planteadas por Guattari y Rolnik (2006).

La inclusión tiene, en parte, claramente, delimitado sus objetos de análisis, no así su objeto teórico y empírico. Para ello, necesita de una renovada comprensión afín de des-estabilizar las formas en que nos relacionamos con ella. Los objetos siempre son instancias psíquicas, hay que develar cuáles son las máquinas de inconsciente que producen tales fijaciones o fijaciones

preformadas –acá hablamos de lo más hegemónico: lo especial, la insistencia por estar todos los niños en la escuela (universalismo v/s particularismo). Este análisis desde el punto de vista guattariano considera: mecanismos de agenciamiento del deseo, b) agenciamiento hechos y c) agenciamiento inconsciente. El campo heurístico de la inclusión es un espacio de complejos agenciamientos.

Interrogantes en torno a la (de)construcción de los sujetos de la inclusión

Cualquier construcción política y heurística sobre educación inclusiva indagará sobre dos puntos espinosos. El primero, referido a la crítica interna de sus formas hegemónicas –proyecto de negatividad y deconstrucción–, y, en segundo lugar, la construcción de interrogantes críticas –proyecto de labor positiva, construcción y edificación– que fomenten la re-significación y encuentro de tales sujetos. Me interesa examinar en esta oportunidad, los mecanismos de producción de los sujetos de la inclusión a través de su reciente historia intelectual, estrechamente ligadas a una estructura de conocimiento falsificada y mixta. Cada una de ellas ratifica un sujeto monolítico singular en algunas de sus principales perspectivas interpretativas. Los sujetos de la inclusión en su actual discurso son objeto de particulares modos de apropiación y codificación a través de la utilización de categorías analíticas empleadas en obras específicas e investigaciones, las que preliminarmente, demuestran un vínculo estratégico con el esencialismo, la opresión y con proyectos de conocimientos cómplices con la desigualdad. Todo ello sugiere una comprensión situada acerca de sus mecanismos configuración y análisis del locus de la inclusión, lo que demanda caracterizar las estrategias textuales empleadas por los investigadores y teóricos del campo para catalogar o no, a determinados sujetos y/o colectividades como parte de este enfoque. ¿Cuál es el discurso sobre los sujetos de la inclusión?, ¿cuáles de sus sistemas de razonamientos colaboran con la heterogeneidad de los sujetos en cuestión?

Cada una de las preocupaciones que profundizo en este apartado, imponen una empresa que distorsiona los dispositivos de semiotización canónicas sistemáticamente reforzados por el campo. La inclusión es un modo de intervención en los discursos académicos hegemónicos, en tanto práctica política resiste y sobrevive a la totalización, es decir, recurre a un conjunto de conocimientos, conceptos y saberes que participan de las relaciones de poder que esta interroga. La inclusión y la educación inclusiva se encuentran inscritas en las relaciones de poder y en las representaciones culturales que cuestionan. Su naturaleza impone un saber académico eminentemente político y afectivo.

Los sujetos de la inclusión pueden describirse en términos de entidades imaginarias construidas a través de diversos discursos figurativos, son además, sujetos materiales y reales al interior de las prácticas de escolarización y

producción semiótico-cultural. Todos ellos son sujetos históricos y sus sistemas de representación no poseen necesariamente una relación de correspondencia. La mayor parte de los sistemas de razonamientos sobre los sujetos de la inclusión se sustentan en una relación arbitraria que da cuenta de una autoconsciencia inadecuada de su efecto de saber académico. Muchas de sus construcciones obedecen a signos estables y a-históricos que mayoritariamente oprimen sus subjetividades y procesos de biografización. Su política ontológica extrañamente construida y constituida en los circuitos académicos dominantes ampara imperceptiblemente una sistematización discursiva de la opresión y del liberalismo. Su presuposición de privilegio y autoconsciencia inadecuada repercute en el efecto-de-saber y en el efecto-de-sujeto en el contexto de un sistema intelectual gobernado en su dimensión pedagógica por el significante de lo especial y su dimensión más global por un proyecto de conocimiento cómplice con la desigualdad. En ambas perspectivas, coexiste una concepción monolítica de la diferencia de dominio esencialista, que impone una visión reductora y homogénea de los procesos de singularización del ser, fuerza a-histórica que oprime a un gran número de personas y colecividades. Los sistemas de razonamientos vigentes de la educación inclusiva se fundan en un complejo proceso de sistematización de la opresión, poder que hay que definir y nombrar, traza relaciones particulares de actuación del poder –regenerativas y performativas– que no operan en un marco universal de opresión y dominación, sino en un contexto micro-escalar de múltiples relaciones y formas de expresión de estas. Al no constituir una estructura a-histórica sostengo la presencia de una naturaleza performativa y regenerativa de cada una de las expresiones de actuación del poder.

Sobre este particular, la investigación sobre educación inclusiva debe aprender a develar el carácter inherente de la política en la producción de cada uno de sus discursos. Lo inclusivo travestido y fundado en lo especial se convierte en un significante hegemónico, convirtiéndose en ocasiones, en una forma de colonización cognitiva. Por otra parte, la investigación en educación inclusiva debe inscribir su fuerza analítica al interior del marco de funcionamiento político, económico y estructural de desarrollo, de lo contario se convierte en una acción cognitiva y de reinvención del mundo ciega que desconoce un corpus de interconexión complejas y el tipo de trampas analíticas que impactan profundamente en la vida de las personas y en los modos de interpretación de estas.

La construcción de una política ontológica exige determinar algunos presupuestos analíticos que afectan al(los) sujeto(s) de la inclusión y a sus contextos de interpretación. A efecto de tal propósito, será necesario indagar en las estrategias analíticas particulares interrogándose acerca de su efecto político en el contexto hegemónico de su saber. ¿Por qué analizar los efectos de la investigación sobre educación inclusiva dentro de la hegemonía global del saber académico? Para responder a esta interrogante, recurriré a la brillante aportación de Tapalde (2008), quien sostiene que, un análisis con

estas características ha de focalizar "dentro de la producción, publicación, distribución y consumo de información e ideas. Marginales o no, estos trabajos tienen efectos e implicaciones políticas más allá de su público disciplinar" (p.74).

La configuración de una política ontológica en materia de inclusión –en adelante, ontología de lo menor, es decir, espacio de múltiples singularidades–, coloca en primer término los modos de producción del universalismo de las desigualdades y de la opresión en sus estructuras de análisis. Además, de examinar los modos de producir y catalogar a los Otros dentro de sus mecanismos epistémicos y dispositivos de semiotización. Así como, develar las formas de examinación estratégicas de las nociones de diferencias, singularidad y múltiples singularidades desde el centro crítico del centro de análisis que articula. Cada uno de estos conceptos en las estructuras de conocimiento falsificada y mixta es aplicable de forma universal y transcultural, enfrentando el desafío de descifrar su contexto de emergencia y vinculación. Los supuestos políticos y heurísticos de cada uno de estos conceptos subyacen a determinadas estrategias analíticas, reafirmando la tarea crítica descrita por Tapalde (2008), respecto "del modelo de poder y lucha que éstas llevan implícito e insinúan" (p.75). Ciertamente, cada una de estas nociones devela un significante homogéneo y cerrado de la diferencia, lo múltiple y lo singular, reduciendo su fuerza a un dispositivo de semiotización de orden diferencialista que trunca la esencia de sus sujetos. ¿Cómo se construye este sistema de representación? La construcción de la diferencia y la diversidad, preferentemente, en base a un referente normativo apoyado en una gramática analítica de tipo binarista. Sus patrones de homogeneidad, en los primeros argumentos del movimiento en las estructuras académicas reproducían un corpus de elementos biológicos esenciales, imbricados a aspectos universales sociológicos. Tal como indica célebremente, Tapalde (2008, p.77), lo que une a tales colectivos es la elisión entre la imagen de un grupo construido discursivamente y los aspectos materiales de su propia historia. El plano material rescata el conjunto de especificidades históricas e ideológicas de dichas cadenas de desigualdad, opresión y dominación. La investigación sobre educación inclusiva persigue el desafío de superar los errores de aproximación que enfrenta a sus múltiples sujetos en función de mecanismos de una desigualdad, vulnerabilidad y opresión común –homogénea y estática, que los coloca bajo la regulación del significante dentro de un conjunto no muy bien descrito de relaciones, especialmente, desde el plano escalar, estructural y relacional–. Cada colectividad posee una especificidad histórica. En general la investigación en este campo, no ha sabido comprender sus supuestos ontológicos.

El estatus de objeto del sujeto de la inclusión constituye otro punto álgido. Para Tapalde (2008, p.77), tal nivel de análisis sugiere un examen sobre los modos en los que son afectados por determinados sistemas e instituciones, es lo que puede incidir en la aplicación y uso de determinados conceptos para caracterizar al sujeto al interior de este movimiento en tanto categoría de

análisis. Otro aspecto relevante, consistirá en la examinación de los modos de objetualización y de nombramiento de cada uno de las expresiones del ser. Todo ello depende del tipo de prácticas analíticas empleadas para tal empresa. ¿Cuáles son las formas en las que el discurso de la inclusión utiliza a sus sujetos en tanto categorías de análisis? Preliminarmente, afirmaré que, algunas dimensiones analíticas redundan en aspectos ampliamente esbozados a lo largo del presente trabajo, entre ellos destacan: a) victimas del capitalismo hegemónico y supremacista blanco –traducidos en sujetos vulnerables y afectados por diversas formas de desigualdad–, b) víctimas del colonialismo interno, c) víctimas del desarrollo económico, político, social y estructural, cada una de ellas, fuerzas de regulación de las reglas de funcionamiento del sistema educativo, etc. Todas estas son unidades interpretativas que inscriben la figuración del ser en términos de objetos-que-se-defienden –en esta concepción quedan regulados como víctimas del modelo social–. La inclusión debe ratificar una compleja política de resistencia humana, razón por la cual, este tipo de análisis informara su práctica "con análisis históricos y políticos concretos" (Tapalde, 2008, p.79). El signo heterodoxo que reafirma el movimiento por la educación inclusiva, se propone perturbar y subvertir los significantes vinculados a la raza, el sexo, el género, la clase, etc., que articulan un conjunto de relaciones de dependencia y profundizan las desigualdades estructurales que afectan al funcionamiento de la micropráctica. Sin embargo, las interrogantes que emergen, son: ¿los sujetos de la inclusión poseen estatus de grupo?, ¿qué las define como colectividades (a)políticas?, ¿es posible esto?, ¿qué contexto común de lucha política comparten?, ¿qué horizontes construyen?

Uno de los mayores retos que enfrenta la configuración de la política ontología de la inclusión –ontología de lo menor–, inspirada en los principios de la revolución molecular, consiste en develar el uso de agrupaciones y/o dependencias universales, traducidas en estrategias de interpretación que inscriben a cada sujeto y sus comunidades de adherencia cuando "se convierten en una agrupación sociológica homogénea caracterizada por dependencias comunes o por la carencia de poder (o incluso por determinadas fortalezas) —con ello estamos diciendo a la vez demasiado y demasiado poco" (Tapalde, 2008, p.80). Cada una de las diferencias descriptivas que imponen se convierten en formas de división entre quienes están dentro y fuera, reforzando de esta forma una política endeble y a mi juicio, reduccionista para examinar la realidad. El examen de las problemáticas que atraviesan al sujeto de la inclusión no es exclusivamente dependiente de estas formas interpretativas. El estudio de las diferencias descriptivas sienta las bases del examen binarista 'incluido-excluido', los problemas de la inclusión operan con centralidad en un análisis (trans)relacional, escalar y multinivel. Lo interesante consiste en observar cómo la sustitución de las formas esencialistas por las del dominio de lo estructural y sociológico, no produzcan necesariamente el mismo resultado. Tampoco sería fértil negar la especificidad histórica que habita en dichas categorías. Por todo ello, afirmaré que, los obstáculos de legibilidad del sujeto de la inclusión, devela

no sólo el problema ontológico de los grupos sociales –dificultad interpretativa heredada de la filosófica analítica–, sino que, algo mucho más profundo, debilidades en la construcción de una estrategia analítica. Otra tensión reafirma las obstrucciones de constitución del sujeto político y sus mecanismos de incorporación al amplio abanico de relaciones sociales y estructurales.

En lo que sigue y antes de concluir esta sección del trabajo, examinaré los aspectos definitorios de la política ontológica de la educación inclusiva. A efectos de tal empresa, recurriré a la contribución de Guattari y Rolnik (2006). Uno de los propósitos analíticos que enfrenta el develamiento de su trama ontológica consiste en crear condiciones de legibilidad de los sujetos, es también una política de protesta del inconsciente –ámbitos de producción de formas de existencia (reguladas por diversos agenciamientos del deseo)–. Establece constantemente nuevos modos de existencia, es una zona de complejas formas de producción psíquica. Es también, un dispositivo de reivindicación y afectación de las estructuras de las identidades reconocidas que, a juicio de Guattari y Rolnik (2006), a través de "nuestra consciencia y sus ideales, nos convertimos entonces en los propios productores de algunas secuencias de cadenas de montajes del deseo" (p. 22). La fuerza alterativa que reside en la inclusión posee la capacidad de deslindar las cadenas de producción de la subjetividad, clave en la creación de otros mundos. Es un signo que se opone a la estandarización del deseo, ratifica la propia singularidad de la experiencia de cada ser, es decir, múltiples singularidades –lo menor–, lo que da paso a otros estilos de agenciamientos[98]. En efecto, la inclusión[99] es un dispositivo de "invención de estrategias para la constitución de nuevos territorios, otros espacios de vida y de afecto, una búsqueda de salidas hacia afuera de los territorios sin salida" (Guattari y Rolnik, 2006, p.24).

La concepción ontológica de la inclusión se estructura a partir del centro crítico de la noción de singularidad, específicamente, de las singularidades múltiples. En tal caso, el término singularidad no debe confundirse, ni traducirse, ni colocarse en el mismo plano de significación de la individualidad, pues, esta, tributa con la producción de seres de masas, restringiendo así, la fuerza de su dispositivo de semiotización. El concepto de individualidad conduce a la producción de individuos normalizados amparados en sistemas de sumisión, dominación y opresión altamente sutiles –política ontológica introducida desde la estructura falsificada de inclusión que colinda con la estructura capitalística–, mientras que lo que produce la inclusión son procesos de singularización –modos de subjetivación singulares–, imponiendo

> [...] una manera de rechazar todos esos modos de codificación preestablecidos, todos esos modos de manipulación y de control a distancia, rechazarlos para construir modos de sensibilidad, modos de relación con el otro, modos de producción, modos de creatividad que

[98] Aspecto fundacional en la construcción epistemológica de la educación inclusiva.
[99] Economía del deseo en lo social, lo político, lo ético y lo pedagógico.

> produzcan una subjetividad singular. Una singularización existencial que coincida con un deseo, con un determinado gusto por vivir, con una voluntad de construir el mundo en el cual nos encontramos, con la instauración de dispositivos para cambiar los tipos de sociedad, los tipos de valores que no son nuestros (Guattari y Rolnik, 2006, p.29).

¿De qué manera, la educación inclusiva crea condiciones y coordenadas de alteridad? Tanto la interrogante como su respuesta a ojos del lector pueden parecer de perogrullo, pues, desde la arbitrariedad del significante impuesto por el *mainstream*, lo inclusivo es sinónimo de alteridad. La concepción de alteridad adoptada que ha permeado gran parte de las estructuras académicas ha reducido a la visibilización y encuentro con el Otro[100] –proceso inventivo destinado a hablar en nombre de los Otros, dimensión que en Spivak (2006), alude a un problema de representación sociopolítica–, un Otro restringido, sin un rostro claro y muchas veces acomodado en el calco del esencialismo. La inclusión en el rescate de su sentido se propone crear coordenadas de alteridad que configuren de forma escalar relaciones de singularidades, traducidas en acciones tales como:

> […] tomar partido por los objetos menospreciados, establecer relaciones impertinentes, considerar el juego ambivalente en la constitución de la experiencia, prestar atención a las condiciones que permiten que la normalidad ejerza control, comenzar en las líneas erróneas de las ideas para encontrar dónde rompe el sentido, se desafía a su objeto e inconscientemente invierte sus intenciones, y suponer el juego de la diferencia, la división y la alteridad de las prácticas de lectura (Golding, 2005, p.55).

El deseo crítico de la educación inclusiva y la búsqueda de sus condiciones de enunciabilidad y escuchabilidad

Al encerrar teórica y discursivamente el sentido y alcance de la inclusión en el legado de la educación especial, sigue operando dentro de una empresa modernista, que articula una crítica parasitaria a una multiplicidad de objetos de análisis que convergen y se entrecruzan en el corazón mismo de la inclusión. Como estrategia de superación, observo con fertilidad modificar el terreno de análisis de las condiciones de 'enunciabilidad' y de 'escuchabilidad' de la educación inclusiva en cuanto a su sentido auténtico, es decir, más allá de su error fundacional estrechamente travestido con lo especial. Tal empresa sugiere la multiplicación de sus objetos de identificación, puntos de referencias y construcción de alternativas que permitan superar la extraña política de educación inclusiva ratificada por la investigación, la formación de pre y post-grado, y, muy especialmente, por las estructuras universitaria canónicas y críticas hegemónicas a lo largo del globo. Propongo estas modalidades heurísticas atravesadas por fuertes matices políticos, puesto que, fomentan un movimiento reticular 'más allá' y 'por

[100] Proceso inventivo del que emergen categorías como alteridad, otredad, diferencias, etc., acompañadas de palabras cuya carga afectiva nos hacen sentir bien e integrados en lo mismo que genera sus dinámicas de segmentación. Cuando cada una de estas nociones, eminentemente, políticas, al acompañarse de la carga simbólico-afectiva de la igualdad, etc., dan paso a una operación liberal.

fuera' de sus marcos de conocimientos convencionales construyendo nuevas alianzas intelectuales con diversos proyectos de conocimiento críticos devenidos en la emergencia de agenciamientos de conceptos, métodos, compromisos éticos y proyectos políticos en el contexto de una nueva solidaridad social planetaria. ¿Cuáles son las trayectorias intelectuales y metodológicas que no pueden ser omitidas al momento de intentar mapear la formación de la estructura de conocimiento, el campo de conocimiento e investigación, el objeto teórico, empírico y de análisis y los conceptos de la Educación Inclusiva?

El deseo crítico que ha orientado mi interés investigador en materia de epistemología de la Educación Inclusiva, consiste en develar la naturaleza singular de su conocimiento. Sin embargo, adscribir a la empresa que pretende deconstruir la educación inclusiva me parece grotesco e irresponsable, puesto que, esta, aparentemente, traza una figuración construida erróneamente sobre un significante que no le pertenece. Lo que es cierto, si no logramos separar y comprender el índice de singularidad de lo especial y lo inclusivo, cualquier intento de avanzar en la consolidación de una modalidad de teorización y/o construcción epistémica simplemente adhiere a un sistema de reproducción implícita de aquello que no es –política de falsa deconstrucción–, o bien, una reproducción encubierta de la dictadura del significante. El intento de construcción y reconceptualización del terreno de la educación inclusiva[101], amerita la creación de otro espacio, otro lugar, un conjunto de relaciones espaciales heterológicos. A esto he denominado espacio heterotópico o tercer espacio de la inclusión. En él, se repiensan los errores, los dolores, las afectividades, los dispositivos de subjetivación y semiotización, con el propósito de articular un nuevo orden. Si bien, los movimientos de lo especial y lo inclusivo se cruzan e interactúan, aunque de manera muy desigual. En efecto, tal como he insistido y reiterado en numerosas ocasiones, la inclusión es una categoría más amplia y una herramienta más poderosa a través de la cual podemos examinar estratégicamente el mayor impacto de su fuerza en la configuración de un nuevo mundo, es una fuerza que penetra todos los campos del desarrollo humano de forma escalar. La inclusión teóricamente es un movimiento de alteración y transformación mucho más amplio.

La integración de la fuerza sustantiva y adjetival de la inclusión en las Ciencias de la Educación, y, particularmente, en los Estudios sobre Educación, requiere un tipo diferente de producción del conocimiento. Una posible estrategia consistiría en articular un dispositivo de inter-comprensión y auto-comprensión en relación con sus espacios vecinos y con lo propio que define la singularidad de su regionalización, reduciendo así, el imperativo de lo especial y de diversos proyectos de conocimiento que son capturados a través de una amplia red de proyectos de conocimiento cómplices con la

[101] Para mayores detalles, véase el capítulo: "La emergencia de un nuevo terreno epistemológico: debates y contingencias en la construcción del conocimiento de la educación inclusiva", publicado por el Fondo Editorial CELEI.

desigualdad. La presencia del calificativo inclusivo hasta ahora ha sido empleada en gran parte de la investigación y de la literatura especializada como una partícula agregativa. Sin embargo, al examinar las propiedades del adjetivo observo que su presencia nos ayuda a recuperar parte del sentido más intrínseco, cooptado o bien, pedido de la educación. La incorporación del calificativo inclusiva devela en términos heurísticos nuestra propia falta de conciencia sobre el sentido y función misma de la educación, la que como sabemos de sobremanera, se encuentra regulada por dispositivos de producción capitalísticos, incluso, el discurso dominante se encuentra alojado en el centro mismo de este. La interrogante por los ámbitos y/o contornos de definición de la regionalización epistémica y campo de la inclusión, es una tarea espinosa, en parte, por la multiplicación de puntos de inter-referenciación reticulares que tienen lugar en su centro crítico, así como, por la identificación de múltiples objetos de análisis no del todo clarificados.

La mayor parte de la investigación efectuada, coloca en evidencia que, muchos de sus ejes de tematización escapan al dominio de los estudios educativos, en ella conviven prácticas heterogéneas de investigación. Nuevamente, la fuerza sustantiva y adjetival de lo inclusivo actúa en términos de una malla de conexión extra-disciplinar, lo que demuestra que, gran parte de sus ejes de tematización, problematización y ámbitos de constructividad procedentes de campos alejados a la actividad heurística comúnmente legitimada por la investigación educativa actúan mediante esta técnica. De este modo, observamos que, la mayor parte de la investigación llevada a cabo por diferentes geografías epistémicas, confirma que el mayor número de practicantes de la inclusión –sin necesariamente, denominarla así–, habitan regiones epistémicas y/o relaciones espaciales heurísticas fuera y más allá de la educación, los que muchas veces no comprenden cómo vincular el particularismo de sus aplicaciones en la educación. En este complejo escenario de diasporización es posible reclamar el territorio y dominio de la Educación Inclusiva.

Las implicaciones epistemológicas de lo inclusivo en la educación no siempre son claras. ¿Qué tipo de estudios sobre educación inclusiva hemos estado haciendo?, ¿cuáles son los sistema de referencias que estructuran dichas propuestas?, ¿cuál es el argumento teórico y político que asumen sus condiciones de producción? La inclusión en parte, sugiere la resolución de condiciones de desigualdad e injusticia endémicas del sistema-mundo –fuerza analítica que regula el funcionamiento de su estructura superficial de producción–. Un interés no visibilizado en el seno de su campo de discusión, es la formulación de un lugar más reflexivo y de una subjetividad más digna, impulso requerido para redescubrir y reconstruir la subjetividad, resultado de una singular práctica histórica. Como tal, la inclusión, presenta las siguientes características:

- Campo de reflexión autónomo caracterizado por la rearticulación de las teorías post-críticas y recursos heurísticos que se encuentran más allá de estas.
- Instaura nuevos mecanismos de relacionamiento social, afectivo y subjetivo.
- Constituye un mecanismo de análisis de la sensibilidad y del dinamismo psicosocial del poder
- Estrategia para desafiar a la educación global e imaginar de un modo diferente el pensamiento educativo y su praxis.
- Es un poderoso 'tropos' de imaginación epistémica y política para desafiar al mundo y a los procesos educativos.
- La inclusión como método asume el potencial transformador de la redistribución.
- Se propone ofrecer formas para entender como la opresión, la dominación, la exclusión, el racismo afectan al mundo infra-psíquico y la subjetividad de las personas.
- Es un dispositivo de conexión de variadas preocupaciones, intereses y proyectos políticos e intelectuales contemporáneos radicales.
- Es la clave para la construcción de una praxis ética y políticamente comprometida con un proyecto más amplio de cambio subjetivo y social.
- Es una praxis crítica que moviliza la frontera, es un signo que moviliza la acción educativa de y para la transformación y la alteración de las estructuras del sistema mundo.

Quisiera concluir esta sección, analizando dos dimensiones cruciales en el estudio de las condiciones de producción de la Educación Inclusiva, como son, las zonas de tensionalidad crítica y los coeficientes de poder que oscilan en la interacción entre sus diversas singularidades epistemológicas y proyectos de conocimientos que confluyen, crean y garantizan la producción de su saber, incorporando prácticas heterogéneas que desbordan y subvierten sus formas hegemónicas de producción falsificadas y sus dispositivos de semiotización que de ellas se desprenden. La inclusión al concebirse según Ocampo (2017), en un *mecanismo recognoscitivo*, es garantía en sí misma de una renovación crítica de sus lenguajes, formas de análisis, conceptos, preocupaciones intelectuales, políticas y éticas que estructuran el desarrollo de los diversos campos del desarrollo humano. Bajo ningún punto de vista, la afirmación que he sostenido en variados trabajos que describe la presencia de diversos objetos, métodos, teorías, proyectos políticos, compromisos éticos, sujetos

territorios, discursos, etc., de ninguna manera asume una operación desinhibida e ilimitada de diversos recursos epistemológicos, reafirmando una política de obscenidad de los campos abiertos (Thayer, 1999). Sin duda, esta explicación exige una aclaración preliminar. La singular construcción de este saber no encuentra su eficacia en mezclar todo con todo, lo que conduce a la emergencia de un collage –operación epistemológica parasitaria– y a un pastiche –simple reunión de elementos que parecen que forman algo autónomo, que se desvanece al mostrar su vacío de identidad y profundidad–. Razón por la cual, me interesa situar mi interés investigador, en la examinación del tipo de afiliaciones político-intelectuales que tienen lugar en este complejo espacio de diáspora. No todos los elementos que confluyen en la construcción del conocimiento de la educación inclusiva lo hacen de forma armónica y fluida, sino que, es en la dispersión, el diaspórismo e incluso, en acciones incompatibles, es que se producen dichos itinerarios de movilidad. Cada uno de los elementos que ensamblan su campo de producción, parafraseando a Richard (2003, p.442), introducen diversas lecturas que van recortando el espacio –en movimiento permanente– de la inclusión desde diferentes modalidades y que no pueden reconciliarse tan fácilmente. Tampoco el campo de producción de la educación inclusiva persigue el propósito de amalgamar funcionalmente una amplia variedad de elementos –por ello, recurre a complejas formas de traducción y examinación topológicas– en pos de la diversificación de su objeto –que puede ser descrito en términos de objeto en fuga–.

La presencia de una amplia gama de singularidades epistemológicas es propia de campos sintagmáticos, además, es coherente con el principio de heterogénesis y de relaciones exteriores de la epistemología de la educación inclusiva, la que expresa un territorio estriado y abierto articulado mediante un funcionamiento escalar y (trans)relacional. Al constituir un saber en permanente movimiento e inacabado posee la capacidad de (des)incorporar sistemáticamente nuevos aparatos analíticos con el propósito de producir un saber de cara al presente. La inclusión en tanto operatoria intelectual actúa mediante una estrategia desauratizante, manifestándose como un campo prospectivamente infinito. El espacio de diáspora –propiedad más relevante de su campo de estudio– es afectado por un conjunto de zonas de tensionalidad crítica, al decir de Richard (2003, p.443), acciones que generan tirantez entre los límites de sus recursos epistemológicos, o bien, mecanismos de resistencias entre bordes epistemológicos que se enojan, irritan o, simplemente, se alteran permanente y recíprocamente. Las zonas de tensionalidad crítica para la célebre teórica cultural, consisten en un espacio en el que los límites "se provocan mutuamente debido a los conflictos de autoridad" (Richard, 2003, p.443). Este espacio enfrenta otro problema. No todos sus aportes disfrutan el mismo estatus de legitimidad y poder al aplicarlos o colocarlos en sintonía con los dilemas heurísticos y sociopolíticos que enfrentan las Ciencias de la Educación a través de cada uno de sus sub-dominios. El campo epistemológico de la Educación Inclusiva –alter ego de las Ciencias de la Educación– es regulado por diferentes coeficientes de poder

que expresan cada uno de sus recursos constructivos. Al visibilizar conscientemente cada uno de ellos, es posible observar que, la defensa del argumento por la inclusión es reafirmada como una necesidad, no así, como una propiedad inherente a la humanidad. En efecto, "más que borrar las disonancias o contrariedades entre ellos, se trataría de exhibir el coeficiente de indisposición y de oposición con que ciertos modos de pensamiento se niegan a entrar en la practicidad de la suma que cultiva relajadamente el pluralismo" (Richard, 2003, p.443) de cada uno de sus elementos constructivos.

El espacio de producción de la educación inclusiva opera mediante el diaspórismo epistémico, es un objeto que penetra una variedad de espacios, geografías o regionalizaciones del conocimiento mutuamente interrelacionados de forma escalar; trabaja integrando zonas previamente desconectadas, las que ofrecen poderosas formas de enriquecimiento sobre sus contornos teóricos. El espacio de producción de la educación inclusiva –en adelante, espacio de diáspora– es atravesado y regulado por un conjunto de relaciones inter-epistémicas de poder desigual –coeficientes de poder– intensificadas. Es una unidad relacional de interreferenciación diaspórica. La singularidad del diaspórismo se expresa mediante el encuentro de variados recursos epistémicos, se rearticulan dando paso a algo completamente nuevo. Si bien, la confluencia de variados recursos intelectuales, conceptuales y metodológicos que crean y garantizan la producción de su conocimiento auténtico, mediante una operación extra-disciplinar –captura y reacomodación de aportes alejados en su actividad científica al dominio del enfoque en análisis– interrumpe la formación de una estructura de conocimiento falsifica y mixta, desafiando la formación de un saber, identificando con claridad el tipo de legados, intensiones e imperativos que designa la inclusión a través de ambas estructuras. Para decirlo en términos abstractos la inclusión es la profundización de formas de agenciamiento que ponen en práctica la transformación educativa. Mientras que, la educación especial –palimpsesto analítico– es necesariamente una forma de inclusión, la inclusión no es necesariamente una forma de lo especial. La educación inclusiva es teórica y políticamente un movimiento mucho más amplio. Tampoco implica asumir una forma de asimilación[102] pasiva de lo especial para significar la tarea de la inclusión en el mundo contemporáneo, puesto que, en él, se entrecruzan una infinidad de problemáticas. ¿Qué estructura de conocimiento se instala a partir de esta estructura de conocimiento?, ¿qué tipo de imágenes o dispositivos de semiotización producen estas fórmulas interpretativas y qué tipo de justificación retóricas plantean?, ¿cuál es la

[102] Coincidiendo con Chen (2010) la asimilación es una calle con sentido único. En ella, lo inclusivo aprender a ser como lo especial, pero nunca al revés. En esta confusión y usurpación de roles, lo especial no necesita hacer nada para adaptarse a las nuevas situaciones, sujetos, territorios y escenarios introducidos por la inclusión. La identidad intelectual, ética, política y pedagógica de lo inclusivo no se encuentra directamente formada por su relación con lo especial, sino más bien, con un conjunto de discursos críticos. La educación inclusiva se ensambla a partir de una amplia variedad de proyectos de naturaleza post-crítica. El objeto auténtico de la educación inclusiva surge de la rearticulación y traducción de diversas teorías post-críticas.

alteridad que refuerza la inclusión imaginaria en el mundo contemporáneo?, ¿en qué consiste la premisa histórica que actúa en tanto acontecimiento fundacional de la educación inclusiva?

Parte de la fantasía heurística impuesta por la estructura falsificada aludía al signo de la discapacidad y la defectología del cuerpo –impone un mecanismo de lectura-lineal–, mientras que, el sistema de representación elaborado por la estructura mixta redunda en una alteridad restringida, exclusivamente, destinada a visibilizar la presencia de Otro. Ni la fuerza sígnica de la anormalidad y de las diferencias logan recomponer la política ontológica de la inclusión fundada en la singularidad, fuerza analítica que no cosifica, ni neutraliza la identidad de ningún colectivo. En ambas estructuras de conocimiento se reproduce imperceptiblemente, mediante un sistema de ignorancia sancionada. El problema ontológico de los grupos sociales, concepción en el que la diferencia se convierte en un factor restrictivo y negativo de la identidad. La interrogante que emerge entonces es, ¿por qué razón, si la clave reside en la singularidad, esta, no goza del estatus, ethos y resonancia de la diferencia? Si bien, la diferencia en términos de dispositivo de semiotización posee un mayor alcance de audibilidad y resonancia mental, la singularidad no posee dicha capacidad. Incluso las diferencias cuando no se encuentran en clave de creación de 'coordenadas de alteridad', favorecen la producción "macrorregímenes y microrregímenes de poder, dentro de los cuales las formas de diferenciación como el género, la clase o el racismo se instituyen en términos de formaciones estructurada" (Brah, 2011, p.146).

La aplicación de las diferencias en el contextualismo epistemológico de la educación inclusiva, enfrenta el desafío de reordenar las categorías dominantes intenta funcionar más allá de toda forma de dominación/subordinación, con el objeto de descolonizar sus condiciones reales de existencia. Esta, es sin duda, otra de las tareas críticas medulares que enfrenta la educación inclusiva. Al posicionar las categorías de discapacidad, necesidades educativas especiales, diversidad, alteridad, grupos vulnerables, grupos en situación de tránsitos migratorios y diferencias en el centro de la estructura de la educación inclusiva, se inscribe la fuerza de la asimilación a lo que muchas veces genera exclusión o múltiples condiciones de desigualdad, argumentación responsable de su fallo fundacional: ubicar lo especial y las teorías de acomodación y asimilación –teorías acríticas de la educación inclusiva (Ocampo, 2016)– dentro de la centralidad de la inclusión, construyendo una subjetividad que no reinventa el mundo, sino más bien, actúa en términos de un sistema de extensividad de afectividades extrañas y mecanismos infra-psíquicos detestables. Se observa así, un momento de ruptura y continuidad con el legado del esencialismo y el individualismo metodológico en sus diversas formas. Su retórica permanece lo más viva en las estructuras académicas. La inclusión hoy se convierte en una palabra de moda no sólo en el mundo académico, sino también en los medios masivos de comunicación y en las interacciones cotidianas propias de la micropráctica, en ocasiones, simplificando su fuerza de análisis e intervención

política. Sobre este particular, quisiera destacar que, la comprensión epistemológica de la educación inclusiva que he venido construyendo hace variados años, moldea diversos aportes con la finalidad de reemplazar sus estructuras de conocimiento articuladas sobre equívocos de aproximación que afectan a su fuerza teórica. La interrogante acerca de los elementos que crean nuevas condiciones de posibilidad para asumir el sentido, significante y dispositivos de semiotización de la educación inclusiva, constituyen interrogantes críticas sin responder. Una empresa heurística con dichas características se ensambla a través de diversos discursos y movimientos críticos contemporáneos, organizados para luchar con una amplia diversidad de proyectos de conocimiento y políticos cómplices con la desigualdad.

La inclusión en tanto fuerza performativa y alterativa de la realidad no es sólo una idea, un punto de anclaje imaginario, sino más bien, un espacio de nuevas formas de identidades, teorías y prácticas que se hizo imaginable y clama por su cristalización. Por esta razón, la teoría y método de la educación inclusiva que propongo, exige una práctica cinética, viajera y en permanente dislocación, cuyo móvil intelectual resida en la búsqueda permanente de un lector crítico que no consulte diccionarios, sino que promueva nuevos modos de lectura de la realidad y del presente. Es un practicante que construye nuevos significados a través del viaje incesante, interroga permanentemente quienes son los grupos intelectuales y políticos que controlan estratégicamente el discurso de la inclusión, desestabilizando aquellos sistemas de razonamientos que imponen un modelo binarista de pensamiento para superar en encasillamiento analítico de 'incluido-excluido'. Este practicante asume un compromiso ético por la creación de 'posibles' y por la igualación del poder entre diversos colectivos albergados bajo el gran paraguas ontológico de la inclusión –ontología de lo menor–. La inclusión cierra sistemas de significando promoviendo de esta forma intervenir en las estructuras escalares del sistema-mundo, y, con ello, fomentando la emergencia de un método político singular.

La inclusión también puede ser descrita en términos de una estrategia de ordenación epistémica, metodológica, ética, filosófica, pedagógica, económica y ante todo, política y cultural, en otras palabras es una estrategia diferente, un dispositivo de recognición en la organización del mundo y en la investigación de los procesos de escolarización. No apoya al odio, a la desigualdad, a la indiferencia colectiva, sino lo bello –lo bello, no en el sentido capitalismo– del ser humano, sus afectos y sentires. En tanto metodología específica puede emplearse en términos de brújula de reorganización consciente de identificación de una nueva praxis y solidaridad social. La inclusión instaura nuevas formas de estética y política que reorganizan el mundo, su trama y escenas, asume un papel de transcodificación que informa sobre nuevos circuitos de constituciones heurísticas y políticas que operan en un campo de determinación subjetiva particular.

La comprensión de la singularidad[103] –posicionamiento ontológico táctico– posee el impulso requerido para redescubrir y reconstruir la subjetividad. También puede ser descrita en términos de un dispositivo de recuperación y reconfiguración del yo. Concebida así, la inclusión se convierte en un mecanismo de revitalización política y cultural. En el nuevo contexto de la educación inclusiva la complejidad de hacer educación va mucho más allá. Tanto el estudio de las diferencias como de las singularidades –a pesar de poseer componentes heurísticos, políticos y dispositivos de semiotización diferentes e incluso, alterativos de la realidad–, exige de un estudio situado en torno al tipo de coaliciones introducidas a través de diferencias culturales, raciales, de clase, de sexo, de género y de poder, entre otras. Si bien, gran parte de los sistemas intelectuales empleados por la literatura especializada sobre diferencias develan la articulación de un conjunto de valores y principios éticos que avalan imperceptiblemente una ciudadanía subordinada. Esto es lo que hace que sus dispositivos de semiotización se inscriban permanentemente en los espacios e imaginarios de la marginalidad y la vulnerabilidad, sin ofrecer pistas para comprender la fragilidad humana y social –aspecto crucial en la comprensión de las formas de vida contemporáneas–. La inclusión en tanto mapa cognitivo de realidades psíquicas y materiales que ocupan un particular en la reinvención de la matriz del sistema-mundo. Tal como indica Sandoval (2001),

> […] delinea un conjunto de puntos críticos dentro de los cuales los individuos y grupos que buscan transformar los poderes dominantes y opresivos pueden contribuir a sí mismos como sujetos ciudadanos resistentes y opositores. Estos puntos son orientaciones desplegadas por esas clases subordinadas que buscan formas subjetivas de resistencia que no sean las determinadas por el propio orden social. Estas orientaciones pueden considerarse repositorios dentro de los cuales los ciudadanos subyugados pueden ocupar o descartar subjetividades en un proceso que a la vez promulga y descoloniza sus diversas relaciones con sus condiciones reales de existencia (p.34).

Finalmente, intentaré responder a las siguientes interrogantes: a) ¿qué condiciones de posibilidad crea el diaspórismo en tanto espacio de producción? y b) ¿cuál es el imperativo que designa la inclusión? Como premisa central, sostendré que el conjunto de relaciones espaciales y de inter-referenciación epistémico-metodológicas de la educación inclusiva no es un terreno sencillo de comprender y estudiar, puesto que, no posee un lugar definido 'dentro' o en 'relación' con diversos proyectos de conocimiento, compromisos éticos, dilemas heurísticos, ámbitos metodológicos,

[103] Su estudio alberga diferentes posiciones ideológicas que articulan nuevas formas de estar en el mundo. Su dispositivo de semiotización impone una creatividad que brilla como una dialéctica. La política ontológica de la educación inclusiva instaurada en la noción de lo menor y de las singularidades múltiples, produce un fondo de intervención en el mundo interminable, en ella se reorganizan las lógicas del poder y de constitución del sujeto. Una política ontológica con estas características no solo coopta el componente esencialista y opresivo que afecta a los sujetos más visibles de la inclusión que, en el fondo somos todos, no unos pocos como equívocamente ha reafirmado su extraña política travestida con lo especial. Sino que también replantea la identidad y las posiciones políticas en el mundo social y educativo contemporáneo. Posee la capacidad de introducir otras lecturas sobre el objeto de la educación inclusiva.

instrumentos conceptuales y preocupaciones políticas que crean y garantizan la emergencia de su saber. Al reafirmar un trabajo post-disciplinar ofrece y asume distintos desafíos para muchas posiciones establecidas alrededor de la educación, convirtiéndose en un espacio de sensibilidad a las complejidades de las múltiples problemáticas que la afectan. La comprensión epistemológica de la educación inclusiva se encuentran informada por diversos enredos genealógicos de dispersión y un repertorio de líneas de fuerzas que han estructurado su campo, asumiendo "presiones a menudo subterráneas y movimientos que condicionan y sobredeterminan dichos campos académicos y otros discursos culturales, distancias, relaciones, encuentros, hibridaciones, rupturas" (Bowman, 2010, p.13). Si bien, la construcción teórica de la educación inclusiva emerge por vía de una colección de umbrales rearticulados y un amplio corpus de más allá, enfatiza en la *exterioridad del trabajo teórico*, es decir, captura una amplia variedad de contribuciones que apoyan su interés por conectar campos y responder a preocupaciones intelectuales y pasiones políticas que se encuentran más allá de la académica e incluso, de nuestras referencias geopolíticas de acción. Su centro de producción puede significarse como un espacio en el que confluyen diversos recursos no-autorizados. Crea condiciones que interrumpen e interrogan la diversidad de alianzas opresivas o de *apartheid teórico* que restringen la emergencia de una red de inteligibilidad sobre del dominio y territorio de la educación inclusiva. Hoy, sus planteamientos teóricos y metodológicos pueden ser considerados ininteligibles.

Otro problema que enfrenta la educación inclusiva consiste en el 'modo-de-lectura' de diversos fenómenos son albergados en su centro crítico de análisis y producción. Su práctica analítica se informa a partir de los valores de la lectura minuciosa –singular modo de revelación–. A pesar que la educación inclusiva lleva mucho tiempo produciendo especialistas –formados en la estructura falsificada de su saber– qué es lo que informa esta formación a los ámbitos políticos y civiles del mundo actual, qué objetivos declarados e intereses afiliativos describe y cuáles son los campos de información objetiva de los que se nutre. Todo ello, exige un análisis constitutivo de los objetos, campos y sistemas de afiliaciones que participan de la delimitación de sus contornos teóricos. La tarea epistemológica de la educación inclusiva surge de un corpus heterogéneo de contingencias que estructuran sus condiciones de audibilidad, audiencia o escucha 'entre', 'por fuera' y 'más allá' de campos y proyectos académicos canónicos, crítico-oposicionales y de alteración/transformación del mundo. El adverbio 'más allá' es clave en las formas constructivas que asume el campo, así como, en los mecanismos de intervención socio-política. En tanto mapa crítico es regulado por un conjunto de lugares y objetos de conocimiento inconmensurables, que dan lugar a un campo de interacciones formidables que "revela relaciones discursivas complejas, rearticulaciones, interconexiones implícitas y explícitas, así como brechas, hiatos, aporías y barreras a través de supuestos 'reinos' separados" (Bowman, 2010, p.35). La inclusión y la educación inclusiva en tanto poderos 'tropos' designan un dispositivo heurístico y ético-político muy particular. Su

relevancia en el mundo contemporáneo reside en la diversificación de la agenda de investigación de los estudios de la educación inclusiva, desafiando muchas de las suposiciones sobre su sentido, alcance y función en el mundo actual.

Inclusión y consciencia diferencial de oposición: clave en la configuración de su teoría, método y crítica

En este apartado, examinaré la categoría de inclusión a través de los planteamientos efectuados por Chela Sandoval en su brillante obra titulada: "Metodología de oprimidos", publicada en inglés por University of Minnesota. Para ello, la operación será la siguiente. En primer lugar, intentaré describir la forma de consciencia histórica que impone el signo de la inclusión y sus modos de semiotización, en segundo lugar, indagaré a través de cuáles coeficientes de poder introducidos por determinados proyectos de conocimientos y movimientos políticos, cuya estructura queda fuera de las condiciones de posibilidad que regulan las prácticas de transformación del mundo. Finalmente, introduciré argumentos críticos que permiten enriquecer el tropo en análisis en esta conferencia. Antes de iniciar la presente sección del trabajo, quisiera plantear, al menos, dos afirmaciones relevantes con miras a la construcción de los Estudios sobre Educación Inclusiva –espacio de formalización académica–, entre ellas destacan: a) promulgación de una nueva forma de consciencia histórica y b) forja una formula social y política, etc.

A pesar de la enorme insistencia por académicos, investigadores, diseñadores de la política pública, centros de investigación, profesores, políticos y activistas por situar en primer término la inclusión, la autenticidad de su estructura teórica y fuerza de su discurso se ha mantenido fuera de la construcción de un real dispositivo de transformación del mundo. A pesar que su estructura de configuración heurística se funda en la tesis once de Feuerbach. Tal vez, esta peculiaridad genealógica omitida se deba a un funcionamiento que ha estado presente, pero no, en términos de lo imaginable, designado por dicha tesis. La educación inclusiva asume entendimientos diferentes de la transformación, entendimientos que afectan a la dominación, a la opresión, a la subordinación, a la naturaleza del poder y de la resistencia, etc. También es posible observar la presencia de diversas formas de construcción y utilización del sentido de la educación inclusiva, observo así, un matiz hegemónico, eurocéntrico, latinoamericano, tercermundista. Asimismo, coexiste de forma transversal a cada uno de ellos, un sistema de razonamiento de carácter binarista –ficción de regulación eurocéntrica–, la forma en la que su método y teoría operan se encuentra próximo al funcionamiento (trans)relacional. Estas operatorias develan un diseño mediante el cual los actores sociales pueden trazar puntos a través de los que pueden encontrarse diferentes ideologías en sus trayectorias activistas, políticas y de proyectos de conocimientos. Otra singularidad

epistemológica consistirá en develar la actividad de organización de su estructura de conocimiento y de su consciencia, son posibles mediante las condiciones culturales postmodernas. Concebida así, la inclusión se convierte en un 'medio' y en una 'ocasión' para transformar y alterar los aspectos opresivos de la identidad y el orden social, es un medio de liberación afectiva del orden social dominante. Heurísticamente, la inclusión es un campo ensamblado por diversas formaciones ideológicas las que se disputan permanentemente. Cada una de sus posiciones ideológicas asume un papel caleidoscópico. Al emplearse la inclusión en términos de un dispositivo teórico y metodológico posee la capacidad de otorgar un nuevo significado a diversos problemas complejos de orden educativo, social, político, económico, en sí, escalares y ambivalentes. Asimismo, esta, funciona en un registro completamente diferente a todo lo anterior.

La peculiaridad que designa la propiedad epistemológica del movimiento, no asume un carácter nomadista, exclusivamente, su fuerza constructiva y analítica se aproxima a un movimiento y una estela de orden cinética que posee la capacidad de transfigurar conciencias, poéticas, sentires, afectividades, subjetividades e imaginaciones, al tiempo que insta e interpela a sus espectadores y practicantes a la acción, el cambio y la transformación. El terreno de la inclusión asume un conjunto de demandas que van más allá de la construcción de justicia, el aumento de niños escolarizados y la extensividad de derechos para todas las personas, es un cita de intimidad con la creación de otros mundos de posibles. En suma, opera más allá de las demandas de las ideologías dominantes que, aunque críticas, adoptan un carácter *mainstream*.

El estudio de las formas de conciencia de oposición en el campo de la historia intelectual de la educación inclusiva, son afectados, atravesados y entrecruzados por diversos movimientos sociales críticos aglutinados bajo el sintagma 'historia de la conciencia'. Si deseamos comprender la inclusión en tanto mecanismo de oposición, entonces, necesariamente, habrá que mapear y descifrar las características de esta en términos de movimiento social. Traza alianzas y afinidades de diversa envergadura con diversos movimientos de emancipación. La inclusión es un método en sí mismo, ya que, fomenta la emergencia de otras formas de lectura, atendiendo a la metáfora post-colonial 'leer-de-vuelta' o 'leer-de-otro-modo' las políticas de identidad y de los dispositivos de semiotización. Su producción teórica se apoya en el enfoque del punto de vista. El movimiento social de la inclusión no es el movimiento de las minorías del esencialismo, en esta concepción, sus condiciones semióticas resaltan las figuraciones de sujetos sobre-representados en la vulnerabilidad, sin atender comprehensivamente a la fragilidad social misma. El movimiento social y político que forja, se aglutina en el centro crítico de la multiplicidad, en adelante, de las singularidades múltiples, albergando así, de forma escalar y relacional, diversos movimientos sociales, concebidos como micro-cosmos de una gran constelación de revolución política de cambio e intervención en el sistema-mundo. En esta

singular formación, son producidas una amplia gama de interacciones y clasificaciones sociales que, según Sandoval (2001), producen otras formas de sujetos sin nombre dentro de la estructura socio-política. Respalda una coalición de sujetos y una política ontológica excéntrica compuesta por diferentes tipos de humanos, en adelante, múltiples singularidades. A esto he denominado una ontología de lo menor o una ontología molecular, inspirado en los aportes de Guattari y Rolnik (2006). La política ontológica de la inclusión expresa una operación intelectual entrelíneas. Sin duda esta afirmación es mucho más trascendental que afirmar un simple cambio de conceptos, sin alterar sus significantes y dispositivos de semiotización, desestabilizando así, un conjunto de relativismos epistémicos. La inclusión es una declaración desafiante para el mundo contemporáneo.

Uno de los problemas medulares en la lectura de los fenómenos aglutinados en la comprensión ontológica y epistemológica de la educación inclusiva, consiste en saber identificar quién analiza dichos fenómenos, es decir, cuando los investigadores asumimos luchar por difundir y teorizar la inclusión, lo hacemos desde qué lugar y con qué intención. Hablamos desde la experiencia de marginación, opresión y desigualdad, o bien, capturamos un discurso altamente poderosos que simplificamos sólo para circular en las estructuras académicas. Es muy frecuente observar discursos de luchas a favor de los menos favorecidos –concepción que reconoce que las minorías son mayorías en el mundo– al tiempo que ignoramos sus verdaderas necesidades y diferencias, lo que traigo a colocación es el plano de análisis en el que es inscrita la lectura del fenómeno. La lectura de los fenómenos en el marco de análisis de la inclusión exige una mayor consciencia de variabilidad del sujeto y de sus problemáticas situadas en clave escalar. ¿Cómo ha respondido a esto la coyuntura actual de la educación inclusiva?

Otro desafío que enfrenta, consiste en aprender a reconocer las partes constitutivas de la naturaleza humana contemporánea, organizadas a través del dispositivo de semiotización de las múltiples singularidades. La inclusión no es otra cosa que un movimiento teórico y político que sintetiza y rearticula las mejores ideas del feminismo, las teorías post-coloniales, los estudios de la subalternidad, la interseccionalidad, los estudios de la mujer, los estudios culturales anglosajones, latinoamericanos y asiáticos, etc. –exterioridad del trabajo teórico–. Si bien, las formas de inclusión liberal, acrítica, funcional, a través de las desigualdades e, incluso, cultural, han sido incapaces de examinar las relaciones de poder más allá de un problema ligado a la clase, al género y a las variables tradicionales de desigualdad estructural en su racionalidad, introducidas en su mayoría por la notable contribución de la interseccionalidad. Argumentos que se tornan limitados en la comprensión escalar y (trans)relacional de la producción de diversas desigualdades y representaciones culturales, imponiendo un signo que describe un sujeto unificado de la inclusión en el que se desvanecen una amplia variedad de relaciones estructurales.

Una de las principales deudas que enfrenta la inclusión, es que esta, no ha logrado teorizar la experiencia de todos sus sujetos, especialmente, por presentar debilidades de aproximación al sentido que estructura su política ontológica de lo menor y no del esencialismo. Hasta aquí, la inclusión y la educación inclusiva reafirman un mapa cognitivo de carácter liberal. En razón de ello, es plausible afirmar que, no existe la teoría, el método y la crítica de la educación inclusiva. La teoría de la educación inclusiva puede ser significada en términos de un corpus de principios claves que se convierten en la base de la acción. Si bien, la crítica hegemónica con la que comúnmente solemos encontrarnos en diversos círculos académicos, es justamente, aquella que reproduce tenazmente lo que he denominado 'concepción de inclusión alojada al interior del capitalismo hegemónico', imponiendo un asalto de la norma de la inclusión, caracterizada por un efecto asimilacionista cuyas estructuras discursivas operan sobre espacios gobernados por diversas expresiones del poder, como si tal efecto, pudiese conducir a la liberación y transformación del mundo.

La inclusión reclama un cambio fundamental en los objetivos políticos, en sus formas críticas y en sus métodos empleados. Lo cierto es que, esto no se conoce con exactitud, por tanto, no sólo el campo y el objeto de la educación inclusiva presentan dificultades para describir su *índice de singularidad*, es decir, explicar claramente qué es y qué estudia. Situación similar, enfrenta la espinosa preocupación por el método. Su presencia en el mundo contemporáneo requiere de la ampliación de sus objetivos políticos y críticos, de lo contrario se encuentra estrechamente ligada al fracaso o bien, a la imposición de una política de lucha y de resistencia humana reduccionista y restringida. En tal caso, una posible forma de teorización de la educación inclusiva para el mundo contemporáneo, se propone

> […] identificar las conexiones entre sus propios entendimientos y traducciones de resistencia, y las expresiones de conciencia en oposición promulgadas entre otros grupos raciales, étnicos, sexuales, culturales o movimientos de liberación nacional. Hacerlo exige de un paradigma cambio capaz de transformar todas las nociones de resistencia y oposición, y no solo dentro de los movimientos sociales feministas, pero a través de todos los límites de los movimientos sociales (p.82).

La inclusión en tanto aparto de recognición de las formas analíticas e interpretativas del mundo contemporáneo asume el desafío epistémico y político de aprehender a visibilizar cómo las relaciones de opresión y dominación –frenos a auto-desarrollo y a la autodeterminación– crean posiciones particulares dentro de cada una de estas estructuras de subordinación, complementando el estudio de los obstáculos complejos que atraviesan la experiencia subjetiva y las trayectorias sociales y de escolarización de todos los estudiantes. La interrogante que emerge es, cómo transfigurar su aparato crítico para configurar un dispositivo de producción de 'posibles' a partir de la rearticulación y traducción de variados proyectos de conocimiento en resistencia. Su singularidad permite albergar un corpus de

ideologías y praxis que emergen por conexiones y espacios de interreferenciación entre diferentes teorías, metodos, objetos, compromisos políticos y éticos coherentes con los perímetros de una consciencia de oposición.

Si atendemos a la interrogante que habilita el método de conciencia oposicional en el campo de la educación inclusiva, especialmente, su contribución al desarrollo de diversas modalidades de teorización, encuentran sintonía en al menos dos, de las cinco formas ideológicas de la identificadas por Sandoval (2001), específicamente, en la emergencia de una conciencia de oposición. La primera, refiere a la conciencia de igualdad de derechos cuyo sentido y alcance alude a la duplicación, la integración será un objetivo de carácter político y psíquicamente, busca la asimilación (Sandoval, 2001). Sobre este particular, cabría destacar que, el discurso liberal de la inclusión impone una agencia de igualdad de derechos y oportunidades que tributa y es cómplice con el orden dominante. La inclusión en su aparato analítico es una contra-respuesta al conjunto de poderes dominantes que trazan las reglas de funcionamiento de la sociedad, evitando imponer signos que actúen en términos mutuamente excluyentes. Los tópicos de análisis de la educación inclusiva prefiero describirlos en términos de problemáticas móviles y puentes, es decir, de naturaleza cinética, ya que posibilita un armamento táctico para intervenir en corrientes de poder cambiantes.

Cada una de estas variantes se convierte en expresiones de articulación de la inclusión liberal. La segunda, alude a la forma revolucionaria, se torna fértil al intensificar las diferencias de naturaleza que expresa cada una de las variables de desigualdad estructurales y representaciones culturales que se propone superar. En efecto, la praxis de la forma revolucionaria de la educación inclusiva, reafirma que,

> [...] la asimilación de tales innumerables y agudas diferencias no son posibles dentro de los límites del presente orden social En cambio, razonan, la única forma en que la sociedad puede afirmar, valorar y legitimar estas diferencias será si las categorías por las cuales se ordena al dominante son fundamentalmente reestructurados. El objetivo de una transformación tan radical es conducir sociedad hacia el objetivo de funcionar más allá de todo poder de dominación/subordinación hechas. Este modo revolucionario de conciencia opositora se promulgó dentro de los grupos de movimientos sociales en todas las diferencias (Sandoval, 2001, p.96).

La inclusión como un punto de fuga

Los sistemas de razonamientos empleados por la actual coyuntura intelectual de la educación inclusiva resultan insuficientes, así como, sus instrumentos conceptuales –problema mórfico–. Si bien es cierto, estos, no lograr dar cuenta las nuevas formas de representación, específicamente, aclarar la naturaleza y sentido real de la inclusión, en tanto, dispositivo de recognición de la teoría educativa contemporánea. En efecto, no sólo es necesaria la

reformulación de sus instrumentos conceptuales –otra de mis pasiones intelectuales–, si bien, estos, desempeñan un papel crucial en el trabajo epistemológico, son clave en la lectura de un determinado objeto de conocimiento, es decir, la determinación situada de un singular concepto nos ayuda a comprender oportunamente un determinado objeto y sus funciones de análisis e intervención en la realidad. Un concepto o un grupo de estos mal empleados, tienden a distorsionar un determinado fenómeno. Por todo ello, sostendré que, el campo de educación inclusiva es una regionalización epistémica de carácter sintagmático, es decir, un espacio de producción de conocimiento inacabado, en permanente movimiento cinético, forja una singular constelación epistémico-política concebida como una zona de agitamiento del pensamiento educativo, que enfrentan cuatro problemas fundamentales: a) no posee una epistemología, ni teoría, b) no tiene clara su política ontológica, c) no posee un método propio, más bien opera mediante abducción y entrecruzamiento de diversos métodos y metodologías capturadas de diversos campos y d) un problema morfológico, vinculado a sus categorías e instrumentos conceptuales con los que se ensambla el campo.

Otra singular dificultad que enfrenta la educación inclusiva consiste en la disposición de modos interpretativos que nos ayuden a leer de forma más acabada cada uno de sus fenómenos, tensiones y dilemas fundacionales y emergentes. La inclusión fabrica una práctica que opera en el dispórismo, ¿qué práctica podría construirse sin que necesariamente, sus recursos intelectuales se cruzan e hibridizan? Este aparato crítico opera mediante el agenciamiento de diversos discursos críticos y conceptos –propios de la exterioridad del trabajo teórico–. Todo ello, devela que la política de su enunciado teórico adquiere un carácter heteroglósico. El redescubrimiento de su objeto hace emerger un objeto sensible, cargado de sobresaltos, cortes, pliegues, etc. Es un objeto en constate devenir. Todo ello, reclama la propuesta de nuevas categorías. ¿Mediante que conceptos es posible pensar de otra forma el objeto de la educación inclusiva?, ¿qué práctica analítica, política, ética y pedagógica construyen los conceptos empleados por cada estructura de conocimiento de la educación inclusiva?, ¿cuáles son los conceptos que nos ayudan a pensar el campo de la educación inclusiva en términos de una ciencia post-disciplinar? Otra dificultad que enfrenta el campo de estudio de la educación inclusiva, expresa un carácter bivalente, el problema de la escritura y del lenguaje como condición de cientificidad. Ambas son consideradas como un efecto de la transformación total. En la formación del objeto la escritura es siempre indispensable.

Si bien es cierto, la noción de líneas o puntos de fuga fue ampliamente desarrollada por el psicoanalista y filósofo francés, devenido posteriormente en esquizonalista, Félix Guattari, en su extensa y brillante obra. Recientemente, en 2017, la investigadora chilena, Teresa Matus, publica la obra titulada: *"Punto de fuga: imágenes dialécticas de la crítica en el trabajo social contemporáne*o, a través de Espacio Editorial. Para la teórica, un punto de fuga oscila entre dar sentido a una disonancia, inquiere en la producción

de un cambio de sentido y de lógica. El concepto de punto de fuga coincide con la empresa del acontecimiento (Whitehead, 1956; Badiou, 1999; Derrida, 2006) y de la tropología (White, 2003; Palti, 2013), ambas fuerzas de dislocación e irrupción de la realidad a través del discurso de la inclusión. Un punto de fuga es una forma de alteración y transformación del sentido y de los sistemas de representación –aunque falsificados o travestidos– de la educación inclusiva. Se convierte en un dispositivo, en un lugar y en una estrategia que habilita un cambio de lógica-de-sentido, posibilita la emergencia de un corpus de tensiones sin reducir arbitrariamente sus implicancias analíticas. En efecto, sugiere un cambio de lógica en la forma de producir su conocimiento, de legitimar sus modos de aproximación y comprensión de su objeto. En su naturaleza se encuentra implícita la fuerza del giro, encontrándose en presencia de un objeto en movimiento infinito y estriado que fomenta una mudanza en la formas epistémicas y metodológicas y en los vocabularios de la inclusión. El punto de fuga nos ayuda a mostrar las operatorias de ese movimiento. Son estos argumentos los que me llevan una y otra vez, a afirmar que la educación inclusiva más que albergar niños puestos en la escuela, se convierte en poderoso 'tropo' político y heurístico y en un mecanismo de recognición de todos los campos y dimensiones de la educación. Parafraseando a Benjamín, el discurso de la inclusión, así como, sus objetos de análisis, inauguran un nuevo tiempo, una nueva consciencia y un singular estilo de subjetividad.

Su objeto emerge en estrecha relación con la noción de 'imágenes dialécticas', lo que según Matus (2017), "significa un acercamiento de la experiencia presente con el horizonte de expectativas no cumplidas del pasado, para provocar desde ellas un despertar de futuro" (p.5). Los modos de aproximación al objeto auténtico de la educación inclusiva, intentan superar la lógica de análisis de 'o', es decir, sistemas de razonamientos que instauran disputas o sistemas de contrariedades superficiales entre dos o más ideas. Se propone evitar los sistemas de totalizaciones interpretativos introducidos por una heurística débil que busca contraponer mediante un corpus de fracasos cognitivos la disputa entre la educación especial y la educación inclusiva, acción que puede ser observada en variados artículos y libros especializados, los que confunden dichos términos –parasinónimos–, sin necesariamente aclarar, previamente, el índice de singularidad de cada término y/o geografía epistémica, devenido en explicaciones que puede ser significadas bajo el concepto de 'extraño propio', proceso en el que "a veces cuando se está en la comunidad ('en el campo') o cuando uno participa de reuniones de comités de investigación, es común sentir que nuestra investigación se ubica afuera mirando hacia dentro y adentro mirando hacia afuera y al revés" (Smith, 1999, p.25). De acuerdo con esto, las formas adjetivales de lo inclusivo y lo especial, terminan habitando una geografía y un campo de relaciones espaciales que no siempre se comprenden en su profundidad, reafirmando nuevamente un problema que atañe a su índice de singularidad. Interesa abordar este problema siguiendo la lógica de Feldman (1970), respecto de lo que habita entre ambos términos, heurística articulada

en un plano de equidad y alteridad, fomentando profundos y complejos intercambios de puntos de vista. Preliminarmente, sostendré que la fuerza de lo especial será muy difícil de erradicar de este discurso, especialmente, su actividad sígnica. Razón por la cual, prefiero describir su función en términos de un palimpsesto (Genete, 1989). Todo ello, permite afirmar que, los sistemas de razonamientos vigentes empleados para significar el sentido de lo inclusivo travestido bajo la dictadura del significante de lo especial, devela una invasión positivista de carácter endógena –articulado sobre los fundamentos tecnológicos o saberes acumulados en la práctica– no reconocida. La fuerza exógena de sus planteamientos deviene en un espacio de imaginación y en un contra-punto de las narrativas intelectuales, en ella, confluyen y se conectan una amplia variedad de discursos críticos. Ciertamente, sus argumentos vigentes de carácter pre-reflexivo y fuera de su estructura teórica auténtica, son insuficientes. Concebida así, la inclusión devela un proyecto de conocimiento cómplice con el esencialismo y la opresión, fomentando una inclusión diferencial a través de las desigualdades.

¿Punto de fuga? Concebir la función y el sentido del objeto de la educación inclusiva en términos de punto de fuga, se convierte en un punto de inflexión que asume la tarea de destrabar la lógica reduccionista, instrumentalizadora y esencialista de funda parte de sus actuales sistemas de razonamiento. El punto de fuga opera en este singular aparato cognitivo en términos de una totalidad reconstruida, que opera como un movimiento dialéctico estriado, caracterizado por ir hacia adelante y hacia atrás, muestra otros caminos. Se propone descifrar una unidad (trans)relacional contradictoria, que opera a sobresaltos y en términos de un trayecto abierto. El objeto de la educación inclusiva opera mediante un singular sistema de constelaciones. De acuerdo con Buck-Morss (1981), "las constelaciones se construyen para mostrar que la realidad es contradictoria en sí misma, que sus elementos no forman un todo armónico ni siquiera al interior de un propio concepto" (p.210). Las constelaciones son claves para mostrar las disonancias que enfrentan sus debates, fomentan las posibilidades de enfrentar determinados conceptos de análisis sobre sí mismos, luego vincular sus unidades mediante un patrón reticular. Un punto de fuga es una contra-punto y una contra-argumentación, que operan en términos de un espacio de modulación y transitividad. Al concebir el objeto de la educación inclusiva sus "voces dialogan contraponiéndose y persiguiéndose unas a otras y las últimas notas del contrasujeto son las primeras notas de la respuesta, también transformadas por inversión" (Rodríguez, 2000, p.s/r), que construye unidad a partir de diferentes voces, que nunca opera en una armonía, sino más bien, en la entropía, el diasporismo, el dinamismo constante. Un punto de fuga ratifica la naturaleza performativa de la educación inclusiva, especialmente, su dimensión alterativa de la realidad. En este sentido, altera las condiciones de diálogo de los dilemas, preocupaciones, sentidos y alcances de la inclusión en el mundo actual. Esto nos lleva a preguntarnos acerca de las condiciones por la pragmática que encarna el sentido performativo de esta regionalización.

Conclusiones: ¿forma sustantiva o adjetival?

Este trabajo ha tenido como contra-punto de análisis que converge en el estudio de los mecanismos de inscripción de lo teórico en el texto y contexto de la educación inclusiva, atendiendo a la amplitud y presencia de diversas problemáticas, influencias y preocupaciones que convergen, se encuentran, chocan y re-articulan en producción de su saber. Cada uno de los aportes que atraviesan reticularmente este escrito, participan de la formulación de un concepto enriquecedor de la inclusión y de sus modalidades de abordaje como institución, campo de conocimiento, herramienta política, objeto de investigación y forma de producción del conocimiento, con el objeto de identificar sus nuevos modos de escribir y leer el mundo. Su escritura desborda los conceptos habitualmente empleados para significar su función heurística y semiótica.

De acuerdo con lo anterior, la interrogante que he preferido abordar en esta última sección del trabajo refiere al alcance adjetival y sustantivo de la educación inclusiva. Este análisis será efectuado haciendo uso de la metáfora post-colonial 'leer-de-vuelta' aplicada a la comprensión de un objeto de conocimiento de carácter complejo, sus funciones sustantivas y adjetivales se encuentran en permanente interacción, las que en sí mismas se constituyen en un analizador y en un corpus analítico-metodológico. La educación inclusiva ha vivido largo tiempo sobe el modelo proporcionado por la filosofía de la denuncia. Si bien, sus objetos de programación no circunscriben a una cadena de fenómenos atravesados por las diversas formas de desigualdad –constituyente de base no exclusivo–. Su objeto es fabricado en una pulsión latencial entre lo extra e intra-teórico.

La forma sustantiva de la educación inclusiva reside en el centro crítico del dispositivo re-cognoscitivo que se desprende medularmente de la comprensión epistemológica de la educación inclusiva. La dimensión sustantiva de esta, nos hace ver que los planteamientos de lo inclusivo son inherentes al propio acto de la educación, nacen con la emergencia de la propia educación, los que en el devenir de la historia son afectados por complejas formas de cooptación reguladas por el centro del capitalismo hegemónico. La fuerza sustantiva de la inclusión le regresa al seno de la educación una intensidad inédita que irradia otros lenguajes, afectividades y potencias en devenir.

La condición de especificación que aborda la clausura de este trabajo reside en la cuestión si la educación inclusiva es forma sustantiva o adjetival. De acuerdo a los argumentos presentados en líneas anteriores, es posible afirmar que, ambas formas conviven dialectalmente en configuración de su dominio. En este contexto, la educación inclusiva crea una nueva red de inteligibilidad para experimentar, pensar y practicar la educación que informa a distintos estadios políticos, sociales y culturales, develando complejos intereses afiliativos y campos de información afectivos. Su red de inteligibilidad aborda desde dispositivos otros sus problemas intelectuales, éticos, estéticos y paradigmáticos y el análisis de sus objetos específicos. ¿Podemos aún hablar

de objetos?, ¿qué y dónde residen?, o bien, ¿cada uno de estos objetos siguen siendo legibles, posibles y viables?, ¿qué los hace realmente necesarios? La inclusión dibuja un lugar inconmensurable de producción del conocimiento. Regresando a la interrogante de la fuerza sustantiva y adjetival de la inclusión, sin duda, esto se encuentra relacionado con las contingencias que estructuran las condiciones de audibilidad del campo, ¿qué implica escuchar desde dentro, entre y más allá de diversos campos, conceptos, objetos y proyectos de conocimiento, los sentidos y alcances del dominio aquí examinado? Todo ello, reafirma una nueva modalidad de teorización y análisis académico.

De acuerdo con esto, el alcance de la educación inclusiva exige un análisis pragmático que fomente exploraciones en el campo de lo afectivo, lo social, lo político, lo económico y lo pedagógico, un análisis pragmático, lo que exige superar un conjunto de aleaciones interpretativas equívocas de aproximación. Todo esto, instaura un nuevo tipo de análisis cuyos objetos deben "ser abordados bajo ángulos, métodos, conceptos y agenciamientos completamente nuevos" (Guattari, 2013, p.27). La comprensión epistemológica de la educación inclusiva emerge de complejos parámetros singulares que viajan entre la afectación, los mecanismos escultóricos de la realidad, lo político, la afectividad y la imaginación, etc. La inclusión es un nuevo campo político, heurístico y cultural que promueve una nueva configuración crítica.

REFERENCIAS

Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las Humanidades. Una guía de Viaje*. Málaga: Cendeac.

Badiou, A. (1999). *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial.

Bajtín, M. (1993). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: FCE.

Bowman, P. (2010). "Reading Rey Chow", Postcolonial Studies, V. 13, n.3, 239-353.

Brah, A. (2011). *Cartografías de la diáspora. Identidades en cuestión*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Chakrabarty, D. (2010). Desprovincializar europa. Pensamiento postcolonial y diferencia historia. New York: Princeton University Press.

Chambers, I. (2009). *La cultura después del humanismo*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Chow, R. (2006). 'The Age of the World Target: Atomic Bombs, Alterity, Area Studies', in: *The Age of the World Target*. Durham, NC: Duke University Press, págs. 25-43.

Derrida, J. (2006). *Decir el acontecimiento, ¿es posible?* Madrid: Arena Libros.

flores, v. (2018). *Interruqcciones*. Neuquén: La Mondonga Drak.

Feldman, S. (1970). *Le scandale du corps parlant*. Paris: Seuil

Genete, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.

Guattari, F. (2013). *Líneas de fuga. Por otro mundo de posibles*. Buenos Aires: Cactus.

Guattari, F. & Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficante de Sueños

Hall, S. (2011). *La cultura y el poder*. Buenos Aires: Amorrortu.

Knoor, K. (2005). *La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*. Buenos Aires: Edit. UNQ.

Law, J. (2004). *After Method. Mess in social science research*. New York: Routledge.

Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficante de Sueños.

Matus, T. (2017). *Punto de fuga. Imágenes dialécticas de la crítica en el Trabajo Social contemporáneo.* Buenos Aires: Espacio.

Mengue, Ph. (2008). *Deleuze o el Sistema de lo múltiple*. Buenos Aires: las cuarenta libros.

Mezzadra, S. & Neilson, B. (2012). *Border as Method*. Durham: Duke University Press.

Mozère, L. (2013). "Prefacio", en: Guattari, F. *Líneas de fuga. Por otro mundo de posibles*. (pp.7-14). Buenos Aires: Cactus.

Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la educación inclusiva*. Granada: UGR.

Ocampo, A. (2018). *La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias*. Santiago: Ediciones CELEI.

Ocampo, A. (2019). "Contornos teóricos de la educación inclusiva". *Revista Boletín Redipe*, Vol. 8 (3), 66-95.

Orlandi, E. (2012). *Análisis del discurso: principios y procedimientos*. Santiago: LOM.

Paltí, J. E. (2020). Entrevista a Elías José Paltí sobre Arqueología de lo político y la multiplicidad de regímenes del poder, entrevistado por Aldo Ocampo González. *Revista Res Publica*. Universidad Complutense de Madrid, Aceptada para número abril 2020.

Richard, N. (2003). El conflicto entre las disciplinas. *Revista Iberoamericana*, v. LXIX, n. 203, p. 441-447.

Sandoval, Ch. (2001). *Methodology of the opressed*. Minessota: University of Minessota Prees.

Sisto, V. (2015). Desde el discurso a la actividad dialógica heteroglósica. Recuperado e 23 de marzo de 2020 de: http://www.geocities.ws/visisto/Biblioteca/sisto_dialoheteroglosia.pdf

Smith, L.T. (1999). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Santiago: LOM.

Tapalde, Ch. (2008). "Bajo los ojos de occidente. Saber académico y discursos coloniales", en: Mezzadra, S. (Comp.). *Estudios Post-coloniales. Ensayos fundamentales*. (pp.69-102). Madrid: Traficantes de Sueños.

Thayer, W. (1999). Tercer espacio o ilimitción capitalista. Revista de crítica cultural, 18, 58-60.

White, H. (2003). *Tropics of Discourse. Essays in cultural criticism*. London: The Johns Hopkins University.

Whitehead, A. (1956). *Proceso y Realidad*. Buenos Aires: Editorial Lozada.

SOBRE LOS AUTORES

María Beatriz Greco

Doctora en Ciencias Sociales por la UBA y Filosofía por la Universidad Paris VIII. Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad del Salvador y Licenciada en Psicología por la Universidad de Buenos Aires. Profesora adjunta a cargo de la Cátedra Teorías Psicológicas de la Subjetividad de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Jefa de trabajos prácticos de Psicología Educacional de la Facultad de Psicología de la UBA. Es Directora del UBACYT "La construcción de autoridad pedagógica de los equipos de orientación escolar (2017-2020)". Profesora de "Problemas filosóficos y pedagógicos contemporáneos" en la Licenciatura en Educación Primaria. Universidad Nacional de Río Negro. 2020. Profesora del Instituto del Profesorado Joaquín V González en espacios curriculares "Escuela y violencia" y "Autoridad pedagógica", en los profesorados de psicología y ciencias de la educación. 2012 a la fecha. Se ha desempeñado como Coordinadora del Programa de fortalecimiento para equipos de orientación escolar de la Subsecretaría de Equidad y Calidad del Ministerio de Educación de la Nación entre 2008 y 2015 y como coordinadora del Ciclo de desarrollo profesional para directivos de Institutos de formación docente en el INFD, Ministerio de Educación de la Nación. Su trabajo focaliza en los procesos formativos de los/as docentes, tanto en su instancia inicial como continua al interior de las instituciones educativas, en un sentido democratizador de la autoridad como trabajo institucional que demanda herramientas y formas de intervención específicas. Es autora de diversas publicaciones sobre formación docente, autoridad pedagógica y el trabajo de los equipos de orientación escolar: La autoridad pedagógica en cuestión (Homo Sapiens, 2015); El espacio político (Prometeo, 2012); Emancipación, educación y autoridad (Noveduc, 2012) Equipos de Orientación Escolar. La intervención como experiencia (Homo Sapiens, 2020), entre otras.

Juan Ramón Rodríguez Fernández

Licenciado y Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Oviedo (España). Durante más de diez años he trabajado como educador social y pedagogo en la administración pública en los ámbitos de formación permanente del empleado público, en la atención especializada a menores en riesgo social y en servicios sociales. En cuanto a mi experiencia docente en la universidad, soy profesor en la Facultad de Educación de la Universidad de León desde el año 2013, impartiendo docencia en los grados universitarios de Educación Social y Educación Infantil. Mis líneas de trabajo son el análisis de las políticas neoliberales en educación y servicios sociales, las metodologías cualitativas en investigación educativa, la renta básica y la pedagogía crítica. A lo largo de mi trayectoria académica he realizado estancias en diversas instituciones: State University of New York (New Paltz, USA), University of Essex (Colchester, UK), Anglia Ruskin University (Chelmsford, UK) y University of the South Australia (Adelaide, Australia). Por otra parte, he participado como miembro investigador en varios proyectos de investigación nacionales y europeos. He publicado artículos en diversas revistas internacionales con factor de impacto y participado en varios congresos internacionales como ponente plenario. Además, soy autor de los libros *Entreteniendo a los pobres. Una crítica política ideológica de las medidas de lucha contra la exclusión social* (Bomarzo, 2016), *La polis secuestrada. Propuestas para una ciudad educadora* (Trea, 2018), el *Análisis político del discurso. Apropiaciones en educación* (Octaedro, 2018) y *La educación para el bien común* (Octaedro, 2020). Pertenezco al Comité editorial de la revista *Ánfora* y soy revisor académico de las revistas *Educare*, *Journal for Critical Education Policy Studies* y *Servicios Sociales y Política Social*. Me gusta jugar al ajedrez.

Marco Antonio Navarrete Ávila

Chileno. Magíster en Educación mención Gestión Inclusiva, Universidad Santo Tomás, Chile. Kinesiólogo, Licenciado en Kinesiología, Universidad Católica del Norte, Chile. Postítulo en Gestión Educacional Inclusiva, Diplomado en Gestión Educacional Inclusiva, Diplomado en Necesidades Educativas Especiales, Universidad Santo Tomás, Chile. Diplomado en Docencia para la Educación Superior, Universidad Central de Chile, Chile. Investigador y académico en Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile. Académico en Escuela de Educación, Facultad de Humanidades, Universidad de La Serena, Chile. Primer Director, Coordinador de Proyectos Comunitarios y Kinesiólogo, Taller Protegido UNPADE La Serena. Kinesiólogo, Programa de Integración Escolar (PIE), Ilustre Municipalidad de La Serena, Chile. Escritor Independiente. Autor de Libro "Niños Viejos". Co-autor y editor en "Guía para el cuidado integral de personas en situación de discapacidad intelectual y del desarrollo" y "Guía para el cuidado integral de niños y niñas en situación de discapacidad intelectual y del desarrollo". Publicaciones en Revistas: La Plage Em Revista, 2020; Educación Las Américas, 2020; Polyphonia: Revista de Educación Inclusiva, 2019; y Temas de Educación, 2014.

Aldo Ocampo González

Chileno. 1987. Teórico, ensayista y crítico educativo. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), institución reconocida y con estatus asociativo a CLACSO y por ICCTP, EE.UU. Primer centro de investigación creado en ALAC y Chile para el estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. Profesor Invitado en la Maestría en Educación desde la diversidad impartido por la Univ. de Manizales, Colombia. Profesor de Epistemología de la Educación Inclusiva en la ENLEF, Tuxtla, México. Director de Polyphonia. Revista de Educación Inclusiva, publicación científica de CELEI. 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. Actualmente, cursa el Programa Oficial de Doctorado en Filosofía, impartido por la Univ. de Granada, España. Es autor de 6 libros, capítulos de libros y actas científicas, así como de más de 100 artículos entre el período 2009 a 2019. Ha impartido más de 80 conferencias, conferencias magistrales y clases magistrales en casi todo Iberoamérica por invitación gracias a sus escritos y publicaciones para inaugurar congresos en España, Ecuador, México, Perú, Brasil, Colombia, Argentina y Chile, Venezuela, entre otros. En julio de 2017, tras su participación como conferencista invitado al II y en 2019 al III Encuentro de Literatura Infantil y Juvenil (EILIJ), organizado por la Universidad Nacional del Chimborazo y la Casa de la Cultura Núcleo de Chimborazo, le fue otorgado el reconocimiento de "Ciudadano Ilustre", por el Distrito de Riobamba, Ecuador, por su trabajo sobre Epistemología de la Educación Inclusiva y, así también, por el Municipio de El Tambo, ciudad de Huancayo en Perú. En 2018 la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE) le otorgó el Premio Iberoamericano a la Investigación por la creación de la Epistemología de la Educación Inclusiva, entregado en Ecuador. Web personal: http://aldoocampogonzalez.cl

José Manuel Fajardo Salinas

Estudios de educación elemental y básica realizados en Tegucigalpa, Honduras, hasta 1986, año en que inicia en Guatemala sendos Profesorados en Filosofía y Pedagogía,

culminados en los años 1989 y 1991 respectivamente, en la Universidad Francisco Marroquín; prosigue estudios de Licenciatura en Teología en la misma universidad, culminados en 1999; posteriormente desarrolla la Especialidad en Docencia Superior en Panamá, en el Centro Regional Universitario de Coclé, entre los años 2000 a 2001; a continuación, gracias a la beca ADVENIAT de Alemania, estudia el Magíster Ética Social y Desarrollo Humano en la Universidad Alberto Hurtado de Santiago de Chile durante el bienio 2006 a 2007, graduándose con la tesis titulada "Los fundamentos del proyecto 'Escuela Para Todos' en el área de Mesoamérica desde una lectura filosófica intercultural"; en el año 2014, obtiene la beca ofertada por la Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AMEXCID) y se gradúa en el 2017 con Doctorado en Filosofía, en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, sustentando la tesis titulada: "Relación filosófica entre justicia e interculturalidad en Mesoamérica: el paradigma del proyecto 'Escuela Para Todos' de Centroamérica". Laboralmente ha desarrollado ejercicios académicos en la región centroamericana, desde Guatemala hasta Panamá, en este último país, particularmente con la Universidad Santa María La Antigua; desde el año 2011 hasta la fecha, es profesor a tiempo completo en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, en el Departamento de Filosofía, brindando clases tanto a estudiantes de la carrera de Filosofía como de otras especialidades; coordina además, el equipo de investigación FFINH (Fundamentos filosóficos de la identidad nacional hondureña) fundado en el año 2018.

José Jesús Alvarado Cabral

Durango, Dgo, México. Docente, investigador, escritor, promotor de lectura y escritura. Tiene dos maestrías, una en Artes (por la New Mexico State University -NMSU- en Las Cruces, New Mexico, USA) y otra en Ciencias y Humanidades (por la Universidad Juárez del Estado de Durango -UJED-), una Especialidad en Docencia y estudios de Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje en curso (por la Universidad Pedagógica de Durango -UPD-). Cuenta con diversas publicaciones académicas y participaciones en Congresos, Conferencias y Encuentros en México y en el extranjero. Escritor de ficción con cuatro libros publicados de obra literaria propia, varios inéditos y al menos dos libros en proceso de publicación. Tiene además cerca de 20 libros y/o revistas editados y publicados con obra literaria y artística de los asistentes a los cursos y talleres impartidos por él mismo; y diversos textos (cuento, fragmento de novela, ensayos) de su autoría han sido publicados en antologías y revistas de Europa, México y Estados Unidos. Premio Binacional (México-Estados Unidos) de Novela Joven "Frontera de palabras/Border of words" 2002. Premio Nacional de Promoción a la Lectura 2007, otorgado por la SEP, CONACULTA en noviembre 2007. Fue objeto de un artículo especial en la sección "Héroes entre nosotros" en la Revista *Selecciones del Reader's Digest* en el número 808 de marzo 2008, por su labor con poblaciones en condiciones vulnerables y de riesgo. Perfil PRODEP y miembro de Cuerpo Académico desde junio y septiembre de 2015 respectivamente, por su trabajo como Profesor-Investigador en Nivel Superior de educación. Tiene 3 trabajos en inglés, publicados en memorias y revistas de la EUROPEAN JOURNAL OF MULTIDISCIPLINARY STUDIES del EUROPEAN CENTER FOR SCIENCE EDUCATION AND RESEARCH (EUSER).

Fernando González Luna

Egresado de la licenciatura en Psicología por Universidad La Salle Laguna, Maestría en psicología clínica y psicoterapia, Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Durango, Campus Laguna. Experiencia profesional de más de 15 años en consulta particular bajo el modelo de terapia breve; profesor e investigador a nivel licenciatura y posgrado en distintas universidades de prestigio, como son el Centro de

Estudios UNIVER Durango, Instituto Suizo Universidad, Universidad La Salle Oaxaca, Instituto Ascencio, Instituto Guba y Universidad del Valle de México, Campus Torreón. Autor de diversos artículos en revista, incluyendo el libro electrónico "Más allá de la inclusión educativa… Elementos para su desarrollo en una institución de educación superior", editado por la Red Durango de Investigadores Educativos. También ha sido merecedor del Premio Estatal al Mérito Académico por sus estudios de Doctorado, en 2014, y el premio Egregius al Mérito Docente, en 2017. Actualmente vive en la ciudad de Durango, Durango.

José Enrique Alvarez Alcántara

Radica en la Ciudad de Cuernavaca, Morelos, México. Cuenta con 40 años de experiencia docente y un ejercicio profesional en los ámbitos de la psicología, la neuropsicología y la Inclusión Educativa de personas con discapacidad. Cuenta con: 1) Haber sido Director Fundador del Programa Universitario para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos así como del Programa de Funcionalización Cognoscitiva de Personas con Autismo (ambos programas dentro de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, UAEM); 2) Coordinador General del Equipo de Investigación del Área de Trastornos Neuromotores y Subdirector de Apoyo Técnico Compelementario de la Dirección General de Educación Especial, en la Secretaría de Educación Pública; 3) Director de Investigación de la Secretaría de Educación Guerrero; 4) Catedrático de programas educativos de licenciatura y posgrado en las Facultades de Psicología, Ciencias de la Educación, Comunicación Humana y Escuela de Estudios Superiores de Tepalcingo, de la misma universidad; 5) Ha impartido más de 300 conferencias en múltiples eventos académicos de carácter regional, nacional e internacional; 6) Ha publicado más de 80 trabajos; 7) Ha recibido más de 30 reconocimientos y distinciones: Reconocimiento por Contribución a la Psicología Latinoamericana, Escuela de Ciencias Psicológica de la Universidad de San Carlos, Guatemala; Reconocimiento por Destacada Trayectoria de Contribución, Superación y Fortalecimiento de la Cultura de la Discapacidad en México, así como el Premio al Mérito Docente, LXII Legislatura Mexicana, Comisión de Atención a Grupos Vulnerables; Premio Nacional de Psicología 2016, área Ejercicio Destacado y Ético de la Profesión, Federación Mexicana de Psicología, A.C. Es Director-fundador del Canal de YouTube: "La Comuna de la Palabra" y Director-fundador del Centro de Estudios e Investigación: "Neuropsicología del Desarrollo"

Esta obra forma parte del Sello Editorial Puntos de Fuga 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 noviembre de 2020, en los talleres de Ediciones CELEI. En su composición se utilizó Candara, a través del programa Adobe Systems.

El primer Concurso de ensayos titulado: "Pensamiento Crítico y Político para la Educación Inclusiva en Latinoamérica: utopías y distopías para la creación de proyectos políticos y educativos críticamente subversivos", con el objetivo de promover la búsqueda de nuevos sistemas intelectuales y mecanismos de reflexividad, problematizando el escenario político, democrático y societal desde una perspectiva de Educación Inclusiva 'crítica' y 'emancipadora' que, por un lado, ofrezca innovadoras modalidades de interrogación sobre la naturaleza de las actuaciones regenerativas y performativas del poder –a través de su multiplicidad de operatorias–, al tiempo que, contribuya a posicionar nuevos horizontes teóricos, políticos, ideológicos y analítico-metodológicos orientados a construir formas más oportunas de justicia social y educativa para nuestro continente, mediante la respuesta a la interrogante: ¿en qué sentido la Educación Inclusiva es para todo el mundo?

Esta versión del concurso, centra su interés en la intersección entre Pensamiento Crítico y Político en el contexto de promoción de la Educación Inclusiva, concebida ésta, como dispositivo macro-educativo orientado a la actualización y/o transformación de todos los campos y dimensiones del conocimiento socio-pedagógico y socio-político. En efecto, se concibe la noción de transformación desde la perspectiva de hooks (2017), es decir, acción que no concibe la lucha por la justicia social, la igualdad y la equidad, o bien, la ampliación de los derechos elementales del ser humano desde la interioridad de la estructura capitalista hegemónica, sino más bien, busca transformar para cambiar el sistema, por afuera de las matrices de sustentación del modelo societal dominante, beneficiando a la totalidad de colectivos de ciudadanos atravesados por algún eje diferencial de opresión, exclusión o indiferencia colectiva. Para ello, es necesario, ofrecer reflexividades más amplias, orientadas a cristalizar ejes de articulación críticamente subversivos para una nueva educación pública (Hill Collins, 2009).

La presente versión del concurso, interroga la noción concepto de 'inclusión', –en tanto, categoría de análisis–, la 'justicia social' y 'educativa' y la 'emancipación' al tiempo que reconoce la necesidad de efectuar un esfuerzo práctico (McLaren, 2010) para transformar y construir un nuevo mundo, cada vez más esperador para todos –atendiendo a la noción de totalidad basada en singularidades múltiples (Lazzarato, 2013)–. El desafío es por tanto, garantizar estrategias de transformación de la realidad, interviniendo en las tecnologías de producción de los modos de subjetivación y disciplinamiento que el capitalismo instala en los procesos de biografización de la multiplicidad de ciudadanos, ofreciendo vías de erradicación de los medios de cooptación de las diferencias. Se espera con ello, contribuir mediante la confluencia de diversos aportes intelectuales, al fortalecimiento de la conciencia crítica de la Educación Inclusiva, atendiendo la existencia de una política de inclusión algo extraña al momento de operativizar nuevas conquistas sociales, culturales, políticas, económicas y educativas en este marco de actuación.

Finalmente, esta versión, promueve la comprensión de la conciencia crítica de la inclusión, desde una perspectiva revolucionaria capaz de ofrecer nuevas vías para aprender acerca de la exclusión, la desigualdad, la injusticia, la indiferencia aprendida, la opresión, entre otras; esto es, atender a los mecanismos a través de los cuáles, cada una de ellas, lograron institucionalizarse y bajo qué dispositivos alcanzan sus sistemas de continuidad y regeneración permanente. Asimismo, la convocatoria manifiesta el deseo de fortalecer la acción política en el contexto de una educación consiente de la multiplicidad de diferencias.

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.