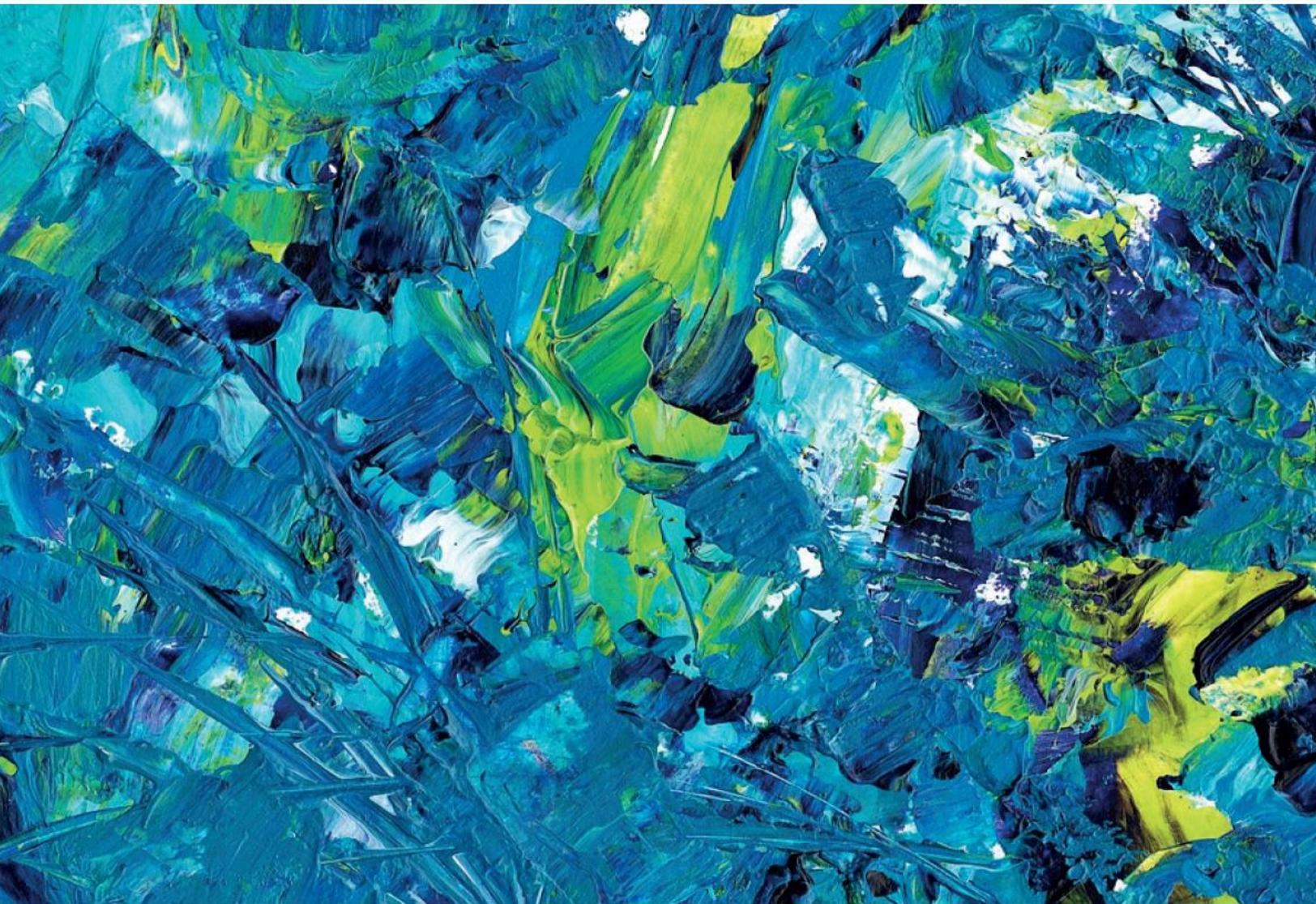


En torno a lo político de la inclusión

Silvia Dubrovsky - Aldo Ocampo González (Comp.).



Datos de catalogación bibliográfica

Silvia Dubrovsky
Aldo Ocampo González (Comp.).

En torno a lo político de la inclusión

© Ediciones CELEI.

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

ISBN: 978-956-386-048-1

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

Materia: epistemología, ciudadanía, democracia, políticas de producción del conocimiento, escuela, etc.

Páginas: 259.



MAYO, 2022 (Primera Edición)

Silvia Dubrovsky

Aldo Ocampo González (Coord.).

En torno a lo político de la inclusión

ISBN: 978-956-386-048-1

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

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

Ciudad: Santiago de Chile

Diseño: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI

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

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



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

Publicación arbitrada internacionalmente por pares académicos.

EN TORNO A LO POLÍTICO DE LA INCLUSIÓN

Silvia Dubrovsky
Aldo Ocampo González (Comp.)

Autores:

Donovan Adrián Hernández Castellanos
Juan Ramón Rodríguez Fernández
Paula Mara Danel
Enrique Javier Díez Gutiérrez
Mariángeles Calvo
Aldo Ocampo González
Laura Kiel
Silvia Dubrovsky
Ana Luiza Bustamante Smolka
Débora Dainez
Flávia Faissal de Souza
Marina Alvarado Cornejo
Fabian Salzar Acevedo



CONSEJO EDITORIAL

EDICIONES CENTRO DE ESTUDIOS CELEI

Miembros Internacionales

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



ÍNDICE

Introducción. Lo político de la educación inclusiva: tensiones en torno a su diseño ontológico y a su política de relacionalidad Aldo Ocampo González	10
Primer Parte. Las tramas políticas de la inclusión: claves para los estado-nación	30
Capítulo I. La inclusión a la prueba de lo político: interseccionalidad y democracia radical Donovan Adrián Hernández Castellanos	31
Capítulo II. Discursos políticos en la educación inclusiva: propuestas para una educación dirigida al bien común Juan Ramón Rodríguez Fernández	53
Capítulo III. Lo inclusivo como atributo socio-comunitario Paula Mara Danel	108
Capítulo IV. La educación inclusiva: una apuesta política radical por el bien común Enrique Javier Díez Gutiérrez	121

Segunda Parte. Atributos políticos de la educación inclusiva	160
Capítulo V. Experiencias educativas juveniles: el desafío de interpelar y sentipensar a la educación inclusiva Mariangeles Calvo	161
Capítulo VI. Efectos segregativos de la inclusión Laura Kiel	190
Capítulo VII. La inclusión y la dimensión política del tiempo Silvia Dubrovsky	202
Capítulo VIII. Condições de ensino e relações em foco: implicações políticas e práticas na educação especial Débora Dainez, Ana Luiza Bustamante Smolka & Flávia Faissal de Souza	214
Tercera Parte. Manifestaciones excéntricas de lo político de la inclusión	234
Capítulo IX. Revistas escolares chilenas de niñas de inicios de siglo xx: espacio de discusión de sujetos ¿objetos? del campo educativo nacional Marina Alvarado Cornejo & Fabián Salazar Acevedo	235
Sobre los autores	253



INTRODUCCIÓN LO POLÍTICO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: TENSIONES EN TORNO A SU DISEÑO ONTOLÓGICO Y A SU POLÍTICA DE RELACIONALIDAD

Aldo Ocampo González

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)¹, Chile

¹ Primer centro de investigación creado en Chile y América Latina y el Caribe, dedicado al estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva, articula su actividad desde una perspectiva inter-, post-, y para-

Lo político es siempre una determinación ontológica, mientras que, la política recupera una visión óptica. La primera, alude a la dimensión conflictual de las relaciones sociales, mientras que, la segunda, describe un conjunto de prácticas contingentes que delimitan el funcionamiento de las estructuras institucionales por las que determinados fenómenos logran existir. Es la pregunta por la existencia, por las condiciones de producción del Otro, etc. La pregunta es, cómo poder invertir sus itinerarios de regulación para crear prácticas políticas estructuradas a través de los principios de la solidaridad creativa. Sin duda, este es uno de sus itinerarios de discusión más relevantes. En efecto, el sujeto de la subalternidad –una categoría interseccional, heterogénea, inconmensurable e incomensurada– no puede incurrir en una comprensión post-representacional del mismo sin una determinación geopolítica particular.

El componente creativo de la solidaridad se interesa por explorar su poética. Su interés consiste en otorgar herramientas para reorganizar los componentes y los órdenes simbólicos de relación a partir de las diferencias de cada colectividad y singularidad. “La solidaridad creativa se preocupa por la multiplicidad de prácticas culturales que podrían evolucionar en tales encuentros, como una forma de contrarrestar las versiones de “cultura” e “identidad” que impone el proyecto colonial de modernidad” (Gaztambide-Fernández, 2012, p.57).

Es la falta de comprensión ontológica de lo político lo que lo que origina su incapacidad para pensar el mundo y sus problemáticas en otra clave. Una de las cosas que está en juego cuando pensamos la naturaleza política de la inclusión es la multiplicidad de formas existenciales construidas al margen de la historia, así como, el tipo de estructuras de funcionamiento de la democracia, las que debemos comprender para que, la diversidad de grupos capturados bajo el significante de la ‘subalternidad’ puedan ser parte de ellas, más allá y por fuera, de los llamados vacíos de la diversidad y, en especial, del canibalismo metafísico occidental.

Otra implicancia a mi modo de ver, está determinada por los futuros de la educación. Necesitamos aprender a comprender de un modo político la multiplicidad de problemas que enfrentan nuestras sociedades y sistemas educativos. Hablamos así, de una comprensión multidinámica acerca de la orgánica de las reglas de funcionamiento institucionales de la sociedad. Tal obstrucción es profundizada a través de un enfoque racionalista responsable de la neutralización e ininteligibilidad de las identidades colectivas. También, se caracteriza por negar la comprensión de un mundo pluralista en su naturaleza. De acuerdo con Ocampo (2019, 2020 & 2021), la naturaleza ontológica y epistemológica de la inclusión emerge desde el centro crítico de la multiplicidad. Necesitamos aprender a descifrar los problemas que el

pluralismo crea en los diferentes frentes de la sociedad. Las nociones 'la política' y 'lo político' deben evitar ser utilizadas en términos de registro residual,

[...] dado que la política tiene una dimensión altamente productiva como registro de la sutura o «completación», donde las cosas se resuelven o deciden mediante oposiciones (que de ninguna manera excluyen la negociación o el compromiso). Pero en política los contornos de una sutura son siempre anexados, tienen una textura abierta: el debate y los conflictos pueden reabrir una y otra vez casos que ya parecían estar resueltos y cerrados. En este sentido, el criterio de amigo-enemigo tiene un valor heurístico. Nos recuerda que el conflicto es una dimensión constitutiva de lo político y que las relaciones políticas son relaciones de fuerza y poder. (La noción de fuerza se entiende aquí como capacidad para imponer algo a terceros, mientras que la noción de poder, pape Foucault, se refiere a una capacidad para estructurar el campo de acción posible de otros) (Arditi, 1995, p.337).

La dimensión política de la educación inclusiva ha de contribuir a colocar, en primer término, los mecanismos de destrucción del mundo en diferentes frentes; implica superar los efectos de ininteligibilidad de creación del mundo de los subalternos. Es, ante todo, la comprensión de una alteridad radical. Es enseñar a desarrollar las estructuras de la democracia a través de los engranajes de la solidaridad creativa, es aprender a combatir los sistemas de regeneración sistemática que conducen al empobrecimiento existencial de múltiples colectividades en su paso por la educación. Es un sistema de reorganización de los engranajes de funcionamiento del mundo y, particularmente, de los deseos de sus ciudadanos. La situación de los grupos subalternos no es generalizable, así como tampoco lo es, la situación de grupos contruidos al margen de la historia.

Los problemas políticos de la educación inclusiva no tienen la pretensión de incurrir en una concepción de democracia absoluta, al reconocer que, la peligrosidad de tal argumento, reside en la invisibilización del conflicto político, lo que en la literatura de Mouffe (2007), es significado a través de la noción de antagonismo. La inclusión en tanto proyecto político no inscribe su campo de preocupaciones "más allá de la izquierda y la derecha, más allá de la hegemonía, más allá de la soberanía y más allá del antagonismo. Tal anhelo revela una falta total de comprensión de aquello que está en juego en la política democrática y de la dinámica de constitución de identidades políticas" (Mouffe, 2007, p.10). Al concebir la naturaleza política de lo inclusivo exclusivamente en términos de reparación y reconciliación puede, en cierta medida, presentar diversos riesgos políticos. Tampoco contribuye a desarticular la analítica del 'ellos' y del 'nosotros', esto es, lo que para la politóloga belga, aquello que funda el trabajo democrático. En este punto, el discurso instituido pone de manifiesto una ceguera en cuanto a su naturaleza política. ¿En qué reside esto? Como afirmación inicial sostendré que, la trama política instituida por este enfoque, impone una concepción idealizada al dialogar con la democracia y entender sus trasfondos. Si bien, la inclusión es una condición necesaria para asegurar la democracia, no amerita la imposición de algún tipo ideal de esta. Otra afirmación,

describe cómo gran parte de su universo categorial opera en estrecha sintonía con el pensamiento político moderno. Sus categorías son las que fundan, en buena parte, tal dispositivo. Esto se gráfica a través del ideal de empatía y reciprocidad social: un punto crítico y un argumento recurrentemente empleado para justificar la necesidad de comprender los engranajes de lo inclusivo en términos de ‘estructuras de asimilación inclusivas’.

¿Qué consecuencias teóricas y prácticas tiene esto?, ¿cuál es la verdadera tarea democrática que subyace al argumento de lo inclusivo en el mundo actual? Una de las principales tareas epistémico-políticas de la inclusión consiste en aclarar su naturaleza en el campo de lo político. Cuando sostenemos que esta es un prerrequisito para garantizar el ejercicio de la ciudadanía plena nos encontramos en presencia de una comprensión liberal de su naturaleza, pues, a través de este, “perciben a las instituciones democráticas como un vehículo para encontrar una respuesta racional a los múltiples problemas de la sociedad” (Mouffe, 2007, p.11). Esta sección del argumento, es cooptada por los discursos de ultraizquierda cuando la forma adjetival de lo ‘inclusivo’ es concebida bajo el sintagma de democracia absoluta. Mayoritariamente, los significados políticos en este enfoque se inscriben en el registro de lo moral, enflaqueciendo la discusión debido a un déficit significativo de conceptos políticos que fortalezcan su discusión. Sus debates –que a mi juicio se inscriben en torno a la partícula *pseudo-* necesitan aprender a ser pensados políticamente. El fenómeno ético-político de la inclusión, en su concepción *mainstream*, acontece a través de una condición liberal. No obstante, la presencia de múltiples identidades políticas colectivas es lo que hace que la confrontación democrática exista. “La política democrática no puede limitarse a establecer compromisos entre intereses y valores, o a la deliberación sobre el bien común; necesita tener un influjo real en los deseos y fantasías de la gente” (Mouffe, 2007, p.12).

Si la inclusión, tal como está concebida, no altera las reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad que, dicho sea de paso, son las que condicionan los engranajes del sistema educativo, no podrá promover otras matrices de participación coherentes con las demandas de la multiplicidad. Es, esto, lo que la describe en términos de fenómeno estructural, un espacio en el que puedan ser confrontados diferentes proyectos hegemónicos, atributo que, según Mouffe (2007), se convierte en la condición *sine qua non* para el ejercicio efectivo de la condición democrática.

¿Cómo se materializa el orden político de lo inclusivo? Responder a esta interrogante sugiere que reconocer el déficit metodológico y conceptual con el que, desde la educación inclusiva, en tanto objeto y campo de investigación y estrategia analítica, se aborda lo político, es, además, comprender cómo son configurados los hechos de la política y la esencia de esta, a través de tal racionalidad. Para Mouffe (2007), tal tensionalidad exige develar que lo político alude a una dimensión de orden ontológica, mientras que, la política se inscribe en torno a lo óntico. Esto último, define su razón de ser a través de una multitud de prácticas políticas

convencionales presentes en nuestras sociedades. Lo político, alude, entonces, a los modos en que estas son instituidas en nuestras sociedades. Insiste la teórica belga, señalando que, lo político aludiría a

[...] la dimensión de antagonismo que considero constitutiva de las sociedades humanas, mientras que entiendo a la política como el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político” (Mouffe, 2007, p.16).

Otra tarea crítica consistirá en reconocer las obstrucciones que suscita el individualismo metodológico del pensamiento liberal, pues, reconoce en dicha articulación a un complejo de negación y neutralización de las identidades colectivas. La naturaleza de lo político reside en la disputa que establece el relacionamiento entre ‘ellos’ y ‘nosotros’, lo que no es otra cosa que una interacción dialectal que promueve formas de identificación colectivas. Negar esta articulación es neutralizar el conflicto subyacente a las estructuras de regulación de los sistemas-mundo. Lo político de lo inclusivo habita en el registro del disenso, lo que permite asumir un marco de valores en el que la diferencia, la singularidad, la raza, el género, la clase, la (dis)capacidad y otras expresiones existenciales infinitas tengan la capacidad de alterar las reglas de funcionamiento institucionales de la sociedad. Inclusión y racionalismo liberal no pueden dialogar. Es más, de ello, nunca proliferara nada significativo. El liberalismo necesita del individualismo para perpetuar la matriz de esencialismos-individualismos sancionados por la diversidad de binarismos ontológicos propios de Occidente. Lo político de la inclusión opera más allá de la reacción instrumentalista legada por los paradigmas deliberativos, cuyo objeto de análisis tiene por función darles la vuelta a las regulaciones creadas por la intersección ‘moralidad y política’. El campo de preocupaciones de lo inclusivo funciona más allá de la simple declaración de un campo específico de funcionamiento político. La naturaleza de lo político de la inclusión reside en superar la ficción interpretativa entre ‘ellos/nosotros’, reconociendo que, lo que cualquier proyecto político comprometido con la cristalización de formas imaginativas para actuar en el mundo actual, no reside en la superación de esta, sino que, en la producción de un modo diferente en el que ella es establecida. Necesitamos producir una mecánica a través de la cual dicha intersección sea compatible con la naturaleza del pluralismo.

Para destrabar tal problemática será necesario negociar algunos esquemas de significación en torno a los signos que definen ‘lo político’ de lo inclusivo. Tal desempeño epistemológico exige de una interpretación política otra, específicamente, en torno a las reglas del juego que esto supone, al dialogar con la multiplicidad de formas existenciales presentes en nuestras sociedades. La tarea es encontrar puntos de contacto que ofrezcan un marco de reconocimiento acerca de lo que cuenta o no, como pluralismo democrático. En otras palabras, esta empresa exige reconocer que toda identidad es relacional y que la diferencia asociada a ella, es una

condición existencial que devela su singularidad, que se expresa en la exterioridad como aparato de percepción del Otro. Es el 'ello' lo que representa la condición de posibilidad del nosotros, es su exterior constitutivo (Mouffe, 2007). Agrega la teórica belga, señalando que, "este punto es crucial, ya que nos permite concebir la posibilidad de diferentes tipos de relación nosotros/ellos de acuerdo al modo en el que el 'ellos' es construido" (Mouffe, 2007, p.25). La tarea es imaginar la construcción de otros modos políticos para dialogar con la diferencia. Es pensar en otra clave la relación 'ellos/nosotros' y la naturaleza de los vínculos de contractualismo social. La tensionalidad crítica que se desprende del 'ellos/nosotros' es la condición ontológica de lo político. Otra tarea consiste en aprender a develar las prácticas sedimentadas, esto es,

[...] prácticas que ocultan los actos originales de su institución política contingente, y que se dan por sentadas, como si fundamentaran a sí mismas. Las prácticas sociales sedimentadas son una parte constitutiva de toda sociedad posible; no todos los vínculos sociales son cuestionados al tiempo. Lo social y lo político tienen entonces el estatus de lo que Heidegger denomino 'existenciales', es decir, las dimensiones necesarias de toda vida social (Mouffe, 2007, p.24).

La inclusión no intenta "hacer que la máquina funcione de manera más eficaz con aquellos que antes estaban excluidos por la máquina" (Davis, 2018, s.p.), sino que, se propone articular procesos que trabajen en contra de mecanismos retóricamente complacientes que conducen a un perverso efecto de asimilación cuando entienden la diversidad como ideal de asimilación –esta ecuación fortalece el problema ontológico de los grupos sociales, operación en la que la diferencia se convierte en un atributo negativo y especular del ser, agudizando formas y condiciones de daño cognitivo y ausencia de reciprocidad–. Lo que busca la inclusión en la que estoy comprometido hace mucho tiempo, es derribar las estructuras de asimilación inclusiva, cuando las estructuras sociales y educativas mantienen intactas sus estructuras de opresión y dominación, etc., trabaja en contra de lo que Spivak (2018b), denomina: 'sistema de legitimación por reversión', es decir, cómo ciertos bloques de reflexividad que informan nuestros desarrollos teórico-políticos se encuentran contaminados.

Arditi (1995), en el artículo: "Rastreado lo político", inspirado en Schmitt, señala que, tal campo de relaciones cambia constantemente, advierte, además, que la imbricación 'Estado y política' fue legitimada durante el régimen monárquico absolutista en Europa y otras latitudes del mundo, tornándose inadecuado al sostener el relacionamiento recíproco entre Estado y Sociedad en el contexto de la multiplicidad. La inclusión contribuye al desvanecimiento de la visión clásica del Estado a través del reconocimiento múltiples grupos construidos al margen de la modernidad occidental. Son, justamente, los mal llamados nuevos sujetos sociales –digo mal llamados–, ya que, desde mi posición teórica y política, constituyen grupos de naturaleza heterogénea que han sido construidos al margen de la historia, cuya materialidad ontológica no ha sabido ser lecturada. Nos enfrentamos así, a una obstrucción en torno al conocimiento

sociocultural del subalterno, el que hace que sean parcialmente vistas como identidades nuevas, las que siempre han estado en nuestras estructuras sociales, pero, regulados en un espacio de invisibilidad y opacidad.

Lo político como problema ligado a la ontología, tiene como misión contribuir al desarrollo de criterios de legibilidad que les den la vuelta a las regulaciones sancionadas por el *mainstream* onto-político al comprender la presencia de supuestos nuevos grupos en la sociedad. A través de la categoría de 'oposición central' observo la posibilidad de desesencializar parte del binarismo estructural y ontológico que regula de alguna manera los criterios de legibilidad del ser. Como tal, puede ser concebida como aquella "que no se deriva de, ni se puede reducir a otra oposición. Por ende, puede servir como criterio apropiado para fundar la especificidad e independencia relativa de un dominio particular de fenómenos (Arditi, 1995, p.334). Es una categoría que debe ser entendida en términos existenciales concretos, pues, nos habla de acciones específicamente de orden político. Jamás, debe ser leída en términos de antítesis normativa.

Revisemos a continuación, algunos de los imperativos más relevantes que enfrenta lo político de la educación inclusiva. Sin duda, su atributo medular reside en torno a la capacidad de reimaginar el mundo y sus engranajes. A esto se agregan: a) la producción de desconocidos dispositivos de producción de la subjetividad y b) la emergencia de otras formas de relacionamiento y coexistencias. Todo proyecto político ha de asumir este reto.

La tabla que se presenta a continuación, tiene por función, sintetizar algunos de los principales centros de poder asociados a la dimensión política de lo inclusivo. Cada una de estas dimensiones deben ser concebidas en términos de trayectos abiertos, ejercicios creativos y lienzos de proyección que fortalecen la imaginación relacional y epistémica para pensar el mundo.

Reimaginar el mundo y el planeta
Producir otros desempeños epistemológicos para explicar la multiplicidad de modos existenciales
Reimaginar sus tareas éticas y políticas
Sistema de solidaridad creativa
Reescribir las narrativas de colectivos construidos al margen de la historia
Redescubrir las reglas de funcionamiento institucionales de la sociedad

Aprender a reclamar la alteridad desde una perspectiva radical

Tabla 1: Principales centros de poder asociados a la dimensión política de lo inclusivo.

Fuente: elaboración propia.

La pregunta por las condiciones de reimaginación del mundo habita en lo más profundo del corazón de la educación inclusiva. No es posible entender su función sin cambiar nuestros hábitos de pensamiento y los engranajes de funcionamiento del sistema mundo. Esta es una tarea eminentemente heurística. Es una manera de testificar la multiplicidad de formas existenciales que dan vida al mundo y dinamizan sus estructuras. Tal proceso exige al igual que la reescritura de las narrativas, una articulación en torno a la noción de libertad dialógica. La educación inclusiva es, en algún punto de su ontología, una apelación al Otro. En palabras de Spivak (2012), ser humano es estar destinado al Otro –esto es la base de una ontología relacional–. La reimaginación del mundo exige de una sensibilidad dialógica y crítica responsable de producir otros hábitos mentales, capaces de articular “una crítica, por incipiente que sea, de los límites de las estructuras racionales de la sociedad civil” (Spivak, 2012, p.340). Insiste la teórica postcolonial, señalando que, la reimaginación del planeta involucra un cierto grado de “responsabilidad estructural para-individual” de la que hemos nacido, es decir, nuestro verdadero ser” (Spivak, 2012, p.342). La reimaginación del plantea exige del reconocimiento de un posicionamiento estructural que puede ser desencadenado a través de la fuerza acontecimental de lo inclusivo. Se trata de encontrar la episteme o la mentalidad que posibilite tal empresa. Sugiere, además, destrabar y reconocer que, “lo singular/universal sigue siendo un dilema moral perenne, un enigma ético. Asumiendo que esto, puede ser el esbozo de una irreductible experiencia de lo imposible” (Spivak, 2012, p.343).

De este modo, asume el desafío de comprender cómo son producidas narrativas de determinados grupos, especialmente, aquellos construidos al margen de la historia. Tales producciones están profundamente reguladas a través de diversas tecnologías de poder. Las historias alternativas permanecen aún en un registro ilegible. Se trata entonces, de aprender a intervenir en los mecanismos de codificación y producción del sujeto. O bien, de destruir las fantasías ideológicas, culturales y ontológicas con las que son lecturados determinados sujetos. Se trata de disponer un *corpus* de mecanismos que les den la vuelta a los convencionales sistemas de representación cultural y auto-representación que ensamblan el campo semiótico de la ciudadanía y sus estructuras, para quienes han sido inscritos como parte del problema ontológico de los grupos sociales.

La escritura de la historia de ciertos grupos, es también, una forma de intervención política que da continuidad a los remanentes del colonialismo y del imperialismo. Las narrativas son acciones que son producidas según cambia y avanza nuestra sociedad, cuyos argumentos

tienen por función, enmascarar u obstruir el conocimiento sociocultural del subalterno, trazando itinerarios diferentes en muchas ocasiones a sus reales posibilidades existenciales.

Las narrativas de la alteridad no son otra cosa que el resultado de una situación estratégica compleja que produce *efectos-en-el-saber* y *efectos-de-sujeto*. Lo político de la inclusión busca desarrollar herramientas para narrativizar las historias alternativas de diversos colectivos. Se propone abandonar un análisis esencialista. Volver a contar la historia de grupos construidos al margen de la historia es profundamente significativo para el Sur Global, nos permite escapar a los códigos que nos inscriben en lo real. La heterogeneidad de sujetos narrativizados se convierten en sujetos/objetos imaginados, articulados a través de singulares tecnologías de poder. Se trata de reescribir los criterios de legibilidad a través de los cuales se construyen las gramáticas y garantías ligadas a la identidad cultural de determinados grupos.

Otras de las tareas críticas que enfrenta la educación inclusiva en su dimensión política, consiste en reconocer que los alcances de la justicia que más conocemos se encuentran profundamente regulados por el pensamiento político modernista. Esta, considera a la justicia en términos de ideal de virtud, incluso restringió su alcance a cuestiones distributivas. No obstante, tal marco, carece de condiciones de autorregulación. Nos enfrentamos a un concepto ético-político incompleto. “Para que un determinado contexto social sea justo debe permitir que todas las personas satisfagan sus necesidades y ejerzan su libertad; es así como la justicia requiere que todas las personas sean capaces de expresar sus necesidades” (Young, 2002, p.62). La inclusión desafía las reglas, las prácticas y las acciones que reproducen el contexto institucional. De allí, que una de sus principales tareas consista alterar las reglas de funcionamiento institucionales de la sociedad. La concepción de justicia e inclusión sancionada por la corriente mayoritaria subyace a la racionalidad modernista. Se trata de promover condiciones de liberación subjetivas y materiales. La comprensión de la justicia exige de un cambio imaginativo para reimaginar el mundo. Por cambio imaginativo entiendo a la transformación de nuestros hábitos de pensamiento. No es otra cosa que la producción de otros desempeños epistemológicos. Además, de asumir “dos condiciones sociales que definen la injusticia: opresión, las trabas institucionales al autodesarrollo; y dominación, las trabas institucionales a la autodeterminación” (Young, 2002, p.67).

Si lo político opera en estrecha relación con lo ontológico, entonces, es posible sostener que, uno de los propósitos que asume la educación inclusiva consiste en diseñar nuestros sueños acerca del mundo que anhelamos. Esta no es una praxis de asimilación como erróneamente se la concibe, sino que, una praxis de relación. Es esto, lo que permite interpretarla en términos de una comunidad de comunidades, un espacio interseccional heterogéneo que amalgama una multiplicidad de colectividades subalternizadas por el modelo patriarcal, secular, capitalista y liberal. El problema es que su sentido no es posible construirlo con más

de lo mismo. La educación inclusiva en tanto praxis ontológica desea convertirse en la reconstrucción de una praxis comunal en la que tengan cabida las múltiples formas existenciales de lo humano. Es un dispositivo que aglutina diversos planteamientos a favor de la configuración de un pensamiento para la transición civilizatoria. Esta es una demanda y preocupación ontológica.

Concebida en esta dirección, entiendo a la inclusión como una lucha onto-política que posibilita la transitividad hacia una alteridad radical. Nos encontramos en presencia de una lógica que trabaja para producir otros modos de vida. Es una poderosa estrategia para redireccionar hacia otras prácticas de creación de mundos, lo que implica “la acción efectiva de un ser vivo en los dominios en los que existe” (Escobar, 2018, p.23), articulando un sistema de acoplamiento estructural-relacional, un singular diseño existencial; que, dicho sea de paso, se abre a un acoplamiento de interacción de diversos patrones “de cambios estructurales mutuamente congruentes que permiten a las respectivas unidades mantener su organización (interacciones pluriversales)” (Escobar, 2009, p.170). El diseño social, cultural y pedagógico al que apela la inclusión se convierte en un diagrama integrado por complejas unidades co-existenciales, que inauguran un *figural* complejo². Todo surge de la interdependencia –esta es la base de una ontología política relacional³– para relacionarse con confianza y compartir más. En el caso de las comunidades subalternas, esta preparación “requiere mucho pensamiento coyuntural y elaboración de estrategias (a veces participar en lo que para los observadores externos podría parecer esencialismo estratégico o la defensa de la cultura)” (Escobar, 2009, p.172).

Lo político de la educación inclusiva se acontece “anclada en la vida, una lucha por la liberación y por un nuevo tipo de sociedad en armonía con otros pueblos y culturas” (Escobar, 2009, p.172), cuya naturaleza se torna autónoma en términos de alteración de las normas de regulación de la vida social en el contexto de la multiplicidad. Esta es, la autonomía, concebida como un conjunto de “condiciones para cambiar las normas de dentro, o la capacidad de cambiar las tradiciones tradicionalmente, podría implicar la defensa de unas prácticas, la transformación de otras y la verdadera invención de nuevas prácticas” (Escobar, 2009, p.172). La inclusión supone cambiar la forma en que cambiamos y nos relacionamos con el mundo. La educación inclusiva no busca cambiar el mundo, sino que producir otro mundo, con otros códigos de funcionamiento y modos existenciales, con otros códigos de funcionamiento. Es producir otra infraestructura de la consciencia. ¿Qué implica construir nuevas formas de vida bajo tal cuerpo de argumentos? La educación inclusiva, demanda:

- La producción de otras formas existenciales y de vida.

² Principal propiedad que habita en el registro de la multiplicidad.

³ Premisa clave en la comprensión ontológica de la educación inclusiva.

- Es asumir formas imaginativas de desobediencia epistémica y producción de justicia ontológica y cognitiva.
- Es una praxis de interexistencias.
- Es una forma de organización política que les da la vuelta a los marcos de regulación de la imaginación liberal.
- Lo que la convierte en modo de ser y vivir. La comunidad es el predicado verbal del nosotros, nombra su acción y no su ontología.
- Se compone de entramados comunitarios complejo.
- La inclusión es un pluriverso.
- Otros modos de organización y cooperación para la emergencia de otras formas de vida y existencias.
- La inclusión es un territorio abierto y no-esencialista.
- La inclusión traza un esquema de diseño autónomo.
- La inclusión como fenómeno interseccional, inconmensurable e conmensurado.

Cada uno de los itinerarios antes presentados, permiten reconocer que,

[...]la multiplicidad de mundos humanos que pueblan y engendran el mundo bajo diversas normas de respeto, colaboración, dignidad, amor y reciprocidad, que no están completamente sujetos a la lógica de la acumulación de capital incluso si a menudo es atacado y abrumado por él" (2012, 12). Como ella explica en la misma página, "tales enredos comunitarios se encuentran bajo diversos formatos y diseños incluyen los diversos e inmensamente variados configuraciones humanas colectivas, algunas de larga data, otras más jóvenes, que confieren significado y 'proporcionan' lo que en la filosofía política clásica se conoce como "espacio sacionatural". La distinción de Gutiérrez Aguilar también pretende visibilizar "la gigantesca y global confrontación entre comunidades diversas y plurales enredos, con un mayor o menor grado de relacionalidad e interna cohesión, por un lado; y, por otro, las transnacionales más poderosas corporaciones y coaliciones entre ellas, que saturan el espacio global con sus bandas policiales y armadas, sus discursos e imágenes supuestamente "expertas", y sus reglas e instituciones rígidamente jerárquicas" (Escobar, 2009, p.178).

Mi propósito en este trabajo consiste en promover otros hábitos de pensamiento para comprender la existencia en su dimensión onto-política. No tengo la intención de reducir los signos de lo 'inclusivo' a un discurso propagandístico, sino que, explorar el sentido de su naturaleza política más allá de la erudición académica convencional que, inscribe lo 'político' con exclusividad, a un régimen partidista. Desde mi posición teórica concibo la función política

del campo en estrecha relación con sus prácticas ontológicas. De allí que conciba su función en términos onto-políticos, cuyos entendimientos acontecen en la intimidad de una epistemología y de contextos políticos determinados. No es posible entender su naturaleza sin ofrecer un marco de reelaboración de ideas y conceptos para entender la política cultural contemporánea, especialmente, orientada a iluminar una comprensión más compleja acerca de la desigualdad, la opresión, etc.

La inclusión es un diseño que subvierte toda forma de complicidad con el capitalismo global consecuencia de un entramado ontológico eurocentrado. Una de las principales tareas críticas que enfrenta la educación inclusiva a través de su epistemología, consiste en liberar sus concepciones ontológicas proporcionadas por el dictamen del régimen occidentalocéntrico para rescatar múltiples posiciones, hasta ahora, desconocidas por la imaginación pedagógica *mainstream*, la que, de alguna manera, corre de forma paralela con el propio (neo)colonialismo. Tal llamamiento nos lleva a redefinir algunas de sus principales preguntas y problemas de trabajo implicados en la premisa de creación de otras formas de vida. La educación inclusiva es una forma plural de construir el mundo, es una forma de influir en las personas, especialmente, en sus formas de sentir y pensar. Es esto, lo que la define como un singular dispositivo de re-existencia.

La interrogante no es discutir en torno a las regulaciones ontológicas normativas ligadas a la producción de los territorios de la diferencia, reducida a una esencia, sino, más bien, a su carácter deontológico, es decir, su propósito existencial en torno a lo que debería ser y no a un *corpus* de prescripciones normativas en torno a una determinada expresión de lo humano. La comprensión del mundo y, particularmente, de lo político en este esquema de interpretación, exige recuperar el sentido deontológico que se desprende de lo inclusivo y el tipo de interrogantes que se emergen de ello. Lo que caracteriza la producción de los territorios de la diferencia en la trama occidental es un esquema de ontológico que reduce la diferencia a la esencia. Tal compromiso derivó en la materialización de una imaginación binaria (Bal, 2021) que emerge de una matriz de esencialismos-individualismos, responsables de comprender la diferencia en tanto forma existencial carente de reciprocidad, un *corpus* de significantes que tienen por misión producir prácticas materiales y subjetivas de diferenciación y diferencialismo social.

La educación inclusiva se enfrenta a la desarticulación universal de la mente, cuya empresa sustenta su actividad de “autodefinición indicativa por negación” (Bal, 2021, p.55), lo que en White (1973), se convierte en un dispositivo que explica cómo

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

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

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

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

La acción que permite destrabar el campo de tensionalidad crítica descrita en esta sección, reside en el materialismo subjetivo, en el compromiso anti-humanista, en una política afirmativa del presente y en la noción del *figural*. Detengámonos unos instantes en dos nociones claves para destrabar el problema de la imaginación binarista, estos son: el anti-humanismo y el *figural*. El primero, recoge la contribución de la teórica feminista Rossi Braidotti, quien no solo propone cristalizar una política afirmativa con el presente, tarea que involucra la desestabilización del *logos* y la reinención de categorías para leer tal forma de encuadramiento histórico. La comprensión del presente es crucial en el estudio de la educación inclusiva, puesto que, tal como sugiere Ocampo (2018), esta construye un saber en permanente movimiento, un sistema de historicidad del presente. Otra arista relevante del pensamiento de Braidotti (2006), reside en la fertilidad de la propuesta acerca de una ética de la diferencia, a través de la que ofrece una noción positiva de la diferencia. Su tarea consiste en deslindar y subvertir las formas de individualismos-esencialismos que fundan el problema ontológico de los grupos sociales –también concebida como ontología sustancialista– que coloca en desmedro y cosifica a un amplio grupo de personas.

Tal tradición de pensamiento se encuentra profundamente ligada a la modernidad, específicamente, a través de sus dualismos/binarismos ontológicos que penetran diversas instituciones y prácticas, colocando de manifiesto cómo el logocentrismo está presente en las más importantes instituciones de transmisión cultural. La educación inclusiva intenta articular un efecto de reparación onto-política a través de diversas clases de prácticas relacionales y comunales. En efecto, los binarismos ontológicos son la base estructurante de los dualismos cartesianos, los que pueden ser leídos no

[...] tanto como una solución en competencia como es la formulación de este problema” (Varela, Thompson, y Rosch 1991, 30). Como formulación de la cuestión de las relaciones entre mente, cuerpo y la experiencia, es parcial en el mejor de los casos. Un claro ejemplo de las carencias de este enfoque es la conceptualización estándar de la cognición como la representación por una mente discreta de un mundo preexistente y separado (la cognición como la manipulación de símbolos). Para Varela y colegas, esto es fundamentalmente equivocado; para ellos, en lugar de “la representación de un mundo pre-dado por una mente predada”, la cognición es “la promulgación de un mundo y una mente sobre la base de una historia de la variedad de acciones que realiza un ser en el mundo” (9). Cuando lo piensas, tiene perfecto sentido: la mente no está separada del cuerpo, y ambos no están separados del mundo, es decir, del incesante y siempre cambiante flujo de existencia que constituye la vida (o puedes realmente separarlos (Escobar, 2018, p.81).

Frente a tales desafíos, la educación inclusiva y sus dilemas ontológicos deben ser asumidos en términos de una acción encarnada, un diagrama que promueva la reexistencia, trabaja para producir una articulación crucial entre el ser y el mundo. Su tarea crítica consiste en asumir un diseño de mundo que se convierta en una morada encarnada, reconociendo que, este es, es una unidad relacional, existencial y política de la que participamos agenciándonos directamente en él. Es esto lo que la define en términos de una presencia encarnada. Otra tarea ontológica de la educación inclusiva consiste explicar las formas de legitimidad de nuestra existencia cultural, premisa clave en la recomposición de los criterios de legibilidad de múltiples colectivos de ciudadanos construidos al margen de la historia. Es necesario subvertir las regulaciones en torno a la artificialidad de sus criterios de legibilidad. Esta es una tarea dedicada a comprender cómo la experiencia de quienes han sido despojados ontológicamente por la modernidad son acoplados a las estructuras de los sistemas-mundo que habitamos. En efecto, “esta inevitable inmersión es que necesitamos encontrar “una vía medios de comunicación: comprender la regularidad del mundo que estamos experimentando a cada momento, pero sin ningún punto de referencia dependiente de nosotros mismos” (Maturana y Varela 1987, 241; véase también 1980)” (Escobar, 2018, p.82).

La educación inclusiva nos ofrece una comprensión del mundo y de sus estructuras de naturaleza enactiva, es decir, una

[...] red de interacciones que están en cada instante el resultado de nuestras historias biológicas y culturales. Necesariamente cocreamos el mundo con los demás (humanos y no humanos) con los que vivimos en convivencia. La conclusión final de Maturana y Varela no es menos sorprendente e igualmente ajena al logocentrismo moderno: “solo tenemos el mundo que damos a luz con los demás, y sólo el amor nos ayuda a darla a luz” (1987, 248) (Escobar, 2018, p.83).

Lo político de este esquema interrumpe los engranajes del yo modernista y occidental, legitimando otro tipo de experiencias, mostrando una amplia gama de expresiones de personalidad y materialidades existenciales que no necesariamente se ajustan a las nociones

occidentales del yo –o más bien, de la metafísica occidental–. La educación inclusiva trabaja para liberar a todas las formas existenciales convertidas en desdenes ontológicos. Esta sección, es lo medular del argumento. En efecto,

[...] la mente/yo es una propiedad emergente de una distribución red, o más bien, de un mosaico de subredes, desde las neuronas hasta el lenguaje y símbolos, ensamblados por un proceso complejo de retoques, que tampoco ha una estructura uniforme ni es el resultado de un diseño unificado (por ejemplo, Varela, Thompson, y Rosch 1991, 105; Sharma 2015). Al final, se puede decir que “la cognición sí mismo es su propia realización: su historia y su acción son de una sola pieza” (Varela 1999, 54; cursivas en el original). Alternativamente, se puede decir que el yo es un nexo “dentro de un campo de relaciones en continuo desarrollo” (Ingold 2011, xii). La idea de la inexistencia del yo, o una noción profundamente relacional del yo—es más simple de lo que parece (Escobar, 2018, p.101).

La herencia ontológica sancionada por Occidente tiene la misión de reducir la diferencia a las *potestas* del ser, es decir, un conjunto de atributos negativos que no hacen otra cosa que usurpar su existencia, negar su posibilidad de completud, mediante criterios de legibilidad que no permiten una real comprensión del ser. El problema es aquí, que los criterios que permiten leer y significar el conocimiento sociocultural de quienes han sido construidos al margen de la historia, se encuentran obstruidos. Aquí, conexiona con los planteamientos de Derrida (1996), respecto del acto deconstructivo –siempre es algo que acontece⁴– en tanto elemento de desestabilización de la edificación metafísica occidental. Sin duda, la comprensión política de cualquier fenómeno exige de imaginación. Supone trabajar en contra de la destrucción de la imaginación. Detengamos el argumento unos instantes, para explorar las *relaciones-de-lo-posible* en torno al vínculo entre lo político y lo deconstructivo.

¿Qué implica aprender a pensar política y deconstructivamente en torno al campo de fenómenos que imputa el signo de lo inclusivo? Tal acto de inter-comprensión exige una transformación en nuestros hábitos de pensamiento, aprender pensar inclusivamente sugiere que este es un aprendizaje que acontece mediante una revolución de la mente. Sin embargo, ningún acto revolucionario en esta dirección puede acontecer solo a través de un profundo proceso de concientización. Lo político de la inclusión sienta las bases de apropiación del mundo. En efecto, Spivak (1996), advierte que,

[...] un mero cambio de mentalidad, por grande que sea, no provocar revoluciones".
"Sin embargo", continúa, "sin este revolucionario cambio de mentalidad, los

⁴ También puede ser leído como un proceso de desnaturalización de las formas ontológicas occidentales y sus categorías, responsables de la fundación de un esquema de pensamiento que procede a través de categorías contrapuestas cristalizando una imaginación binaria. La deconstrucción tiene por desnaturalización tales regulaciones, no obstante, esta debe ser concebida como el proceso mismo de la ruina del pensamiento occidental, se desarma su pensamiento binómico o el desmoronamiento de un corpus de categorías oposicionales empujadas para referir a las múltiples formas existenciales que habitan las estructuras del sistema mundo.

'programas' revolucionarios caerán en el mismo metafísico lazo de intención y contexto idealizados y repetibles que Derrida tramas en la teoría de los actos de habla". Y se muestra cómo la lógica de lo repetible y lo idealizado esconde un "puño de hierro" de represión y exclusión, ella Continúa leyendo a Derrida hacia la política, a contrapelo de la filosofía o teoría por sí misma (p.76).

Para entender el esquema ontológico en el que se inscribe la naturaleza de la educación inclusiva, será necesario explorar a través de qué tradiciones culturales y filosóficas moviliza sus propósitos. Sabemos que tanto su naturaleza epistémica, ontológica y política se distancian del legado –y en ocasiones, del remanente– de una verdad única y lógica sobre el conocimiento del mundo. Esta es la racionalidad de la modernidad cuyas tradiciones de pensamiento se fundamentan en una cosmovisión mecanicista, una concepción científica reduccionista y una epistemología positivista. Esta es una definición adecuada del logocentrismo. Tal determinismo se expresa a través de diversos dualismos ontológicos que subyacen al funcionamiento de diversas estructuras sociales e instituciones culturales, cuya función consiste en desanudar los mundos que tejemos con otros. La singularidad ha de ser entendida como un sistema de alteración, la repetición es la base de la identificación, "si la repetición altera, hay que afrontar que la identificación e identidad de la alteración es siempre impura. Por lo tanto, la iterabilidad, como la estructura de seguimiento, es la condición positiva de posibilidad o identificación, la misma cosa cuyo absoluto rigor hace imposible" (Spivak, 1996, p.78). De tal argumento, se desprenden algunas interrogantes críticas:

- ¿A qué esquema de diseño ontológico nos conduce la reflexión sobre educación inclusiva en su historia intelectual y de las ideas?
- ¿Es posible construir *otro-mundo-de-posibles* desde su racionalidad *mainstream*?
- ¿Qué es lo que convierte a la educación inclusiva en una praxis político-imaginativa?
- ¿Cómo dialogan lo político de la educación inclusiva y la política de relacionalidad que esto exige?

Finalmente, una interrogante crítica consistirá en reflexionar en torno a: ¿qué es aquello que estamos destruyendo? En palabras de Escobar (2018), lo que significamos como destrucción no es otra cosa que, una consecuencia de la crisis civilizatoria que destruye una multiplicidad de mundos relaciones construidos en torno a principios de interdependencia, aniquilando la presencia de múltiples proyectos de vida. Esta es una de las principales premisas ontológicas sobre las que ha de trabajar la educación inclusiva. Es combatir sobre las diversas clases de despojo ontológico. La educación inclusiva se investiga y estudia reconociendo y tomando distancia de aquellas categorías que han producido sus múltiples tensiones y nudos problemáticos, lo que se convierte en una invitación para reconocer que gran parte de los conceptos que utilizamos bajo el *slogan* del pensamiento crítico son responsables de los mismos problemas que criticamos. Tal reconocimiento es profundamente político, es un

llamamiento para producir hábitos de pensamiento que fomenten la emergencia de formas contra-pedagógicas para desarmar la edificación metafísica occidental de la crueldad responsable de la extirpación de cualquier forma de existencia.

Mi interés –no estoy seguro sí es de orden teórico o político– en las formas ontológicas construidas al margen de la historia, no solo incurre en la comprensión de la naturaleza del conocimiento sociocultural del subalterno, sino que, en los mecanismos de usurpación de su existencia. Tarea que demanda, particularmente, una comprensión en torno los criterios de legibilidad ontológica de tales grupos. Esto exige reconocer que las categorías de humano y humanidad no son otra cosa que invenciones estratégicas de control colonial/imperial, según expone Wynter (1995).

La educación inclusiva es un proyecto ontológico, un diseño existencial y una praxis política que nos invita a reivindicar la vida, es la exigencia de producir otros desempeños epistemológicos, dispositivos de producción de la subjetividad y modalidades de relacionamiento y esquemas coexistentiales. Todas estas son características que configuran parte de la práctica política de la educación inclusiva. La comprensión política del mundo es profundamente ontológica, ambas regulaciones trabajan intrínsecamente unidas, cuyo diseño estructural y relacional se traduce en la configuración de un espacio social, cultural y pedagógico de orden pluriversal. El carácter ontológico de lo inclusivo habita en lo racional, un espacio donde todo se encuentra interconectado, lo que en la literatura de Wynter (1995), se explica a través de criterios de coespecificidad entre los seres humanos. En la génesis del movimiento denominado ‘educación inclusiva’ es posible observar la regulación de un discurso y de una cosmovisión que tienden a separar, excluir y subalternizar a determinados grupos, esto, no es otra cosa que una fuerte extensión de la premisa ontológica de la modernidad que condiciona los contornos de configuración de lo inclusivo. Es, frente a este ámbito dilemático que, propongo asumir un efecto antiesencialista para descentrar tal esquema de producción de la existencia –responsable, a juicio de Escobar (2014), de no mantener la circularidad de la vida–. La educación inclusiva nos enseña a resolver los problemas que la sociedad crea en diversos frentes. De no hacerlo está condenada a la decadencia.

Un desafío crítico consiste en producir otros desempeños epistemológicos para otros proyectos de vida, es algo que actúa por fuera y más allá de un simple acto de oposición, es desarticular la edificación metafísica occidental modernista⁵. Su artesanía ontológica consiste en promover un diseño donde confluyan muchos mundos, es un entramado existencial complejo. La interrogante por las formas políticas de la educación inclusiva en el mundo

⁵ La influencia ontológica modernista de la educación inclusiva, esto es, una forma de ser, existir y habitar el planeta, que enfatiza el control y la expropiación, es la aniquilación de la diferencia, es adentrarse en el control ontológico y en las grandes jerarquías, etc.

actual, encuentra, en cierta medida, su epicentro en la crisis civilizatoria, un modelo capitalista, occidental, racista, patriarcal que se agotó en función. ¿Cómo utilizamos el mundo a través de tal racionalidad?, ¿cómo entender el propósito de la vida en otra clave? La modernidad es un complejo biopolítico y de homogenización.

¿Qué implica pensar la modernidad en términos de ontología? Tal como he sostenido, en algunos argumentos anteriores, su expresividad cristaliza un complejo biopolítico y de homogenización, que opera jerarquizando, controlando y marginando a todo aquello que escapa el canon ontológico occidental sancionado por el humanismo clásico. Es, a través de tal esquema onto-político que, encuentra su eficacia el patriarcado y su ontológica capitalística ligada a la producción de la subjetividad. ¿Qué premisas debemos manejar para explicar lo que acontece en la realidad y en nosotros mismos a la luz de la racionalidad epistemológica de la educación inclusiva? La modernidad se caracteriza por dividir la experiencia ontológica de múltiples grupos, entre aquellos que poseen la capacidad de existir –zona del ser– y otros que no –zona del no-ser–, dos zonas imaginarias multiposicionales e interseccionales donde se agudizan diversas clases de opresiones, dominaciones y la deshumanización. Esta concepción separa la relación naturaleza-cultura, además, reduce las otras culturas a un espacio marginal –lo que en el pensamiento de Dussel (2018), es denominado bajo el sintagma ‘exterioridad ontológica’, todo aquello que ha quedado por fuera de la modernidad, la negación de la existencia de múltiples grupos que han sido construidos al margen de la historia. Nos enfrentamos a la domesticación de la diferencia, la remite a un plano de inferiorización y diferencialismo.

La inclusión a diferencia de la modernidad se propone reivindicar la experiencia humana y los engranajes del mundo, es una expresión ontológica de la interdependencia. Todos existimos en relación con el otro, es un singular mecanismo de interdependencia. Esta es un territorio de naturaleza transida por la alteridad radical –lo que deviene en la materialización de una ética de la inconmensurabilidad–, comprendemos todo lo que existe mediante un sistema de diferencias.

¿Qué definiría lo político de la inclusión?

- La inclusión es una práctica política contingente, se interesa por la comprensión de otros ordenes que han sido excluidos por la hegemonía política dominante, su naturaleza está en el conflicto, al cuestionar el orden hegemónico.
- Es una lucha en contra del liberalismo individualista-racionalista y las regulaciones de las democracias liberales. A través de esta concepción le impide aprender la esencia de lo político.

- La naturaleza de lo político de la inclusión reside en la dimensión antagónica entre amigos y enemigos, entre incluidos y excluidos. Esta no es una relación individual, sino que, colectiva, que determina la existencia de identidades colectivas, cuando se establece la división ontológica es cuando se consolida la identidad política. El ellos y el nosotros es una relación antagónica, la potencia política es intrínseca a tal relación.
- Las identidades dentro de la inclusión son identidades relaciones, propiedades de una exterioridad constitutiva.
- El antagonismo es constitutivo de lo humano.
- Fortalece una visión pluralista y agonial, toma distancia de diversas clases de fundamentalismos.
- Ofrece un marco de análisis en torno a las reglas de funcionamiento institucionales de la sociedad.
- La democracia liberal ha sido reducida a su componente liberal, hoy vivimos en sociedades postdemocracias, se han sustentado en una nueva forma hegemónica regulada por el capitalismo, amentando las desigualdades que cruzan a la población.
- La inclusión construye un espacio agonístico donde diversos proyectos de sociedades puedan confrontarse, es una alternativa a la globalización liberal. La política no es una simple gestión del orden establecido, se convierte en una decisión técnica.
- La superación de las líneas abismales.
- Un pensamiento alternativo de las alternativas.
- Es la demodiversidad.
- La inclusión en su dimensión política puede estudiarse a través de la herencia del pensamiento político postfundacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arditi, (B. (1995). Rastreado lo político. Recuperado el día 22 de mayo de 2022 de: <http://www.cde.org.py/sitio/wp-content/uploads/2014/11/Rastreado-lo-pol%C3%ADtico.pdf>.
- Bal, M. (2021). *Lexicón para el análisis cultural*. Madrid: Akal.
- Braidotti, R. (2006). *Transpositions. On nomadic ethics*. Cambridge: Polity Press.

- Davis, Á. (2018). Utopías planetarias, conversación con Gayatri Chakraborty Spivak y Nikita Dhawan. Recuperado el 03 de marzo de 2021 de: <https://www.radicalphilosophy.com/article/planetary-utopias>
- Derrida, J. (1996). *De la gramatología*. México: Siglo XXI Editores.
- Dussel, E. (2018). *Anti-Cartesian Meditations and Transmodernity*. New York: Amrit Publishers.
- Escobar, A. (2009). *Territorios de Diferencia: Lugar, Movimientos, Vida, Redes*. Caldas: Ediciones Universidad del Cauca.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Ediciones UNAULA.
- Gaztambide-Fernández, R. (2012). Decolonization and the pedagogy of solidarity. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, v. 1, n. 1, p. 41-67.
- Mouffe, Ch. (2007). *En torno a lo político: comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ocampo, A. (2018b). "Prólogo. Pedagogías de lo menor"; en: Ocampo, A. (Comp.). *Pedagogías Queer*. Santiago: Ediciones CELEI.
- Ocampo, A. (2019). Los conceptos epistemológicos de la Educación Inclusiva: propiedad de la multiplicidad. *Revista Eletrônica de Educação*, 450-519.
- Ocampo, A. (2020). Claves heurísticas de la Educación Inclusiva. *Leplage Em Revista*, v.6., 71-87.
- Ocampo, A. (2021). Comprendiendo la educación inclusiva: imaginaciones epistemológicas, tensiones onto-políticas. *Theilos. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, v.1, n.13, 90-114.
- Spivak, G. (2012). *Educación estética en la era de la globalización*. London: Harvard University Press.
- Spivak, G. (2018). Conferencia de inauguración. Sabotaje afirmativo. Impartida el día 26 de febrero de 2018 en el European Roma Institute for Arts and Culture. Consultada el 02 de marzo de 2021: <https://www.yth.wiki/european-roma-institute-for-arts-and-culture-M7GIWRDx94s.htm>
- Wynter, S. (1995). The Pope Must Have Been Drunk, the King of Castile a Madman: Culture as Actuality and the Caribbean Rethinking of Modernity"; en: Ruprecht, A. & Taiana, C. (Eds.) *Reordering of Culture: Latin America, the Caribbean and Canada in the Hood*. Ottawa: Carleton University Press.
- White, H. (1973). *METAHISTORIA. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. México: FCE
- Young, I.M. (2002). *Justicia y Política de la Diferencia*. Valencia: Cátedra.



PRIMER PARTE
LAS TRAMAS POLÍTICAS DE LA
INCLUSIÓN: CLAVES PARA LOS
ESTADO-NACIÓN



CAPÍTULO I

LA INCLUSIÓN A LA PRUEBA DE LO POLÍTICO: INTERSECCIONALIDAD Y DEMOCRACIA RADICAL

Donovan Adrián Hernández Castellanos
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México

INTRODUCCIÓN

En este ensayo, dividido en cuatro secciones, me propongo defender un argumento de conjunto: hay una crítica del *régimen de inclusividad* característico del neoliberalismo multicultural y su restringida interpretación de la democracia. Dicha crítica es protagonizada,

en América Latina, por tres grandes movilizaciones: el feminismo, las resistencias indígenas y las luchas contra el capacitismo. Haciendo una descripción general de estas tres formas de acción política, sostengo que todas se dirigen contra una interpretación restringida de la *inclusión* al interior del régimen patriarcal, etnocéntrico y capacitista; rasgos que constituyen lo que denomino aquí el *régimen de inclusividad*, con el objetivo de distinguirlos de las meras prácticas de la inclusión. Dicho régimen es la política cultural oficial del neoliberalismo, a la que estas movilizaciones resisten e interpelan.

Para comprender esta aparente paradoja -¿por qué alguien se resistiría a su inclusión?- analizo brevemente los principales rasgos de la filosofía política contemporánea, la cual interroga a *lo político* como un registro estructural del conflicto en las sociedades posmodernas. Pasando lista a las discusiones más importantes de la *ontología política* posfundacionista, sostengo que la *ontología del vacío* hace posible la comprensión productiva de la política como un *trabajo de articulación equivalencial*; noción, por supuesto, desarrollada por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (2011) en sus trabajos sobre la hegemonía. Sobre ello se centra la tercera sección.

Por último, en la cuarta, tal vez el trabajo de análisis más empírico del ensayo, hago una rápida revisión de algunas producciones cinematográficas y literarias en América Latina que nos permiten comprender la importancia del análisis interseccional para complementar la propuesta de *democracia radical* de Laclau y Mouffe. Mostrando la política cultural de estas producciones extraemos conclusiones generales para cerrar este trabajo. La idea principal, como indica el título, consiste en hacer pasar al *régimen de inclusividad* por la *prueba de lo político*.

CONTRA EL RÉGIMEN DE INCLUSIVIDAD: MIRADAS CRÍTICAS

Parece inevitable que, al hablar de *políticas inclusivas*, éstas se definan por oposición a los procesos de *exclusión*. Este viejo hábito, tal vez más debido a las relaciones de antonimia de la lengua que al razonamiento riguroso, establece una tópica dualista que, por otra parte, se encuentra plenamente cargada de valor. Ya sugería el viejo filósofo Friedrich Nietzsche (2012, De Man, 1979), que los hábitos de pensamiento e interpretación suelen ser más lingüísticos y retóricos que lógicos. Veamos; la tópica establece algo como lo siguiente:

Inclusión: democrático y positivo. Exclusión: antidemocrático y negativo. Inclusión: pluralista y abierto. Exclusión: monolítico y cerrado. Inclusión: tolerante con la alteridad y la divergencia. Exclusión: intolerante e intransigente con el desacuerdo. Inclusión: temporal y en proceso de negociación. Exclusión: atemporal y totalitaria. Inclusión: proceso social. Exclusión: proceso estatal.

La tabla de valores y posiciones podría continuar indefinidamente, pero la idea general tiende a establecer, por consenso, que las *políticas de inclusión* son una herramienta democrática de primer orden frente a toda concepción autoritaria y personalista del poder. Sin embargo, un rápido vistazo crítico a estas valoraciones nos mostraría que, pese a la intuición más aceptada, puede darse perfectamente el caso de prácticas de inclusión violentas, coercitivas y antidemocráticas. Después de todo, ¿cuánto *desacuerdo* puede soportar realmente una democracia liberal y representativa?

Pongamos un par de ejemplos: recientemente en México hubo tres movilizaciones que, entre la gran gama y diversidad de demandas y formas de organización, han destacado: *i)* las demandas feministas, *ii)* las demandas de los pueblos indígenas y *iii)* aquellas que cuestionan el régimen de verdad de la psiquiatría y formas de clínica vividas por sus integrantes como coercitivas. En cierto modo, cada una de estas movilizaciones es una *protesta contra la inclusión* entendida como la introyección de un cuerpo extraño, alteridad u otredad, dentro de la sociedad *sin transformar las relaciones de sometimiento y poder que, en primer lugar, han introducido desigualdades e inequidades sistémicas*.

MOVILIZACIONES FEMINISTAS EN MÉXICO

Así, por ejemplo, una demanda fundamental del feminismo mexicano ha consistido en la muy literal lucha por la vida dentro de un régimen que ha normalizado el feminicidio: este problema que, desde los noventa, había sido focalizado en las zonas fronterizas se ha convertido en una cruenta realidad en todo el territorio de la república mexicana (Segato, 2016; Federici, 2013; Hernández, 2020).

El estallido tuvo lugar en la Ciudad de México, Guadalajara, Querétaro y otros estados de la federación, luego de que hubiera un notorio incremento de secuestros y levantamientos forzados de mujeres jóvenes incluso en espacios públicos, sistemas de transporte colectivos y privados. Esta inseguridad material hace visible el fracaso de, por una parte, las autoridades en la gestión de la crisis con un agudo carácter de *género* (se secuestra a las mujeres *por ser mujeres*), y, segundo, de las transformaciones del régimen falocéntrico que, ante la crisis de las formas hegemónicas de la masculinidad, han respondido con mayor violencia contra las mujeres. En México la creciente independencia económica de las mujeres se está pagando con más muertes, y esto es lo constitutivo del régimen patriarcal imperante en las relaciones sociales (Gutiérrez, 2002; Hernández, 2019a). Esta tendencia, notable en el resto de América Latina y el Caribe, ha sido particularmente agudizada en México. Las instituciones, finalmente, han respondido a las demandas feministas con *más inclusión*: criterios de paridad, nombramiento de funcionarias de alto nivel, puestos para mujeres militantes en organismos autónomos clave para la vida social. Sin embargo, un problema fundamental es el *marco* en el que esa inclusión tiene lugar: la actual administración ha postulado un *marco discursivo* de carácter moral para la vida pública en el país, *marco* que guarda una siniestra afinidad

electiva con la visión evangelista de la sociedad; rasgo que ha destacado en los últimos años en América Latina (Löwy, 2019; Hernández, 2019b). En esos términos, también las iglesias pentecostales tienen criterios de *inclusión* para las mujeres en la vida cotidiana; pero son, no obstante, criterios patriarcales y cuestionables, a los cuales naturalmente se oponen las feministas mexicanas. Por ende, la *inclusión* puede pensarse democrática y todo lo valiosa que se quiera, pero no por ello deja de ser una *inclusión patriarcal*.

INSUBORDINACIONES AL RÉGIMEN INDIGENISTA DEL MÉXICO POSREVOLUCIONARIO

Respecto del movimiento indígena han destacado diversos rasgos. Aunque desde la celebración del *V Congreso Nacional Indígena* (CNI), organización que agrupa a las más de 60 etnias del país, se ha planteado la posibilidad de emplear los medios institucionales para contender por el poder político (en 2018, por ejemplo, se buscó postular a la candidata Marichuy para la presidencia de México por medio de la figura de la *candidatura independiente*), el camino en esa dirección sigue siendo dubitativo e incierto. Otra cosa han sido los movimientos de protesta de los indígenas urbanos.

Tras ser expulsados con lujo de violencia de un predio que ocupaban en la colonia Roma, los indígenas otomíes se han organizado para hacer una *toma* del edificio del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) que, con diversas figuras y normativas, ha sido el puntal de la política *indigenista* en México.

Como es sabido, el carácter patrimonialista del Estado posrevolucionario ha generado en México dos grandes tendencias: *i)* la *arqueologización de la nación*, esto es, la fundamentación de la identidad mexicana sobre las ruinas y vestigios de las culturas anteriores a la ocupación colonial, y *ii)* la *antropologización de la diferencia*, vale decir, la conversión de los pueblos indígenas en lo Otro de la cultura oficial, estatal y revolucionaria. Paradójicamente, este doble proceso ha generado una curiosa dialéctica de la inclusión donde, por una parte, el “indio” debe ser modernizado y, por la otra, sigue siendo visto como lo otro exótico, vestigio y sedimento de las culturas prehispánicas y pre-revolucionarias de la modernidad mexicana (Fabian, 2002; Villoro, 1950). En México la antropología, la historia y la arqueología son discursos de Estado, saberes que fundamentan la identidad nacional posrevolucionaria. La política indigenista del Estado mexicano, que busca la modernización del indio, fue un factor clave tanto en los procesos de alfabetización de los pueblos indígenas, factor indudablemente positivo, como en los procesos de destrucción sistemática de la diversidad lingüística y cultural. La política de la lengua oficial ha sido siempre disolver el crisol y la pluralidad semiótica en el único canal comunicativo del *castellano* (de la Peza, 2017). Pienso que la *toma* del INPI por parte de la comunidad otomí viene a cuestionar frontalmente la *colonialidad de la política cultural del Estado mexicano posrevolucionario*, entre otras cosas.

CRÍTICA DE LA RAZÓN CAPACITISTA

Por último, hay una movilización incipiente en México que se manifiesta contra la política de la salud mental, digamos así, que marca los criterios reductivos del capacitismo dentro de la gestión de la vida pública del país. En una conversación que tuve durante una emisión por *livestream* de *Pilares*, el programa de educación y atención a la población de escasos recursos y zonas marginales del Gobierno de la Ciudad de México, hablábamos precisamente de inclusión, discapacidad y problemas sociales afines. Como invitada, estaba Beatriz Montalvo, quien dirige el Centro *Amugia* que provee de atención profesional a niños dentro del espectro del autismo.

Una participante externó entonces una pregunta que nos hizo pensar respecto de la naturalidad con la que asumimos que las personas excluidas siempre *desean y requieren de inclusión*, el comentario venía a decir -palabras más, palabras menos- lo siguiente: “¿y qué pasa si no queremos ser incluidos?, ¿qué pasa si nuestras subjetividades, o asubjetividades según los criterios dominantes, no desean ser incluidas dentro de ese régimen de cuidados?” Se trata, sin duda, de una pregunta retadora: fue planteada en esos términos. Pero es, por supuesto, un *reto* en sí misma.

Esta pregunta, en su claridad y contundencia, me hizo pensar en aquello que señalara Michel Foucault en sus conferencias, para la Sociedad Francesa de Filosofía, sobre los textos de Kant referidos a la ilustración (Foucault, 2003): la crítica es una forma de desujetación de un régimen de verdad, de un régimen de veridicción; dicho régimen viene a indicar normas generales dentro de las cuáles el gobierno de los sujetos es posible: usted es un sujeto viable si y sólo si es sujetado dentro de este régimen de verdad, si sigue estas indicaciones y esta forma de gobierno. Por el contrario, la crítica es cuestionar la *gubernamentalidad de ese régimen de lo verdadero y lo falso*.

Al preguntar “¿qué pasa si no queremos ser incluidos?” nuestra interlocutora no sólo se posicionaba como un *agente de cambio social susceptible de praxis*, sino que planteaba también una severa crítica del régimen de veridicción de las políticas inclusivas del Gobierno de la Ciudad de México: su existencia misma era un reto, una demostración y una forma de alteridad radical. Dudé mucho en contestar esa pregunta, porque sinceramente no tenía muchos recursos: no estaba preparado para ella. Pero pude plantear lo siguiente, en lo que me mantengo a día de hoy: si alguien *no desea ser incluido* en los términos, según las reglas y las normas definidos por el régimen de inclusión, creo que no tenemos derecho de obligarlo; nadie puede ser incluido a la mala (lo cual exceptúa, desde luego, actos delictivos o que atentan contra la propia seguridad y la de otros); es más, tal vez podamos discutir o generar la situación discursiva apropiada para que nos explique por qué no quiere ser incluido en esos términos, por esos medios, por esas instituciones. ¡Puede ser que, incluso, logremos

transformar esas instituciones a través de las prácticas alternativas! En consecuencia, me parece que esta observación, este *reto* nos habla de algo más que de una simple oposición a, por ejemplo, un régimen de vacunación o prescripciones médicas: se trata de una oposición, de una resistencia al *régimen de la inclusión capacitista* en su conjunto.

En estos tres actos de protesta y acción política podemos ver, me parece, los aspectos problemáticos de la *inclusividad*. Llamo *inclusividad* al *régimen de inclusión* propio de las democracias liberales y representativas de libre mercado, que han sido parte fundamental de la nueva cultura democrática de los años noventa. Me parece, como lo argumentaré más adelante, que también se tratan de interpelaciones y críticas profundas a la política multicultural del liberalismo, programa que se ha definido con el más inclusivo y deseable en las prácticas democráticas de los países desarrollados. Al mismo tiempo, me parece que estas protestas contra la *inclusividad* son una nueva manera de introducir el factor de *lo político* a nuestro enfoque cada vez más tecnocrático y despolitizado. Veamos.

PENSAR LO POLÍTICO: UNA BREVE CARTOGRAFÍA

Una clave para comprender esto proviene de nuestro acercamiento a *lo político*. ¿En qué consiste? Fundamentalmente consiste en reconocer que el *conflicto*, el *antagonismo* y la *divergencia* son *constitutivos de las relaciones humanas*, esto es, propiamente *inextirpables*. Las maneras de concebir a *lo político* varían de planteamiento en planteamiento, de teoría en teoría, pero todas, sin excepción, parten de una visión que busca transformar este *elemento irreductible del antagonismo* en un *factor de agonismo democrático y radical*. ¿Qué quiere decir “democrático y radical” aquí, en este contexto? De manera general, se trata de una concepción de la democracia más allá del binomio entre lo “representativo” y el “liberalismo”. Este horizonte posnormativo y posconvencional, propio de la teoría política contemporánea (Marchart, 2009), evidencia principalmente dos cosas: 1) el agotamiento del modelo liberal de democracia y globalización, basado en el libre mercado irrestricto; y 2) la necesidad de replantear las demandas igualitarias, propias del núcleo político de las revoluciones democráticas de la modernidad, desde una perspectiva capaz de *radicalizar la lección democrática*. Como han mostrado las teóricas posmarxistas como Nancy Fraser (2015) y Wendy Brown (2015), entre otras, existen cientos de formas de concebir a la democracia; ninguna de ellas implica el carácter exclusivo de las medidas neoliberales de gubernamentalidad:

[...] En el imaginario popular, “democracia” es todo, desde elecciones libres hasta mercados libres, desde protestas contra dictadores hasta la ley y el orden, desde el carácter central de los derechos hasta la estabilidad de los Estados, desde la voz de la multitud reunida hasta la protección de la individualidad y el error de los dichos que imponen las multitudes. Para algunos, la democracia es la joya de la corona de Occidente; para otros, es aquello que Occidente nunca ha tenido o es simplemente una pátina para sus metas imperiales. La democracia tiene tantas variantes –social,

liberal, radical, republicana, representativa, autoritaria, directa, participativa, deliberativa, plebiscitaria- que estas aseveraciones suelen hablar unas sobre otras (Brown, 2015, p.15).

Los debates en torno al concepto de *lo político* han tenido, por otra parte, una atención relevante en la teoría política a partir de Carl Schmitt. Si bien Schmitt fue el abogado general del partido nacionalsocialista antes del ascenso de Hitler al poder, siendo el jurista de la revolución conservadora que defendió la teoría del Estado total en Alemania, se trata, pese a todo, de uno de los pensadores más influyentes en la teoría política del siglo XX, al lado de Antonio Gramsci y Jacques Lacan.

Resulta llamativo que en su libro *El concepto de lo político* Schmitt haya sugerido, contra la moderna era de las neutralizaciones, que ésta dimensión constitutiva de las sociedades humanas se basa en la *distinción entre amigo y enemigo* (1991); como ha destacado Jacques Derrida (1998) en su aguda lectura de las tesis schmittianas contenidas en *Políticas de la amistad*, esta distinción no hace referencia a una cualidad esencial sino a una cierta *intensidad del conflicto*: toda relación de amistad conlleva una carga de enemistad, tanto en el ámbito público como privado. De tal forma que es *enemigo* quien amenaza un cierto *status*, un cierto *modo de vida*. Para Schmitt, es sabido, las nociones de amigo-enemigo designan una situación existencial y no son meras metáforas o símbolos. Como bien ha señalado Olivier Marchart en *La teoría política posfundacional*, el momento de *lo político* adquiere en Schmitt su dimensión *disociativa*: a mayor antagonismo, mayor carga de *lo político* en el pluriverso estatal y así sucesivamente.

Mientras Schmitt da cuenta de la faceta *disociativa*, caracterizada por el *antagonismo ontológico* definido como el atributo fundamental de las sociedades modernas, pensadoras como Hannah Arendt darán cuenta de la faceta *asociativa de lo político*.

Arendt, tal vez la más brillante crítica del totalitarismo del siglo XX, no sólo comprendió a profundidad los rasgos definitorios de las patologías del Estado moderno, representadas por el fascismo y el stalinismo, sino que también intentó refundar la experiencia política volviendo a las fuentes clásicas y republicanas del pensamiento político; es decir, rescatando *la condición humana* de su olvido y de las rupturas vividas por el siglo XX, esa era de orfandad con la que René Char comprendía la ruptura de entreguerras.

El acercamiento fenomenológico de Arendt a la política nos muestra la importancia de sus condiciones previas: *la esfera de las apariciones* como la experiencia que hace posible a la *acción*, definida como un segundo nacimiento del ser humano, sólo que esta vez público y libremente elegido (Arendt, 2005). Actuar políticamente para Hannah Arendt es actuar *los unos con los otros entre los diversos*. De ahí su rechazo a las entelequias universales como el Hombre, con mayúsculas, para referirse siempre a los hombres en situación. La pluralidad es

la característica básica de la humana condición. En ese sentido, frente al existencialismo y pesimismo alemán de entreguerras (del que serían víctimas a la vez que representantes el propio Schmitt, Martin Heidegger y Ernst Jünger), Arendt opone la *natalidad* al *ser-para-la-muerte* heideggeriano: es por amor al mundo que la responsabilidad se vuelve política. Esta concepción, revestida de republicanismo, hace de Arendt una de las pensadoras definitivas de la dimensión *asociativa* de *lo político* en el siglo XX.

Sin embargo, esta visión no fue la única: mientras Schmitt y Arendt se colocan en las antípodas el uno del otro, los intelectuales articulados en torno a *Socialismo o barbarie* lanzaron ideas que resultarían fundamentales para una mirada crítica tanto de los totalitarismos de la Unión Soviética como de los realces de las *revoluciones democráticas* de la modernidad europea.

Específicamente pensadores como Cornelius Castoriadis y Claude Lefort, pese a sus rupturas y diferencias, plantearon nociones de gran importancia para la comprensión del fenómeno democrático. Castoriadis, por su parte, destacó la *fundación imaginaria* de la sociedad mientras que Lefort, por la otra, enfatizó la dimensión *simbólica* del lazo social.

Para Castoriadis (2013) el *imaginario* es una fuerza volcánica capaz de estratificarse en formas sociales, de ahí que la sociedad, en sentido estricto, resulte ser una institución con dos momentos: el instituyente, surgimiento de nuevas formas, y lo instituido, formas consolidadas y estratificadas como la lava volcánica al enfriarse. En cambio, para Lefort (1990) la dimensión *simbólica* de la institución de la sociedad no es una constante ontológica, como para Castoriadis, sino una ruptura con las sociedades del antiguo régimen. La razón principal de ello reside, justamente, en la *revolución democrática* que define el horizonte político de la modernidad. Las sociedades del antiguo régimen se definen, a juicio de Lefort, porque el espacio del saber, la ley y el poder está permanentemente ocupado por el cuerpo del rey.

Agudo lector de *El doble cuerpo del rey* de Ernst Kantorowitz, ex discípulo judío de Carl Schmitt y continuador de la teología política como clave hermenéutica de la modernidad, y de *Los reyes taumaturgos* de Marc Bloch, representante de la primera generación de la Escuela de los Annales junto a Lucien Fébvre, Claude Lefort considera la metáfora del *cuerpo del rey* en su registro físico y simbólico: la perpetuidad del reino está garantizada, en el antiguo régimen, por el carácter perenne del cuerpo místico del rey, el cual garantiza la unidad del reino. Este *nombre del Uno*, para decirlo en palabras de Étienne de la Boétie, este *encantamiento* resulta quebrado por las revoluciones europeas, particularmente por la Revolución Francesa de 1789, la cual, para Lefort, al guillotinar al rey disuelve también el carácter místico de ese *cuerpo* que *saturaba* el espacio del saber, la ley y el poder; abriéndolo, en adelante, a la posibilidad de la disputa permanente dentro de la nueva

configuración ontológica de la sociedad. Se trata, si así pudiéramos decirlo, de una nueva *ontología política del vacío*. en adelante, la sociedad no tiene garantías de cohesión y unidad pues ya no hay una plenitud de la presencia, siempre igual a sí misma, que sirva de fundamento a sus instituciones. Hay la disputa, la política se hace posible por este *vacío constitutivo de la ley, el saber y el poder*, cualquier intento de suturar este espacio, asignándole una nueva presencia plena, sólo puede ser una mistificación totalitaria. Por eso el absolutismo de Luis XIV, aquél *l'État, c'est moi* no podía ser un totalitarismo todavía. Es el *vacío*, la carencia constitutiva, lo que hace posible el juego de la política, es decir, la búsqueda de la *institución simbólica de la sociedad*.

De múltiples formas esta nueva *ontología política del vacío* o este *vacío como rasgo ontológico de la política* será la base, reconocida o no, del pensamiento político posfundacional, en el que podemos colocar a Alain Badiou, Slavoj Žižek y Ernesto Laclau, entre otros. Pensadores, todos, definitivos de lo que Stavrakakis denomina como la *izquierda lacaniana*. Es significativo que el psicoanálisis haya servido para pensar a profundidad la experiencia política de la segunda mitad del siglo XX, haciendo que Jacques Lacan resulte fundamental en la bibliografía actualizada de estos debates. Pese a caracterizar lo que Badiou ha denominado una antifilosofía, la nueva *izquierda lacaniana* nos ha permitido repensar la dimensión del deseo con la esfera de las fantasías en la vida política, las relaciones de poder y la ideología del capitalismo tardío. De todas las líneas de discusión que esta cuestión abre, me gustaría centrarme exclusivamente en las aportadas por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, las cuales son indispensables para una comprensión rigurosa de la *democracia radical* y su aplicación a nuestro contexto latinoamericano.

HEGEMONÍA, ARTICULACIÓN, EXTERIOR CONSTITUTIVO: LA CLAU Y MOUFFE AL PENSAMIENTO DE LO POLÍTICO

Desde este ángulo, podría decirse, junto a Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (2011), que la “democracia” es, como todos los vocablos fundamentales de la *lexía política*, un *significante vacío y flotante*. Esta noción, que los agudos lectores de Antonio Gramsci toman prestada del vocabulario del psicoanalista Jacques Lacan, viene a implicar lo siguiente: *un significante es aquello que representa a un significante para otro significante*, es decir: en la cadena del sintagma que conforma el lenguaje (trátase de un sueño, lapsus u otra forma sobredeterminada de lo inconsciente) un signo nunca tiene realidad plena, sino que es engarzado con otro signo que lo desplaza y lo presenta ante otro y así sucesivamente. Desde este punto de vista, no hay un “afuera” del lenguaje, sino la experiencia de lenguaje como aquello que estructura nuestro acercamiento al mundo; un acercamiento, desde luego, en el que las disputas por el significado no resultan ajenas.

En este ejemplo, un significante –aquí la imagen acústica de la palabra “democracia”– resulta engarzada con otro significante –pongamos por caso “populismo” o “republicanismo” o “liberalismo”– hasta que su flotamiento en la cadena del sintagma se detiene momentáneamente luego de enclavarse, temporal y contingentemente, con un *discurso* capaz de articular *varios de sus elementos*, aunque no todos por supuesto. Notamos entonces que lo que hace posible esa *articulación* es el hecho de que una formación discursiva fue capaz de detener temporalmente la flotadez del signo “democracia”; podemos decir que el *significante flotante* se ha articulado con una *formación discursiva hegemónica*. Como sabemos, la hegemonía, en Gramsci, no es el poder avasallador ni totalitario que, a menudo, suele confundir el uso de este término en el habla coloquial; por el contrario, la *hegemonía* no es totalitaria ni unilateral, sino que conforma *cierto equilibrio*, precario e inestable, esto es, *contingente* en la formación del consenso entre gobernantes y gobernados, entre sociedad política y sociedad civil en el léxico gramsciano (Hall, 2014; Scott, 2000; Guha, 2019). De este modo, la hegemonía articula el significante flotante con un significado establecido por una formación del discurso. De ahí que, a juicio de Laclau y Mouffe, la teoría contemporánea de la hegemonía presuponga una concepción del *vacío del significante* propuesta por el psicoanálisis de Lacan: es precisamente la falta de un significado esencial y sustancial de la palabra “democracia” lo que hace posible que el significante se articule con una formación discursiva capaz de establecer un consenso temporal y negociable de sus sentidos. Esto, por una parte, abre la disputa política en términos discursivos a su por-venir –pues siempre es posible buscar una nueva articulación de los signos de la democracia– y, por la otra, permite definir a la *política como el trabajo de la articulación social*.

Tanto para el historiador argentino como para la teórica del sindicalismo belga, la *hegemonía* no designa una totalidad histórica autoconsciente, capaz de recobrar a sí *para sí* misma a lo largo de una historia teleológicamente definida, como todavía sucede en ciertas corrientes marxistas, sino que se trata del trabajo perenne de articulación entre demandas y elementos todavía inconexos. Articulación que, entre otras cosas, nos permite abrir a la democracia a una disputa por-venir en donde sus significados no están necesariamente peleados con las tradiciones libertarias del socialismo.

Laclau y Mouffe escribieron *Hegemonía y estrategia socialista* precisamente dentro de la coyuntura abierta por la caída del bloque soviético y la ulterior desaparición del muro de Berlín. Es bien sabido que, en la historia de la segunda Internacional, las corrientes democráticas del socialismo fueron perdiendo influencia a causa de la visión y la teoría autoritarias del Partido como la vanguardia de la revolución del proletariado; así, la imagen de la historia según la cual el organismo político de las masas no debía emanar tan sólo de ellas, sino que debía ser el *órgano directivo* de las masas, *por encima de las masas*, tendría ya en germen los vicios de la maquinaria burocrática del stalinismo. A la postre, tras la

muerte de Lenin, la visión mecanicista de la historia (donde el molde ya estaba prefigurado y había que esperar a su consumación) fue sellada por la dictadura totalitaria de Stalin.

Pocas cosas han hecho tanto daño a la visión revolucionaria de la historia como asumir, dogmática y positivamente, que se tiene la teoría correcta para la política correcta.

La caída del bloque soviético, como muestran los testimonios enfáticos recuperados por Svetlana Aleksievich (2015) en *El fin del "homo sovieticus"*, amenazó con sepultar por completo toda esperanza revolucionaria dentro del movimiento de masas de los trabajadores industriales; a la vez, el rechazo del socialismo sobre la evidencia del terrorismo de Estado, los sistemas concentracionarios del *Gulag* y demás mecanismos de inhumanidad burocrática del régimen, disolvieron las bases de apoyo del movimiento obrero en el este de Europa con rapidez. La victoria de las sociedades de libre mercado, cantada por Francis Fukuyama en *El fin de la historia*, parecía erigirse sobre las ruinas de aquella visión del mundo que era su principal antagonista. Laclau y Mouffe, en cambio, veían en la caída del stalinismo una nueva oportunidad para rescatar las herencias democráticas del pensamiento socialista; las cuales, entre otras cosas, abogan por una *radicalización de la democracia*, la cual es a todas luces necesaria frente a las actuales ruinas de las sociedades de libre mercado.

En esta visión no teleológica y no *vanguardista* de la historia, partimos de postulados posfundacionales: la teoría política no parte del conocimiento necesario e inevitable del proceso histórico; parte, por el contrario, de una visión de la política donde es preciso construir, montar y articular el proceso hegemónico de manera discursiva en sociedades plurales en las que el *proletariado* no es ni puede aspirar a ser la *posición de sujeto* dominante entre otras como las mujeres, las poblaciones excluidas por el racismo y otros factores. Así, en lugar de la imagen del proletariado como sujeto universal de la historia, tenemos una explosión, un fractal de *posiciones de sujeto* requeridas de una *articulación hegemónica* para impulsar su ímpetu de *radicalización de la democracia*. La nueva teoría de la hegemonía, como la del propio Gramsci, no es una teoría panlogicista de la historia, como la de Hegel, ni una visión unilateral e intransigente del Partido como la de Stalin. Se trata, por el contrario, de una redefinición de la política como trabajo de articulación de diferencias por medio de equivalencias entre demandas, siempre en búsqueda de la hegemonía. De ahí que, de manera similar al planteamiento lacaniano de que *no hay relación sexual*, Laclau y Mouffe sostengan que *no hay relación social*, es decir, no hay sociedad definida como un todo pleno, idéntico a sí mismo y ahistórico, sino procesos contingentes de articulación hegemónica que dotan de tintura general al significado, su desplazamiento y sus políticas. Mientras que las concepciones de la *acción comunicativa* de Habermas buscan una sociedad racional y auto transparente, donde el consenso tenga bases unívocas de racionalidad universal, Laclau y Mouffe parten del *antagonismo*, ese sin-fondo (*Ab-Grund*) de la sociedad, que impide su sutura permanente e irrevocable. Parados sobre el abismo de la guerra fría, la dupla de

pensadores lanza una visión de la política que, contrario a los mecanicismos del marxismo ortodoxo –a los que Jacques Rancière (2007) llama *archipolítica*⁶–, no imagina ni postula un escenario pospolítico, esto es, un momento de la historia donde la lucha de clases sea, al fin superada, sino que se trata de una labor inacabable precisamente porque *lo político*, ese sin-fondo del conflicto y el antagonismo, es también inextirpable del (la falta de) lazo social. Así, el trabajo de la política consiste, finalmente, en transformar ese abismo de *lo político*, domeñándolo y domesticándolo, en *la política*, la disputa del *agón*.

MIRADAS CRÍTICAS

El léxico griego distinguía entre el *antagonismo* y el *agonismo* de la siguiente manera: el *antagonismo* es la expresión de la relación amigo-enemigo, usualmente una relación de guerra, mientras que el *agonismo*, también propio de las semánticas del combate, hace alusión más bien a la *contienda* y al *certamen* entre rivales y competidores. El mundo del *agon* es propiamente el mundo de la contienda deportiva, en la que resulta un eventual ganador y un eventual perdedor, pero donde estas posiciones son flotantes y no esenciales, razón por la cual no hay una política de la muerte en juego (*necropolítica*). Foucault, en *El sujeto y el poder* (2001) definía las relaciones de gobierno según el modelo del *agón*, en cambio Laclau y Mouffe buscan tejer la sociedad sobre ese *vacío ontológico* definido por *lo político*, al cual *la política* debe domeñar. Se dice que los griegos inventaron los certámenes olímpicos, entre otras razones, para domesticar el conflicto y su negra sed de sangre al interior del mundo helénico; la sociedad de guerreros daba paso a la de los nobles que se enfrentaban por el lustre público y el honor, más no por la violencia en estado puro. La mirada de Laclau y Mouffe ciertamente ha recibido críticas considerables, las más fundamentales se refieren a su concepción retórica y discursiva de la sociedad: críticas provenientes de los nuevos materialismos, de inspiración neospinozista y deleuziana, enfatizan en que la ontología social de nuestra dupla hace demasiado hincapié en las *pasiones tristes*, por lo que resulta nihilista y pasiva, además de que analiza a la sociedad desde una perspectiva *constructivista* donde el discurso y el lenguaje parecen ser la única realidad social propiamente dicha (Braidotti, 2015; Parisi, 2004). Otras visiones, quizá menos reductivas, provienen del campo analítico de la *infrapolítica* que, entre otras cosas, cuestiona la omnipresencia de la hegemonía y su centralidad discursiva: además del cemento discursivo se juega también una política de los afectos que se sitúa *por debajo* de los significantes vacíos y flotantes, razón por la cual la concepción de Laclau y Mouffe peca de formalista y supone una ontología de lo social formada por las carencias teóricas del psicoanálisis (Moreiras,

⁶ La *archipolítica* es esa noción que reduce la democracia a mera ideología burguesa, detrás de la cual se oculta un supuesto encubrimiento de la lucha de clases permanente; esto plantea la idea de la lucha de clases como el único conflicto irreductible y originario de la vida política, haciendo de todas las demás formas de *desacuerdo* un mero epifenómeno derivado y secundario. Rancière cuestiona esta concepción en su clásico libro sobre *El desacuerdo*.

2020). Si bien hay mucho de cierto en ambas críticas, lo cierto es que la mirada de la *democracia radical* posee ventajas frente a sus críticos: una ventaja evidente es la falta de idealización de Laclau y Mouffe sobre las multitudes, defecto del spinozismo *naïf* de las miradas posoperaístas italianas, que anteponen la fantasía de inmanencia y afectos afirmativos a la escalada de los conflictos negativos que se mantienen en el presente del capitalismo; y frente a la *infrapolítica* la ventaja de Mouffe y Laclau consiste, precisamente, en no abandonar la esfera de la política para afirmar la presencia de las emociones del capitalismo posmoderno. En lugar de abandonar la contienda por la hegemonía, me parece que el enfoque de la *democracia radical* es el mejor preparado para ensamblarse con la visión interdisciplinaria que proponen los feminismos negros y su propuesta de un análisis interseccional de las políticas de la inclusión (hooks, 2019). En lo que sigue, podemos ver algunos de los abordajes que, desde la esfera de las representaciones culturales del cine y la literatura latinoamericanas, nos permiten ver la crítica del *régimen de inclusividad* del multiculturalismo.

LA POLÍTICA DE LA REPRESENTACIÓN Y LA CRÍTICA DEL MULTICULTURALISMO LIBERAL

Como decíamos antes: al pensar en *políticas inclusivas* solemos concebirlas como lo opuesto a la *exclusión*, que constituye algo más que la pertinaz práctica de la discriminación. Así, es usual comprender las *operaciones de exclusión* como la *expulsión de lo distinto* (Han, 2017). Sin embargo, en tiempos del capitalismo global y multicultural, ¿cuántos estados se comprometerían abiertamente a practicar dicha expulsión?

Las escenas que hoy día vemos, reproducidas en distintos medios, evidencian que esta práctica ocurre todavía como el estallido de la xenofobia contra los migrantes del Sur global. Tomemos el caso de Europa, del cual abunda literatura analítica en el contexto actual: las manifestaciones de repudio contra mezquitas y sinagogas, las *razzias* policiales contra los barrios rojos y la *banlieu*, las políticas austriacas que abogan por una frontera militarizada (más fantaseada que real) contra la incursión norafricana dentro de los estados centroeuropeos muestran la cruda pervivencia de la discriminación contra cuerpos previamente racializados y explotados en relaciones (pos)coloniales. Muestra también los mecanismos ideológicos de la coraza paranoica de las extremas derechas; sus *fantasmas* están conformados por núcleos racistas, en el afecto y en la praxis, que apenas serían capaces de reconocer públicamente su *racismo* rampante.

EL MULTICULTURALISMO EUROPEO FRENTE A LA SUBLEVACIÓN

Hoy en día, cuando el racismo resulta inconfesable, la figura del espectro simplemente ha mudado de piel. Películas como *El odio* de Mathieu Kassovitz, *Hijos de Dinamarca* de Ulaa

Salim, *The border fence* de Nikolaus Geyhalter y el ciclo realista de Rabah Ameur-Zäimeche abordan, desde diversos lenguajes fílmicos, la persistencia de viejas prácticas de exclusión en Europa. Más recientemente Ladj Ly, en *Los miserables*, produjo una imaginería de la sublevación que, a su manera, es también una confesión del fracaso del ideario cosmopolita de la propia Unión Europea: el sueño de una racionalidad transparente al fin, capaz de dirimir los conflictos por la gestión de acuerdos y consensos universales. Tal parece que el *enemigo* de la frontera exterior se ha recorrido hacia dentro, o tal vez ha sido la *frontera* la que se ha vuelto *interna*: aquella vieja distinción entre “nosotros” y “ellos” ha dejado de estar signada por el límite geográfico, para convertirse en una *presencia hostil* dentro del propio seno de la comunidad: la lucha de clases, en su versión izquierdista, se reviste de la *sublevación racial*. Es como si el modelo de la colonización interna de Israel, que produce al palestino como un sujeto flotante dentro de su territorio, se hubiera generalizado, convirtiendo la figura del *palestino* en emblema del modo de operar del colonialismo interno de los Estados militarizados.

Pero, ¿no fue siempre así? En una secuencia sugerente del *film* de Geyhalter, el director le pregunta a una mujer, dueña de un restaurante cercano de la frontera de Austria con Italia, quien está acompañada de sus hijas, que han regresado de llevarle comida a los trabajadores negros que están construyendo el muro que deberá impedir su libre tránsito migratorio, ¿en qué consiste la especificidad del *ethos* austriaco? Tratando de definirlo, la mujer habla de manera vaga de los paisajes, los ríos y las tradiciones de autoctonía. Con agudeza, Geyhalter revira: “¿los paisajes definen a las personas?” Esta confusión, esta sinécdoque, de lo exterior con lo interior, de lo objetivo con lo subjetivo, muestra un núcleo ideológico fundamental de todo nacionalismo xenófobo: su *racismo denegado*.

POLÍTICAS DE LA REPRESENTACIÓN CINEMATOGRÁFICA LATINOAMERICANA

Consideremos lo que sucede en las representaciones cinematográficas de la exclusión en América Latina. Cintas como *El despertar de las hormigas* de Antonella Sudasassi, *La teta asustada* de Claudia Llosa y *Ceniza negra* de Sofía Quiros exploran, con gran sutileza, la condición femenina en Costa Rica y Perú: mientras que Sudasassi analiza con minucia las coerciones cotidianas de los micromachismos, ejercidos incluso por un hombre que no representa la masculinidad hegemónica del machismo latinoamericano (la embriaguez, la violencia física y sexual directa, la explotación económica de la mujer, etc.), Quiros relata una bella historia de los afectos complicados de una joven preadolescente, huérfana, que vive su afrodescendencia desde la exploración de las ausencias maternas.

En cambio, Claudia Llosa trabaja con la herencia *post traumática* de su protagonista, quien es resultado de una violación durante la era de los enfrentamientos del Estado peruano con el Sendero Luminoso, la cual vive su relación con el mundo a partir de la *culpa*, la lealtad a las

relaciones familiares informales y los antagonismos de clase acentuados por su condición como mujer pobre en la sumamente estratificada sociedad peruana.

De forma contrastante, el explosivo ciclo chileno abierto por cintas como *Nona. Si me mojan, yo los quemo* de Camila José Donoso y *Ena* de Pablo Larraín abandonan decididamente el enfoque centrado en las negociaciones y ambivalencias entre la *pasividad resistente* de las películas mencionadas, y nos ofrecen un giro de tuerca al proponernos protagonistas contundentes, definidas e incendiarias. Es curioso, y seguramente no casual, que ambas cintas comiencen con imágenes palpitantes de dos mujeres, una anciana y otra joven, que incendian, bien con una molotov o bien con un lanzallamas, casas y ciudades: la ex combatiente de la dictadura de Pinochet y la nueva subjetividad feminista posdemocrática se dan la mano. Esta fijación pirotécnica y fabulosa resuena completamente con la potencia de las movilizaciones feministas que ha galvanizado a toda la América Latina, desde Chile hasta México, transformando la imagen de la mujer en un agente político y activo del cambio social. Frente a la pasividad que negocia, tenemos la agresividad alegre que *se subleva* (Gago, 2019).

Ante ello, el cine mexicano ha propuesto caminos más introspectivos y contemplativos en general: *Esa era Dania* de Daniela Ludlow resuena con la cinta de Sofía Quiros al proponernos un recuento autobiográfico de la vida de una joven madre adolescente en la periferia de la Ciudad de México, mientras que *Tempestad* de Tatiana Huezo se centra en la historia de resiliencia y supervivencia de tres familias ante la “guerra del narco” en la república mexicana. Pasaje de la historia reciente que, a casi doce años de su comienzo, comienza a ser elaborado como parte de nuestra condición contemporánea. Pero si en todas estas películas, todas de gran factura, se ha destacado la introspección en los detalles coercitivos de la vida cotidiana o en las espectaculares sublevaciones al orden falocéntrico y político, solamente una cinta tiene, como objeto expreso, un abordaje, por demás dudoso, de la inclusión: se trata de la mirada neoconservadora de *Nuevo orden* de Michel Franco.

Esta cinta nos muestra una Ciudad de México distópica, en la que las clases sociales bajas (una empresaria las definía hace poco como “la base de la pirámide”), definidas por el fenotipo del “mestizo moreno”, protagonizan una revuelta que pone el mundo de cabeza: las buenas y blancas clases dirigentes del país, de linaje y abolengo, son ahora maltratadas por sus antiguos sirvientes y vasallos, que esgrimen colores verdes y morados –los colores empleados por el activismo feminista actualmente-. En esta pesadilla distópica, que sólo lo es desde el punto de vista privilegiado de las élites criollas que se han favorecido de la modernidad capitalista en México, sólo los sirvientes leales son buenos, mientras que los morenos rebeldes son, desde luego, asesinos y brutales.

Esta película fue producida y estrenada cuando en México hubo un cambio democrático bastante notable: la salida de la presidencia del último representante del viejo partido

hegemónico (el PRI), la derrota del partido reaccionario de la oposición (el PAN) que dirigió al país a la “guerra del narco” precisamente, y el triunfo electoral y aplastante de la opción de izquierdas cuyo partido se denomina *Morena*. Por sí misma esta nomenclatura, tomada del culto a la virgen de Guadalupe de gran arraigo popular, bastaría para escribir un ensayo largo sobre las relaciones entre política, cultura y religión en México. Por el momento, basta con citar aquí esta película para mostrar la fabulación del pánico entre las elites gobernantes en México, quienes, ante las demandas de una *radicalización de la democracia*, contestan en el terreno de la cultura con una visión neoconservadora de la política que llama, en realidad, a reestructurar el *viejo orden* contra la rebelión de los esclavos. Desde este punto de vista, la mirada de Franco es el anverso exacto de Ladj Ly en relación con las *políticas de la sublevación* frente a la inclusión multicultural, inclusión que define, en parte, la gobernanza de las democracias liberales. Franco, como otras veces sucedió con ese apellido, es un perfecto iliberal.

PARA TERMINAR, DOS ESCENAS DE EXCLUSIÓN PARADIGMÁTICAS

Pero incluso una cinta tan abiertamente reaccionaria como *Nuevo orden* se precave de mostrar abiertamente su defensa del “antiguo régimen”. Lo destacable en este apresurado análisis del cine contemporáneo en América Latina consiste en que nos muestra la imposibilidad de inscribir el significante excluyente al desnudo, como todavía podía suceder en la década de los cincuenta. Para terminar, mencionemos dos casos más, dentro del terreno de la cultura, que pueden ayudarnos a comprender esta reciente imposibilidad; la cual no consiste en otra cosa que el hecho de que un *racista no puede inscribir el significante racista en el discurso público*, del mismo modo que el *significante machista y xenófobo son denegados, sin dejar de existir en la práctica*. Podemos abandonar el concepto sin que la realidad cambie. Hablemos de dos escenas que, de distintas maneras, confrontan el racismo del antiguo régimen de la representación cultural, cinematográfica y literaria:

[...] *Primera escena. Meeting the Man: James Baldwin in Paris* es un breve documental de Terence Dixon que parte de una premisa simple: entrevistar a James Baldwin, escritor y activista de la comunidad negra en los Estados Unidos, en su faceta como artista y hombre de letras universales que recuerda su difícil pero provechosa temporada en Francia. Nada complicado, al parecer. Sin embargo, un politizado Baldwin renuncia, a media filmación, a representar el papel neutral del literato apolítico y representante de la cultura universal, es decir, europea. Renuncia expresamente a esa imagen impostada por un grupo de cineastas pretenciosos de Inglaterra. Lo sorprendente es que lo hace ante la propia cámara: en un *close-up* fabuloso, Baldwin sostiene que es un escritor en una situación revolucionaria no por gusto sino por condición: en su calidad de *negro* (cualidad relacional según discute en la cinta y su obra) es *testigo* de una verdad que el equipo de filmación no conoce; verdad que compromete su propia supervivencia ante los blancos sureños de los Estados Unidos. Esta declaración de principios tiene lugar frente a la plaza de la Bastilla. A juicio de Baldwin, aunque la toma de la Bastilla indica la liberación del

pueblo francés de sus opresores, hay aún una Bastilla que, como aquella prisión, debe ser abierta: el racismo. El racismo, según indicara Mbembe (2011), es un dispositivo de poder que divide entre aquellos que merecen vivir y aquellos que han de morir. Aunque la Bastilla tenga sentido para la vida pública de los europeos, es la pervivencia de este régimen necropolítico lo que lleva a Baldwin a rechazar esta *política multicultural de la representación* que el equipo de Dixon le ofrece. “Estoy cansado de su salvación, no se dan cuenta de que huyo de su salvación” se le escucha declarar, en contra de la filantropía que prolonga los designios de la misión civilizadora del hombre blanco, su vocación “universalista”; en cambio, Baldwin ofrece: “yo puedo salvarlos”. Tal vez se trate de una de las impugnaciones más sorprendentes e importantes del *régimen visual del multiculturalismo* que se hayan realizado en la historia del cine.

Segunda escena. en 1957 la escritora mexicana Rosario Castellanos publica su novela *Balún-Canán*. Se trata de una visión crítica de los conflictos entre el gobierno socialista de Lázaro Cárdenas, último general de la revolución mexicana en el gobierno civil, y los potentados poscoloniales de Chiapas; entre otras cosas, la reforma agraria del cardenismo reconoció la figura del ejido, la propiedad comunal de la tierra, en el sureste de México y desmanteló jurídicamente las prebendas de la clase propietaria, provocando las resistencias de los hacendados y el recrudescimiento de las formas de sometimiento sobre los indígenas del Mayab. De hecho, el título de la novela de Castellanos es el nombre maya para la región de Comitán, municipio de los propietarios y terratenientes blancos. Por su lejanía geográfica del centro del país y las difíciles vías de transporte, Chiapas fue uno de los estados en los que las costumbres y las prácticas del *apartheid* perduraron durante mayor tiempo; por ejemplo, los indígenas no podían caminar sobre las banquetas y debían mantener la cabeza agachada cuando se encontraban frente a un potentado blanco, además de hacer trabajo obligatorio en las tierras del patrón sin salario, etc. Escrita en tres partes, la novela de Rosario Castellanos nos sitúa en la mirada de la hija mayor de los propietarios, quien se solaza en compañía de su Nana indígena (objeto de amor y repudio) mientras pasan sus infantiles días, calladamente la niña aprende los gestos racistas y excluyentes de su madre, Zoraida, quien, a su vez, es excluida del pináculo del poder por la comunidad patriarcal de los hombres de la casa. Aunque las mujeres blancas son objeto de vejaciones y menosprecio por parte de los hombres blancos, mantienen un sistema de vasallaje y opresión sobre los indios, hombres y mujeres por igual. Con crudo realismo y pasajes de un sutil surrealismo, Castellanos nos lleva de la mirada infantil al estallido de los conflictos entre patrones y peones indígenas en la segunda parte, el corazón de la novela, donde los antiguos campesinos desposeídos reclaman sus derechos al patrón, volviéndose en el proceso un poder ominoso y terrible que amenaza con consumir la propiedad de la casa grande. Con la huida de los hombres blancos de la propiedad (los indios queman los cañaverales del padre de la narradora) el mundo de la élite criolla se desmorona, ya que Mario, el hijo pequeño de los Argüello, fallece “devorado por los brujos”, según las quejas de Zoraida. Así, en esta venganza sobrenatural, se pone fin a la generación masculina de los propietarios; mostrando, a la vez, las estructuras patriarcales del sistema de dominación y parentesco del criollismo. Entre los pasajes más destacables, se encuentra una descripción sutil y profunda del racismo de las élites criollas que trabaja al nivel del afecto en la formación de la pequeña narradora: sobre el final de la novela, ésta se suelta de la mano de la indígena encargada de su cuidado para

correr a abrazar a una mujer que se parece a su Nana; aunque la pequeña corre con amor al encuentro, la india hacia la que se dirige no la conoce y permanece impassible. La pequeña se ha confundido, pero, tras dar media vuelta y regresar con su nueva encargada, dice, con desprecio: "Camino lentamente, más lentamente hasta detenerme. Dejo caer los brazos, desalentada. Nunca, aunque yo la encuentre, podré reconocer a mi nana. Hace tanto tiempo que nos separaron. Además, todos los indios tienen la misma cara." (Castellanos, 1983: p.291)

Ahí, en esa inscripción del *significante racista* encontramos una escena de la exclusión, un *apartheid* no reconocido por las leyes, que marca el sello del "nosotros" criollo frente al "otro" indígena, conminado a la posición de subalterno, aunque las leyes lo hayan convertido en un sujeto moderno, contemporáneo de la nación posrevolucionaria.

De este modo Rosario Castellanos, una de las primeras filósofas que incursionaron en el feminismo en México, logra crear una imagen certera y, a la vez, dolorosa de los retos del Estado poscolonial y del México posrevolucionario que contrasta, de formas singulares, con el retrato espectral que Juan Rulfo ha legado a la literatura latinoamericana con *Pedro Páramo* y *El llano en llamas*, relatos que dan cuenta del proceso posrevolucionario en el norte del país, mientras que la imaginación literaria y política de Rosario Castellanos se concentra en las exclusiones del sureste. El hecho de que el título de la novela esté escrito en la lengua de los pueblos mayas que la revolución quiere modernizar, da cuenta de su ímpetu *decolonial*. Sin embargo, al igual que Rulfo, Castellanos también impulsó el *régimen de inclusividad* del Estado mexicano posrevolucionario al trabajar como maestra del Instituto Indigenista como parte de las misiones culturales en las zonas rurales. Este no es lugar para establecer una evaluación crítica de la modernización mexicana, la cual ameritaría un estudio completo por sí misma. Por lo demás, los ejemplos del cine europeo y latinoamericano que hemos citado aquí nos ayudan, sin duda, a dar cuenta de los elementos críticos que son inmanentes a las producciones culturales que nos resultan indispensables para comprender, al menos en parte, las actuales impugnaciones al *régimen de inclusividad multicultural* que define las políticas culturales de las democracias liberales y representativas.

CONCLUSIONES

Podemos abrir esta sección de observaciones finales con la siguiente consideración, que es a la vez un resumen y un asentamiento de las tesis con las que me gustaría cerrar:

Tesis: la inclusión es el nuevo lenguaje del Estado.

Antítesis: la inclusión nunca ha sido el lenguaje del Estado.

Con esta aporía, que nos muestra el carácter indecible del *régimen de inclusividad* que hemos analizado aquí, podemos identificar el núcleo duro tanto de las imaginaciones

radicalmente democráticas de la política cultural latinoamericana como de las actitudes regresivas en el campo del multiculturalismo. La gran apuesta de las concepciones liberales fue la de practicar una mayor *inclusividad* sin modificar, de raíz, las relaciones de explotación que están a la base del capitalismo. Del mismo modo, como los feminismos negros han mostrado, no basta con hacer una crítica de la lucha de clases si dejamos de lado el carácter racista y heteropatriarcal de las relaciones de poder dominantes. La sobredeterminación de estos factores, me parece, ha sido ejemplificada con algunas producciones cinematográficas y literarias desde América Latina.

La creciente diversidad de los argumentos, narrativas y formas del relato fílmico contribuyen a mostrar la agudizada conciencia de las tesis con las que abrimos esta última sección. Mientras que la *inclusividad* ha sido la política cultural del multiculturalismo latinoamericano, presenciemos una creciente resistencia a las relaciones de poder implicadas en ese *régimen de inclusividad* el cual puede ser homogeneizador y, al mismo tiempo, ambivalente por sus efectos sobre las poblaciones tradicionalmente excluidas.

A partir del ejemplo de la novela de Rosario Castellanos, *Balún-Canán*, vemos el trabajo de un tropo que ha sido utilizado por Homi K. Bhabha (2002) para pensar la literatura del escritor polaco Joseph Conrad y su *Corazón de las tinieblas*: se trata de la *ambigüedad*. A decir del estudioso de la cultura y el poscolonialismo, lo que logra Conrad es, a la par, un relato que muestra y se identifica con el punto de vista del colonialismo europeo y, en la misma medida, una crítica inmanente a esta perspectiva a partir de la mirada de los nativos subalternos que sufren los efectos de la política colonial y el programa del capitán Kurtz: el exterminio masivo. Esta ambigüedad presente en la obra de Conrad se encuentra también en la polifonía de Rosario Castellanos: a la vez que nos muestra el ángulo de las mujeres oprimidas por las herencias del colonialismo, nos muestra también los efectos de barbarie del régimen de *apartheid* del sureste mexicano. Del mismo modo, la novela muestra el caso paradigmático de la exclusión de los pueblos mayas en términos culturales, económicos, políticos, etc. Así es que, si preguntáramos, ¿cuál es la posición de la novela? Tendríamos que asumir que no se cuenta desde un solo ángulo, aunque la voz narrativa está usualmente cargada por los integrantes de la familia Argüello, los propietarios, sin que de ahí se pueda concluir que la novelista se identifica con esa voz.

En el caso de las cintas analizadas arriba, podríamos decir que, a su manera, cada una muestra los efectos de la ex/inclusión de género, raza y clase. Todos estos efectos son sumamente divergentes y muestran la equivocidad contenida en la política multicultural de la inclusión.

Pienso que sólo desde el enfoque de la *interseccionalidad* es posible enriquecer y volver robusto el proyecto de una *radicalización de las demandas democráticas* de los colectivos y nuevos sujetos políticos que definen el horizonte de la democracia posliberal. Los esfuerzos de inclusión del neoliberalismo y su política cultural fracasan precisamente porque no cuestionan las condiciones que los hacen posibles: las relaciones capitalistas de producción. En ese sentido, unas búsquedas de articulación de demandas democratizadoras en un sentido igualitario deberán colocar esta problemática en primer lugar de su agenda política. En este artículo me decanto por la concepción de Laclau y Mouffe de *lo político*, como una constante ontológica, y de *la política*, como la variable óptica, capaz de transformar el conflicto, la división y el antagonismo en una lógica de las equivalencias capaz de romper con la lógica de las diferencias en la cual los elementos sociales permanecen meramente disgregados. La búsqueda de la hegemonía, desde este punto de vista, no nos compromete con una visión autoritaria del socialismo sino una búsqueda de *radicalización de la democracia* que sólo puede surgir de un cuestionamiento social de las relaciones capitalistas de producción. Desde este punto de vista, la *ontología política del vacío constitutivo* de la que hemos hablado aquí insiste en hacer de la política un ejercicio permanente, inacabable e insustituible de *articulación, equivalencia y detención temporal de la flotadez del significante*. Mostrar que la lucha política es también una lucha a través del lenguaje y por la hegemonía, nos permite negociar con puntos de vista divergentes en sus premisas, pero que pueden resultar convergentes en la búsqueda de un horizonte de transformación social en un sentido más igualitario y profundo. Este, entre otras cosas, puede partir de las posiciones de sujeto que, como las referidas al comienzo de este ensayo, se han planteado como subjetividades que retan radicalmente el *régimen neoliberal y multicultural de inclusividad*, según hemos intentado mostrar. Tal vez desde esa crítica sea posible vislumbrar nuevos horizontes y escenarios de cooperación y acción política transformadoras de nuestras realidades, por desgracia, todavía dependientes.

BIBLIOGRAFÍA BIBLOGRAFICAS

- Aleksiévich, S. (2015). *El fin del "homo soviético"*. Madrid: Acanalado.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Bhabha, H. K. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Barcelona: Gedisa.
- Brown, W. (2015). *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*. Ciudad de México: Malpaso.
- Castellanos, R. (1983). *Balún-Canán*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Derrida, J. (1998). *Políticas de la amistad*. Madrid: Trotta.
- Fabian, J. (2002). *Time and the Other. How anthropology makes its objects*. Nueva York: Columbia University Press.
- Federici, S. (2013). *La inacabada revolución feminista. Mujeres, reproducción social y lucha por lo común*. Ciudad de México: Ediciones desde abajo.
- Foucault, M. (2001). "El sujeto y el poder" en Dreyfus, Hubert L y Rabinow, Paul, *Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Foucault, M. (2003). *Sobre la Ilustración*. Madrid: Tecnos.
- Fraser, N. (2015). *Fortunas del feminismo*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Gago, V. (2020). *La potencia feminista o el deseo de cambiarlo todo*. Bajo Tierra Ediciones.
- Guha, R. (2019). *Dominación sin hegemonía. Historia y poder en la India colonial*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Gutiérrez, G. (2002). *Feminismo en México. Revisión histórico-crítica del siglo que termina*. Ciudad de México: UNAM.
- Hall, S. (2014). *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- Han, B.-Ch. (2017). *La expulsión de lo distinto*. España, Barcelona: Herder.
- Hernández, D. (2019^a). "La extrema derecha: el reto que enfrentamos" en *Animal Político*. Recuperado el día 23 de junio de 2021 de: <http://www.animalpolitico.com/blog-invitado/la-extrema-derecha-el-reto-que-enfrentamos/>
- Hernández, D. (2019^b). "Potencias del feminismo: actualidad del movimiento de mujeres en México" en *Animal Político*. Recuperado el 18 de mayo de 2021 de: <https://terceravia.mx/2019/08/potencias-del-feminismo-actualidad-del-movimiento-de-mujeres-en-mexico/>
- Hernández, D. (2020). "Duelo y política: en torno al memorial de víctimas del campo algodonero" en Guerra, H. (coord.). (pp.145-170). Ciudad de México: UAM-Xochimilco.
- hooks, b. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. España, Madrid: Traficantes de sueños.
- Laclau, E. & Mouffe, Ch. (2011). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lefort, C. (1990). *La invención democrática*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Löwy, M. (2019). *Cristianismo de liberación. Perspectivas marxistas y ecosocialistas*. Barcelona: El viejo topo.
- de Man, P. (1979). *Allegories of Reading. Figural language in Rousseau, Nietzsche, Rilke, and Proust*. New Haven: Yale University Press.
- Marchart, O. (2009). *El pensamiento político posfundacional*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica*. Buenos Aires: Melusina.
- Moreiras, A. (2020). *Infrapolítica (instrucciones de uso)*. Madrid: La Oficina.
- Nietzsche, F. (2012). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Madrid: Tecnós.
- Parisi, L. (2004). *Abstract sex. Philosophy, Bio-Technology and the Mutations of Desire*. Londres: Continuum.
- Rancière, J. (2007). *El desacuerdo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Scott, J. C. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*. CDMX: Era.
- Segato, R. (2005). "Territorio, soberanía y crímenes de segundo Estado: la escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez" en Vericat, I. (ed.). *Ciudad Juárez: de este lado del puente*. (pp.75-93). Ciudad de México: Epíkeia.
- Schmitt, C. (2006). *El concepto de lo político*. Madrid: Alianza Editorial.
- Villoro, L. (1950). *Los grandes momentos del indigenismo en México*. Ciudad de México: El Colegio de México.



CAPÍTULO II

DISCURSOS POLÍTICOS EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: PROPUESTAS PARA UNA EDUCACIÓN DIRIGIDA AL BIEN COMÚN

Juan Ramón Rodríguez Fernández
Universidad de León, España

El estudio conceptual de la educación inclusiva abarca diferentes dimensiones analíticas (Ocampo, 2017): La histórica, la semántica, la pragmática, la epistemológica, la política, etc. Por ello, la educación, y en concreto la educación inclusiva, no debe ser entendida como un

mero conjunto de saberes académicos o de técnicas instrumentales de intervención (Slee, 2012), las cuales como si fueran un manual de intervención, tuvieran una existencia independiente con respecto del mundo social, físico y cultural en el que toman sentido. Al revés, una educación inclusiva solo puede tener sentido verdaderamente inclusivo cuando está profundamente imbricada en las *cuestiones relevantes* de la realidad histórica y social en donde se crea y re-crea. Esta concepción nos lleva de lleno al reconocimiento de la dimensión y de la naturaleza política de la educación (Freire, 1992), es decir, cómo el análisis del papel de la ideología, del poder, de la opresión, de la hegemonía, etc. Contribuyen poderosamente a nuestra concepción de cómo debe ser la educación y en concreto la educación inclusiva. Esta propuesta de texto realiza un análisis político crítico de las posibilidades y también limitaciones de la educación inclusiva en el siglo XXI. Un primer apartado de este texto ahonda en las limitaciones de las concepciones más habituales en educación inclusiva, aquellas promovidas por entidades como la UNESCO o la Comisión Europea (Cascante, 2008). A continuación, en un segundo apartado desarrollaré dos alternativas a esta concepción tradicional de la educación inclusiva, las cuales parten de la noción de *Educación para el bien común y para la justicia social* (Díez Gutiérrez y Rodríguez Fernández, 2020a y 2020b): una bien conocida y que goza de una amplia trayectoria, el discurso educativo crítico y otra más novedosa que abre nuevas perspectivas para el siglo XXI, el discurso educativo postcrítico (Cascante, 2008 y 2009; Rodríguez Fernández, 2018).

INTRODUCCIÓN

Cualquier profesional de la educación con un mínimo de compromiso social en su trabajo se ha planteado alguna vez las siguientes preguntas: ¿Cómo puedo con mi trabajo contribuir a una sociedad más justa y libre? ¿Cómo podemos a través de la educación lograr una mayor justicia social? Creo que se trata de preguntas que nos atañen a todas las personas involucradas en el campo de la educación, independientemente del nivel y del contexto en que desarrollemos nuestra labor.

Es evidente que se trata de una cuestión, la de la educación inclusiva para el bien común, de enorme complejidad, ante la cual y de manera muy tentativa, creo que es posible delinear dos amplios caminos. Dos líneas en las cuales no siempre es sencillo trazar una línea divisoria y en donde tampoco se puede considerar que cada una ellas representen bloques uniformes y monolíticos. De forma genérica, me referiré a ellas como el Discurso Educativo Crítico, enraizado en los planteamientos filosóficos de la Ilustración, y el Discurso Educativo Postcrítico, situado en los confines del pensamiento postmoderno. Cada una de ellas se relaciona de manera diferente con conceptos claves en el campo social como puedan ser la ideología, el poder, la hegemonía, la emancipación social, la participación política, la ética, la identidad y por supuesto el rol de la educación.

EL CAMPO EN EL QUE SURGEN LOS DISCURSOS EDUCATIVOS: LA CONTROVERSIAMODERNIDAD-POSTMODERNIDAD

El otrora poderoso edificio de la Modernidad ha empezado en las últimas décadas a mostrar signos de deterioro e incluso a resquebrajarse en algunos lugares, debido a una serie de drásticas rupturas y profundas transformaciones en la sociedad, que implican una ruptura con los principios centrales que sostienen el edificio de la Ilustración: La racionalidad universal, la idea de historia como progreso lineal y acumulativo, el sujeto centrado y autónomo, el conocimiento como copia y representación fehaciente del mundo, etc. todos ellos pasan a ser radicalmente cuestionados tanto en su propia naturaleza como en su alcance y sus objetivos. Ese cuestionamiento filosófico que sacude los cimientos de la Ilustración se ha venido a denominar Postmodernidad. Pero antes de entrar en esa corriente de cuestionamiento, ¿qué es la Ilustración?

EL PROYECTO DE LA ILUSTRACIÓN: LAS BASES DEL PENSAMIENTO MODERNO

La Modernidad puede ser planteada, de manera muy esquemática, como el periodo histórico iniciado a partir del siglo XVI y que estrechamente vinculado a los principios filosóficos de la Ilustración francesa de 1789 (Habermas, 1981 y 1988), afirma la creencia en una Razón universal que actuaría de motor del progreso social, científico, tecnológico e histórico. En este proceso de superación constante hacia la vanguardia, la novedad y hacia mayores cotas de libertad y emancipación (Vattimo, 1997) actuaría en el lugar de actor principal, como si de una obra de teatro se tratase, el sujeto humano, un sujeto universal autónomo, ahistórico y dotado de una naturaleza esencial, racional, unitaria y estable. El siguiente pasaje del Manifiesto comunista (1848) es significativo de este carácter dinámico y vanguardista de la Modernidad:

[...] Una revolución continua en la producción, una conmoción ininterrumpida de todas las condiciones sociales, una inquietud y un movimiento constantes distinguen la época burguesa de todas las demás. Todas las relaciones estancadas y enmohecidas, con su cortejo de creencias y de ideas veneradas durante siglos, quedan rotas; las nuevas se hacen añejas antes de llegar a osificarse. Todo lo sólido se desvanece en el aire, todo lo sagrado es profanado y los hombres, al fin, se ven forzados a contemplar con ojos desapasionados su posición frente a la vida, sus relaciones mutuas." (Marx y Engels, 1999, p.28).

Las principales características de la modernidad son en primer lugar, una plena confianza en el ser humano, quien aparece en el centro del entramado social y natural, y que, para poder dominar, controlar y gestionar el medio social y natural utiliza la razón universal. Se trata de un sujeto dotado de una *naturaleza humana esencial y universal*, la cual se caracteriza por ser libre, racional y solidario. Parafraseando a Immanuel Kant podríamos decir que el sujeto de la Ilustración ha dejado atrás la inmadurez, la pereza y el yugo de la tradición,

atreviéndose a pensar y a conocer por sí mismo el mundo que le rodea (Kant, 1784). Es además un sujeto cartesiano, conformado por una dualidad estable: por una parte, la esfera de la racionalidad que tiene primacía; y por otra parte, la esfera de las emociones relegada a un segundo plano. Esta centralidad del ser humano, y de sus capacidades, en el pensamiento de la Ilustración ha hecho que en ocasiones diversos autores -uno de los más relevantes en la actualidad es Steven Pinker⁷ catedrático de psicología cognitiva de la Universidad de Harvard- utilicen la expresión *humanismo* para sintetizar el pensamiento moderno.

En un segundo lugar aparecen las *metanarrativas de emancipación social* (Lyotard, 1981), los grandes relatos que no solo tratan de explicar y describir el mundo, sino también de legitimar lo que es cierto y falso, lo correcto y lo incorrecto, lo bello y lo feo, lo adecuado y lo inadecuado, etc. esta idea de legitimación está muy relacionada con la razón universal, pues es a través de esta herramienta con la que se legitima y totaliza la realidad. Estas metanarrativas tienen las siguientes características:

- Buscan la emancipación social del ser humano con respecto a las ideologías, a las religiones, al pensamiento pseudocientífico o a las supercherías, que consideran actúan como velos que distorsionan y ocultan la verdadera realidad. Es decir, que nublan el camino a la *Verdad*.
- Tienen a ofrecer explicaciones universales, usando abstracciones de carácter global, y luego basándose en ellas, poder aplicarlas a la hora de explicar y manejar casos concretos y particulares. Son explicaciones que totalizan la realidad.
- Otorgan una fe plena en la razón universal como herramienta fundamental para llevar a cabo los objetivos y las ideas centrales del proyecto de la Ilustración. La racionalidad universal sería el instrumento, la palanca con la cual avanzar en la senda hacia la emancipación social.
- Persiguen el progreso social y la creación de riqueza basándose en la razón universal y en sus frutos. La razón, a través de las diferentes disciplinas científicas, produce un saber que es transformado posteriormente en conocimiento tecnológico y que en última instancia funcionará como solución a los problemas de nuestras sociedades. Las metanarrativas de emancipación social ven con profundo optimismo el avance tecnológico.
- Por último, las metanarrativas de emancipación social consideran que la historia tiene un desarrollo lineal y lógico, en el cual el ser humano tiende hacia la búsqueda de la belleza, la perfección y la justicia (Pinker, 2018: 548-549). Ese proceso de búsqueda está guiado por la razón universal, la cual, como faro en mitad de la noche, nos marca una senda pretrazada con una serie de fases, las cuales solo restaría seguir para

⁷ Uno de los últimos libros de este autor tiene el significativo título de *En defensa de la Ilustración. Por la razón, la ciencia, el humanismo y el progreso* (2018). Un monumental y concienzudo trabajo académico imprescindible para entrar en el actual discurso de la modernidad.

asegurar esos crecientes niveles de perfectibilidad. Esta idea de progreso constante aparece claramente en buena parte de las metanarrativas de emancipación social, desde el marxismo al cristianismo, desde la teoría económica neoliberal al estudio antropológico del ser humano⁸.

Fruto de estos planteamientos han ido surgiendo a lo largo del siglo XX una serie de organismos sustentados en los planteamientos del pensamiento moderno: "...la esperanza ilustrada en el progreso se concentraba en las instituciones humanas. Los sistemas creados por los humanos como los gobiernos, las leyes, los mercados y los organismos internacionales son un blanco natural para la aplicación de la razón a la mejora del hombre" (Pinker, 2018: 32). Son a su vez instituciones con un carácter globalizador, que no se limitan a los espacios propios de los estados nacionales, sino que tiene un afán internacional, como El Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, El Consejo de Europa, la OTAN o la OCDE por poner unos ejemplos del carácter internacional, globalizador -y occidental también-, que preside el pensamiento ilustrado, en sus diferentes vertientes y formas.

Sin duda la institución más representativa del pensamiento ilustrado es la Organización de las Naciones Unidas (ONU) fundada en 1945 con el objeto de mantener la paz y la cooperación internacional y fomentar las relaciones amistosas. Bajo su auspicio surgen una serie de instituciones específicas: la Organización Mundial de la Salud (OMS), cuyo objetivo es extender los avances médicos y promover la salud por el conjunto de países, sociedades y poblaciones del planeta; la Organización de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), entidad dirigida a promover el bienestar de la infancia en todo el mundo; la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), cuyo objetivo fundamental es erradicar el hambre en el mundo o la UNESCO dirigida a fomentar la paz mundial a través de la cooperación, la cultura y la educación. Se trata de organismos vinculados a la ONU, que se sustentan -al menos teóricamente- en la cooperación entre países, en el fomento de mecanismos de participación basados en la democracia representativa, en el diálogo razonado e igualitario entre sus miembros y que fundamentan sus actuaciones en los principios de los *Derechos Humanos Universales* bajo los cuales han impulsado proyectos tan importantes y dirigidos al logro del bien común, como los *Objetivos del Milenio* en el 2000 o los

⁸ Por ejemplo, para el marxismo, antes de llegar a la sociedad sin clases, es necesario pasar por una serie de fases previas: tomar del poder estatal, dictadura del proletariado, sociedad sin clases... Procesos históricos que estarían regidos por el principio rector de la lucha de clases. Por otra parte, los estudios clásicos en antropología política planteaban que las sociedades humanas avanzan linealmente de formas simples a formas crecientemente más complejas: salvajismo, barbarie y civilización (Morgan), o más recientemente: bandas, tribus, jefaturas y estados (Service, 1984). Asimismo, en el campo de la Ciencias de la educación, los estadios piagetianos clasifican el desarrollo evolutivo de la infancia en una serie de estadios caracterizados por unas competencias y capacidades diferenciadas: el periodo sensoriomotor, preoperacional, operaciones concretas y operaciones lógico-formales. Todas estas clasificaciones jerarquizantes, parceladoras y totalizadoras están hoy en día bajo cuestionamiento.

Objetivos de Desarrollo Sostenible en el 2015. En todos ellos late poderosamente la imagen del sujeto de la modernidad: racional, solidario, universal, ahistórico, en el centro del entramado social, cuyo objetivo es extender -a los más necesitados- los frutos del saber y del progreso, etc.

Y por supuesto en este proyecto de la Ilustración, las instituciones educativas como la escuela o la universidad tendrán un papel absolutamente protagonista como vehículos a través de los cuales contribuir al desarrollo del sujeto moderno y a la extensión de los frutos del saber científico, del conocimiento académicos y de los principios del pensamiento moderno por todas las sociedades del mundo. Así, es sintomático que buena parte de las instituciones supranacionales más importantes (BM, FMI, ONU, OIT, OTAN, UE, etc.) dediquen esfuerzos e importantes cantidades económicas al desarrollo de programas educativos dirigidos al intercambio educativo entre países (Eramus, Fulbright), al desarrollo de proyectos de cooperación al desarrollo, a la financiación de programas de becas, a la puesta en marcha de actividades de educación compensatoria, fomento de la alfabetización y escolarización, etc.

La institución escolar tiene un papel especialmente destacado como agentes encargados de velar y de transmitir los principios centrales de la Modernidad y garantizar el progreso científico y social. Por ello, la escuela puede ser considerada como la institución moderna por excelencia (Giroux, 1992 y 1994), ya que la educación ocupa un lugar central en el ideal de perfectibilidad del sujeto y de la sociedad. La siguiente cita es especialmente esclarecedora del rol y de la importancia que la educación tiene en el proyecto de la Ilustración:

[...] [la escuela es]...un invernadero en el conjunto social plagado de peligros. Un espacio y un tiempo en el que los educandos deben encontrar el clima necesario para que su naturaleza se desarrolle. Un clima en el que prime la razón universal, los derechos humanos, el contacto con la cultura elevada y con la naturaleza. En definitiva, un clima en el que los niños crezcan rectos para que después sea más difícil que se tuerzan cuando salgan a encontrarse con los problemas, conflictos, luchas y miserias del mundo exterior (Cascante Fernández, 2009, p.4).

Es el pensamiento de la Ilustración el que da cuerpo al *discurso educativo ilustrado o humanista* y que fundamenta a su vez buena parte de los desarrollos que ha tenido el *discurso educativo crítico*. Estos dos discursos educativos los veremos más adelante. A continuación, me centraré en desarrollar la crítica a la narrativa moderna: el pensamiento postmoderno.

LA POSTMODERNIDAD: UN “NUEVO” MOMENTO HISTÓRICO

En las últimas décadas, aproximadamente desde mediados del siglo XX -algunos autores sitúan el inicio de este movimiento concretamente en mayo del 68 en Francia y la década de los años 70 en los campus universitarios de Estados Unidos-, han tenido lugar una serie de profundos cambios y de drásticas transformaciones en los campos de lo social, de lo político,

de lo cultural, de lo económico y de lo tecnológico. Al conjunto de estas transformaciones se le ha denominado *Postmodernidad*. Transformaciones que socavan presupuestos, tradiciones y valores firmemente asentados en el imaginario colectivo en cuanto en las dimensiones social, cultural, económica, política, etc. de nuestras vidas.

En el ámbito económico y laboral en los países occidentales se ha pasado de una sociedad orientada a la producción masiva, a la creación y/o mantenimiento de altas cotas de empleo estable, al fomento de la ética del trabajo y al fortalecimiento y desarrollo del Estado de Bienestar Social como espacio de consenso entre el Trabajo y el Capital. En cambio, actualmente vivimos un momento histórico en el que los discursos neoliberales dominantes se basan en la estética del consumo y en el cuestionamiento de los valores solidarios y comunitarios que fundan el EB, a favor de la individualidad y de la libertad de elección del sujeto (Lipovetsky, 2003, p.134). Si en el capitalismo fordista propio de la Modernidad el trabajo ocupaba, entre otras, una posición central en la construcción de la estructura identitaria del sujeto, al integrar y estructurar la vida de la persona en el día a día a lo largo de un periodo de tiempo prolongado, en ocasiones durante toda la vida. Ahora, en la sociedad postmoderna del capitalismo flexible postfordista la situación laboral es radicalmente diferente: el trabajo deja de ser el elemento central en la construcción de la identidad personal y ese puesto es asumido por la capacidad de consumo del sujeto (Ritzer, 2000) y por su orientación a la realización individual y narcisista del sujeto (Bauman, 2000 y 2011).

En el mundo líquido de la postmodernidad la vida laboral postfordista se organiza según los axiomas de la flexibilidad, la adaptabilidad y del *just in time*. Se convierte en un proceso impredecible en donde los cambios, ni son acumulativos ni están orientados a la mejora, y en donde los horizontes prefijados de las carreras profesionales del periodo anterior se difuminan y desaparecen. Bajo este contexto, la identidad deja de ser conformada principalmente por el trabajo y ya cada vez tiene menos sentido el responder a la pregunta de ¿quiénes somos? con nuestra profesión. Asimismo, cada vez tiene también menos sentido el carácter vocacional del trabajo, el disfrutar de la actividad laboral que uno hace puesto que ese trabajo será, a fin de cuentas: temporal, parcial, precario, etc. Y es que siguiendo a Bauman:

[...] Nada perdurable puede levantarse sobre esta arena movediza. En pocas palabras: la perspectiva de construir sobre la base del trabajo, una identidad para toda la vida ya quedó enterrada definitivamente para la inmensa mayoría de la gente (salvo, al menos por ahora para los profesionales de áreas muy especializadas y privilegiadas) (Bauman, 2000, p.50).

El conjunto de estas transformaciones (sociales, económicas, culturales, artísticas, etc.), el horizonte de inteligibilidad que dan forma, para algunos autores se pueden englobar como todavía pertenecientes al periodo moderno. Por ejemplo, para Anthony Giddens nos

encontraríamos ante una “modernidad tardía”, para Ulrich Beck (2006) estaríamos frente a una “sociedad del riesgo” y, destacando por encima de todos tendríamos a Jürgen Habermas (1981) para quien estaríamos presenciando un “proyecto inacabado” en el que a pesar de los errores cometidos en el pasado todavía nos ofrece una senda clara y racional a seguir frente al nihilismo, el neoconservadurismo y la irracionalidad de otro tipo de propuestas de organización social. En cambio, para otros autores (Lyotard, 1981; Vattimo, 1997; Lipovetsky, 2003, etc.) vivimos un periodo, una condición en donde los cambios han sido tan drásticos que sin lugar a dudas obedecen a un nuevo periodo histórico, que bien puede ser una continuación del anterior o una fase totalmente diferente, pero que en todo caso implican cambios tan radicales en la sociedad que requieren técnicas y modos de pensar diametral diferentes respecto a los aportados por los planteamientos clásicos (Ritzer, 2000:83). Este periodo histórico de profundos cambios ha sido denominado, a falta de un término mejor que lo caracterice, como Postmodernidad.

EL CUESTIONAMIENTO DE LOS GRANDES RELATOS

La Postmodernidad, a pesar de su oceánica complejidad y su gran heterogeneidad en cuanto a movimiento (Picó, 1988), podemos considerar que tiene como aspecto central la crítica a las metanarrativas de emancipación social. Es decir, las grandes teorías y relatos que explican el mundo y que legitiman lo que es correcto y lo incorrecto, lo adecuado y lo inadecuado, lo pensable y lo impensable... Para el pensamiento postmoderno, éstas no son en sí mismas más que *juegos del lenguaje* (Morley, 1998), discursos contingentes, procedentes de unas determinadas condiciones de verdad (Foucault) que las hacen posibles y que sólo se pueden entender como fruto del diálogo y la interacción entre diversos discursos y poderes a lo largo de la Historia:

[...] Las grandes narrativas son encaradas, en esa visión, más como instrumentos de poder, como construcciones interesadas de lo social, que como resultado de acciones epistemológicas neutras y desinteresadas. Las grandes narrativas son, así colocadas en el incómodo contexto de la política y del poder y retiradas del confortable dominio de la epistemología (Silva, 1997, p.276). El subrayado es mío.

Desde la visión postmoderna ningún tipo de gran relato emancipador, llámese éste ciencia, marxismo, cristianismo, capitalismo, etc. nos ofrece un conocimiento válido, universal, total que sea trascendente y que esté por encima de la historia. La propia historia deja de ser vista como una secuencia de progreso lógico, acumulativo y lineal (Vattimo, 1997), pasando a reconocerse su carácter caótico, oscuro y gobernado por multitud de factores en constante interacción y no principalmente por una razón universal. La renuncia a la fundacionalidad última de los grandes relatos que hacen el pensamiento postmoderno nos deja en una situación de cierta deriva y de incertidumbre ante el futuro, como señala Sonia Ogiba (1997) en

relación a los profesionales de la educación que hemos sido formados bajo los planteamientos crítico-emancipatorios de la Modernidad:

[...] la aproximación al pos-estructuralismo no deja de ser desestabilizante y una tarea desafiadora. Por haber ingresado en el campo profesional de la educación en un periodo en que el pensamiento pedagógico buscaba romper con presupuestos epistemológicos positivistas y afirmarse como instancia de teorización educacional crítica, el pensamiento pos-estructural no deja de provocar en mí y, ciertamente, en la gran mayoría de los/as educadores/as, una profunda inquietud y un cierto sentimiento de incomodidad. Y eso porque ese tipo de pensamiento nos remite, sin duda, a una posición de agente transgresor/a de la racionalidad y tradición occidental modernas, por el hecho de que nos coloca frente a la ruptura de paradigmas científicos que hasta entonces guiaban las investigaciones en el área de la educación y, en particular, en la de la Didáctica (Ogiba, 1997, p.258).

Pero, aunque seamos huérfanos de las posibilidades ilimitadas de progreso y de las promesas de emancipación que estos nos parecían ofrecer con sus sendas previsibles y sus planificaciones globalizantes y racionalizadoras, en cambio se nos abren nuevos caminos, eso sí, caminos que no están prefijados por ninguna narrativa y que únicamente tomarán cuerpo a medida que los vayamos transitando. Como señala Tomás Ibáñez (2001): “Se han roto las anclas que nos mantenían confinados en el puerto seguro, navegamos ahora mar abierto, sabiendo que nuestro rumbo lo tenemos que crear nosotros sin otra guía que nuestros propios anhelos...” (Ibáñez, 2001, p.222). La Postmodernidad y el Postestructuralismo se muestran recelosos de la luz del faro que representaban los enfoques modernos, al cuestionar su legitimidad ¿Quién es el encargado de la iluminación y por qué?, su naturaleza ¿Qué objetivos tiene, a dónde nos pretende llevar?, su totalidad ¿Qué otras posibles rutas nos ocultan su iluminación?, etc.

Siguiendo esa argumentación, la Postmodernidad contribuye a denunciar que la racionalidad que inspira las grandes narrativas modernas de emancipación social, y que cuyo objeto precisamente era luchar contra la trascendencia religiosa y contra la superchería pseudocientífica, ha pasado a convertirse ella misma en un fetiche fuera del alcance de las personas, en una especie de tótem al que el sujeto moderno tiene que rendir pleitesía:

[...] Los principios y los valores supremos, es decir, aquellos sobre los cuales se articulan la ideología y la axiología de una época y de una sociedad, ya no están en los cielos como en los tiempos anteriores a la modernidad. Se les hace bajar de la trascendencia para situarlos en el seno de la propia humanidad y en el corazón de la propia sociedad esto significa la muerte metafórica de Dios. La Ilustración es el asesino de la figura de Dios en tanto que fundamentación última de los principios sobre los cuales debe basarse la sociedad, lo que ocurre es que la modernidad no dejará vacante la plaza ocupada por Dios, sustituirá la figura de Dios por otros principios absolutos que tendrán, prácticamente, los mismos efectos (Ibáñez, 2001, p.97).

La Postmodernidad que defiende en estas líneas critica el carácter trascendental que se le atribuye a la razón, pero en modo alguno propone una posición irracional, sino que traslada esa racionalidad de la trascendencia a la contingencia histórica. Como afirma Ernesto Laclau (2001) con relación a su concepción de la Postmodernidad: “La postmodernidad no implica un cambio en los valores de la modernidad iluminista, sino un particular debilitamiento (weakening) del carácter absoluto de los mismos” (Laclau, 2001, p.59).

La crítica postmoderna que saca a la luz el carácter contingente de la razón moderna, subraya los posibles efectos totalizadores y alienantes de la gran teoría en pro de la emancipación social, pues se denuncia que apelando a los principios racionalizadores los enfoques iluministas han servido como pretexto, como legitimación para generar más violencia, desigualdad social y represión. ¿Qué nos ha dejado el siglo XX, el siglo de los grandes avances científico-tecnológicos?: dos guerras mundiales, el colonialismo e imperialismo, la Guerra de Vietnam, la Guerra de Irak, los campos de concentración, el fanatismo religioso, la degradación del medioambiente... (Huysen, 1988; Silva, 1997 y 2001; Morley, 1998; Escobar, 2007, etc.). El propio carácter discursivo de la realidad que defiende el pensamiento postmoderno y el postestructural rompe diametralmente con esa visión que ofrece la teoría totalizante moderna, al enfatizar su carácter socialmente construido, antifundacional, contingente, etc. Slavoj Žižek denuncia la potencialidad totalizadora y opresora del pensamiento ilustrado con la siguiente anécdota:

[...] [En el contexto de una situación de guerra] En aquel tiempo, las patrullas militares tenían derecho a disparar sin advertir a las personas que transitaban por las calles después del toque de queda (diez de la noche). Uno de los dos soldados de una patrulla ve a alguien con prisa cuando faltaban diez minutos para las diez y le dispara de inmediato. Cuando su colega le pregunta por qué ha disparado si faltaban diez minutos para las diez, él responde: ‘Conocía a ese tipo. Vive lejos de aquí y no hubiera podido llegar a su casa en diez minutos, o sea que, para simplificar las cosas, mejor he disparado de una vez...’ (Žižek, 1992, p.30).

Nuestras vidas, nuestras sociedades no pueden ser regidas, argumenta la postmodernidad, por estos grandes relatos que uniformizan y totalizan con su mirada la realidad. Devienen en grandes dogmas que acaban imponiendo un pensamiento único y aniquilando la disidencia, la libertad y la diversidad. Es preciso, por tanto, limitarnos a explicaciones más contingentes, temporales, precarias, modestas, histórica y biográficamente localizadas... Frente al gran relato, la postmodernidad aboga por el “pensamiento débil” (Vattimo, 1997).

Incluso, se han vinculado las bases de la Modernidad con la génesis y desarrollo del Holocausto nazi (Foucault, 1994; Bauman, 2006), argumentando que este no fue únicamente el producto de la locura antisemita o de la sinrazón humana, como habitualmente tienden a

mostrar las grandes producciones cinematográficas que tratan el tema del Nazismo⁹ al centrarse mayoritariamente en la locura o perversión de los dirigentes y militares nazis. Sino que el nazismo y los campos de concentración y exterminio siguieron fielmente los principios de eficiencia, racionalidad, previsibilidad e ingeniería social centrales en el proyecto de la Modernidad: “En ningún momento de su larga y tortuosa realización, el Holocausto llegó a entrar en conflicto con los principios de la racionalidad. La Solución Final no fue en ningún momento incompatible con la búsqueda racional de la eficiencia, con la óptima consecución de objetivos. Antes, al contrario, surgió de un proceder auténticamente racional y fue generada por una burocracia fiel a su estilo y a su razón de ser. [...] El Holocausto no fue un arranque irracional de aquellos residuos-todavía-no-erradicados de la barbarie pre-moderna. Fue un inquilino legítimo de la casa de la modernidad; un inquilino que no se habría sentido cómodo en ningún otro edificio” (Bauman, 2006, p.39).

Por último, con relación al sujeto, la Postmodernidad plantea que no existe ningún tipo de naturaleza humana esencial que estando reprimida sea necesario liberar o emancipar, como plantean los enfoques ilustrados y críticos. No hay ninguna barrera que limite la potencialidad reprimida del ser humano, puesto que tal “potencialidad natural” no deja de ser una *construcción sociohistórica sujeta a unas relaciones de poder* que la hacen posible (Foucault, 1995). De esta manera, se disuelven las concepciones por las que se afirma la existencia de una naturaleza humana esencial, ya sea ésta orientada a la búsqueda del conocimiento como señala la filosofía iniciada por Platón-Aristóteles, o la naturaleza bondadosa y racional de la cosmovisión socio-ilustrada (Jacques Rousseau, Steven Pinker) o bien racional, egoísta y competitiva de los enfoques neoliberales en el *homo economicus* (Richard Nozick, Frederick Hayek, Milton Friedman) y el *egoísmo racional* (Rand, 1964)...Así como tampoco habría una naturaleza esencial crítica, cuestionadora, orientada a la emancipación (Karl Marx) como se sugiere en las pedagogía críticas (Paulo Freire, Peter McLaren). Puesto que: “El posmodernismo desconfía profundamente de los impulsos emancipadores y liberadores de la pedagogía crítica. En última instancia, en el origen de esos impulsos está la misma voluntad de dominio y control de la epistemología moderna. La pedagogía tradicional y la pedagogía crítica terminan convergiendo en una genealogía moderna...” (Silva, 2001, p.140-141).

Todas ellas serían en sí mismas construcciones procedentes de unas relaciones de saber y poder, discursos opacos para el propio sujeto y que habría que valorar, ponderar por sus efectos políticos y no tanto por si son en sí mismos verdaderos o falsos. Es el reconocimiento del debate, de la contrastación de ideas, de la deliberación y de la oratoria, de la orientación

⁹ Por ejemplo, entre otras muchas *La lista de Schindler* (Spielberg, 1992).

hacia la pragmática antes que a la búsqueda de la verdad final -porque esta no existe para el postmodernismo¹⁰-. En definitiva, *el retorno de lo político*.

Desde la postmodernidad se denuncia que la característica moderna de esencialidad humana no hace sino ocultar el proceso de su creación, de su manufactura, al argumentar que no hay un sujeto preexistente al lenguaje y a lo social. En última instancia el sujeto no deja de ser sino un producto de los discursos y poderes que pueblan el entramado social. No es en absoluto ese sujeto centrado, soberano y omnipotente del discurso ilustrado, al revés, es una invención de tal discurso. El propio Foucault puso de manifiesto tal carácter construido y contingente en el famoso final de *Las palabras y las cosas* (1968):

[...]En todo caso, una cosa es cierta: que el hombre no es el problema más antiguo ni el más constante que se haya planteado el saber humano. Al tomar una cronología relativamente breve y un corte geográfico restringido -la cultura europea a partir del siglo XVI- puede estarse seguro de que el hombre es una invención reciente. [...] De hecho, entre todas las mutaciones que han afectado al saber de las cosas [...] una sola, la que se inició hace un siglo y medio y que quizá está en vías de cerrarse, dejó aparecer la figura del hombre. Y no se trató de la liberación de una vieja inquietud, del paso a la conciencia luminosa de una preocupación milenaria, del acceso a la objetividad de lo que desde hacía mucho tiempo permanecía preso en las creencias o en las filosofías: fue el efecto de un cambio en las disposiciones fundamentales del saber. El hombre es una invención cuya fecha reciente muestra con toda facilidad la arqueología de nuestro pensamiento. Y quizá también su próximo final (Foucault, 1968, p.375.)

Si no existe una naturaleza humana esencial, tampoco es sostenible la idea de una visión unitaria y centrada de la identidad del sujeto: como vimos anteriormente, para el pensamiento posmoderno la identidad ya no asume una forma estable, fija y coherente, sino que pasa a ser fluida, nómada, mestiza y basada en una construcción caracterizada por ser inestable, fragmentaria y contradictoria. Una consideración similar ocurre con las aportaciones de la antropología postmoderna en relación al estudio de la cultura. Desde esta perspectiva antropológica se rechaza que la(s) cultura(s) sean bloques homogéneos y puros como se defendía desde los enfoques antropológicos de corte estructural-funcionalista. Reconociéndose en cambio su construcción como el resultado del mestizaje, del constante movimiento nómada, de la hibridación y de la disolución de sus fronteras (Clifford, 1995; García Canclini, 2004; Escobar, 2007 y Mignolo, 2007). Por ello: "...la lectura del proceso identitario exige una mirada que tienda hacia el antiesencialismo, es decir, que pugne por ofrecer una lectura radicalmente histórica en la medida en que sea capaz de mostrar la

¹⁰ La cara más siniestra de este pragmatismo político que lo deja todo a la deliberación y al debate sería la *posverdad*. En la cual lo importante no es mostrar la verdad, sino *convencer y construir* aquel relato que mejor se acomode a tus intereses, a las peticiones de tu electorado, etc. Por ello, hemos presenciado en las últimas décadas un aumento de la importancia de la oratoria como herramienta para convencer, para seducir, no para explicar. Así, no existen las mentiras y las falacias, pasan a ser consideradas "hechos alternativos", instrumentos de la política perfectamente válidos para la confrontación dialéctica.

temporalidad, precariedad y contingencia de toda definición identitaria” (Fuentes Amaya, 2002: 111). Entramos de nuevo en la necesidad de realizar análisis de las relaciones de poder que aparecen implicadas en la pugna por imponer una determinada esencialidad humana. Por ejemplo, en el análisis de los medios de comunicación y en la publicidad que constantemente nos interpelan a una serie de identidades esenciales, como si de una oferta de identidades a la carta se tratara, al “...pretender decirles y/o preguntarles a los espectadores cómo deben vivir e, implícitamente, como deben vivir todos los seres humanos” (Ferguson, 2004, p.40).

LA CRÍTICA A LA RACIONALIDAD MODERNA

Para la postmodernidad la racionalidad moderna puede y debe ser criticada desde dos frentes, por una parte desde las limitaciones de la racionalidad instrumental-tecnológica para hacer frente a los problemas actuales de la sociedad¹¹; y por otra parte, desde la crisis de las metanarrativas de emancipación social.

La crítica a la razón instrumental es relevante en el análisis social y especialmente para el campo educativo, pues la mayoría de las prácticas educativas tanto en el ámbito formal como no formal están sustentadas en esta concepción de la racionalidad, típicamente moderna. La crítica a la racionalidad instrumental (Habermas, 1973) se mueve en los siguientes 3 ámbitos: La relación entre la teoría y la práctica, la alienación profesional y la tecnología como fetiche ideológico.

La racionalidad tecnológica establece una determinada relación entre la teoría y la práctica, una relación en la que la primera precede a la segunda, prescribiendo lo que ha de hacerse en cada situación práctica. Mediante esta concepción la práctica es entendida como un conjunto de situaciones-problemas concretos y específicos, donde se ha de encontrar la apropiada solución tecnológica para su resolución. Esta concepción tecnológica es avalada y aceptada de forma natural como si fuese una verdad de sentido común. Sin embargo, en las ciencias sociales este planteamiento es débil y dudoso pues gran parte de los principios positivistas en los que se fundamenta esta relación entre la teoría y la práctica no son fácilmente aplicables al ámbito socioeducativo. Por ejemplo, en las ciencias sociales es muy difícil el poder separar nítidamente el objeto del sujeto, pues ambos están completamente entrelazados. Por ese motivo, no existe un conocimiento puramente neutral, ya que todo campo del saber está hasta cierto punto impregnado de ideologías, valores sociales, culturales, morales, etc. Asimismo, es dudoso el poder establecer relaciones causales en el ámbito social, debido a su naturaleza dinámica, ambigua, al carácter difícilmente predecible del comportamiento humano social, a las diferentes subjetividades y maneras de ver y entender la realidad, etc.

¹¹ Una crítica ya iniciada en la *Escuela de Frankfurt* con los trabajos de Herbert Marcuse, Theodor Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin y Jürgen Habermas.

La racionalidad tecnológica nos encamina hacia una fuerte separación entre la esfera de la teoría, de la reflexión y la esfera de la práctica, de la acción. Es anecdótico, pero un ejemplo etnográfico que señala esta fragmentación entre la esfera de la reflexión y la esfera de la práctica aparece en el siguiente pasaje de la obra de Paul Willis *Aprendiendo a trabajar* (1988):

[...]En Toll End Road hay un garage donde trabajaba a tiempo parcial y (...) había un compañero ya mayor, había sido mecánico toda la vida, debe tener setenta años. Era un viejo profesional de Hammertown, que en su tiempo libre fue boxeador profesional, y compañero veterano y hombre práctico, ¿de acuerdo?... y me dijo esto (...) estaba hablando con él, hablando no sé de qué y dice (...) este tipo es todo teoría y se remite a los libros para cualquier cosa y dice sabes, dice, una vez le enviaron un libro en una caja de madera, y todavía está en esa caja porque no sabe abrirla. No es del todo cierto pero lo esencial es verdad. No es cierto, no ocurrió así en la realidad, pero la esencia es verdad. ¡No puede acceder a esa caja porque no sabe cómo abrirla! ¿Qué hay de bueno en eso? (Willis, 1988, p.71).

Este diálogo es, siguiendo la argumentación de Paul Willis, no solo un ejemplo de la fragmentación entre la teoría y la práctica, sino que también es un ejemplo etnográfico del diferente tratamiento y percepción –del *habitus*– de tal relación según la procedencia y el contexto social. Mientras que las clases subalternas y trabajadoras tienden a valorar más lo físico y los conocimientos con mayor aplicación práctica directa, las clases dominantes otorgan un mayor peso al conocimiento académico, y a las certificaciones que lo acreditan, como un elemento clave a la hora de mantener su posición social.

En cuanto a la alienación profesional, la separación entre la teoría y la práctica origina no solo dos grupos de profesionales, un grupo de trabajadores expertos legitimado para reflexionar y tomar decisiones, y otro grupo de trabajadores encargado de ejecutarlas y de ponerlas en práctica. Sino que también origina una estratificación del conocimiento, diferenciando entre conocimiento científico-teórico y conocimiento práctico-técnico. Los expertos y el conocimiento que generan y que utilizan tiene un status social y un reconocimiento mayor que aquel empleado por los trabajadores prácticos. En el ámbito de la educación, esta diferenciación de profesionales y de conocimiento da lugar a una alienación profesional en los educadores, originada por la expropiación de la esfera del pensamiento en su quehacer profesional diario, dando lugar a que estos trabajen sin comprender verdaderamente las complejidades teóricas y filosóficas de la acción educativa, limitada a una mera tecnología educativa. El énfasis actual en los modelos de formación profesional de los educadores basados en la adquisición de competencias, técnicas y habilidades (diseñadas y planificadas por otros profesionales procedentes del mundo de la empresa o del mundo universitario) contribuye poderosamente a la despolitización de la tarea de educar y a la alienación profesional del educador, que pasa a ser un simple experto en la *aplicación* de técnicas y competencias: diseñar programas, poner en marcha actividades educativas,

gestionar conflictos en el aula, etc. Todas ellas si bien son necesarias, resultan insuficientes para dar cuenta de la gran complejidad del fenómeno educativo y de su carácter ambiguo, dinámico e irreplicable.

Por último, el núcleo central en la racionalidad instrumental es la asunción de su objetividad y neutralidad. Sin embargo, para el pensamiento postmoderno este tipo de racionalidad tecnológica es solamente una racionalidad más, una interpretación específica de la racionalidad que disfraza y oculta su carácter ideológico, ya que el enfoque tecnológico se basa en el establecimiento de una serie de acciones, guiadas por la racionalidad instrumental, hacia el logro de unos objetivos predeterminados, pero sin plantearse la ética de estos objetivos y el contexto social en que toman sentido. Desde este punto de vista tecnológico, la racionalidad se refiere a la correcta elección entre estrategias, a la adecuada selección de tecnologías y a la pertinente puesta en marcha de sistemas en situaciones ya dadas y orientadas a fines predeterminados. De esta forma, se sustrae la trama social, cultural e ideológica en la que se originan y se desarrollan estos tres aspectos, básicos en el funcionamiento de la racionalidad instrumental.

Por otra parte, la racionalidad heredera del pensamiento moderno puede ser criticada en base a su tendencia a realizar generalizaciones excesivamente amplias y globales partiendo de ese supuesto carácter universal y neutral de la racionalidad. Cuando la modernidad desarrolla el discurso de la emancipación del ser humano, bajo ese discurso late un determinado perfil de sujeto, procedente de unas raíces culturales concretas, pero con poderosas pretensiones de universalidad para el conjunto de los pueblos y culturas humanas. Así, cuando se encumbra la razón como el medio privilegiado para alcanzar la felicidad, la libertad y el progreso social, se está haciendo un reduccionismo sobre el propio concepto de razón, muy centrado en la imagen tecnológica y totalizadora: "La Ilustración, en el más amplio sentido de pensamiento en continuo progreso, ha perseguido desde siempre el objetivo de liberar a los hombres del miedo y constituirlos en señores. Pero la tierra enteramente ilustrada resplandece bajo el signo de una triunfal calamidad" (Horkheimer y Adorno, 1994).

Tales planteamientos del pensamiento moderno provienen de tradiciones filosóficas cuya referencia como sujeto es clara: un sujeto dotado de una naturaleza esencial, unificado, centrado y racional. Por ello, el proyecto de emancipación social que propone el pensamiento moderno a través de la racionalidad universal corre no solo el riesgo de obviar las diferencias culturales, la diversidad y las diferentes formas de pensar y de entender el mundo que no entren dentro del patrón ilustrado occidental; sino también de actuar directamente de forma opresora y alienante hacia otras formas de vida y de culturas, pues las metanarrativas de emancipación social "...have been oppressive to those who are not European, white, middle class, christian, able-bodied, thin and heterosexual" (Ellsworth, 1989, p.304).

HUYENDO DEL POSTMODERNISMO NIHILISTA: EL PENSAMIENTO POSTMODERNO DESDE EL COMPROMISO SOCIAL

Existen múltiples formas de caracterizar el heterogéneo y muchas veces contradictorio pensamiento postmoderno, desde quienes consideran que estamos ante un periodo diferente respecto a la Modernidad pero que sin embargo puede y debe considerarse como una continuación de los enfoques modernos, en concreto como una continuación del capitalismo (Jameson, 2004; Eagleton, 1997; Callinicos, 1993), hasta quienes plantean que estamos en un momento histórico independiente con respecto a la modernidad y que vivimos en una sociedad plenamente postmoderna (Baudrillard, Lyotard, 1981 o Lipovetsky, 2003, etc.). Por ejemplo, para Jean Baudrillard estaríamos en una sociedad postmoderna caracterizada por el papel preponderante del consumo y del simulacro¹² frente al énfasis productivista de la etapa moderna; para Jean François Lyotard (1981) nos hallaríamos en un periodo de profundo cuestionamiento de las grandes narrativas que inspiraban la Modernidad. Como elocuentemente argumentaba en una entrevista realizada por *El País* en 1985: *"A pesar de la nostalgia, ni el marxismo ni el liberalismo pueden explicar la actual sociedad posmoderna. Debemos acostumbrarnos a pensar sin moldes ni criterios. Eso es el posmodernismo"*¹³. Mientras que para Gilles Lipovetsky (2003) estaríamos en una etapa de exaltación de la individualidad y de realización hedonista, para Zygmunt Bauman (2011) viviríamos en una sociedad líquida en donde se disuelven las aparentemente sólidas fronteras establecidas en las categorías y dicotomías propias de la Modernidad. Así, en la postmodernidad se priorizaría el collage, la mezcla, los transfronterizo y lo transdisciplinar, lo líquido y la hibridación, frente a las jerarquías racionalizadoras y a las nítidas clasificaciones típicas del pensamiento moderno. Pero también lo identitario, lo particular, lo subjetivo, el folklore, frente a lo global y a los valores éticos universales.

Desde una perspectiva crítica y de compromiso social que huya de las visiones nihilistas y descomprometidas de determinadas posturas postmodernas¹⁴, es interesante seguir los planteamientos de Ernesto Laclau (2002) por el cual podemos caracterizar la postmodernidad como una mutación en el pensamiento moderno que se dirige al cuestionamiento y a la lectura retrospectiva *-pero no al abandono-* de los aspectos centrales de la Modernidad y en donde sobresale el nuevo estatus otorgado a los elementos discursivos en torno a las narrativas y metanarrativas de emancipación social. De este modo, más que como un rechazo

¹² La serie de ciencia ficción distópica *Black Mirror*, muestra en varios de sus capítulos como la sociedad postmoderna y ultra tecnológica se desarrolla a través de la generación de experiencias y situaciones simulacro.

¹³ Entrevista disponible en: https://elpais.com/diario/1985/10/23/cultura/498870004_850215.html

¹⁴ Como denunciaba el filósofo catedrático en Filosofía de la Ciencia de la Universidad McGill, Mario Bunge (1919-2020), para quien el postmodernismo es "una peste popular que renuncia al pensamiento. Esa prédica ha tenido cierto éxito, porque ha desanimado al estudio de cosas serias" (Conferencia Universidad de Buenos Aires, 1999. Disponible en shorturl.at/jzOP1)

de los principios centrales de la Modernidad, lo que se plantea es una creciente apreciación crítica de las limitaciones que ésta tiene: “Estamos viviendo, por el contrario, uno de los momentos más excitantes del siglo XX: el momento en que nuevas generaciones, sin los prejuicios del pasado, sin teorías que se presentan a sí mismas como ‘verdades absolutas’ de la historia, están construyendo nuevos discursos emancipatorios, más humanos, diversificados y democráticos. Las ambiciones [teleológicas] y epistemológicas son más modestas, pero las aspiraciones de liberación son más amplias y profundas” (Laclau y Mouffe, 2000:112).

A fin de cuentas, la visión de una Postmodernidad como fase histórica que supera y trasciende a la Modernidad es en sí una idea *muy propia de la modernidad*, en cuanto a progreso histórico acumulativo, perfectibilidad gradual y constante gracias al avance del pensamiento científico, etc. Por ello sería más apropiado “... hablar de la creciente conciencia de la existencia de varios tipos de ‘límites’, por ejemplo, el descubrimiento de los límites ecológicos a la industrialización (los especialistas en contaminación en Europa están hablando de cantidades tales como 500 mil millones de libras esterlinas para limpiar la sociedad existente en Europa tras unos pocos siglos de progreso industrial), o quizás el fin de determinados sueños sobre el ‘progreso’ en Occidente.” (Morley, 1998, p.86-87).

Desde este punto de vista podemos decir que la Postmodernidad tiene una visión *escéptica*, una actitud desilusionada hacia la Modernidad en relación a sus promesas de emancipación social, de sus ilusiones de progreso acumulativo ilimitado, a su idea de sujeto racional y dueño de su destino y al poder de la racionalidad, de la “razón triunfante” en la perfectibilidad gradual de la sociedad (Eagleton, 1997). Así, los términos de progreso y de emancipación que son tan centrales dentro de la Modernidad, pasan a ser vistos con recelo por la Postmodernidad y relegados a un segundo plano. En este sentido es significativo que autores que se ubican en el neopragmatismo filosófico y político, como Richard Rorty, prefieran emplear el término *autonomía* frente al de *emancipación* del sujeto.

Sin embargo, este escepticismo en modo alguno significa un abandono de la posibilidad de luchar por un mundo más justo y por una sociedad más igualitaria. Únicamente se relativizan los puntos de vista de la Modernidad, se subraya su carácter contingente y discursivo y se desmitifican sus instituciones más representativas entre ellas la escuela y la universidad. Esta perspectiva de compromiso social trata de apartarse de las narrativas modernas, pero sin caer en un desmovilizador nihilismo postmoderno (Huysen, 1988). Un movimiento postmoderno de carácter propositivo al que no le falta ni un documento redactado al estilo - en segunda persona- del *Manifiesto comunista (1848)*, pues como plantea Michel Foucault en el prólogo del libro *Antiedipo (1972)* de los franceses Gilles Deleuze y Félix Guattari:

“-Liberad la acción política de toda forma de paranoia unitaria y totalizadora.

- Haced que la acción, el pensamiento y los deseos crezcan por proliferación, yuxtaposición y disyunción, no por subdivisión o jerarquización piramidal.
- Libráos de las viejas categorías de lo Negativo (la ley, el límite, la castración, la falta, la laguna) que el pensamiento occidental ha sostenido como sagradas durante tan largo tiempo en tanto forma de poder y modo de acceso a la realidad. Preferid lo positivo y lo múltiple, la diferencia a la uniformidad los flujos a las unidades, los ordenamientos múltiples a los sistemas. Considerad que lo productivo no es sedentario sino nómada.
- No imaginéis que haya que estar triste para ser un militante, aun cuando lo que se combata sea abominable. [...]
- No utilizéis el pensamiento para dar a la práctica política valor de Verdad; ni la acción política para desacreditar un pensamiento como si éste no fuera más que especulación pura. Utilizad la práctica política como un intensificador del pensamiento, y el análisis como multiplicador de las formas y los ámbitos de intervención de la acción política.
- No exijáis de la política el restablecimiento de los derechos del individuo tales como los define la filosofía. El individuo es producto del poder. Lo que hay que hacer es desindividualizar por medio de la multiplicación, el desplazamiento, el ordenamiento en combinaciones diferentes. El grupo no ha de ser un lazo orgánico que unos individuos jerarquizados sino un constante generador de desindividualización.
- No os enamoréis del poder.” (Foucault, *Una introducción a la vida no fascista*. Prólogo a la edición norteamericana de *Antiedipo* de Deleuze y Guattari, 1972). Archipiélago, 1994: 88-91.

Esta cosmovisión postmoderna es la que, con todos sus matices y tonalidades diferenciadores, argumentaré va a nutrir el *discurso educativo postcrítico*. Un discurso en el que no existe una última fundacionalidad final en la que basar nuestras actuaciones y justificar nuestras metas, y en donde el protagonismo ya no reside en instituciones socioeducativas estables y *tangibles*. Se trata de un discurso que se sostiene y se desarrolla en las inercias e intersecciones generadas por luchas de diversos movimientos e iniciativas que exceden el espacio tradicional de la escuela: (i) movimientos sociales (Occupy Wall Street, Lucha contra el Plan Bolonia en Educación Superior Europea, Chiapas, Pedagogías Queer y el Movimiento LGTB, Chalecos Amarillos, Indignados, Antiglobalización, Fridays for Future, Movimiento Zapatista, Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra, etc.) que trascienden los espacios nacionales, las fronteras de la clase social –cayendo en ocasiones en el análisis identitario– y los límites de las disciplinas académicas; (ii) instituciones educativas en crisis y

profunda revisión (centros educativos, universidades, centros de formación profesional, etc.), hasta (iii) las posibilidades que ofrecen los nuevos espacios de socialización difusa y “aprendizajes invisibles”, como las plataformas digitales y las redes sociales (Facebook, Youtubers, Twitter, etc.). Es en la interacción, en el *collage*, y en la *hibridación* de estos lugares y medios donde el discurso educativo postcrítico se desarrolla –aunque no siempre de manera homogénea y sin contradicciones internas–.

AVANZANDO EN LA CONTROVERSIA MODERNIDAD-POSTMODERNIDAD: ALGUNOS CONCEPTOS CLAVE

El horizonte discursivo que dibuja el debate entre el pensamiento de la Ilustración y el pensamiento postmoderno va a dar lugar a una conceptualización diferente de una serie de términos, los cuales serán centrales a la hora de delimitar los diversos discursos existentes en la lucha por la hegemonía epistemológica en el campo de la educación inclusiva. Algunos de ellos son los siguientes, que son mostrados de forma contrapuesta, no porque sean categorías ideales en sí mismos, sino con fines puramente didácticos.

DISCURSO *VERSUS* TEORÍA

Existen diferentes formas de entender el término *discurso*, en el ámbito coloquial se suele utilizar con un significado similar al de sentido común, en el ámbito académico o político su uso se relaciona con una producción oratoria estructurada, una declaración de principios, un programa a realizar, etc. Es un término muy amplio que suele entenderse como una narración o una alocución de carácter verbal o escrito.

A la hora de aproximarnos a este término puede ser útil comenzar por diferenciarlo intuitivamente del concepto de *teoría*. Esta última, tal como se maneja habitualmente, implica el descubrimiento, la revelación de una realidad preexistente, en donde gracias a la aproximación científica de la teoría somos capaces de acceder a esa realidad. Por ello, la teoría entendida de esta manera se relaciona estrechamente con las nociones representacionales y miméticas de las perspectivas filosófico-realistas del conocimiento y, claramente, entra dentro de la cosmovisión de la Modernidad. Asimismo, esta concepción se relaciona estrechamente con las *teorías externalistas* –como el conductismo– y con algunas *teorías mediacionales* –como las del aprendizaje significativo de David Ausubel, o las derivaciones educativas de la teoría genético-cognitiva de Jean Piaget, que afirman la existencia de una realidad, de un conocimiento externo y aprehensible el cual puede ser posteriormente conocido y transmitido directamente mediante procedimientos didácticos y técnicas pedagógicas. Contribuyendo de esa forma a la transmisión, a la acumulación del saber y por tanto al avance del conocimiento científico.

Los enfoques postmodernos critican duramente esta visión representacional del lenguaje y del conocimiento, la tajante diferenciación entre una realidad exterior y un sujeto autónomo-soberano y la posibilidad de acceder a esa realidad mediante un método que nos garantice la objetividad y que no contamine nuestra aproximación. Sin embargo, el discurso desde la concepción postmoderna no niega la realidad material, ni la verdad, sino que establece la estructura en la cual el mundo social toma significatividad, en la cual la realidad puede ser pensable y enunciable. Es decir, el discurso conforma el *ser* de los objetos, de la realidad, no su existencia.

Mediante el concepto de discurso seguimos un camino diametralmente diferente al de teoría, ya que al enfatizar el papel performativo de lo lingüístico en la realidad, ponemos en primer plano que nuestra mirada sobre el objeto, la aproximación que a él hagamos condiciona profundamente su constitución, ya que resulta imposible separar lo lingüístico de la realidad que éste pretende enunciar: “La ‘teoría’ no se limitaría, entonces, a descubrir, a describir, a explicar la realidad: la teoría estaría irremediablemente implicada en su creación. Al describir un ‘objeto’, la teoría, en cierto modo, lo inventa. El objeto que la teoría supuestamente describe es, de hecho, un producto de su creación” (Silva, 2001, p.12). La noción de discurso, por ello, es más cercana al pensamiento postmoderno y postestructural y a su vez se relaciona con aquellas teorías socioculturales de la comunicación que se abren claramente a lo social y al papel del lenguaje, como por ejemplo la obra de Lev Vigotsky (1896-1934).

El discurso en la concepción postmoderna no se limita únicamente a las producciones habladas o escritas -como otros enfoques de análisis del discurso tienden a hacer como por ejemplo los más cercanos a la lingüística o a la psicología-, sino que incluyen en su noción de discurso tanto los elementos lingüísticos como los extra-lingüísticos. Por ello, como discurso no solo se considera la producción hablada o escrita, sino también los gestos, las acciones, los silencios, quién habla y cuándo habla, etc. En definitiva, todo objeto en cuanto a su carácter significativo es objeto de análisis del discurso, ya que “...toda acción social tiene un sentido, ergo, se constituye bajo la forma de secciones discursivas, articulando elementos lingüísticos y extralingüísticos en una configuración discursiva” (Buenfil Burgos, 2003, p.70). De hecho, el discurso en sí mismo es previo a tal diferenciación entre lo lingüístico y lo extralingüístico por cuanto que: “Si estoy construyendo una pared y digo a alguien ‘dame un ladrillo’ y luego lo pongo en la pared, mi primer acto es lingüístico en tanto que el segundo es un comportamiento (behavioural), pero es fácil percibir que los dos están conectados como parte de una operación total que es la construcción de la pared. Este momento relacional de la operación total no puede ser ni lingüístico ni extra-lingüístico, ya que incluye acciones de ambos tipos” (Laclau, 2001).

El discurso bajo esta perspectiva entendida como una totalidad relacional de secuencias significantes (Laclau y Mouffe, 1987), supera las dicotomías típicas de la Modernidad que se

basan en el juego de contrastes de lo lingüístico y lo extralingüístico, lo verdadero y lo falso, lo interno y lo externo, el sujeto y la realidad... y se caracteriza por los siguientes aspectos:

- El discurso es histórico y tiene un carácter contingente, por ello se rechaza explícitamente el objetivo de alcanzar o de representarse a sí mismo como una verdad total de signo universal. Los discursos surgen en unas condiciones de posibilidad específicas y únicamente permiten 'ver' de manera limitada la realidad. No son ni falsos ni verdaderos, sino que a través de las tramas discursivas que generan, inventan la verdad.
- El discurso es relacional, diferencial y siguiendo el planteamiento estructuralista de Saussure, se reconoce la falta de positividad y de esencialidad de los discursos. Estos únicamente adquieren sentido y significado en la relación que establezcan con otros discursos diferentes y en ocasiones antagónicos dentro de un campo discursivo. Es decir, el carácter de un discurso depende de su inserción en una totalidad discursiva determinada, que es la que le dota de significado. Por ejemplo, los discursos de la empleabilidad y de la libertad de elección individual adquieren sentido dentro de las transformaciones que el neoliberalismo está desarrollando, a través de diferentes estrategias políticas, en los estados de bienestar social (Torfing, 1998), los cuales en sí mismo son otro discurso construido en la relación con otras plataformas discursivas de pensamiento (socialilustrado, anarquista, marxista, etc.). Con relación al ámbito de la educación superior, por ejemplo, frente al proceso neoliberal de implantación del Plan de Bolonia se ha y se están desarrollando una serie de discursos educativos contrarios a su implementación (Cascante Fernández, 2009). En el campo de la educación inclusiva, los desarrollos, acciones, metodologías y programas que ha ido surgiendo en el campo, adquieren y toman sentido dentro de los principios de la Ilustración. Por ejemplo, el reconocimiento de la infancia como un periodo especial, diferente al de la adultez, lo cual impulsó todas las corrientes vinculadas a la *escuela nueva*, o el principio de bondad y colaboración entre personas, que motivó el inicio de la educación hacia colectivos y grupos sociales vulnerables (discapacidad, menores en riesgo social, pobreza, etc.). Es dentro de la totalidad discursiva del pensamiento ilustrado donde se generan y se insertan estas acciones educativas, que en sí mismas también pueden ser consideradas discursos educativos.
- El discurso es inestable y las cristalizaciones discursivas son fruto de su carácter relacional, de la articulación con otros discursos en un determinado campo. Siguiendo los planteamientos postestructuralistas en cuanto al lenguaje y la construcción de la realidad, el significado nunca adquiere un sentido fijo y estable, sino que forma parte de un proceso de significación en constante movimiento, inestabilidad y fluidez. Esta temporalidad del significado viene determinada por la posición temporal que ocupe un

discurso en un contexto determinado. Al igual que señalaba Wittgenstein con su idea de juegos de lenguaje, el sentido viene determinado por la pragmática, por el uso que se le dé en un determinado contexto discursivo del que forme parte, es decir por el tipo de prácticas, acciones, reglas, relaciones que configuren tal discurso en su relación con otros.

- El discurso es abierto e incompleto, en consonancia con su carácter relacional, precario e histórico, de modo que cada configuración discursiva puede establecer nuevas significaciones al articularse a nuevos elementos y a nuevos discursos. Este carácter relacional no expresa únicamente un sentido de relación, sino que conlleva a su vez un cambio en la positividad, en la identidad de los elementos a medida que se van relacionando con otros. Es por tanto imposible fijar un sentido último. La hegemonía no es por tanto una estructura de dominación absoluta, sino que actuaría como un gozne (Laclau y Mouffe, 1987) en constante relación de articulación y dislocación con otros discursos.

Bajo estos principios filosóficos postmodernos se delinea una imagen del discurso más amplia y compleja que la aproximación realizada por otros enfoques modernos, los cuales establecen una separación entre prácticas discursivas y no discursivas, y tienden a centrarse más en las producciones habladas y/o escritas. En el análisis discursivo se afirma que “...todo objeto se constituye como objeto de discurso, en la medida en que ningún objeto se da al margen de toda superficie discursiva de emergencia” (Laclau y Mouffe, 1987, p.121).

Esta consideración discursiva de la realidad no implica caer en una suerte de idealismo como algunos autores han criticado, ya que el afirmar que todo objeto se da bajo una totalidad discursiva no implica rechazar la existencia de tal objeto, se cuestiona el ser del objeto, al reconocer su carácter histórico y temporal, pero no su existencia material: “...la montaña será protección contra un ataque enemigo o lugar de una excursión turística o fuente para la extracción de minerales, etcétera. La montaña no sería ninguna de estas si yo no estuviera aquí; pero esto no significa que la montaña no exista. Es porque ella existe que puede ser todas estas cosas; pero ninguna de ellas se sigue necesariamente de su mera existencia” (Laclau y Mouffe, 2000, p.118).

PODER *VERSUS* COERCIÓN

La visión postmoderna del poder sostiene que este no es una ‘cosa’ que se posee, fácilmente identificable dentro de una estructura y dominada por un grupo concreto de personas, instituciones o Estados políticos. Desde el planteamiento postmoderno el poder es ubicuo, está en todas partes, interiorizándose de manera diferente en las personas, y es una relación que se ejerce de múltiples formas, en diversos niveles y en diferentes sentidos. Es capilar.

Mientras que las visiones modernas del poder enfatizan su carácter situado y concreto, opresor, coercitivo, violento y represivo con la libertad, para Michel Foucault (2008) el poder se caracterizaría más bien por ser:

- Productivo pues crea discursos y saberes, instituye la realidad social, construye subjetividades, individualiza... Por ejemplo, las expresiones el loco, el enfermo, el parado, el refugiado, etc. no son más que expresiones que responden a los efectos de una voluntad de saber-poder y no a expresiones que se refieran a una realidad externa y preexistente a lo social. Asimismo, el neoliberalismo, en cuanto discurso dominante constituye, subjetiviza un tipo de identidad de sujeto basada en el individualismo, la competitividad, la adaptabilidad y flexibilidad, la responsabilidad individual, etc.
- Relacional, pues es visto como una relación de poder en donde se dan relaciones de fuerza, de poder, pero también de resistencia y de oposición. Es decir, el poder desde esta perspectiva no se ejerce de forma total y absoluta, sino que permite un determinado grado de libertad y de resistencia en los sujetos. Pero estas fuerzas de resistencia no se constituyen de manera externa al poder, sino que aparecen dentro de su seno, por lo tanto, también son en sí mismas productos de una voluntad de poder. Por tanto, ningún discurso es intrínsecamente liberador y emancipador, pues todos se originan dentro de un entramado de poder.

Esta perspectiva positiva del poder se muestra más útil de cara a estudiar los procesos más sutiles de violencia simbólica a través de los que este tipo de poder se muestra. Si en la violencia directa el poder es ejercido, aplicado sobre un sujeto controlado digamos de forma externa a él, en cambio en la violencia simbólica el sujeto violentado es una parte más de la propia estructura de poder y opresión, goza de cierta autonomía y de cierta libertad. Como señala Michel Foucault (2008) la vigilancia continua y el examen son instrumentos fruto de expresiones de poder que expresan de manera más sibilina y sutil unas determinadas relaciones de poder. Mediante estos instrumentos el poder controla de manera más económica a los sujetos, pero a la vez contribuye a crear unas subjetividades – pensemos en el tipo de identidades que se construyen en el alumnado que se examina de manera continua durante los años que dura el proceso educativo- y que al mismo tiempo permite en el sujeto una cierta libertad para que éste se autogobierne.

Este grado de libertad del que el sujeto disfruta, hace que cobre importancia el análisis de las prácticas y de las situaciones concretas, es decir, el análisis de la *micropolítica* (Ball, 1987) pues es en ella donde podremos analizar el funcionamiento del poder y de las actuaciones de resistencia que el sujeto realice. No es tanto en el ámbito público y macroestructural donde se debe hacer el análisis del funcionamiento del poder, sino en el ámbito y en el discurso

oculto (Scott, 2003) de las prácticas y acciones más cercanas a lo micro, pues es ahí donde se ubican las múltiples y complejas tecnologías de poder. De esta manera el poder no solamente se ejerce sobre las personas, sino que también interviene a través de ellas, en sus prácticas y rutinas cotidianas, en sus discursos interiorizados, en sus contextos sociales, en sus relaciones con otras personas, etc. Por tanto, se hace necesaria una aproximación etnográfica que permita una visión detallada de los contextos, de los entornos, de los procesos y de los sujetos en los cuales las distintas relaciones de poder se desarrollan.

Desde esta visión, las relaciones de poder al estar situadas en todo el ámbito de la realidad social, adquieren un carácter descentrado y se vuelve muy difícil ubicarlas en un lugar concreto, focalizado y fijo. Ya no ocupan la centralidad, ya no emergen de una clase opresora determinada, ni del Estado sea éste democrático o dictatorial, capitalista o comunista... sino que su origen y despliegue se vuelve más difuso y multidimensional. Su estructura de funcionamiento ya no es centralizada, sino que es móvil, relacional, capilar... Como afirma Michel Foucault: "No he querido identificar poder y opresión en absoluto. ¿Por qué? En primer lugar, porque pienso que no hay un poder, sino que, dentro de una sociedad, existen relaciones de poder extraordinariamente numerosas y múltiples, colocadas en diferentes niveles, apoyándose unas sobre las otras y cuestionándose mutuamente. Relaciones de poder muy diferentes" (Foucault, 1995, p.169).

¿QUÉ INFLUENCIA TIENE ESTA PERSPECTIVA DEL PODER SOBRE EL DISCURSO?

El reconocimiento de que el poder y el conocimiento se unen en el discurso nos obliga a considerar dos dimensiones que hagan referencia al papel del poder en cuanto a su función performativa.

Una primera dimensión de análisis haría referencia a los efectos performativos que los discursos tienen, es decir, su capacidad para generar subjetividades, operaciones políticas, realidades sociales, prácticas sociales, instituciones, lenguajes y terminología concreta, etc. Mientras que una segunda dimensión necesaria en el análisis político de cualquier discurso sería aquella que hace referencia a los discursos como expresiones/voluntades de poder, que surgen de un determinado juego de fuerzas, de racionalidades políticas e ideologías.

Por ejemplo, el discurso económico neoliberal ha ido creando y consolidando hegemoníamente un conjunto de expresiones, términos y horizontes de pensamiento (déficit público, planes de ajuste, rescate financiero, crecimiento económico, emprendedores, salir de la crisis...) que gracias al efecto reiterativo de los medios de comunicación ha ido interiorizándose poco a poco entre toda la población. También las políticas de activación o de workfare que se están desarrollando cada vez con mayor intensidad en las políticas sociales, responden a esta capacidad performativa de los discursos hegemónicos y de las relaciones

que estos establezcan con otros discursos antagónicos o compatibles. Con relación al ámbito educativo podemos poner dos ejemplos: Por una parte, la progresiva implantación del modelo por competencias en todos los niveles del sistema educativo, se puede leer como un efecto performativo del discurso neoliberal en el campo educativo al enfatizar la vinculación sumisa del sistema educativo con el tejido empresarial. Mientras que, por otra, el *aprendizaje para toda la vida* se puede leer como el resultado de la articulación e hibridación de los discursos neoliberal y social-ilustrado en educación. Ilustrado porque refuerza la idea de que la educación es lo que nos hace humanos, es el elemento fundamental para crear ciudadanía y como tal debe estar presente -y accesible- durante toda la vida de la persona, y al mismo tiempo neoliberal, pues la educación se configura como una mercancía de pago, si quieres seguir formándote tendrás que pagar por ellos, es decir, la educación deja de ser un derecho para ser gestionada como un mercado privado y convertirse en una mercancía que genere plusvalías y rendimientos económicos.

IDEOLOGÍA COMO “SUTURA” *VERSUS* IDEOLOGÍA COMO “FALSA CONCIENCIA”

Como veremos posteriormente, tanto el discurso educativo crítico como el discurso educativo postcrítico, se sitúan en contra de los planteamientos políticos que afirman que la ideología es un término caduco. Un término el cual sólo sirve para mirar nostálgicamente al pasado ya que tras el colapso del régimen soviético hemos llegado al *fin de la historia* (Fukuyama, 1992), al ocaso de las ideologías y por tanto no resta sino favorecer la extensión del sistema capitalista como el mejor sistema posible de organización político-social.

Desde esta perspectiva neoliberal, lo que resta hacer es implantar en todo el mundo el capitalismo y su lógica en todas las dimensiones de la sociedad, eliminar las trabas que se vayan poniendo a tal expansión y a partir de ahí realizar mejoras, políticas meramente de gestión, cambios técnicos o de ajuste y en ningún momento cuestionar la dirección de las actuaciones tomadas. Por ejemplo el carácter hegemónico de la ideología de mercado (Jameson, 2004), que se ha ido extendiendo con mayor o menor profundidad en múltiples ámbitos sociales: desde la introducción de la lógica de mercado en la organización y gestión de los centros educativos en todos los niveles desde el nivel de primaria a la enseñanza universitaria (Ross, 2010), a la introducción de la perspectiva mercantilista en la prestación de todo tipo de servicios públicos, en donde se remercantilizan los sistemas de protección social, se potencian las políticas de *targetting* y se enfatiza la responsabilidad del sujeto sobre su propia situación mediante políticas de activación e individualización (Rodríguez Fernández, 2016). Algunas concepciones de la educación inclusiva se sitúan en esta línea al menos en dos vertientes: a) En primer lugar, en aquellas formas de la educación inclusiva que no cuestionan explícitamente las estructuras ideológicas del capitalismo y que desarrollan sus propuestas educativas como parches ante los problemas que el propio capitalismo genera; b) En segundo

lugar, aquellos desarrollos de la educación inclusiva que piensan que la educación es la panacea y la solución mágica ante los problemas de nuestras sociedades, desde el racismo a la pobreza, pasando por la violencia de género y al desempleo. Tales problemáticas encontrarían su solución simplemente con *más* educación inclusiva (aumentando los programas, introduciendo medios tecnológicos, contratando más profesores, etc.), independientemente de las condiciones materiales, sociales, culturales y económicas del contexto en el que tomen lugar.

Ante la visión que rechaza el carácter ideológico de la realidad¹⁵, en cambio, las perspectivas educativas más comprometidas plantean que la crítica ideológica, ya sea esta como *falsa conciencia* o como *sutura*, tiene una importancia capital para leer la realidad actual y para formar una ciudadanía responsable. Considerándola un elemento central para luchar por una sociedad más justa y lógicamente será un término importante para la educación para el bien común que se defiende en estas líneas.

El término 'ideología' reviste una gran complejidad debido a la multitud de significados que se le da, a los diferentes enfoques teóricos y disciplinares que la estudian y a la gigantesca producción académica existente sobre la misma. Teniendo en cuenta esa complejidad y siguiendo a Michelle Barrett (2003) me centraré en su abordaje desde la perspectiva de la ideología como sutura, frente a los enfoques marxistas más clásicos que se concentran en analizar su papel como falsa conciencia.

En primer lugar, señalar que la ideología tiene un carácter social y no mental. Como señalan los planteamientos sociohistóricos de Lev Vygotsky, el pensamiento, la conciencia son producciones sociales, porque, aunque se crean en la mente, no es ahí donde se gestan, sino en la compleja relación del sujeto con el entorno social y cultural: "Individuo y sociedad, mente y cuerpo, interioridad y exterioridad no son más que convenciones mutuamente constituyentes en un diálogo permanente lleno de malentendidos" (Cascante Fernández, 2005, p.12).

Partiendo de la base material de la ideología, podemos plantear dos perspectivas sobre la misma: una clásica en donde se entiende como falsa conciencia y que se suele atribuir primeramente a los trabajos de Karl Marx y Fredric Engels y posteriormente a Louis Althusser; y otra perspectiva en la cual la ideología se entiende como un sistema de significación de la realidad y no como distorsión de la misma. Esta última visión de la ideología, con diferentes matices, es la que aparece en las obras del filósofo esloveno Slavoj Žižek (1992). Entiendo que dentro de esta amplia conceptualización de la ideología como

¹⁵ Como comentaba Althusser en relación a la ideología hegemónica: "La ideología nunca dice: Soy ideológica" (Althusser, 2004: 148). Siempre se da como de sentido común, como una verdad a todas luces fuera de toda crítica.

significación de la realidad se ubica la perspectiva de la ideología como sutura que plantean Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (1987 y 2000).

La perspectiva marxista tradicional de la ideología señala que esta es una falsa conciencia, una distorsión de la realidad, que se inmiscuye en la adecuada percepción y comprensión de la realidad por parte del sujeto, dando lugar a que éste tenga una visión errónea de la misma¹⁶. Este tipo de conceptualización de la ideología, como distorsión o velo que se puede apreciar en las obras de Karl Marx o de Louis Althusser (Ibáñez, 2001), se relaciona con los planteamientos clásicos de la Modernidad y con las teorías realistas y racionalistas que afirman la existencia de una realidad externa al sujeto. Esta realidad es dada, mensurable, tangible, objetiva y puede ser aprehendida a través de la racionalidad y de sus instrumentos desarrollados, como por ejemplo las disciplinas científicas, las cuales tendrían como objetivo retirar y eliminar los obstáculos, los velos –o sea la ideología– que impiden el acceso directo a la esencia de la realidad. Las características de la ideología como falsa conciencia serían aquellas por las que la ideología se relaciona con creencias o saberes erróneos, con la propiedad de ocultar bajo su seno las relaciones sociales verdaderas, con la capacidad de imponer determinadas verdades y/o falsedades que pueden ser utilizadas políticamente por unos grupos en su beneficio, etc. (Van Dijk, 2006).

Bajo esta consideración de ideología, serían las clases dominantes las que tendrían la capacidad de imponer, de hacer hegemónica, su visión ideológica al resto de sectores dominados. Este proceso de alienación, a través del cual las clases opresoras inculcarían sus proyectos hegemónicos, se realizaría a través de (Althusser, 2004) los *Aparatos Represivos de Estado* (policía, sistema judicial) y especialmente a través de la violencia simbólica ejercida por los *Aparatos Ideológicos del Estado*, entre ellos los medios de comunicación, la iglesia y la escuela, revistiendo este último especial importancia por la cantidad de tiempo que las personas pasan en él.

El desarrollo de la línea de investigación que vincula la escuela con la ideología como falsa conciencia y las relaciones de poder, ha sido desarrollado fundamentalmente por la sociología crítica de la educación, destacando las importantísimas aportaciones de autores como Apple (1986), Willis (1988), Bernstein (1989), Giroux (1992), Bowles y Gintis (1998), Baudelot y Establet (2003), Bourdieu (2006), etc. Líneas de trabajo que se centran en explicar

¹⁶ Esta concepción de la ideología como falsa conciencia o distorsión de la realidad ha aparecido en numerosos relatos y películas de ciencia ficción (Ferguson, 2004). Un ejemplo que comenta Slavoj Žižek en el documental *The pervert's guide to ideology* (1992) es la película de John Carpenter (1988) *Están vivos!* En donde el protagonista gracias a unas gafas especiales puede ver a los extraterrestres infiltrados entre la población humana y los mensajes ocultos que estos han puesto de manera subliminal en carteles, muros, anuncios de televisión, etc. Es decir, la distorsión generada por los extraterrestres para ocultar su presencia y manipular a la población, se disuelve gracias a las gafas –instrumentos de crítica ideológica–, que nos permiten acceder a la verdadera realidad: ver a los extraterrestres, los mensajes y propaganda que utilizan, etc.

los diversos procesos a través de los cuales las clases dominantes imponen y legitiman en el ámbito escolar su visión de la sociedad y de las relaciones sociales a las clases dominadas. Lo que no significa la inexistencia de rechazos y resistencias contra este proceso de alienación, puesto que la escuela al igual que el resto de aparatos ideológicos del estado (contexto laboral, sindicatos, asociaciones, etc.) no son sólo lugares de reproducción y asimilación ideológica, sino que en su seno se dan a su vez conflictos y resistencias contrahegemónicas (Scott, 2003; Giroux, McLaren, Banfield, 2015).

Sin embargo, desde una visión más cercana a la teoría del discurso, tal como manejan Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, la situación toma un carácter diferente. Si asumimos que no existe un sujeto preexistente y que la realidad se caracteriza por estar construida discursivamente, y que por lo tanto la realidad no es así porque sí, sino que es así porque nosotros con nuestro pensamiento y nuestras prácticas sociales la creamos y recreamos de una determinada manera. Entonces tal concepción de la ideología como velo o distorsión que se pone delante de nuestra mirada no parece la más adecuada. Siguiendo a Barret (2003) la ideología desde una perspectiva más cercana al pensamiento postestructural se puede conceptualizar como *sutura* (Laclau y Mouffe, 1987), es decir, al asumir que la realidad es abierta, incompleta y en constante construcción y reconstrucción, se entiende que la ideología es un sistema de significación necesario para entender, para leer la realidad. Asumir la perspectiva de la ideología como sutura, implica reconocer que nuestra visión de la realidad será parcial y limitada y que al permitirnos “ver” unas determinadas facetas de la realidad, nos impide “ver” otras.

Por ello, la ideología desde la teoría del discurso no es un impedimento, sino un prerrequisito para hacer significativa la realidad, una pantalla (Zizek, 1992) a través de la cual el sujeto hace legible la realidad. La ideología como sutura, se da cuando el sujeto no es consciente de los orígenes y de los límites de su propio discurso y trata de llenar con su ideología (s) ese carácter abierto e incompleto de la propia realidad. De este modo, el sujeto “sutura” de manera inconsciente y temporal los espacios abiertos, las fallas de la realidad, con la visión que le ofrece el pensamiento ideológico hegemónico. La ideología desde esta visión no adquiere un carácter total, definitivo y monolítico, sino que se caracteriza por ser frágil y en ocasiones contradictoria, abierta a nuevas articulaciones, sin una coherencia interna perfecta...: “La ideología es un ámbito de contención y negociación, donde hay una circulación continua: los significados y valores son robados, transformados, apropiados a través de las fronteras entre distintos grupos y clases, abandonados, reapropiados y reelaborados” (Eagleton, 2004, p.208).

La perspectiva de la ideología como sistema de significación de la realidad nos permite la posibilidad de estudiar los complejos procesos sociocognitivos implicados en la “adquisición” de la ideología por parte del sujeto. Mientras que, en la visión tradicional de la ideología, el

sujeto asumía una posición pasiva y era interpelado por ella –siendo una especie de esponja, una caja negra, que absorbe las ideas y las creencias ideológicas-. En cambio, desde los planteamientos que consideran la ideología como requisito de acceso a la realidad, se enfatiza el papel de los procesos sociocognitivos y las estrategias de los agentes sociales en la producción, reproducción y transformación de la ideología. A fin de cuentas, las ideologías no son productos acabados que como si fuesen un software informático se instalasen en la mente de las personas, sino que están sujetas a una constante construcción y reconstrucción por los propios sujetos en contextos sociales naturales y en momentos histórico-culturales determinados.

Desde esta visión de la ideología como sutura o como pantalla de significación, el panorama se vuelve mucho más complejo respecto a la visión determinista que ofrecía la teoría de la ideología como falsa conciencia, al enfatizar los procesos deliberativos y las contradicciones del sujeto a la hora de dotar de significado a la realidad. Como apunta irónicamente Goran Therborn (2004): “¿Qué pasa con aquellos que se ven ‘sordamente compelidos’ a convertirse en trabajadores asalariados y a seguir siéndolo, o en profesores de sociología asalariados? ¿Qué sabe, qué sienten, qué desean qué tienen, que consideran divertido, qué les parece posible o imposible? ¿O es que no tienen ninguna creencia en absoluto?” (Therborn, 2004, p.196).

El análisis y estudio de ese magma de pulsiones, contradicciones, resistencias ideológicas, pero también adopciones ideológicas, se muestra mucho más útil desde la plataforma de pensamiento que ofrece la ideología como sutura y el pensamiento postestructural y plural, que desde las visiones heredadas del pensamiento ilustrado que enfatizan la imposición ideológica y su crítica. Por ello, el constante debate político y pragmático que huya de las verdades a priori y de los caminos prefijados que presumiblemente garanticen el desarrollo y el progreso, tiene que volver a cobrar un protagonismo central en nuestras democracias (Norval, 2007).

LA LUCHA POR LA HEGEMONÍA DISCURSIVA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA: LOS DISCURSOS ILUSTRADOS, CRÍTICOS Y POSTCRÍTICOS

El campo de la educación inclusiva está en constante disputa discursiva por la hegemonía en el campo. En esta lucha por la hegemonía hay una interacción entre los diferentes discursos que pueblan el campo, unos son dominantes y hegemónicos, mientras que otros están en una situación relegada y/o marginal. Así, en esta interacción entre discursos, se producen diferentes tipos de relaciones: desde relaciones de cooperación, confluencia e hibridación entre discursos, en aquellas operaciones discursivas donde se compartan espacios, hasta relaciones de oposición y de enfrentamiento en aquellos espacios discursivos donde existan posiciones antagónicas. Tal frondosidad y complejidad en la interacción discursiva da lugar a

que sea necesaria una tarea de revisión epistemológica para la comprensión del campo de la educación inclusiva (Ocampo, 2017). Las siguientes líneas tratan de bosquejar tal complejidad, al establecer las líneas discursivas maestras de conforman este campo del conocimiento educativa.

En el actual momento histórico que vivimos, el discurso educativo con mayor fuerza hegemónica en el campo de la educación inclusiva, y por extensión en el campo de la educación en general, es el denominado discurso ilustrado (o humanista) educativo. Se trata del discurso que genera buena parte de las propuestas educativas que rigen la agenda político-educativa y que fundamenta la actuación de las principales agencias y organizaciones educativas, tanto internacionales como nacionales. Aun así, se trata de un discurso en crisis, con graves problemas para dar respuesta a los principales problemas de nuestras sociedades, especialmente desde el giro neoliberal que ha ido asumiendo desde la década de los años 70. Fruto de esa crisis y de los manifiestos problemas que tiene para cumplir con sus promesas, han ido surgiendo diferentes discursos educativos que compiten con éste por la hegemonía -proponiendo diferentes actuaciones, entendiendo la labor educativa de forma alternativa, otorgando a los educadores un rol diferente, llevando la teorización de la educación inclusiva por otros caminos, etc.-. Entre esos discursos en oposición, destacaré aquellos que se dirigen a la consecución de una educación por el bien común (Díez Gutiérrez y Rodríguez Fernández, 2020a y 2020b)

A la hora de describir cada uno de los discursos, comenzaré por explicar brevemente una serie de categorías analíticas (Sujeto, Historia, Sociedad, Participación política) que nos permitirán bosquejar el horizonte discursivo de cada discurso, para a continuación centrarme en el papel que otorgan a la educación inclusiva.

EL DISCURSO ILUSTRADO EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Para el discurso humanista en educación inclusiva, de acuerdo con los principios de la Ilustración, existe un *sujeto* dotado de una naturaleza preexistente y universal. Se trata de una naturaleza por la cual las personas somos seres racionales, autónomos y libres. Es una naturaleza que puede asumir dos caras:

[...]a) la social-liberal, por la cual las personas somos, además, seres bondadosos, altruistas y que alcanzamos la plenitud como sujetos a través del acceso al conocimiento y de la cooperación con los demás. Se trata de una vertiente profundamente heredera de los planteamientos rousseanos por las cuales las personas somos “buenas” por naturaleza y que es la sociedad la que pervierte y contamina tal naturaleza (Rousseau, 1762). De ahí la importancia de la educación como elemento que garantice el “correcto” desarrollo de la persona. Esta vertiente es la hegemónica en los discursos educativos ilustrados y la defendida por las principales instituciones sociales y educativas que se ubican en el pensamiento moderno.

b) la neo-liberal, por la cual las personas además de ser racionales, autónomas y libres, somos seres competitivos, egoístas y que nos autorrealizamos en la competición y en la adquisición/posesión de bienes materiales. Es una concepción del sujeto hegemónica en buena parte de las políticas económicas actuales y que cada vez goza de mayor predicamento en el conjunto del entramado social. Desde este punto de vista la competición y la lucha entre las personas es lo que hace que en última instancia las sociedades progresen y avancen hacia mayores cotas de crecimiento económico y de prosperidad. Adam Smith expresaba con perspicacia esta idea en su ya famosa cita: “No es la benevolencia del carnicero, del cervecero o del panadero la que nos procura alimento, sino la consideración de su propio interés. No invocamos sus sentimientos humanitarios sino su egoísmo, ni les hablamos de nuestras necesidades, sino de sus ventajas.” (Smith, 1997, p.17).

En este discurso educativo ilustrado la *historia* tiene un carácter progresivo el cual está regido por la lógica y la racionalidad, que actúan como los motores del desarrollo histórico. En el centro de ese proceso propedéutico, en donde una fase precede y prepara a la siguiente, aparece el sujeto humano como agente consciente y soberano que impulsa el progreso histórico hacia crecientes cotas de igualdad, justicia, prosperidad, etc. De nuevo es posible atisbar aquí dos vertientes en esta concepción de la historia, que actúan como si fueran las dos caras de la misma moneda. Por una parte, la social-liberal que plantea que la historia tiene en la razón, la cultura y el saber los principales ejes de su desarrollo. Mientras que la concepción neoliberal, plantea que la historia está impulsada por un motor fundamentalmente económico -las leyes del mercado-, el cual está ya explicado y teorizado por el capitalismo en su forma neoliberal. En esta concepción de la historia el papel de las alternativas ideológicas ha desaparecido. Con la caída del régimen soviético, se ha demostrado que el único sistema con capacidad para el avance de la historia es el capitalismo, bien en su forma social-liberal, bien en su forma neo-liberal, porque es el *único* sistema que funciona. Es, como planteó el catedrático de Ciencias Políticas de la Universidad Johns Hopkins, Francis Fukuyama (1992), *el fin de la historia, el ocaso de las ideologías*¹⁷.

En el discurso ilustrado, la *organización de la sociedad* está también regida por los principios de la racionalidad, la libertad y la primacía del sujeto autónomo. Cómo se concreta esa organización admite matices diferentes en función de cual sea la vertiente que nutre al discurso ilustrado. En la vertiente social-liberal el agente protagonista a la hora de organizar y regular la sociedad es el estado público, quien tiene la responsabilidad de garantizar una serie de servicios sociales, culturales, educativos, económicos y de participación política que pasan a ser reconocidos como *derechos de ciudadanía*. Esta perspectiva implica la creación y mantenimiento de un cuerpo de trabajadores públicos y de estructuras que lleven a cabo tales servicios y programas, y la puesta en marcha de mecanismos de participación representativos, en los cuales la ciudadanía delegada la toma de decisiones a los

¹⁷ Aunque es justo señalar que los planteamientos de este autor han evolucionando sustancialmente desde que publicó *El último hombre* en 1992

representantes y élites designadas (técnicos, burócratas, políticos, intelectuales, etc.). En cambio, desde la perspectiva neo-liberal se plantea que el protagonismo debe recaer en la iniciativa privada y en el emprendimiento individual. Estos son los motores que deben encargarse de organizar la sociedad a través de relaciones cliente-consumidor y de la ley de la oferta y la demanda. Esta perspectiva neo-liberal implica una reorganización del estado, el cual debe limitarse a garantizar el marco jurídico adecuado para el libre funcionamiento del mercado y para la libre actuación de los sujetos. Esta reorganización no implica necesariamente una reducción del estado o aminoración de sus tareas. El neoliberalismo no está interesado en que el estado público desaparezca, lo que le interesa es que este esté plegado a los intereses del sector privado, de modo que garantice el proceso de circulación de capital privado.

DESARROLLOS Y LIMITACIONES DEL DISCURSO ILUSTRADO EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Las aplicaciones y desarrollos del discurso ilustrado, sobre todo en su vertiente social-liberal al campo específico de la educación inclusiva han sido inmensas a lo largo de todo el siglo XX, y todavía están muy presentes en nuestras sociedades actuales.

Desde esta concepción discursiva la educación aparece en el centro del entramado social como la institución fundamental para implantar los principios de la Ilustración, como el motor del avance histórico hacia crecientes niveles de desarrollo y complejidad, y como el elemento clave a la hora de crear una ciudadanía culta, responsable y bondadosa. Desde el discurso ilustrado se acepta sin ambages que “tan sólo por la educación puede el hombre llegar a ser hombre. El hombre no es más que lo que la educación hace de él.” (Kant, 1803). Se sientan así las bases para que los distintos países a lo largo de los siglos XIX y principios del siglo XX vayan implantando la escolarización obligatoria, como un mecanismo para la formación de ciudadanía y para el trabajo, así como para la cohesión interna de la nación¹⁸.

Partiendo del reconocimiento de la responsabilidad del estado en la educación de su población, que en última instancia dará lugar a una ciudadanía instruida, culta que no solo serán mejores ciudadanos, sino también mejores trabajadores, van surgiendo a lo largo de la segunda mitad del siglo XX (Blanco, 2006) diferentes propuestas y experiencias que podemos ubicar dentro del amplio campo de la educación inclusiva “ilustrada”: generalización y ampliación de la escolarización obligatoria, alfabetización de adultos, universidades populares, educación compensatoria, educación para minorías étnicas, educación en el ámbito rural, acciones para la integración en la escuela de alumnado con necesidades educativas específicas, programas de prevención y control del absentismo escolar, programas de

¹⁸ Como veremos más adelante los discursos críticos hacen una lectura diferente de estos procesos, una lectura que asentándose en el papel de la ideología enfatice el rol de reproducción del orden social de la escuela.

educación para menores que han cometido delitos, ampliación de los sistemas de becas y ayudas, programas de formación continua, universidades para personas mayores, acciones formativas y transferencias económicas para la lucha contra la pobreza¹⁹, así como el desarrollo de diferentes metodologías didácticas novedosas que enfatizan la cooperación, la renovación pedagógica y el trabajo colaborativo entre alumnos, como las que surgen con los Movimientos de renovación Pedagógica en España, o el Movimiento de Cooperación Educativa en Italia o la Pedagogía institucional en Francia (Dubrovsky, s/d).

Todas son medidas enraizadas en la institución educativa tradicional (en sus diversas formas guardería, escuela, instituto, universidad, etc.), que tratan de hacer efectivo el derecho a la educación al conjunto de la ciudadanía, que ponen el foco en dar respuesta a los grupos sociales más vulnerables (marginados, dependientes, discapacidad...) y que parten de la consideración de la educación como la *gran piedra angular* sobre la cual construir una sociedad justa, igualitaria y ética a través de una ciudadanía instruida y formada. Estamos ante la utopía ilustrada, ante el sueño de la razón.

Subyace la idea de que la educación es el instrumento privilegiado para resolver buena parte de los problemas de nuestras sociedades: para evitar el desempleo bastaría con que se oferten más cursos de formación profesional y se vincule el mundo educativo con las necesidades laborales del tejido empresarial. Para evitar la violencia de género, bastaría con formar a las personas en la igualdad entre géneros. Para eliminar las actitudes racistas, sería suficiente con introducir valores multiculturales y de respeto en el curriculum escolar. Es significativo que la 48 Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO celebrada en Ginebra en el 2008, tuvo como título “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”. Y es que para el discurso ilustrado el futuro de la ciudadanía, del mundo, reside en la educación.

Es una educación que partiendo de los frutos de la investigación científica, filosófica y humanista vaya “dejando atrás” las lacras y problemáticas sociales, de modo que éstas gracias a la educación, se conviertan en *reliquias de un tiempo pasado*. Para ello “solo” haría falta extender lo máximo posible la educación, una educación ilustrada, por el conjunto de la sociedad. De ahí el que entre las metas de los Objetivos para el Desarrollo Social de la UNESCO se plantee explícitamente “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Es decir, extender una educación de calidad, ilustrada, científica y rigurosa por todo el planeta y durante el mayor tiempo posible.

¹⁹ Véase a este respecto: Rodríguez Fernández, J. R. (2020). “Una Santa Cruzada por la educación de los pobres”; en: Ocampo, A. (comp.). *Pensamiento Crítico y Pensamiento Político para la Educación Inclusiva en Latinoamérica: Utopías y distopías para la creación de proyectos políticos y educativos críticamente subversivos*. (pp.279-345). Santiago de Chile: CELEI.

La UNESCO como el organismo internacional de carácter educativo más importante es un firme defensor e impulsor de estos planteamientos, destacando en ese sentido la publicación del informe Delors *La educación encierra un tesoro* (1996), un texto representativo de esta concepción ilustrada de la educación, y como a través de la educación -del tesoro de la educación- es posible construir un mundo mejor. Así, por ejemplo, para contribuir al progreso de los países del Tercer mundo, habría que implantar actuaciones de cooperación al desarrollo, las cuales llevaran la cultura, la ciencia y la tecnología a esos países, para que se incorporasen, como afirma el asesor de la ONU y profesor de economía de la Universidad de Columbia Jeffrey Sachs (2005 y 2008), a los primeros peldaños de la *escalera del desarrollo*. Un planteamiento similar lo podemos encontrar en las aportaciones del premio nobel en economía Amartya Sen con su *teoría de las capacidades* (1998). En ambos casos la educación aparece como la palanca esencial para que grupos desfavorecidos y empobrecidos salgan de su situación de pobreza y se incorporen a la sociedad normalizada y a la senda del progreso.

Las aportaciones del discurso educativo ilustrado son importantísimas y no se pueden soslayar. Sin embargo en los últimos años, por una parte se han hecho más evidentes las limitaciones que este discurso tiene; y por otra, los elementos más positivos e interesantes de este discurso - defensa de unos derechos universales, aspiración por la igualdad, la justicia y la paz a través de la educación, una concepción humanista con espíritu integrador y global, la defensa del saber académico y científico sobre las supercherías y el conocimiento pseudocientífico, etc.- han sido fagocitados o pervertidos por la vertiente neoliberal, que prioriza el papel de la economía, la mercantilización de la educación y su sumisión a las necesidades del mundo laboral.

Los límites del discurso ilustrado provienen de su tendencia inherente a entender la educación como una *panacea universal*. Tanta es la fe que depositan en la educación como herramienta para la ingeniería social y el progreso histórico, que acaban haciendo de ella un fetiche en el sentido marxiano del término. Por ejemplo y en contra de lo que plantea el discurso ilustrado, es evidente hoy en día que no porque existan mayores niveles formativos, las sociedades van a ser más igualitarias, ni la ciudadanía va a ser más ética y justa. Asimismo, de manera sostenida en las últimas décadas, los niveles formativos han aumentado en todo el mundo, y no por ello nuestras sociedades son más igualitarias y justas. A su vez, no porque una persona alcance las credenciales formativas más altas existentes - un doctorado, por ejemplo-, implica que esa persona va a tener una actitud más prosocial y ética que otras personas con menores niveles formativos. Buena parte de los políticos que durante la crisis capitalista del 2008 aprobaron medidas económicas -políticas de austeridad- con consecuencias sociales gravísimas para el conjunto de la ciudadanía, son personas con altos niveles formativos y no por ello han dejado de aprobar este tipo de medidas, que han devenido en un aumento del sufrimiento, la explotación y la miseria de amplios sectores sociales.

Del mismo modo, los principales problemas sociales no encuentran su solución únicamente en más y mejor educación, sino que su solución pasa por actuaciones que desborden los límites de la educación y se vinculen con actuaciones en otros campos -el desempleo, el racismo y la violencia de género son ejemplos claros en ese sentido-. No por aumentar los cursos de formación profesional van a reducirse necesariamente los niveles de paro. No por impartir al conjunto de la población cursos de formación sobre la igualdad de género, van a desaparecer las estructuras sociales patriarcales que sostiene, refuerzan y perpetúan las actitudes, creencias y comportamientos machistas.

Es decir, hay que revisar la equivalencia que da por sentada el discurso educativo ilustrado entre educación y justicia social. Pensar que únicamente con más educación vamos a ser capaces de eliminar los problemas de nuestras sociedades es caer un idealismo utópico, que no tiene en cuenta las estructuras materiales, los mecanismos profundos que condicionan el mundo social y el carácter dilemático de la psique humana y es que a diferencia de la tesis cartesiana, la conciencia no es unitaria y está libre de contradicciones: la existencia del sujeto no coincide necesariamente con su pensamiento.

Otra de las limitaciones de este amplio discurso es que sus presupuestos humanistas, no han supuesto una barrera infranqueable al avance hegemónico de las políticas neoliberales. En este sentido, el profesor de la Universidad de León, Enrique Díez Gutiérrez, ha mostrado en sus más recientes trabajos (2018, 2019 y 2020) con gran claridad cómo el avance del discurso neoliberal en educación se ha ido apoyando en las estructuras y planteamientos de base del propio discurso ilustrado.

Como a continuación veremos, los discursos educativos críticos y postcríticos denuncian que el discurso ilustrado -en su creencia *naïve*- se muestra ciego a los efectos de la ideología en el campo de la educación. Para el discurso educativo ilustrado, como no podía ser de otra manera, la educación es siempre buena *per se* y ahí es donde ponen el acento cuestionador los discursos críticos y postcríticos en su propuesta para una educación dirigida al bien común y a la justicia social.

EL DISCURSO EDUCATIVO CRÍTICO. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA A TRAVÉS DE LAS LENTES DE LA CRÍTICA IDEOLÓGICA

Desde el pensamiento crítico, enraizado habitualmente en los planteamientos filosóficos de la *Escuela de Frankfurt* (Gimeno Llorente, 2013) y muy especialmente en la figura del filósofo alemán Premio Príncipe de Asturias, Jurgen Habermas, se considera que la ideología como falsa conciencia puede ser desvelada mediante el conocimiento verdadero y el saber científico, alcanzando de esta manera la realidad, la verdad ocultada por los velos distorsionantes de la ideología dominante. Las bases modernas en las que se inscribe el

pensamiento crítico consideran que la educación desempeña un papel central en esta tarea, fundamentalmente por dos motivos.

En primer lugar, la educación es el elemento central encargado de desvelar y de oponer frente al conocimiento erróneo o distorsionante de la ideología hegemónica, el saber científico verdadero, social y políticamente relevante. Es decir, la educación crítica si realmente quiere ser crítica y emancipadora debe ofrecer contenidos de carácter contrahegemónico, de otra manera resultará funcional para los esquemas dominantes y contribuirá a la reproducción y legitimación del injusto orden social dominante. Como señalaba Louis Althusser en *Ideology and Ideological State Apparatuses*. "...los maestros que, en condiciones espantosas, intentan volver contra la ideología, contra el sistema y contra las prácticas de que son prisioneros, las pocas armas que puedan hallar en la historia y el saber que ellos 'enseñan'. Son una especie de héroes. Pero no abundan, y muchos (la mayoría) no tienen siquiera la más remota sospecha del trabajo que el sistema (que los rebasa y aplasta) les obliga a realizar y, peor aún, ponen todo su empeño e ingenio para cumplir con la última directiva (¡los famosos métodos nuevos!). están tan lejos de imaginárselo que contribuyen con su devoción a mantener y alimentar esta representación ideológica de la escuela, que la hace tan 'natural' e indispensable, y hasta bienhechora a los ojos de nuestros contemporáneos, como la Iglesia era 'natural', indispensable y generosa para nuestros antepasados hace algunos siglos." (Althusser, 2004, p.135).

En segundo lugar, la educación debe garantizar las condiciones necesarias para la práctica en el ámbito educativo de un diálogo razonable que permita el pleno desarrollo de las condiciones racionales del sujeto humano, en este caso del educando. Desde este prisma la investigación educativa y la praxis educativa tendrían como objetivo el desarrollo de estrategias didácticas participativas (investigación acción participativa, seminarios de debate, grupos de discusión, metodologías de trabajo cooperativo...), las cuales se orientarían a que el sujeto tomase conciencia de los mecanismos generadores de desigualdad e injusticia social. Es decir, se buscaría problematizar los diversos aspectos que el pensamiento hegemónico ha naturalizado y que son considerados como de *sentido común*. En este proceso de toma de conciencia, el educador asume una posición ética y políticamente comprometida con aquellos sectores oprimidos, es decir, desempeñaría una posición de compromiso social y en modo alguno sería un agente neutral²⁰.

Siguiendo los planteamientos de Edgar Morin (1994), esta forma de entender la acción educativa desde la perspectiva crítica se relaciona con una *concepción programática* en la

²⁰ A diferencia de las posiciones planteadas por la tradición práctico-reflexiva (Schön, 1992) en la formación de educadores. Esta tradición de formación docente, defiende que el educador debe favorecer el debate racional y democrático de ideas, pero desde un rol neutral o de moderador que facilite el debate y la pluralidad de opiniones expresadas en un plano de igualdad para todos los participantes.

intervención educativa. Bajo este prisma programático, el sentido de la educación tradicional crítico-emancipadora ya estaría prefijado de antemano y únicamente habría que diseñar y programar el currículum educativo incluyendo aquellos contenidos y actividades con potencial contrahegemónico y desvelador de la ideología dominante. Partiendo de una verdad de inicio, aquella que nos ofrece la crítica ideológica, diseñamos y planificamos el currículum educativo en sus diferentes elementos. En este proceso, el educador crítico tendría un papel preponderante a la hora de seleccionar los contenidos, actividades, metodologías, etc. que tuvieran mayor potencialidad a la hora de poner sobre la mesa las falsedades del pensamiento dominante y de ese modo sentar las bases para la emancipación social de los educandos.

ALGUNOS DESARROLLOS DEL DISCURSO EDUCATIVO CRÍTICO

Diferentes autores han teorizado y desarrollado los presupuestos de base del discurso crítico -en especial el trabajo seminal de Louis Althusser publicado en 1972- en el campo de la educación, con el fin de profundizar en su naturaleza política para hacerla más justa, inclusiva y contrahegemónica. Teorizaciones que posteriormente han inspirado propuestas educativas concretas más o menores fieles a las aportaciones teóricas de estos autores. Sin ánimo de ser exhaustivos podemos diferenciar dos movimientos en la teorización del discurso crítico en educación (Banfield, 2015).

En un primer movimiento aquellos autores que se ubican en las *teorías de la reproducción* y en un segundo desplazamiento los autores que se sitúan en las *teorías de la resistencia*. El primer movimiento se centra en analizar los diferentes mecanismos que el sistema educativo pone en marcha para reproducir el orden social dominante, en donde destacan los trabajos de los economistas norteamericanos Samuel Bowles y Herbert Gintis en su libro *La instrucción escolar en la América capitalista* (1976) y las aportaciones de los sociólogos franceses Roger Establet y Christian Baudelot con su obra *La escuela capitalista en Francia* (1971). Son trabajos, que desde una óptica explícitamente marxista analizan cómo la escuela reproduce el orden social dominante, por ejemplo estableciendo una correspondencia entre las relaciones sociales que se dan en la escuela y las que se dan en el mundo laboral (Bowles y Gintis, 1976), o mediante el establecimiento de una “doble red de escolarización” (Establet y Baudelot, 1971), en donde bajo la apariencia de una igualdad meritocrática los alumnos de clases más desfavorecidas van siendo apartados progresivamente hacia itinerarios educativos que les abocan a puestos de trabajo con peores condiciones laborales, mientras que al alumnado de las clases dominantes se les dirige a los itinerarios educativos -universidad- que les facilitan y allanan el camino hacia buenos puestos de trabajo. La escuela, de ese modo, contribuye decisivamente a la reproducción del orden social dominante.

Se trata de estudios que enfatizan las estructuras y los mecanismos de reproducción y distribución social, pero que nos dicen muy poco sobre cómo funcionan tales mecanismos. Ahí es donde aparecen otra serie de investigadores que tratan de profundizar en las cuestiones de índole más cultural y en donde destacan los trabajos de los sociólogos franceses Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, y del sociólogo británico Basil Bernstein. Estos autores muestran como la escuela, a través de la imposición de unos determinados patrones de comportamiento cultural -los relacionados con las clases dominantes- como estándares de referencia, contribuye a legitimar un determinado orden social. Para ello, Bourdieu enfatiza el concepto de *habitus* y cómo la escuela al utilizar como patrón cultural el *habitus* de las clases dominantes, favorece el paso de éstas por el sistema educativo -porque éste les resulta más cercano y más inteligible-, mientras que les resulta más extraño y artificioso a las clases subalternas o grupos vulnerables, contribuyen así, a que éstas tengan un paso menos exitoso por el sistema educativo. Todo ello ocultado bajo un manto de supuesta igualdad y meritocracia individual. Bernstein analiza en cambio el uso del lenguaje y de los códigos lingüísticos empleados típicamente en el contexto escolar, como el sistema educativo prioriza unos determinados códigos y usos lingüísticos, mientras que rechaza otros. De nuevo, las clases dominantes utilizan el sistema educativo como medio para legitimar una determinada cultura que contribuya posteriormente a reproducir un orden social acorde con sus necesidades y objetivos. Las aportaciones de estos autores *de la reproducción* han sido de una importancia capital para el despertar y el desarrollo de una conciencia crítica y emancipatoria en buena parte de los educadores en todo el mundo. Para los que tenemos un firme compromiso con la justicia social sus aportaciones han supuesto un auténtico giro copernicano en el campo de la educación y en la lucha por un mundo más justo. Análisis que han mostrado de forma concluyente que la escuela no es esa institución inocente, altruista y buena que planteaban los enfoques ilustrados, sino que es un organismo de clase, sujeto a las necesidades ideológicas de los grupos en el poder. Sin embargo, se trata de análisis que ofrecen una imagen demasiado monolítica del sistema educativo, como si fuera una máquina perfecta de reproducción del orden social en donde el alumnado, los profesores, la comunidad en general fuéramos simples piezas en un gran engranaje. Se trata de una imagen más propia de un relato de distopía de ciencia ficción que una verdadera teorización de un fenómeno social. Además, son análisis que en algunos casos han dado lugar a consecuencias ciertamente siniestras, como una desmovilización activista e ideológica o el simple nihilismo: Si como educador/ciudadano da igual lo que haga, ya que el sistema educativo siempre va a reproducir el orden social dominante, entonces pues “paso de todo”. Son planteamientos marxistas que tienden a caer en una lectura excesivamente determinista de la relación base/superestructura, la base económica determina casi mecanicistamente las circunstancias y posibilidades de la esfera cultural y social.

Ante este tipo de problemáticas surgen otro tipo de estudios a lo largo de la década de los 90 que, partiendo de la influencia de la ideología en el campo educativo, muestran cómo la escuela puede ser un espacio de disputa y lucha hegemónica: las teorías de la resistencia. El movimiento segundo en la teorización crítica. Las aportaciones teóricas en este movimiento sacan a la luz las diferentes posibilidades de resistencia y de lucha en el ámbito educativo frente a la ideología hegemónica, señalando que las instituciones educativas no son lugares monolíticos con una única función -reproducir el orden social-, sino que están plagados de contradicciones internas, compuestos por sujetos con motivaciones, intereses y comportamientos diversos que no siempre están alineados con los poderes hegemónicos, etc. Para ello, buena parte de estas teorizaciones se apoyan en estudios etnográficos detallados, que, sumergiéndose en las prácticas cotidianas del aula, son capaces de mostrar la multitud de matices que componen la vida en las aulas, para a partir de ahí sacar a la luz las posibilidades de lucha contrahegemónica. Autores que se ubican en esta línea son Paul Willis, Michael Apple, Henry Giroux o Peter McLaren por citar a los más conocidos.

Quizás la aportación que inició esta nueva senda la constituye la investigación etnográfica del sociólogo británico Paul Willis, con su obra *Aprendiendo a trabajar* (1977). En ella, Willis muestra como los “colegas” no son meros sujetos pasivos receptores de la violencia simbólica que la ideología dominante en las instituciones educativas vierte sobre ellos. Al contrario, argumenta que a través de diferentes acciones basadas en una fuerte cohesión social grupal -de oposición, absentismo, vandalismo, burla, etc.- reaccionan contra la imposición ideológica de las instituciones educativas. Una resistencia que contribuye en última instancia a su progresivo apartamiento y exclusión del sistema educativo, hacia niveles formativos de carácter manual, pero que muestra claramente que las personas no son los sujetos atomizados, aislados y utilizados por las estructuras dominantes, sino que reaccionan y se rebelan con ellas dentro del propio espacio institucional. Muestra que la lucha contrahegemónica es posible y en ella el papel de los educadores como intelectuales transformadores es fundamental para guiar esa lucha contrahegemónica, que permita la toma de conciencia por parte de los sujetos oprimidos (Freire, 1970). Un proceso guiado por la crítica ideológica que desvele las falsedades de la ideología dominante, que muestre las consecuencias en las clases sociales más vulnerables y que esté regido por un proceso de diálogo racional e informado -es decir, que parta de las problemáticas y circunstancias sociales del alumnado con el que se trabaje, para a partir de ahí ir ensanchando el ámbito de reflexión hacia cuestiones más globales e interdisciplinares-.

La labor del educador crítico ahí es fundamental, guiando ese proceso, mostrando con sus conocimientos, su práctica y su investigación los efectos de la ideología dominante, estableciendo unos contenidos, objetivos, actividades didácticas, etc. que contribuyan a crear esa toma de conciencia. En definitiva, creando un currículum crítico-emancipatorio. Por tanto, no es suficiente con extender una educación rigurosa científica y académicamente hablando,

sino que éste debe partir de la denuncia de las injusticias y problemáticas sociales que nos afectan en mayor o menor medida como ciudadanos. De ahí, el énfasis en el desvelamiento de las falsedades de la ideología dominante.

Partiendo de estos referentes teórico-ideológicos han ido surgiendo diferentes propuestas educativas dirigidas – al menos teóricamente– al logro de una escuela más integradora, crítica y orientada a la justicia social-. Todas ellas parten del interés por la problematización de la educación, de la realidad social y por la toma de conciencia crítica en los participantes. Algunas de las propuestas socioeducativas que más habitualmente se engloban dentro de este discurso son las *Comunidades de aprendizaje* y las *Tertulias dialógicas* (Flecha, 1997; Elboj, Soler, Puigdemívol y Valls, 2002), los *Presupuestos participativos* (Sousa Santos, 2002; Cohen y Schugurensky, 2015), los *Círculos de alfabetización crítica* y la *educación popular* (Freire, 1970), los procesos de *Investigación-acción crítica* (Carr y Kemmis, 1986; Cascante Fernández, 2013), la *Investigación-acción participativa* (Fals Borda, 1993) o los *Estudios Críticos del Discurso* (Van Dijk, 2009).

Se trata de propuestas que en ocasiones pueden compartir espacios y solapamientos con aquellos planteamientos ilustrados que enfatizan la participación del alumnado y el protagonismo del diálogo razonado e igualitario basado en el conocimiento académico (por ejemplo, las metodologías de trabajo por proyectos, el trabajo cooperativo, los grupos interactivos y los grupos de debate, etc.). Sin embargo, se diferencian unas de las otras en el énfasis dado al desvelamiento de las estructuras ideológicas, objetivo fundamental para el discurso crítico-emancipatorio. Este énfasis implica una toma de posición ética por parte de los educadores críticos, quienes “se sitúan a favor” de los grupos más desfavorecidos, orientado su acción educativa hacia estos colectivos. Ser educador crítico implica un posicionamiento ético por los oprimidos del sistema, por la justicia y por la emancipación de las ideologías dominantes, que contrasta con las posiciones más neutrales, más académicas de los enfoques ilustrados.

Por otra parte, son propuestas que problematizan todas las dimensiones del campo educativo, desde los contenidos a las prácticas pasando por las técnicas y recursos didácticos empleadas. De modo que rechazan las visiones de la educación que entienden el currículum como un conjunto de técnicas y elementos procedentes del ámbito científico, ajenos al educador y listos para ser aplicados en el campo educativo (Slee, 2012).

LIMITACIONES Y RIESGOS POTENCIALES DEL DISCURSO EDUCATIVO CRÍTICO

El discurso crítico en educación, al nutrirse en buena medida de los principios del proyecto de la Ilustración, considera que la educación –en un sentido sino igual sí muy similar a los discursos humanistas e ilustrados, es una palanca fundamental para el cambio social, en este

caso para la transformación (Apple, 2013) y la revolución social (McLaren, 2010). Así ambas perspectivas otorgan un papel privilegiado a la institución educativa como punto de partida a partir de la cual comenzar a construir un nuevo orden social, ya sea mediante el cambio progresivo y constante, ya sea mediante una transformación revolucionaria. Esta puede considerarse una de las limitaciones de este discurso, y es que algunas perspectivas dentro del discurso educativo crítico consideran que el cambio social, la lucha por la justicia social y la inclusión es factible a través de una educación contrahegemónica. Si para los discursos ilustrados era el conocimiento científico, humanista y tecnológico el que nos haría libres, aquí es la educación contrahegemónica, la crítica ideológica, la que liberará la naturaleza oprimida del sujeto humano. Son planteamientos que tienden a caer de nuevo en un cierto idealismo utópico: la educación crítica nos hará libres, la educación al desvelar las estructuras opresoras iniciará el proceso para su eliminación. Nos emanciparemos de las estructuras materiales que condicionan -aunque de manera diferente- nuestras vidas.

Por otra parte, algunos desarrollos del discurso educativo de base crítica han sido acusados de cierto *elitismo intelectual*, en el cual la diferencia entre concientización y adoctrinamiento no siempre resulta clara (Linston y Zeichner, 1993). De nuevo, fruto de sus orígenes en el pensamiento de la Ilustración, el discurso crítico en educación se arroja para sí mismo la verdad, la única verdad, de modo que aquellas perspectivas que se sitúan fuera de los espacios y propuestas generados por el discurso crítico, pasan a ser consideradas como erróneas cuando no retrógradas. El profesor, el educador crítico es quien conoce cómo hay que desvelar la realidad de las distorsiones ideológicas que la emborronan y es quien marca el camino a seguir al alumnado. Por eso, se argumenta que esta forma de entender el currículum implica una concepción *programática* en la que se predefinan unos objetivos rectores del proceso, unas experiencias de aprendizaje a través de las cuales lograr los objetivos y unos procedimientos de evaluación para medir la eficacia y eficiencia del resultado educativo obtenido. Paradójicamente, entonces el diseño de los currículos ilustrados y críticos, bajo esta visión, se configuran como un espacio de decisiones técnicas, objetivas y neutrales, siendo su realización, por tanto, tarea de los técnicos especialistas²¹ y ajena al debate político e ideológico por parte de la ciudadanía.

Otra de las limitaciones o potenciales riesgos apuntados a este discurso es su excesivo racionalismo y cognitivismos, que olvida que las personas no solo somos seres racionales, sino que también somos emocionales. Dimensiones que no existen con independencia una de la otra a modo de polos separados y diferenciados, sino que están profundamente interrelacionadas en formas complejas y dinámicas. En última instancia, bajo buena parte de las propuestas del discurso crítico subyace una concepción de sujeto muy concreta y determinada: el sujeto racional de la modernidad (Ibáñez, 2001). El cambio social y la toma de

²¹ Por eso se ha acusado a estas concepciones de elitismo y superioridad intelectual.

conciencia no solo implica un reconocimiento intelectual de las causas que generan las desigualdades, sino que también un reconocimiento *afectivo* que nos permita ponernos en la situación de los más vulnerables, aun cuando quizás no se pertenezca a esos grupos.

EL DISCURSO EDUCATIVO POSTCRÍTICO

El pensamiento postcrítico, al igual que la tradición crítica, parte de un planteamiento de lucha contrahegemónica para la emancipación social. Sin embargo, aunque parten de un punto común –el compromiso y la lucha por la justicia social– los caminos que siguen son diferentes. Tal diferencia surge debido al diferente horizonte discursivo en el que se inscriben. Si antes veíamos que el discurso educativo crítico seguía la senda establecida por el pensamiento o discurso de la Ilustración, en el caso del discurso educativo postcrítico, el horizonte de referencia será el establecido por el pensamiento postmoderno.

Para el pensamiento postmoderno no existe una *naturaleza esencial* preexistente en el ser humano, ya sea ésta bondadosa, racional o egoísta, sino que –tal como planteaba Lev Vygotsky (1896-1934) con su teoría de la doble formación genética– nos vamos construyendo en la interacción biográfica y personal constante con los discursos, ideologías y patrones culturales que pueblan el entorno en el que vivimos, en un proceso que reviste una gran complejidad. Por lo tanto, no hay una naturaleza humana esencial dada, sino que nos vamos construyendo como seres sociales en un proceso constante, desde que nacemos hasta que morimos. Así, se cuestiona drásticamente que pueda existir una única racionalidad universal la cual caracterice como pensamos los seres humanos, independientemente de nuestra trayectoria biográfico-cultural-histórica.

Del mismo modo, el desarrollo de la *historia* es planteado de forma radicalmente diferente a cómo señalaban los enfoques modernos. Si para la Modernidad, la historia tenía un eje rector que le daba lógica a su desarrollo –ya fuese la lógica de la lucha de clases como sostiene el marxismo o la lógica del mercado como señala el capitalismo–, para el discurso postmoderno la historia no está pretrazada de antemano, no tiene un guión previo que la explique, no tiene una lógica interna en sí misma. La historia es profundamente azarosa, contingente, no admite una explicación global que la totalice, sino que está sujeta en muchos casos a cuestiones biográfico-personales. La historia no está hecha de antemano, sino que la vamos haciendo las personas con nuestros propios actos a medida que va transcurriendo eso que llamamos vida.

La *educación* es otro aspecto fundamental donde difieren el horizonte discursivo moderno y postmoderno. Si como veíamos anteriormente la educación era una pieza esencial en el proyecto de la modernidad, ya fuese para promover la racionalidad y la bondad, ya fuese para impulsar la revolución social o para potenciar el crecimiento económico y el espíritu emprendedor del capitalista. En todo caso, la encargada de formar y desarrollar la naturaleza humana esencial. Sin embargo, en cambio, la postmodernidad *rebaja* el rol de la educación, de

modo que ésta ya no se sitúa en el centro del entramado social, sino que se constituye como un nudo más dentro del entramado social, puesto que ya no existe una naturaleza humana esencial y concreta que potenciar. Así, la educación se abre plenamente a la discusión y al debate político: deja de ser la pieza encargada de dirigir el camino de las personas desde un punto de inicio concreto a un destino determinado. En ese proceso la ideología desempeñará un papel clave.

LA IDEOLOGÍA COMO *PARTEAGUAS* EN LOS DISCURSOS EDUCATIVOS POR LA JUSTICIA SOCIAL

Uno de los elementos diferenciadores entre el discurso educativo crítico y el postcrítico es el papel que cada uno de ellos otorga al concepto de *ideología*. Si para el pensamiento crítico –siguiendo la línea de Karl Marx, Friedrich Engels y Louis Althusser– la ideología es fundamentalmente una distorsión de la realidad, que los poderes hegemónicos utilizan en su propio beneficio, para ocultar la verdad y para imponer una serie de ideas y valores a las clases sociales subalternas. Para el pensamiento postcrítico, en cambio, la ideología asume un significado y un papel diferente. Se entiende que la ideología es un sistema de significación necesario para entender, para leer la realidad. Asumir esta perspectiva de la ideología implica reconocer que nuestra visión de la realidad será parcial y limitada y que al permitirnos “ver” unas determinadas facetas de la realidad, nos impide “ver” otras. La ideología *sutura* la realidad, abriendo espacios y cerrando otros.

Si la ideología como *sutura* (Laclau y Mouffe, 1987) afirma la imposibilidad de que exista una única verdad, por el carácter abierto, discursivo y en permanente construcción de la realidad, entonces un objetivo central para el mundo de la educación será el de enfatizar el análisis de los diversos procesos de diálogo, interacción y de articulación entre los diferentes discursos existentes en el campo social. El énfasis en el diálogo y la articulación de diferentes propuestas huye de las visiones sectarias que se arrogan para sí mismas la posesión de la verdad, pero huye también de la celebración acrítica de la diversidad (Mouffe, 1998), al reconocer la existencia de relaciones antagónicas y no siempre tolerantes entre los discursos. Es decir, desde la visión de la ideología como *sutura* se predomina la *dimensión política*, pero no con la intención de alcanzar la verdad última –como parecía plantear la lucha contrahegemónica de la falsa conciencia–, sino para ponderar los efectos y las posibilidades políticas que los diferentes discursos y las articulaciones entre ellos puedan tener en un determinado contexto y momento sociohistórico.

El protagonismo de la dimensión política y el reconocimiento de que es imposible alcanzar ningún tipo de verdad atemporal o subyacente, nos obliga a asumir una actitud de sospecha, de “constante guardia crítica”. Ya no podemos quedarnos tranquilos con los descubrimientos teóricos o tecnológicos que vayamos haciendo, como si su progresiva acumulación nos fuera

acercando cada vez más a la verdad y a la libertad, como si fuese un goteo constante en el que al final la verdad acabase rebosando... Desde este punto de vista postestructuralista, toda forma de saber, todo tipo de organización social, todo tipo de tecnología es fruto de unas determinadas relaciones de poder y no son ni más naturales ni más artificiales que otro tipo de saberes que pretendan superar. Asimismo, todas ellas conllevan unas potenciales estructuras de dominación –pero también de autonomía y libertad–, incluso aquellas procedentes de los discursos más críticos y contrahegemónicos. Este carácter temporal, precario e incierto en el que se apoya el pensamiento postcrítico, se corresponde con un reconocimiento de la ausencia de certezas universales y en un énfasis en la reflexividad sobre nuestros propios logros, conocimientos alcanzados, objetivos evaluados, etc.

MÁS ALLÁ DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR: MOVIMIENTOS SOCIALES Y CONCEPCIÓN ESTRATÉGICA

Desde la visión postcrítica, las metodologías participativas en educación – tan apreciadas por los planteamientos crítico emancipatorios– no son, en sí mismas, más emancipadoras que otro tipo de metodologías y, además, en modo alguno, nos aseguran el permitir la libre producción de discursos o que las personas participantes participen libremente. El pensamiento postcrítico cuestiona al pensamiento crítico más tradicional la ingenuidad de que a través de las metodologías participativas sean los propios sujetos los que hablen o que estos sean los dueños de sus discursos. Como señala Marisa Vorraber Costa en relación al potencial emancipador de las metodologías participativas: “Mi equívoco, cuando opté por una metodología dialógica, fue el haber pensado que ésta, como metodología, tendría fuerza emancipadora, o sea, que el hecho intrínseco de poder, decir la propia palabra, lleva a la emancipación. Luego, percibí, no obstante, que decir la palabra no siempre significa autoría de la palabra dicha. Muchas veces, por la palabra de una profesora o un profesor habla el sindicato, la moral judeo-cristiana, el constructivismo pedagógico, en fin, se oye la voz de los discursos poderosos, que impregnan y hacen desaparecer la posibilidad de un sujeto singular que habla.” (Vorraber Costa, 1997, p.143).

Entonces, la educación desde el pensamiento postcrítico tiene un papel diferente respecto del que se derivaba en el planteamiento crítico. Esta ya no se sitúa en el centro del programa moderno emancipador como institución clave encargada de desvelar y de iluminar la realidad, de romper con las dinámicas de reproducción ideológica, sino que asume una posición más dentro del nudo social, en una *estrategia revolucionaria sin centro* (Holloway, 2002) en la cual la educación actúa como un vector más junto con otras instituciones, organizaciones y acciones políticas de diversa índole que atraviesen y rompan las fronteras de la clase social. Así vemos que en los últimos años han surgido movimientos sociales de lucha y contestación social como Occupy Wall Street (Earle, 2018), la lucha contra el de Reforma Universitaria de la Unión Europea Plan Bolonia (Cascante Fernández, 2009), los *Indignados* (Roitman, 2012), el

Populismo de izquierdas (Laclau, 2005; Mouffe, 2018), el Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra (Bacallao-Pino, 2014) o el Zapatismo de Chiapas (Zibechi, 2011; Meneses, Demanet, Baeza y Castillo, 2012), *Fridays for future*, entre otros. Todos tienen en común la aspiración por un mundo más justo, en donde el movimiento no surge de un centro concreto, ni de una clase revolucionaria determinada, sino de la fusión dinámica de diferentes grupos y estrategias que actúan en red, pero sin núcleo rector.

La praxis educativa desde el pensamiento postcrítico debería partir de la diversidad y de la complejidad de la realidad, para mediante una deconstrucción crítica, fomentar un diálogo entre los diversos discursos que instituyen la realidad (sus relaciones, sus posibilidades, sus consecuencias, etc.), buscando las diferencias, pero también las posibles uniones. La educación, a la escuela y la universidad, no puede ser por tanto el centro privilegiado del saber, la *torre de marfil* encargada de transmitir lo correcto y lo incorrecto, sino que partiendo de la incertidumbre y de la fluidez de la realidad debería:

[...] enseñar lo que no sabemos y aprender lo que ni siquiera imaginamos. Se trata de reconstruir los discursos que nos constituyen para encontrar su articulación con los que son diferentes, para organizar desde la diferencia la sociedad que queramos entre todos, sin que nadie oculte sus intereses particulares detrás de verdades preexistentes (Cascante Fernández, 2007, p.13).

Desde este punto de vista, la acción educativa tiende a relacionarse con los *planteamientos estratégicos* (Morin, 1994) a diferencia de algunas tendencias dentro del discurso educativo crítico que tienden a relacionarse con los planteamientos programáticos. Para el pensamiento educativo postmoderno, no hay una verdad o un conocimiento fundamental que en sí mismo sea emancipatorio y liberador, así como tampoco hay una naturaleza humana esencial que haya que liberar de los efectos alienantes de la ideología dominante. Si no que estaríamos ante la presencia de diferentes discursos, cada uno de ellos con unos horizontes discursivos e imaginarios diferentes, los cuales habría que ponderar en función de sus efectos políticos.

De esta forma, la labor del educador no es tanto la de diseñar un currículum emancipador que denuncie las falsedades de la ideología dominante, sino la de introducir en el aula, en el taller, en la asamblea, en el espacio urbano, los diferentes discursos educativos y, cual antropólogo, tratar de reconstruirlos, de valorarlos y de reconstruirlos según las posibilidades que tengan para lograr una sociedad más justa y libre. Ya no partimos de una verdad ahistórica y atemporal, o de un conocimiento emancipador a partir del cual vamos diseñando y construyendo la acción educativa; sino que partiendo de la pluralidad de discursos y de formas de ver el mundo, -cada uno de ellos parciales, históricos y precarios- buscaremos de manera tentativa el establecimiento de las condiciones necesarias para el diálogo y la articulación entre discursos para abordar las cuestiones y los problemas sociales que nos

permitan luchar por conseguir una sociedad más justa e igualitaria. En un proceso que iremos construyendo a medida que lo vayamos transitando.

CONCLUSIONES

Es evidente que en el actual periodo histórico que nos ha tocado vivir coexisten diferentes tipos de dominación y opresión. Como señala el pensamiento crítico de corte más marxista y materialista, a lo largo de la historia existen mecanismos de dominación basados en la opresión, en la coerción y en la violencia física, material y económica por parte de los grupos y clases sociales en el poder (Harvey, 2013, Faulkner, 2013, etc.). Situaciones que no sólo no se han reducido, sino que por el contrario están aumentando bajo el desarrollo hegemónico del capitalismo neoliberal (Piketty, 2013 y 2019), con el aumento la pobreza, de la precariedad laboral, del surgimiento de nuevas formas de exclusión social y con el incremento de la inestabilidad geopolítica en todo el mundo. Tampoco se pueden dejar de lado otras estructuras de dominación como las del racismo, el sexismo, las intervenciones militares imperialistas, los regímenes dictatoriales o el dominio de las grandes corporaciones multinacionales en sectores como la alimentación, los medios de comunicación, la energía, etc. Los discursos ilustrados y humanistas a pesar de subrayar la reflexión razonada en base al conocimiento científico y de apoyarse en concepciones humanistas de carácter universal, no consiguen establecer una barrera infranqueable ante el avance del discurso neoliberal que está detrás de buena parte de ellos. Es más, la erosión que han sufrido principios ilustrados durante las últimas décadas ha facilitado que el discurso neoliberal haya fagocitado y utilizado sus nodos discursivos para asentar su hegemonía en todo el planeta.

El pensamiento crítico y sus desarrollos en el campo educativo y en el análisis del discurso desde esta perspectiva crítico-emancipatoria, se han mostrado y continúan siéndolo muy relevantes a la hora de denunciar, cuestionar y desnaturalizar el uso ilegítimo, los abusos de poder y las condiciones y procesos en donde se generan estas situaciones de opresión. El pensamiento educativo crítico y las diversas propuestas que emanan de él se muestran particularmente efectivas a la hora de analizar el poder como una acción represiva, coercitiva y violenta.

Sin embargo, las tesis postmodernas también nos han enseñado algo, y aunque no es una cuestión de si han o no han superado las aportaciones de los planteamientos críticos, sí que nos han mostrado que el panorama no es tan claro como la narrativa moderna nos parecía hacer ver. Si las perspectivas críticas de la modernidad enfatizaban más los aspectos materialistas y tendían con mayor frecuencia a recurrir a las fuentes de la crítica ideológica marxista, los enfoques postcríticos se centran más en el análisis discursivo de la realidad, se afianzan en el giro lingüístico de las ciencias sociales y ponen en primer plano el papel significativo del lenguaje en la construcción de la realidad y como a través de los discursos se

reproducen, legitiman –pero también transforman– las relaciones sociales. Asimismo, estos planteamientos ponen sobre la mesa que el poder, en cuanto relación, puede asumir diversas formas, no únicamente las represivas, que prohíben, que reprimen, que dicen “no”; sino también aquellas que enfatizan el carácter sutil, difuso y positivo del poder:

[...] Hay que cesar de describir siempre los efectos de poder en términos negativos: ‘excluye’, ‘reprime’, ‘rechaza’, ‘censura’, ‘abstrae’, ‘disimula’, ‘oculta’. De hecho, el poder produce; produce realidad; produce ámbitos de objetos y rituales de verdad. El individuo y el conocimiento que de él se puede obtener corresponden a esta producción” (Foucault, 2008, p.198).

Es decir, en la analítica postmoderna el poder es un elemento más que contribuye poderosamente a la subjetivación de los sujetos y que sienta las bases por las cuales un discurso puede ser considerado como verdadero o como falso. El poder bajo esta visión es una parte inherente de las relaciones sociales, con una distribución desigual como plantean los enfoques críticos, pero sin dejar de ser por ello una parte necesaria en el entramado social. Desde esta perspectiva, el poder, la ideología ya no es la contaminación que hay que evitar –como considera el discurso ilustrado–, no es lo contrario del saber o de la ciencia emancipadora –como considera el discurso crítico–, sino justamente una parte inseparable del propio proceso de construcción del saber y de las identidades, ya tenga estas pretensiones emancipadoras o no.

El pensamiento heredero de la Ilustración y sus formas científico–racionalistas en las cuales se apoyaba, para garantizar un pretendido progreso ilimitado e infinito hacia mayores cotas de desarrollo, debe ser cuestionado y criticado abiertamente. El avance tecnológico alcanzado por el pensamiento moderno y gracias al desarrollo de las disciplinas científicas que tuvieron su origen en ese periodo, no es suficiente para afrontar y solucionar los problemas más acuciantes de nuestras sociedades. Aun reconociendo el innegable valor de los resultados del pensamiento moderno y de sus soluciones típicamente tecnológicas, es necesario criticarlo y cuestionar sus promesas de emancipación. Pero no desde una perspectiva que se limite a señalar la falta de desarrollo o de extensión del pensamiento científico–racional, sino desde una perspectiva que reconozca que los problemas a los que se tiene que enfrentar la humanidad no se reducen a lo meramente tecnológico, sino que abarca una dimensión más compleja. Es el *retorno de lo político*.

Es de sobra conocido que actualmente producimos suficiente cantidad de alimentos para satisfacer las necesidades alimenticias del conjunto de la población mundial, la existencia de hambrunas y de millones de personas sufriendo malnutrición no es un problema de índole técnico, sino claramente ético y político. La solución no pasa por meros avances tecnológicos,

sino por propuestas que ahonden en lo político²². A su vez, nuestras sociedades generan suficiente riqueza para eliminar la pobreza y la exclusión social, sin embargo, en Europa hay más de 120 millones de pobres y en Latinoamérica más de 250 millones de personas que viven por debajo del umbral de la pobreza.

El retorno de la primacía de lo político nos tiene que hacer ver que el mundo en el que vivimos es mucho más complejo y dinámico de lo que imaginábamos y que los procedimientos científicos racionales que surgieron en el periodo de la Ilustración, con su afán por la parcelación del conocimiento y la especialización del saber, mutilan, reducen y acaban caricaturizando la realidad que tratan de explicar. No siendo conscientes que, en el propio proceso de enunciación y explicación, ocultan el proceso de construcción de la realidad que tratan de describir y explicar. Construyendo la realidad según las propias características y principios del pensamiento moderno, las cuales no nos sirven hoy en día para entender la realidad social, política, cultural y educativa.

Por ello es necesario afrontar estos y otros problemas, con una mirada diferente y con otras categorías de pensamiento. En el campo educativo, ahí es donde aparece el discurso postcrítico como herramienta para por una parte ponderar los diferentes discursos existentes, los hegemónicos y los marginados, y por otra parte, reconstruirlos y ver sus orígenes y condiciones de emergencia, no con la intención de llegar a una verdad absoluta y primigenia a partir de la cual comenzar a ofrecer respuestas y soluciones -elaborar un currículum crítico emancipatorio-, sino para poder valorar las posibilidades de avance y de justicia social de cada uno de ellos en sus respectivos ámbitos y campos -un currículum postcrítico-. Una ponderación basada en un diálogo abierto y en la contrastación constante entre los diferentes discursos para abrir nuevos espacios de reflexión y debate, reconociendo las relaciones y el carácter transversal del saber y de los discursos que lo producen y reproducen.

Las promesas que ofrecía el pensamiento moderno se han mostrado huecas e ilusorias, así como el camino pretrazado hacia un progreso continuado, lineal y universal. Como señala el pensamiento postmoderno éstas son un camino más dentro de una miríada de sendas y posibilidades, encrucijada que vuelve el panorama mucho más complejo, pero también más real y por tanto con mayores posibilidades de emancipación y de autonomía. La educación inclusiva, la educación por el bien común, tiene aquí todavía un enorme terreno por recorrer.

²² El predominio de la concepción técnico-racionalista a la hora de gestionar y organizar la sociedad, y sus problemas, es evidente ante propuestas para acabar con el hambre en el mundo, como la de la producción de productos transgénicos. Una medida típicamente tecnológica y que bajo el pretexto de la cientificidad y de neutralidad que parece ofrecer el pensamiento tecnológico, oculta toda una serie de intereses y valores determinados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, L. (2004). Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado; en: Zizek, S. (Comp.). *Ideología. Un mapa de la cuestión*. (pp.115-156). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Apple, M. (2013). *Can education change society?* New York: Routledge
- Ball, S. (1987). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Bacallao-Pino, L. (2014). Territorialidad y socialidad en los movimientos sociales latinoamericanos: una aproximación al estudio del MST de Brasil y del MOCASE de Argentina. *Geopolítica(s). Revista de estudios sobre espacio y poder*, 5(2), 231-252.
- Banfield, G. (2015). *Critical Realism for Marxist Sociology of Education*. London: Routledge.
- Barrett, M. (2004). "Ideología, política, hegemonía: de Gramsci a Laclau y Mouffe"; en: Zizek, S. (Comp.). *Ideología. Un mapa de la cuestión*. (pp.263-294). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2011). *44 cartas desde el mundo líquido*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2010). *Amor líquido*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2008). *Modernidad y Holocausto*. Madrid: Sequitur.
- Bauman, Z. (2004). *Vidas Desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Blanco, R. (2006). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Revista Electrónica Sinéctica*, 29, 19-27
- Buenfil Burgos, R. N. (2003). "¿Cómo nos posicionamos para mirar el campo? Herramientas de análisis político de discurso"; en: Alba, A. de (Coord.). *Filosofía, teoría y campo de la educación*. (pp.17-106). México: Consejo Mexicano de Investigaciones Educativas.
- Callinicos, A. (2002). *Contra la Tercera Vía. Una crítica anticapitalista*. Barcelona: Crítica.
- Callinicos, A. (1993). *Contra el postmodernismo*. Recuperado el 23 de diciembre de 2020 de: <http://www.latejapride.com/Contra-el-postmodernismo-Alex.html>
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. Investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cascante Fernández, C. (2013). La investigación-acción crítica y nosotros (que te quisimos tanto). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 77, 45-64.

- Cascante Fernández, C. (2009). “¿Refundar Bolonia? Un análisis político de los discursos sobre el proceso de creación del espacio europeo de educación superior.” *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 131-161.
- Cascante Fernández, C. (2008). “¿Cómo podemos desde la educación contribuir a la igualdad y a la justicia?”. *Aula libre*, 86, 27-30.
- Cascante Fernández, C. (2005). ¿Cómo puede la educación contribuir a la construcción de identidad, igualdad y justicia social? II Encuentro Internacional de Educación. Gravataí: Brasil.
- Clifford, J. (1995). *Dilemas de la cultura: Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- Cohen, M., Schugurensky, D. & Wiek, A. (2015). Citizenship education through participatory budgeting: The case of bioscience high school in Phoenix, Arizona. *Curriculum and Teaching*, 30(2), 5-26. <https://doi.org/10.7459/ct/30.2.02>
- Díez Gutiérrez, E.J. (2018). *Neoliberalismo educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Díez Gutiérrez, E.J. (2019). *La educación en venta*. Barcelona: Octaedro.
- Díez Gutiérrez, E.J. (2020). *La revuelta neocon*. Gijón: Trea.
- Díez Gutiérrez, E.J. & Rodríguez Fernández J.R. (2020a). *Educación para el bien común*. Barcelona: Octaedro.
- Díez Gutiérrez, E.J. & Rodríguez Fernández J.R. (2020b). *Educación crítica e inclusiva para una sociedad postcapitalista*. Barcelona: Octaedro.
- Dubrovsky, S. (s/d). *Educación común, Educación especial: un encuentro posible y necesario*. Recuperado el 16 de enero de 2021 de: shorturl.at/iuJY2
- Eagleton, T. (1997). *Las ilusiones del posmodernismo*. Barcelona: Paidós.
- Eagleton, T. (2004). “La ideología y sus vicisitudes en el marxismo occidental”; en: Zizek, S. (Comp.). (pp.199-252). *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Earle, C. (2018). *Spaces of Political Pedagogy: Occupy! and other radical experiments in adult learning*. London: Routledge.
- Elboj, C.; Puigdel·lívvol, I.; Soler, M.; Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Ellsworth, E. (1989). Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. *Harvard educational review*, 59 (3), 297-325.
- Escobar, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo*. Caracas: El perro y la rana.

- Fals Borda, O. (1993). La investigación participativa y la intervención social. *Documentación Social*, 92, 9-22.
- Faulkner, N. (2013). *De los neandertales a los neoliberales. Una historia marxista del mundo*. Barcelona: Pasado y Presente.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2009). *El nacimiento de la biopolítica*. Madrid: Akal.
- Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1995). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (1994). El antiedipo una introducción a la vida no fascista. *Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura*, 17, 88-91.
- Foucault, M. (1973). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Fuentes Amaya, S. (2002). "El sujeto de la educación, una identidad imposible"; en: Ruiz Muñoz, M^a. M. (Coord.). *Lo educativo: Teorías, discursos y sujetos*. (pp.). Ciudad de México: Plaza y Valdés.
- Fukuyama, F. (1992). *El fin de la Historia y el último hombre*. Barcelona: Planeta.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Gimeno Lorente, P. (2013). Reflexiones críticas y autocríticas sobre Pedagogía Crítica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 77, 77-91.
- Giroux, H. (1994). "Jóvenes, diferencia y educación postmoderna"; en: AA.W. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. (pp.97-129). Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Madrid: Siglo XXI.
- Habermas, J. (1988). "Modernidad versus postmodernidad"; en: Picó López, J. (Comp.). *Modernidad y Postmodernidad*. (pp.87-102). Madrid: Alianza.
- Habermas, J. (1973). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Harvey, D. (2013). *El enigma del capital y las crisis del capitalismo*. Madrid: Akal.
- Holloway, H. (2002). *Cambiar el mundo sin tomar el poder*. Barcelona: El viejo topo.
- Horkheimer, M. & Adorno, W. (1994). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Trotta.

- Huyssen, A. (1988). "Discurso artístico y postmodernidad. Cartografía del postmodernismo"; en: Picó, J. (Comp.). *Modernidad y Postmodernidad*. (pp.141-164). Madrid: Alianza.
- Ibáñez, T. (2005). *Contra la dominación. Variaciones sobre la salvaje exigencia de libertad que brota del relativismo y de las consonancias entre Castoriadis, Foucault, Rorty y Serres*. Barcelona: Gedisa.
- Ibáñez, T. (2003). "El giro lingüístico"; en: Íñiguez Rueda, L. (Ed.). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. (pp.23-46). Barcelona: UOC.
- Ibáñez, T. (2001). *Municiones para disidentes*. Barcelona: Gedisa.
- Jameson, F. (2004). "La posmodernidad y el mercado"; en: Žižek, S. (Comp.). *Ideología. Un mapa de la cuestión*. (pp.309-328). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (2013). *¿Qué es la Ilustración?* Madrid: Alianza.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Laclau, E. (2001). "Política y los límites de la modernidad"; en: Buenfil Burgos, R. N. (Coord.). *Debates políticos contemporáneos*. (pp.55-73). *En los márgenes de la modernidad*. Ciudad de México: Plaza y Valdés.
- Laclau, E. (2002). *El análisis político del discurso: entre la teoría de la hegemonía y la retórica*. Entrevista a Ernesto Laclau. Recuperado el 29 de enero de 2021 de: http://www.designisfels.net/designis2_6.htm
- Laclau, E. (2005). *On populist reason*. London: Verso.
- Laclau, E. & Mouffe, Ch. (1987). *Estrategia y hegemonía socialista. Radicalización de la democracia*. México: Fondo de Cultura.
- Laclau, E. & Mouffe, Ch. (2000). "Posmarxismo sin pedido de disculpas"; en: Laclau, E. (Coord.). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. (pp.111-145). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lipovetsky, G. (2003). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- Liston, D.P. & Zeichner, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata/Paideia.
- Liotard, J. (1979). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Marx, K. & Engels, F. (1999). *Manifiesto comunista*. Barcelona: El Viejo Topo.
- McLaren, P. (2010). Revolutionary critical pedagogy. *Inter Actions: UCLA Journal of Education and Information Studies*, 7, 1-11.

- Meneses, A., Demanet, A., Baeza, C. & Castillo, J. (2012). El movimiento zapatista. Impacto político de un discurso en construcción. *Enfoques*, 10(16), 151-174.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morley, D. (1998). "El Posmodernismo: Una guía básica"; en: Curran, J., Morley, D. & Walkerdine, V. (Comps.). *Estudios Culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo*. (pp.). Barcelona: Paidós.
- Mouffe, C. (2018). *Por un populismo de izquierda*. Madrid: Siglo XXI.
- Mouffe, C. (1998). "La política democrática hoy en día"; en: Buenfil Burgos, R: (coord.). *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. (pp.32-82). Madrid: Plaza y Valdes.
- Norval, A. (2007). *Aversive democracy. Inheritance and originality in the democratic tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ocampo González, A. (2017). *Epistemología de la educación inclusiva: un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento*. Granada: Universidad de Granada.
- Ogiba, S. (1997). "Conocimiento didáctico y pos-estructuralismo"; en: Veiga Neto, A. (Comp.). *Crítica Pos-estructuralista y educación*. (pp.13-50). Barcelona: Laertes.
- Picó, J. (1988). "Introducción"; en: Picó, J. (Comp.). *Modernidad y Postmodernidad*. (pp.13-50). Madrid: Alianza.
- Piketty, T. (2019). *Capital e ideología*. Barcelona: Deusto.
- Piketty, T. (2013). *El capital en el siglo XXI*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Pinker, S. (2018). *En defensa de la Ilustración. Por la razón, la ciencia, el humanismo y el progreso*. Barcelona: Paidós.
- Rand, A. (1964). *La virtud del egoísmo*. Buenos Aires: Grito Sagrado.
- Ritzer, G. (2000). *El encanto de un mundo desencantado. Revolución en los medios de consumo*. Barcelona: Ariel.
- Rodríguez Fernández, J. R. (2016). *Entreteniendo a los pobres. Una crítica de los programas de lucha contra la pobreza*. Albacete: Bomarzo.
- Roitman, M. (2012). *Los indignados. El rescate de la política*. Barcelona: Akal.

- Ross, A. (2010). "La emergencia de la Universidad Global"; en: EDU-FACTORY y UNIVERSIDAD NÓMADA (Comps.). *La Universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*. (pp.51-61). Navarra: Traficantes de Sueños.
- Rousseau, J.J. (2011). *Emilio o de la educación*. Madrid: Alianza.
- Sachs, J. (2005). *El fin de la pobreza. Cómo conseguirlo en nuestro tiempo*. Barcelona: Debate.
- Sachs, J. (2008). *Economía para un planeta abarrotado*. Barcelona: Debate.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Scott, J. (2003). *Los dominados y el arte de la resistencia*. Txalaparta: Editorial Txalaparta.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Madrid: Planeta.
- Service, E. (1984). *Los orígenes del Estado y de la civilización. El proceso de evolución cultural*. Madrid: Alianza.
- Silva, T. T. da (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el curriculum*. Barcelona: Octaedro.
- Silva, T. T. da (1997) "El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal?"; en: Veiga Neto, A. (Comp.). *Crítica Pos-estructuralista y educación*. (pp.273-290). Barcelona: Laertes.
- Slee, R. (2011). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Smith, A. (1997). *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Therborn, G. (2004). "Las nuevas cuestiones de la subjetividad"; en: Zizek, S. (Comp.). *Ideología. Un mapa de la cuestión*. (pp.185-198). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Vattimo, G. (1997). *El fin de la Modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- Vorraber Costa, M. C. (1997). "Elementos para una crítica de las metodologías participativas de investigación"; en: Veiga Neto, A. (Comp.). *Crítica Pos-estructuralista y educación*. (pp.119-174). Barcelona: Laertes.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- Zibechi, R. (2011). *Política y miseria. Una propuesta de debate sobre la relación entre el modelo extractivo, los planes sociales y los gobiernos progresistas*. Buenos aires: Lavaca.

Zizek, S. (Comp.) (2004). *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Zizek, S. (1992). *El sublime objeto de la ideología*. Madrid: Siglo XXI.



CAPÍTULO III

LO INCLUSIVO COMO ATRIBUTO SOCIO-COMUNITARIO

Paula Mara Danel

Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina

No me juzgue por lo que ya no soy. Sin importar lo que fuimos,
acabaremos aterrorizados por las mismas guerras. A pesar de las raíces,
las rosas y las malas hierbas pueden habitar el mismo cantero.

A pesar de los cascos que hayamos vestido en otras batallas,
todavía podemos habitar la misma trinchera.

(Juan Solá, 2019, p.53).

INTRODUCCIÓN

El capítulo propone debates teórico–conceptuales en relación a los procesos de inclusión–exclusión social en nuestras sociedades contemporáneas, en el sur global. Nos interesa discutir los modos en que se produce saber en relación a las metáforas del adentro y afuera, de las ligazones y de las desvinculaciones. El recorrido que proponemos, es desde reflexiones globales que dan cuenta de los procesamientos sociales, políticos y simbólicos en juego en la producción de las lógicas de inclusión, de adhesión y de pertenencias.

Ocampo González (2014), nos señala que “la inclusión, como modelo paradigmático busca problematizar la realidad y en ella contribuir a la deliberación de las estructuras de relación social, garantizando un espacio de visibilización del sujeto como punto de partida de toda sociedad verdaderamente democrática y emancipadora” (2014, p.95).

Este ensayo, se inscribe en la pulsión por disipar aquello que nos preocupa, en bucear en recursos múltiples.

¿Cómo opera la desigualdad en relación a la inclusión? ¿La desigualdad es una marca indeleble de nuestras sociedades contemporáneas? La desigualdad tiene condicionantes en variables estructurales, relacionales, culturales y subjetivas (Reygadas, 2004 y 2007, Kaplan 2006). Estas desigualdades, moldean las formas que asumen las realidades de miles de habitantes de nuestro mundo, por lo que nos interesa tensar las ideas de derechos, subjetividades, temporalidades, imágenes, para acercarnos a comprensiones más complejas sobre las formas que asumen en nuestro continente las relaciones sociales que buscan la generación de sociedades inclusivas.

En esa línea se ponen en juego los trabajos que interrogan los procesos de inclusión social de sujetos etiquetados como diferentes (dependientes en general). La imagen social que acompaña esa dependencia refuerza ideas de que sólo algunos sujetos requieren el apoyo social de otros. Por ello, dependencia como sinónimo de debilidad ha calado hondo en la producción de lo público y en las formas que asume la tarea de cuidado (Danel, 2020).

Reconociendo la interdependencia, las relaciones intrínsecamente conflictivas entre inclusión–exclusión avanzaremos en identificar los procesos que se despliegan en la producción social de la inclusión y las localizaciones socio comunitarias que supone. ¿Lo inclusivo sólo es posible en comunidad?

ANTECEDENTES SOCIOLOGICOS Y DEL TRABAJO SOCIAL PARA PENSAR LA COMUNIDAD

Que tu historia me maraville, no me doblegue.
Sé forastero misterioso al que quiera acercarme,
jamás feroz conquistador que me obligue a desaparecer
en la espesura de la niebla.
(Juan Solá, 2019, p.140).

En las producciones sociológicas, se identifica el reconocimiento de antecedentes sustantivos por parte de la Escuela de Chicago, en los que la figura de Jane Addams resulta fundamental.

Ana Grondona (2012) destaca el lugar central que ha gozado la figura de Addams en la configuración de los Hull House, los centros comunitarios que operaban como espacios de intervención social y posibilitaron el desarrollo de profundas reflexiones y de socialización de las mismas.

[...] la comunidad fue una herramienta para reflexionar sobre la cuestión social según esta se desplegaba en Chicago, estrechamente vinculada a los flujos migratorios que llegaban a ella, tanto a través de los barcos que venían de Europa, cómo desde los trenes y caminos que traían a los campesinos negros del sur. La fractura de la homogeneidad racial, en la que se había fundado la utopía jeffersoiana de democracia natural (Grondona, 2012, p.190).

Jane Addams produjo un diagnóstico situado en el que destacó la desorganización social que se expresaba en el espacio urbano. Reininger (2018) también retoma la figura del movimiento de asentamiento en la denuncia y construcción de propuestas a las condiciones precarias de vida de los/as trabajadores/as. La autora (Reininger) destaca que los asentamientos resultaban espacios de desarrollo de intervenciones flexibles, y que Addams generaba propuestas desde los impulsos tributarios al feminismo de fin del siglo XIX.

Estos antecedentes son recuperados a fin de reconocer la fortaleza que lo comunitario ha tenido en los debates sociológicos y del trabajo social. “El lenguaje de lo social y lo comunitario, lejos de suceder uno al otro, se retoman, se articulan, se superponen, y se contraponen, sobre el trasfondo de aquello que vienen (siempre fallidamente) a conjurar; la incompletud, la fragilidad, la falta” (Grondona, 2012, p.223).

La comunidad se coloca en las producciones de las ciencias sociales como aquel espacio de reaseguro, de construcción del lazo social, de los procesos de integración. No obstante, los antecedentes mencionados inscriben el concepto y noción de comunidad como un dispositivo

que viene a conjurar las manifestaciones de la cuestión social, las expresiones de las desigualdades, producto del capitalismo.

En ese sentido, el derrotero del concepto de comunidad está ligado a las dinámicas que el capitalismo fue generando a lo largo de la historia. El pasaje del capitalismo industrial al capitalismo monopolista transnacional (Sennett, 2012), modificó los modos de enriquecimiento, o, mejor dicho, amplió los espacios de dominio del capital.

Harvey (2014) señala:

[...] las contradicciones entre capital y trabajo, competencia y monopolio, propiedad privada y Estado, centralización y descentralización, inmovilidad y movimiento, dinamismo e inercia, pobreza y riqueza, así como entre las distintas escalas de actividad, han ejercido su influencia y cobrado forma material en el paisaje geográfico (p.149).

Pensar la comunidad en la fase actual del capitalismo, es producir ideas en torno al espacio. Un espacio social y culturalmente construido al que se accede mediante ciertos afrontamientos de costes. La comunidad, traducida en términos de territorio, abona a los debates que presentamos.

En tal sentido, resulta fundamental dar cuenta del modo en que lo comunitario en tanto territorio -espacio geográfico- se desarrolla en el marco de la convergencia de procesos moleculares de acumulación de capital (Harvey, 2014) que producen regiones. Las diferencias se centran en cómo se anudan a procesos macro-económicos, y se desligan de las lógicas nacionales (Sassen, 2008), es decir, algunas regiones operan como ciudades globales. ¿Qué acontece con las demás ciudades? ¿Qué tipo de experiencias vitales se desarrollan en esas ciudades? ¿Dónde se aloja lo comunitario?

Cómo destacamos anteriormente, a la comunidad en tanto dispositivo le es propuesta la misión de conjurar las manifestaciones de la cuestión social, y señalamos que la misma tiene inscripción territorial. No podríamos pensar en comunidades por fuera de las ligazones que produce, es decir, de la organización del espacio conforme la lógica capitalista y las múltiples resistencias que se desarrollan para garantizar el acceso a las ciudades, a un espacio en el que los sujetos puedan transitar y alojarse. Pensar las formas en que se produce ciudad y comunidad está vinculada a las tensiones entre las lógicas de planificación urbana estatal y las especulaciones de los mercados inmobiliarios. Las mencionadas tensiones, no terminan de explicar las dinámicas que se desarrollan en los territorios. Sin dudas, las experiencias de desigualdad van armando una intensa red de expoliaciones y de creaciones vinculadas a las resistencias organizadas, sectoriales o con mayor trama política. En el marco de una amplificación de desigualdad como razón de ser para garantizar acumulación por desposesión generalizada (Harvey, 2014), las luchas asumen características urbanas, de ciudad.

En esa línea, ubicamos a la comunidad como espacio privilegiado de producción de ligazones, y de resistencias. La comunidad en tanto parte y producto de la red de expoliaciones y creaciones, de desigualdades y de un sinnúmero de estrategias de transformación. Al decir de Sennett “la desigualdad económica se traduce en distancia social” (Sennett, 2012, p.21).

Por lo tanto, retomamos los aportes de Anne Hufschmid (2012), quien nos invita a pensar en la producción espacial, de discursos y de memorias. Esto supone anidar nuestras interrogaciones entre narrativas y espacios, entre los agentes sociales, sus experiencias individuales y colectivas y al mismo tiempo las consideraciones sobre los espacios.

[...] El entretrejimiento entre discursividad y espacialidad resulta tan evidente como en el espacio urbano. Éste se concibe como un conglomerado de relaciones y tensiones entre forma, práctica y discurso; un tejido complejo y dinámico entre lugares e instituciones, actores y actividades, experiencias y narrativas. A nivel físico, en el “entorno construido”, en la infraestructura y en la arquitectura de la urbe, se materializan historia, ideología y relaciones de poder. Lo que aquí nos proponemos es explorar cómo se produce lo público urbano a través de sus dimensiones discursivas y espaciales (Hufschmid y Wildner, 2011, p.300).

Los espacios urbanos y las dinámicas comunitarias se despliegan en el entretrejido que los autores mencionados nos invitar a pensar. Por ello, entendemos que el conjuramiento de las manifestaciones de la cuestión social se entretrejen, se anudan con los modos en que narramos el espacio, que le atribuimos significados y especialmente en que nombramos a quiénes pueden habitar dicho espacio y de qué modo. En este punto, destacamos una categoría central en el análisis del habitar la comunidad, como lo es el de accesibilidad. Al tratarse de un concepto polisémico requiere precisiones en torno a la acepción con que ligamos estas reflexiones. Por un lado, la vinculamos a las barreras que se imponen en el diseño y construcción del espacio físico. Por otra, lo hilamos a las barreras simbólicas que se materializan en las limitaciones que se imponen al acceso de bienes materiales, simbólicos, o socialmente valorados. Ambas acepciones pueden ser pensadas en términos de producción de desigualdades y de discriminaciones “La trama entre las escalas que supone lo espacial, sumado a las dimensiones que conforman la accesibilidad entendemos que van delineando un modo segregado de habitar el espacio” (Danel y Di Lucca, 2020, p.589).

Segregaciones que se corporizan, que producen marcas subjetivas, que como si fuera letra escarlata son llevadas con hidalguía, con pesar y con orgullo. La segregación espacial nos devuelve la pregunta ¿cuál es el verdadero espacio del adentro? En nuestro continente, la mayor parte de la población reside en espacios que son categorizados como segregados ¿cuál es el espacio incluido? ¿Es posible pensar un espacio sostenido por un afuera sufriente?

Desde el Trabajo Social se analizan las dinámicas propias de las comunidades, desde las claves analíticas del territorio. Y se destaca que los territorios se reinventan, siendo los

actores sociales los que disputan los modos narrados y legalizados por el Estado. “La multiplicidad de prácticas posibles nos habla de la invención de “territorialidades” entre las cuales las organizaciones sociales se dan las estrategias de resistencia y la construcción de contrahegemonía” (Lugano, et.al, 2019, p.2).

El Trabajo social propone pensar a los actores sociales colectivos como productores de la vida social y comunitaria y articulando las prácticas en los procesos de configuración de territorialidades. Las prácticas, en su materialidad son narradas y colocadas en tanto disputas de poder y de saber en torno a ese espacio. Zúñiga Ruiz de Loizaga (2020), propone una relación ineludible entre comunidad y producción estatal del bienestar.

Las disciplinas del campo social, asumen el espacio de la comunidad en tanto anclaje territorial, desde ideas situadas. Colocando al lazo social como razón de ser del estar en comunidad, y al mismo tiempo identifican cómo las dinámicas del modo de producción capitalista condicionan el uso, la apropiación del espacio y las distribuciones.

DE JUNTURAS Y NARRATIVAS EN LA PRODUCCIÓN DE LA INCLUSIÓN

Adéntrate sin prisa en mis senderos. Maravíllate con las cascadas que serán
tu pila bautismal Contemplá mis estrellas en silencio y perdóná mis
tormentas en verano.
Que mis cuevas sean refugio, nunca empresa.
No podrás comer el fruto de mis árboles si no te conmueve la semilla que germina,
la tierra que los parió.
(Juan Sola, 2019, p.140)

Los análisis sobre la inclusión incluyen interrogaciones en torno a los desafíos que supone la producción de lo común, que se liga de manera intrínseca a lo comunitario. Mattio (2018), nos invita a preguntarnos en relación a

[...] ¿Cómo vivir una vida en común pese a las fronteras que imponen las marcas de raza, clase, edad, género, identidad de género, orientación sexual, religión, capacidad funcional, entre otras? ¿Desde qué marco ético podemos operar para salvaguardar dicha pluralidad y heterogeneidad? (p.54).

El nudo central está vinculado a la presencia de singularidades múltiples, que se entrelazan, que producen ligazones en el espacio comunitario, en las instituciones estatales y en las organizaciones de la sociedad civil. La búsqueda se centra en la producción de políticas que no vulneren lo singular, ni homogenice lo común, ni apele al individualismo.

Tal como destacábamos en el punto anterior, las narrativas operan como posibilitadoras en la producción libre de las singularidades, despojando de normalizaciones excluyentes, y ampliando las enunciaciones.

[...] supone más bien desafiar, desplazar, habitar críticamente aquellos relatos disponibles que imponen modos hegemónicos de nombrarnos, de autopercebirnos, de afectarnos. En otras palabras, la crítica ontológica y epistémica de las condiciones regulatorias respecto de los cuerpos, identidades y afectos que conlleva una pedagogía transgresora, involucra consecuencias ético-políticas que desarticulan las formas de vida mercantilizadas y asépticas promovidas por la retórica neoliberal (Mattoo, 2018, p.253).

La inclusión, los procesos que promueven la misma, se relacionan con las formas que decidimos narrarnos, y optamos por narrar al resto. Pero esa producción de saber/discurso se enraíza en condiciones materiales específicas, y se liga a las formas colectivas de producir riqueza, espacios y temporalidades.

[...] La razón neoliberal, en este sentido, es una fórmula para mostrar al neoliberalismo como racionalidad, en el sentido que Foucault le ha dado al término: como constitución misma de la gubernamentalidad, pero también para contrapuntearla con las maneras en que esa racionalidad es apropiada, arruinada, relanzada y alterada por quienes, se supone, sólo son sus víctimas (Gago, 2014, p.303).

La racionalidad neoliberal atenta con las prácticas que promueven inclusión, y paradójicamente produce una lógica de responsabilidad individual. Al decir de Ahmed (2019), “la felicidad se construye como una responsabilidad individual, una reformulación de la vida como proyecto, sino también en un instrumento” (Ahmed, 2019, p.34).

La inclusión se liga como reaseguro de la felicidad, que al mismo tiempo es responsabilidad individual. La razón neoliberal desdibuja la potencia comunitaria, y deslocaliza el espacio de conjuro de las manifestaciones de la cuestión social.

Estas tensiones entre razón neoliberal, apelación a la felicidad individual y rechazo a los que son etiquetados como diferentes, marca los modos hegemónicos de interpelación en el modo de producción del capitalismo en su fase actual. Por ello, María Luz Esteban (2011), propone reponer el lugar de la afectación, del amor, pensado desde la política del amor, asumiendo que “una teoría, una política del amor son necesarias, pero no son suficientes. (...) pretendo esbozar (...) algunas notas para una teoría de la justicia, del compromiso y la solidaridad, de la igualdad de oportunidades, de la libertad de ser” (Esteban, 2011, p.179).

Retomando lo que señalábamos en el primer apartado, se trata de ligazones vitalizadas que se encuadran en un contrato societal que asume la presencia del otro como constitutivo de nuestras existencias.

Las sociedades contemporáneas se constituyen en y desde redes socio-espaciales de poder, superpuestas, intersectadas y múltiples (Mann, 1991). Por lo que la interdependencia entre actores, sus relaciones, se montan en las formas de internacionalización de lo social, de su funcionamiento y aportando a su actualización reflexiva (Blacha, 2018). Es decir, que las sociedades se recrean a sí mismas, asumiendo su carácter histórico.

Y resta pensar las lógicas excluyentes que se hacen presentes en la producción de inclusiones. Gabriel Kessler (2011), señala que, la exclusión es la negación o no obtención de derechos civiles, sociales y políticos. Por lo que vincula la exclusión a los procesos de desafiliación.

[...] La hipótesis de la desafiliación de Castel (1991), que sostiene la simultaneidad de la fragilización laboral y relacional, sirvió de basamento conceptual a una nueva generación de políticas de desarrollo local; políticas de intervención urbana que se centraron en el fortalecimiento del tejido asociativo local y del espacio público (Donzelot 2003) (Kessler, 2011, p.7).

Estos aportes han sido significativos para las ciencias sociales de fin del siglo XX, colocando una constante preocupación por las acciones estatales en torno a revertir estas situaciones que se ponderaban como injustas. “Las poblaciones vulnerables siempre se han mantenido en foco para los dispositivos de gobierno, si bien la relevancia que adquieren es variable según la importancia que se les confiere” (Corona, et al, 2017, p.210).

Las formaciones sociales, en distintos momentos históricos han producido distintos focos en aquellos sujetos colocados como vulnerables, marginados o desafiados. La tendencia ha sido un certero escudriñamiento, y la propuesta de incentivación para asumir los cambios requeridos.

Con lo expuesto podemos afirmar junto a Kessler que “la exclusión, entonces, es una denuncia de las promesas incumplidas de una sociedad que se pensó plenamente integrada” (Kessler, 2011, p.9). Y al mismo tiempo, resulta necesaria la producción de retóricas que inviten a transformar para subsanar, para minimizar conflictos y para garantizar los lazos que contengan, junturas que las alojen.

En esa idea de juntura, nos ponemos en diálogo con Esquirol quien desde la filosofía nos propone pensar el límite como zona limítrofe y desde allí asumir lo que nos define como humanos.

[...] lo más decisivo, en efecto, no es como nombrar los límites hilvanados, sino que sea acertada la figura del hilván y la diferencia que supone. El límite como zona limítrofe se convierte en una clave interpretativa que muestra su fecundidad porque permite seguir pensando relevantes temáticas bajo una nueva luz (en vez de descartarlas) (Esquirol, 2019, p.56).

Las junturas siempre son inacabadas, y la experiencia de provisionalidad de la misma nos ratifica que la búsqueda de amparo, de ser parte del ayuntamiento al menos como intención, se aloja como presencia en las caricias, en el tacto.

DE SUJETOS Y DESEOS

No me conquistes. Conquistar es asolar, y me urge ser verde.
La savia de mi monte será remedio cuando necesites sanar.
(Juan Solá, 2019, p. 141)

¿Quiénes son los sujetos a quienes se colocan como íconos de la exclusión? O, mejor dicho, los que protagonizan las innumerables páginas de textos académicos y mediáticos en torno a por qué no se integran, y las dudas sobre la necesidad de responsabilizarse.

[...] vemos que la asistencia social tiene una función de regulación del sistema social: si los pobres, por el hecho de ser asistidos, se ligan a un estatus que los descalifica, es igualmente cierto que siguen siendo miembros de la sociedad. Es decir que la relación de interdependencia entre el pobre y la sociedad que supone el vínculo asistencial es de carácter conservador, en el sentido de que busca asegurar la integración del todo social. (...) En este esquema, el pobre aparece como objeto de una asistencia a la que no tiene derecho, ya que el derecho a la asistencia es en realidad de la comunidad, al evitarse las consecuencias negativas que podrían derivarse de la no atención a la pobreza (Campana, 2020, p.12).

Esta propuesta, en línea con lo que expusimos en el primer apartado, propone pensar que los impulsos que asumen las comunidades en torno a la inclusión, resulta en una búsqueda del colectivo. Los procesamientos sociales de las diferencias implican una necesidad de la comunidad en clave de hacer lugar, de mirar, de nombrar y de ocuparse.

En tal sentido, los modos de subjetivación se ligan a la matriz colonial, que reproducen la heterosexualidad hegemónica, junto a estéticas excluyentes (Mattio, 2018) imperio de ciertas corporalidades. De esta manera las abyecciones resultan un exterior constitutivo de opresiones intersectadas generando historias hechas cuerpos, subjetividades y palabras.

[...] En el caso del territorio-cuerpo, la comprensión de la opresión sexual y la dominación colonial como dos caras de una misma represión que se entreteje les permite a las feministas comunitarias oponerse a todas las formas de opresión del capitalismo patriarcal que saquea sus cuerpos y sus territorios, pero, al mismo tiempo, les permite develar y desafiar la imposición del rol de cuidadoras y reproductoras que recae sobre sus vidas y cuerpos (Moore Torres, 2018, p.237).

Las comunidades invitan a ser incluido conforme a lógicas excluyentes, asumiendo un único criterio de verdad, de existencia, de belleza. Pero los deseos tienen fuerza impugnadora, dotan de vitalidad a los lazos sociales e interpelan esas matrices opresoras. “Deseamos

cosas, personas y situaciones precisamente porque hay un disfrute ligado a todas ellas. Sentirse vivir es sentirse vivir en el mundo, sentirse vivir en el gozo de los contenidos de la vida” (Esquirol, 2018, p.38).

En ese proceso de desear cosas se trama una producción de los comunes (Federici, 2015) en el que se promueven alternativas al cuidado, a la sustentabilidad de la vida, al goce pleno de los derechos. El gozo colectivo implica el cese de tolerancia a la desigualdad, a la miseria de algunos como garantía de la riqueza de otros. “Nos referimos a las biopolíticas contemporáneas, a las dinámicas y relaciones de fuerza que su espacialización dejan a un conjunto importante de la población viviendo en contextos de degradación ambiental en una metrópolis cosmopolita” (Grinberg, 2020, p.23).

El gozo colectivo ligado a la inclusión, supondría la búsqueda de la palabra, del narrarse situadamente contemplando las diversidades. Y la espacialización, lo territorial se vincula a la proximidad como condición necesaria para el gozo narrado, vívido e inclusivo.

[...] Lévinas ha sabido mostrarnos cómo el «lenguaje original», o el *logos* del prólogo (pre-logos), es proximidad y contacto. Exquisitamente, nos explica cómo el *decir* y la *caricia* son modalidades del acercarse. Ambos son expresión de una responsabilidad que sobrepasa cualquier relación de reciprocidad. Que el otro es hermano significa que estoy ligado a él por una exigencia, por una demanda. (Esquirol, 2019, p.114).

La demanda de encuentros la ligamos a la inclusión, a la producción de lo común en el que nuestros contratos sociales propugnen la presencia mutisensorial de los otros, del nosotros.

CONCLUSIONES

Es que los otros no quieren contemplar el sufrimiento ajeno,
no quieren atestiguarlo. Los otros, no quieren enterarse
cuánto puede doler el alma cuando la mentira queda al descubierto.
Me temo que ellos, los que desvían los ojos de las imágenes tristes
para no reconocerse parte del tejido humano, ya ni siquiera
se atreven a creer que el alma existe. Y ahora solo les queda
habitar sus verdades con las reglas de la trampa.
(Juan Solá, 2019, p.34)

En este capítulo compartimos las reflexiones producidas desde las ciencias sociales en torno a las dinámicas de la comunidad, a la experiencia de ser parte de un espacio común, en el que la presencia de algunos, sea indispensable para la existencia del todos.

La comunidad como espacio de tramitación de las conflictividades sociales, cómo escenario de esas expresiones y como lugar desde el que se pueden leer las desigualdades. Las

comunidades, como territorios permiten visualizar, leer, analizar las marcas de la exclusión, observar los múltiples circuitos que se delinean para el habitar. La racionalidad neoliberal impregna la valoración de la tierra, produce inequidades en el acceso a la vivienda, a los servicios educativos y de salud. El estar juntos, supone procesamientos colectivos contrahegemónicos en el marco de esa racionalidad neoliberal que impulsa al individualismo.

Las exclusiones, pensadas de forma multidimensional, expresan los modos que el capitalismo ha logrado producir líneas demarcatorias que producen exclusiones cada vez más sutiles, dolorosas e intensas.

La apuesta de pensar los procesos de inclusión desde la comunidad, se sostiene a partir de la idea de que es posible un goce colectivo, de que es posible narrarse, que es posible producir otras experiencias vitales, otras valoraciones del espacio y de lo común.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad: una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Blacha, L. (2018). "El abordaje del Poder en Lukes, Bourdieu y Giddens. Un vínculo social complejo"; en: Tonkonoff, S. (Ed.). *Pensar lo social. Pluralismo teórico en América Latina*. (pp. 479-496). Buenos Aires: Clacso Ediciones.
- Campana, M. (2020). "La pobreza es un problema teórico epistemológico"; en: Campana, M. (comp). *La pobreza es un problema*. (pp.9-18). Rosario: UNR Editora.
- Corona, B. L. & García Pachec, C. M. (2017). Vulnerabilidad, regímenes de gobierno y formación de subjetividad: una mirada a la población en condición de discapacidad. *Revista Reflexiones*, CIDE, A.C. Recuperado el 23 de junio de 2021 de: <http://www.revistareflexiones.mx/index.php/9-revistas/43-revista-reflexiones-no-21>
- Danel, P. (2020). Los lazos sociales como reaseguro de la inclusión. En: *Revista Margen*, Dossier La Intervención en Lo Social en Tiempos de Pandemia, <https://www.margen.org/pandemia/textos/danel.pdf>
- Danel, P. & Di Lucca V. (2020). "Relaciones espaciales según pasan los años"; en: Boada, M., Boga, X. & Crosetto, R. (Comp). *Actas del Encuentro Nacional de FAUATS: radicalización del neoliberalismo: nuevas interpelaciones al Trabajo Social*. (pp.). Mar del Plata: Universidad Nacional del Mar del Plata. Recuperado el 17 de abril de 2020 de: <https://www.fauats.org/?cat=74>
- Esquirol, J. (2019). *La Resistencia Íntima. Ensayo De Una Filosofía De La Proximidad*. Barcelona: Acantilado.

- Esteban, M. (2011). *Crítica del pensamiento amoroso. Temas contemporáneos*. Madrid: Edicions Bellaterra.
- Federici, S. (2015). Sobre el trabajo de cuidado de los mayores y los límites del marxismo. *Revista Nueva Sociedad*, 256. Recuperado el 23 de enero de 2021: https://nuso.org/media/articles/downloads/4103_1.pdf
- Gago, V. (2014). *La razón neoliberal: economías barrocas y pragmática popular*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Grinberg, S. (2020). Etnografía, biopolítica y colonialidad. Genealogías de la precariedad urbana en la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Tabula Rasa*, 34, 19-39. DOI: <https://doi.org/10.25058/20112742.n34.02>.
- Grondona, A. L. (2012). "La comunidad de Chicago. Cuestión social, cuestión urbana y cambio social: una sociología de lo comunitario"; en: de Marinis, P. (2012). *Comunidad: estudios de teoría sociológica*. (pp.189-213). Buenos Aires: Prometeo libroa.
- Harvey, D. (2014). *Diecisiete contradicciones del capital y el fin del neoliberalismo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Huffschmid, A. & Wildner, K. (2011). "Apuntes hacia una etnografía transdisciplinaria: leer el espacio, situar el discurso"; en: Tamayo, S, & López, N. (2011). *Apropiación Política del Espacio Público. Miradas etnográficas de los cierres de las campañas electorales en el 2006*. (pp.299-315). Ciudad de México: Instituto Federal Electoral.
- Huffschmid, A. (2012). *Faith is the Place. the Urban Cultures of Global Prayers*. Berlin: b_books.
- Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Kessler, G. (2011). Exclusión social y desigualdad ¿nociones útiles para pensar la estructura social Argentina. *Revista Laboratorio*, 24. Recuperado el 24 de junio de 2021 de: <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/laboratorio/issue/view/24>
- Lugano, C., Hallak, Z., López, E., Marichelar, G., Ríos, C. & Terzaghi, V. (2019). "Tendencias integradoras en organizaciones territorial comunitarias en barrios de relegación urbana del gran La Plata"; en: *Actas de las XI Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional*: Recuperado el 29 de junio de 2021 de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/94531>
- Mann, M. (1991). *Las fuentes del poder social I. Una historia del poder desde los comienzos hasta 1760*. Madrid. Alianza.
- Mattio, E. (2018). "Pedagogías transgresoras, estrategias de singularización y escenarios de cohabitación. Hacia una práctica queer y decolonizada de la educación sexual integral"; en: Idaseca, K. (Comp.). *Poéticas de los feminismos descoloniales desde el Sur*. Buenos

Aires: Red de Pensamiento Decolonial (RPD). Recuperado el 17 de mayo de 2021 de: <https://libros.analectica.org/libro/poeticas-de-los-feminismos-descoloniales-desde-el-sur/>

- Moore Torres, C. (2018). "Feminismos del Sur, abriendo horizontes de descolonización. Los feminismos indígenas y los feminismos comunitarios. *Estudios Políticos*, 53, 237-259. <http://doi.org/10.17533/udea.espo.n53a11>
- Ocampo González, A. (2014). "En busca del Saber Pedagógico y el Saber Epistémico fundante de la Educación Inclusiva: ideas sobre un enfoque paradigmático en evolución"; en: VV.AA. (Comps). *Actas del Congreso Internacional Infancia en Contextos de Riesgos*. Recuperado el 23 de febrero de 2020 de: <http://www.congresoinfanciaenriesgo.com/recursos/ActasCongreso.pdf>
- Reininger Pollak, T. (2018). "El movimiento de asentamiento: el valioso legado de Jane Addams para un Trabajo Social radical"; en: Castro Serrano, B. & Flotts, M. (Edit.). *Imaginario de transformación. El trabajo Social revisitado*. (pp.73-96). Santiago: RIL Editores-UNAB.
- Reygadas, L. (2004). Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional. *Política y Cultura*, 22, 7-25.
- Reygadas, L. (2008). *La Apropiación. Destejiendo las redes de la desigualdad*. México: Anthropos.
- Sassen, S. (2008). *La Ciudad Global*. Nueva York: Editorial Universitaria de Buenos Aires
- Sennett, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política e cooperación*. Barcelona. Anagrama.
- Solá, J. (2019). *Microalmas: la historia completa*. Lomas de Zamora: Ediciones Sudestada.
- Zúñiga Ruiz de Loizaga, M. (2020) La comunidad del siglo XXI. Un marco interpretativo desde la perspectiva del Trabajo Social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 33(1), 197-207.



淡茶飯

CAPÍTULO IV

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA APUESTA POLÍTICA RADICAL POR EL BIEN COMÚN

Enrique Javier Díez Gutiérrez
Universidad de León, España

Cada vez que un centro educativo intenta diseñar y planificar su enseñanza con el objeto de que sea relevante para todo el alumnado, a partir de quienes se encuentran con mayores dificultades o desventajas sociales, termina encontrando métodos de enseñanza y formas de organización que aseguran una educación mejor para todos y todas. Lo cual es clave para la mejora de la propia escuela, pues obliga a afrontar de forma innovadora el reto de dar respuesta a las diferentes necesidades del alumnado. El fundamento de la escuela inclusiva

se basa en atender a la diversidad del conjunto del alumnado y no únicamente de aquellos cuyas peculiaridades destacan más y requieren recursos y apoyos suplementarios. En la educación inclusiva ya no se trata de cómo integrar a algunos alumnos y alumnas con diversidad, sino cómo desarrollar un sentido de comunidad y de apoyo mutuo que fomente el desarrollo social de todos los miembros de la escuela, la mejora escolar de los propios centros y el impulso de acciones y medidas que ayuden a los sistemas escolares a dar una respuesta inclusiva a la diversidad.

Esta filosofía de la inclusión, de una educación para todos y todas, sin exclusión, implica una política radical que apuesta por el bien común. Combatiendo las estrategias de segregación que se instalan en nuestros sistemas educativos, desde la ideología del capitalismo neoliberal. Y avanzando más allá del modelo de integración, que se limita a adaptar el currículum al alumnado con necesidades, hacia una cultura de la inclusión. Que busca estrategias que involucren a toda la comunidad educativa en la tarea de asumir la diversidad como elemento positivo y facilitador del cambio y la mejora de toda la organización y el sistema educativo. Lo cual supone asumir el principio de que la diversidad es la condición consustancial de la condición humana. No como algo negativo a erradicar, sino como esencia social que supone un compromiso ético y vital con el otro diferente.

INTRODUCCIÓN

La pandemia de por COVID-19 marcó un punto de inflexión en los sistemas educativos de la mayor parte del mundo en 2020. Ante el alto nivel de contagio, en muchos países se decretó el confinamiento de la población, cerrándose los centros educativos en buena parte de los estados durante un tiempo prolongado. Tras el periodo de crisis inicial, se empezó a retomar la actividad educativa presencial, pero con un nuevo elemento crucial añadido, la necesidad de mantener la distancia social en las aulas escolares, como medida para frenar el avance de la pandemia, conjugando dos derechos fundamentales: el derecho a la salud y el derecho a la educación.

Esto conllevó una polémica constante entre las autoridades educativas y las comunidades escolares que reclamaban para ello la reducción de las ratios, es decir, el número de alumnado por grupo en las aulas. Lo cual suponía, claro está, aumentar el número de docentes en forma proporcional. Se demandaba, en concreto, cuatro medidas esenciales para que ambos derechos puedan ser conjugados con el menor riesgo posible para la salud, y con el mayor nivel de garantía respecto a la educación para que efectivamente "nadie quede atrás": (a) Reducir la ratio: máximo de 15 alumnos y alumnas por aula (en infantil 10). (b) Ampliar y estabilizar las plantillas docentes: un 33% más de profesorado. (c) Habilitar y crear espacios amplios: recuperar centros públicos cerrados, habilitar espacios públicos municipales, crear nuevos... (d) Aumento y dotación de personal: Enfermería, limpieza,

educación social, Orientación, profesorado técnico de servicios comunitarios, de administración... El problema de fondo es que estas cuatro medidas para poder realizarse se basan en una sola: financiación. Exigen invertir en educación pública.

Por eso las autoridades administrativas y las decisiones políticas se dilataron en el tiempo, esperando hasta última hora, en los mismos días del inicio del nuevo curso. Se llegaron a "acuerdos de mínimos" sobre qué medidas tomar ante la catástrofe, sin haber tomado medidas para evitar que no se produjera dicha catástrofe. Es como si durante la travesía del famoso transatlántico Titanic, se le hubiera advertido al capitán y a la tripulación de la tragedia inminente que iba a suceder. Y éstos, en vez de aplicar las medidas necesarias para prevenirla, se hubieran dedicado a repartir o decir que se consiguieran chalecos, botes salvavidas y bengalas (es decir, mascarillas, hidrogeles y lavado de manos, en este caso) como medidas para minimizar la colisión. Porque las medidas se han centrado fundamentalmente en aspectos biosanitarios, necesarios pero que poco pueden hacer más que minimizar el desastre si no se asientan y se escalan sobre esas cuatro medidas esenciales y básicas.

Por lo que se volvió a clases saturadas de alumnado, con insuficiente número de profesorado para reducir los grupos, sin espacios adecuados para mantener la distancia de seguridad y sin personal de apoyo sanitario. Se puso en práctica el modelo de capitalismo neoliberal que nos "educa" para asumir lo que ya popularizó Margaret Thatcher en su tiempo: "no hay alternativa". Normaliza que los rescates milmillonarios son para que sigan creciendo los beneficios de los bancos, o de la industria del ladrillo reconvertida ahora en turismo, o de los fondos buitres y las grandes financieras. Pero que la educación pública no es la prioridad. No ahora. Ahora no toca. Ya, si eso, en otro momento.

Es exactamente igual que cuando se plantean los presupuestos de educación o cualquier reforma educativa. Analicemos, debatamos y consensuemos los aspectos periféricos, lo colateral. Pero los elementos sustanciales (por ejemplo, financiación pública de centros privados, religión en la escuela, inclusión educativa o financiación suficiente al sistema público), esos no se tocan. No es el momento. Porque ahí es donde se afecta al meollo del sistema. Nos tenemos que plantear de una vez a qué decidimos destinar los recursos públicos. Como dice el refrán: "dime donde pones tu dinero y te diré donde pones tu corazón".

Para desarrollar una educación inclusiva, más allá del tiempo de pandemia, se necesitan recursos. Destinemos "presupuestos escandalosos" a la educación pública en el mundo, en vez de seguir gastando de forma escandalosa en armamento (el gasto militar en España vuelve a superar el año 2020 los 20.000 millones), en vez de rescatar de forma escandalosa bancos y grupos financieros (60.000 millones nos deben los bancos en España), en vez de admitir y normalizar de manera escandalosa el fraude fiscal de las grandes fortunas y de las multinacionales tecnológicas (las GAFAM) o los paraísos fiscales. Se trata de prioridades: a

dónde destinamos los recursos públicos. Cuáles son las prioridades. En definitiva, esta experiencia nos lleva a confirmar que sí que hay financiación cuando se tiene voluntad política como han demostrado los rescates milmillonarios a los bancos, pero que no se está dispuesto a tocar el capitalismo (Žižek, 2014): las ganancias de unos pocos a costa de la mayoría, el beneficio individual a costa del bien común. Este es el problema de fondo: para desarrollar una auténtica educación inclusiva es imprescindible salir del capitalismo.

Para iniciar este proceso el primer paso es analizar el actual sistema educativo y señalar aquellos aspectos del mismo que no son inclusivos. Una de las formas de delimitar un fenómeno es también comprender qué no es. Es decir, los elementos segregadores que la educación encierra en su dinámica.

¿SON INCLUSIVOS LOS ACTUALES SISTEMAS EDUCATIVOS?

Aunque se hacen declaraciones institucionales y discursos académicos manifestando la necesidad de una educación inclusiva, no se ponen los medios para ello, la educación inclusiva y, en general, la educación no parece ser una prioridad para el capitalismo neoliberal, centrado en el aumento de la producción y la ganancia económica (Echeita, & Serrano, 2020). Es más, al convertir, desde la lógica neoliberal, la educación en un espacio propicio para el negocio y la inversión, las políticas educativas que se están implementando (guiadas por las directrices de los organismos internacionales de enfoque económico como el FMI, el BM, la OCDE, etc.) alientan enfoques profundamente segregadores, que excluyen a buena parte de la población escolar de este derecho fundamental (Miñana & Moreno, 2020).

Por eso en este apartado se analizan las políticas educativas actuales, que se están implementando tanto en España como en buena parte del mundo, con un carácter profundamente segregador y que se van introduciendo ya no solo en las actuaciones administrativas, sino también en las mentalidades colectivas de las comunidades educativas que las acaban asumiendo como parte de la “normalidad” cotidiana en los sistemas educativos. Estas políticas están diseñadas y concebidas desde concepciones neoliberales, basadas en la competitividad, la excelencia, el individualismo y la gestión de los centros educativos como si fueran empresas. Veamos algunas de ellas, agrupadas en cinco bloques: estrategias políticas, organizativas, curriculares, metodológicas y evaluativas. Es decir, en los aspectos y ámbitos esenciales de cualquier sistema educativo.

ESTRATEGIAS POLÍTICAS DE SEGREGACIÓN EDUCATIVA

Recortar en la Educación Pública²³ significa que miles de menores y jóvenes recibirán una educación de peor calidad y tendrán más dificultad para permanecer más tiempo en el

²³ En España ha sido escandaloso el recorte acumulado de 9.000 millones de euros en educación desde 2008 (CCOO, 2018) por parte tanto del partido conservador (PP) como del socialdemócrata (PSOE), a lo cual se suma el

sistema educativo, generando una sociedad más desigual. Además, es una estrategia que fomenta la privatización educativa, pues la práctica neoliberal preferida para aumentar la “demanda social” de “soluciones privadas” pasa por deteriorar los sistemas públicos de protección (sanidad, educación, pensiones, servicios sociales...) con listas de espera insoportables cuando te juegas la salud, con aumento de alumnado en las clases y escasez de profesorado en las aulas cuando te juegas la educación, o con la quiebra del sistema de pensiones públicas para que la gente busque asegurarse un sistema de pensiones privado para el futuro. Este es el modelo: adelgazar y deteriorar lo público (Murillo & Martínez-Garrido, 2018b, p.89), para que haya más demanda de medidas privadas y de esta forma se pueda ofrecer como negocio a la “clientela” que no recibe solución de lo público. Por supuesto esas “soluciones privadas” solo estarán al alcance de quienes se las puedan pagar. Aumentando aún más las desigualdades sociales y excluyendo a cada vez más gente de aquellos derechos que la comunidad social les debe garantizar.

Otro mecanismo de segregación son los conciertos educativos, es decir, la financiación pública de opciones privadas²⁴. Pagar escuelas privadas a costa de los impuestos de todos y todas. De esta forma lo que se pretende también es consolidar y aumentar la diferenciación de dos redes de educación. El sector público centrado en atender a quienes sean rechazados por el sector privado o no hallen acomodo en el mismo, y dar servicio en aquellas zonas, como las rurales, que no son rentables iniciativa privada (Verger, Bonal & Zancajo, 2016; Moreno-Hidalgo & Manso, 2017; Murillo & Martínez-Garrido, 2018a). El mantra que se utiliza para justificarlo es la denominada “libre elección” neoliberal. La “libertad de elección” es realmente “preferencia de selección”: Preferencia de aquellos centros que quieren seleccionar una clientela “escogida” (el 82% del alumnado migrante y con necesidades está

compromiso de ambos gobiernos de PP y PSOE con la UE de reducir aún más la inversión educativa (del 4,7% del PIB al 3,4% en 2030), cuando la media de la OCDE es del 6,2%. Solo, con el nuevo gobierno de coalición del PSOE con una izquierda más progresista (Unidas Podemos) y con motivo de la pandemia, se han destinado 2.000 millones de euros para educación y se destinará una parte de los 140.000 millones de euros del fondo de recuperación europeo que recibirá España.

²⁴ El dinero público dedicado a la educación concertada ha subido en España un 43% en una década (Herrera, 2017). Ha ido creciendo hasta situarse casi en los seis mil millones de euros, la cifra más alta de su serie histórica. Según los datos sobre 2015, de la "Estadística del gasto público en educación" del Ministerio de Educación de 2017, ascendió a 5.915,9 millones de euros, un 2,6 % más que en 2014. Pero esto se incrementa sustancialmente en las comunidades autónomas gobernadas por conservadores o neoliberales, donde hay un progresivo desvío del dinero público a subvencionar los centros privados, mientras se aumenta el recorte de financiación a la educación pública. Si la media de centros privados financiados públicamente alcanza el 32,7%, en el país, en algunas de las comunidades en las que han gobernado partidos conservadores el porcentaje supera ya ampliamente el 50% (Cataluña, Madrid, Valencia, Navarra y País Vasco). La Comunidad de Madrid, regida por un gobierno conservador, ahora apoyado por uno neoliberal (PP-Ciudadanos), desde 2006 ha incrementado los conciertos un 26%, mientras que la inversión en enseñanza pública ha caído casi un 50%; y en el curso 2017-2018 ha destinado 22 millones de euros para la financiación de Escuelas Infantiles públicas y 36 millones en "cheques guardería" para privadas²⁴. Es más, los gobiernos del PP en Madrid han concertado 15 nuevos colegios que segregan por sexos y han multiplicado por diez el presupuesto asignado a estos colegios que en 1999 recibían 4,1 millones de euros y en 2017 obtuvieron 39 millones de financiación pública (Galaup, 2017).

en la pública) y que sirven a las clases medias y altas para que puedan alejarse de alumnado inmigrante, con necesidades o de clase baja, a la vez que aseguran al centro estar en los puestos altos de los rankings de centros para seguir siendo demandado (ya no se trata tanto de qué hace el centro por el alumno/a, sino qué hace el alumno por el centro para obtener buenos resultados). Preferencia de selección también de algunas familias que rechazan ver mezclados a sus hijos e hijas con los que no son de su misma clase social. Buscando que los 'contactos' sociales y los compañeros y las compañeras de aula pueden influir en los resultados educativos y en el futuro sociolaboral de sus hijos e hijas (Rodríguez, Pruneda & Cueto, 2014; Rogero & Andrés, 2016). El resultado es la segregación escolar. Este modelo alienta la ética competitiva y egoísta "del más fuerte" (conseguir lo mejor para mí y los míos) y no lógica igualitaria de la pluralidad y la convivencia (conseguir que todos los niños y niñas vean garantizado su derecho a mejor educación posible de forma justa y equitativa).

Un tercer mecanismo complementario de segregación es financiar la demanda, es decir, los cheques escolares. Nos cuenta Naomi Klein (2007), en su conocido libro *La Doctrina del Shock*, que Milton Friedman, gran gurú y líder intelectual del capitalismo de libre mercado, a sus 93 años escribía en *The Wall Street Journal* que las inundaciones y la catástrofe provocada por el huracán Katrina en 2005 era una tragedia porque la mayor parte de las escuelas de Nueva Orleans están en ruinas, teniendo que ir el alumnado a escuelas de otras zonas, pero "también es una oportunidad para emprender una reforma radical del sistema educativo". Aprovechar momentos de trauma colectivo para dar el pistoletazo de salida a reformas económicas y sociales de corte radical. Se tiende a aceptar esos "tratamientos de choque" creyendo en la promesa de que salvarán de mayores desastres. La reforma radical que proponía Friedman era que, en lugar de gastar una parte de los miles de millones de dólares destinados a la reconstrucción y la mejora del sistema de educación pública de Nueva Orleans, el gobierno entregase cheques escolares a las familias, para que éstas pudieran dirigirse a las escuelas privadas, y que éstas recibieran subvenciones estatales a cambio de aceptar a este nuevo alumnado. La administración de George W. Bush apoyó sus planes y en menos de diecinueve meses, en contraste con la parálisis con que se repararon los diques y la red eléctrica, las escuelas públicas de Nueva Orleans fueron sustituidas casi en su totalidad por una red de escuelas "chárter", es decir, escuelas construidas públicamente que pasaron a ser gestionadas por "entidades" privadas, según sus propias reglas. Antes del huracán Katrina, la junta estatal se ocupaba de 123 escuelas públicas; después, sólo quedaban 4. Los maestros y las maestras de la ciudad solían enorgullecerse de pertenecer a un sindicato fuerte. Tras el desastre, los contratos del profesorado quedaron hechos pedazos, y los 4.700 miembros del sindicato fueron despedidos. Algunos de los profesores más jóvenes volvieron a trabajar para las escuelas chárter, con salarios reducidos. La mayoría no recuperaron sus empleos. "El Katrina logró en un día [...] lo que los reformadores escolares de Luisiana no pudieron lograr tras varios años intentándolo». Mientras, los maestros de

escuela, tildaban el plan de Friedman de «atraco a la educación» (Klein, 2007, p.26). Estos ataques organizados contra los servicios públicos, aprovechando crisis provocadas para generar “tales oportunidades de negocio”, es lo que Naomi Klein ha denominado “capitalismo del desastre”.

El cuarto mecanismo político de segregación que citaríamos es la introducción de sistemas de repago, argumentando que es necesario asumir la “responsabilidad” del coste real de la educación, aumentando el coste de matrículas y tasas que tienen que repagar para acceder a la educación. Esto supone una selección por clase social que podemos constatar con la subida de tasas universitarias y la reforma universitaria del Plan Bolonia que convirtió los másteres en un ingente negocio (sobre todo para las universidades privadas) con unos precios exorbitantes, en un contexto de precariedad y paro, donde estos títulos ofrecen al menos una base mínima con la que competir por puestos cualificados. Esta dinámica no solo ha trasladado el coste de la educación a los estudiantes y sus familias, sino que está generando una progresiva elitización del conocimiento. Con el consiguiente efecto de crear una “ventana de oportunidad” para los bancos, mediante préstamos, respaldados habitualmente por el Estado, endeudando a estudiantes y familias y generando una burbuja universitaria mayor incluso, en algunos países, que la burbuja inmobiliaria. Pero también tiene otros efectos colaterales sustanciales: disciplina a los estudiantes en qué estudios elegir para poder devolver la deuda, o a qué empleos optar para poder pagarla o con quién no puede enfrentarse o reclamar derechos pues tiene que devolverla y no puede arriesgarse a ser despedido de su empleo. De esta forma los estudiantes aprenden a someterse, a buscar rentabilidad a su “inversión económica”, naturalizan el mercado y sus fórmulas y, finalmente, los convierte en precariado endeudado que se concibe como “persona deudora”, sometida a un eterno ciclo de vivir pagando para morir debiendo. Es la disciplina y el gobierno del futuro “por la deuda” (Lazzarato, 2015). Aplicando a escala educativa el modelo de los planes de ajuste estructural del FMI.

ESTRATEGIAS ORGANIZATIVAS DE SEGREGACIÓN EDUCATIVA

En cuanto a las estrategias organizativas de segregación, la primera y más denunciada por el propio profesorado es el aumento de ratios. Es decir, el número de alumnado en cada grupo de clase. Tener un número alto de alumnos y alumnas en un aula impide atender adecuadamente a la diversidad, personalizar aprendizaje, trabajar cooperativamente, tayloriza la enseñanza. Es más, acaba excluyendo a quien más necesita el apoyo, la atención y el seguimiento. Es uno de los elementos clave y la primera demanda que hace el profesorado para poder atender a la diversidad, para poder desarrollar una educación inclusiva y no segregadora: reducir el número de alumnado por aula, siguiendo al menos las directrices de los organismos internacionales en educación infantil (por ejemplo, la red de atención a la infancia de la Comisión Europea) y asegurando grupos en la educación obligatoria de no más

de 20 alumnos y alumnas por aula, y 25 para la educación postobligatoria. Dicho número máximo se debería poder reducir en aquellas zonas o centros de atención educativa preferente o de difícil desempeño, es decir, en zonas con población más desfavorecida o que requiera mayores apoyos en la atención a la diversidad. Teniendo en cuenta, por último, que en las aulas con presencia de alumnado con necesidades educativas específicas se tendría que disminuir en dos puestos escolares el número total de alumnos y alumnas del grupo de edad correspondiente. Solo así se sentarán las bases materiales para realizar una educación inclusiva que atienda realmente a la diversidad de forma personalizada y atenta.

El segundo mecanismo organizativo segregador que se está utilizando es la consolidación de itinerarios o ramas paralelas a edades cada vez más tempranas. Bajo el paraguas de la existencia de diferentes “talentos” en el alumnado, lo que se pretende realmente, mediante vías paralelas e itinerarios cerrados, es romper el actual tronco común en la escolaridad básica, común y obligatoria, desviando y segregando al alumnado con mayores dificultades hacia vías devaluadas y segregadoras. Separa la educación común a temprana edad, proponiendo vías de distinta categoría (en España, una académica y otra aplicada, que conducen hacia estudios de Bachillerato y de Formación Profesional). Esto devalúa la formación profesional como una educación de segunda categoría, transmitiendo el eterno mensaje de: “el que vale, vale y el que no para la Formación Profesional”. Se crean incluso nuevas vías de segregación como la Formación Profesional Base, que no titula por sí misma y hacia donde se “orienta” cuanto antes al alumnado más vulnerable hacia el mercado laboral, expulsándolo del sistema educativo, alegando que “no sirve para estudiar” o “que no quiere estudiar”, sin plantearse qué responsabilidad tiene en ello el propio sistema educativo.

Un tercer mecanismo que se está empleando son las estrategias para generar diferencias competitivas entre centros —mediante la creación de centros de excelencia, centros bilingües, centros de bachillerato internacional, etc. Estos centros buscan distinguirse de los demás, anunciando y promocionando su “exclusividad”. Enviando el mensaje de que son selectos y cada vez más elitistas. De esta forma, muchos centros se apuntan a esta moda de competir y promocionarse porque consideran que así serán más fácilmente demandados y “seleccionados” por las familias, que se convierten en clientela que elige entre las diferentes ofertas, a cada cual más exclusiva. No hay ya prácticamente ningún centro en España, sean privados, concertados o públicos, que no “compita” con el resto poniendo carteles anunciadores en sus fachadas, anunciando que es un “centro bilingüe” o que tienen “bachillerato internacional”, o que no elabore un folleto de publicidad para anunciarse y ser “elegido” por la “clientela”. Convirtiéndolo además en un signo de distinción frente a los demás centros. Lo cual tiene no solo el efecto de la exclusión de alumnado que “no encaje” en esos estándares, sino de eliminación de la cooperación con otros centros educativo, a quienes empiezan a considerar como rivales en esta nueva lucha competitiva y darwinista entre ofertas y centros por atraer la “demanda”.

Un cuarto mecanismo que se quiere implantar es el “pago por resultados”. De hecho, una de las últimas leyes españolas, la LOMCE ligaba inicialmente la especialización competitiva de los centros educativos a dar recursos diferenciados en función de esos resultados. No se trata ya de dotar de recursos en función de las necesidades del centro y su alumnado, y por lo tanto apoyar más a quienes más lo necesitan y tienen más dificultades. Es justamente al revés. Provocando el denominado en sociología “efecto mateo”, por la cita bíblica: aquellos centros que tienen resultados se le dará más financiación y tendrán en abundancia, pero a los que no tienen resultados, incluso lo que tienen se les quitará. Es la ley del mercado. El efecto de esta forma de organización es que, en este mercado competitivo, las escuelas se harán más selectivas, rechazando al alumnado con mayores dificultades y que puede hacer descender sus resultados y que dedicarán el tiempo y los esfuerzos a aquello que les puede hacer mejorar en los resultados: preparar reválidas y pruebas. Ya no se trata de qué puede hacer el centro por el alumnado, sino qué puede hacer el alumnado porque el centro no baje en el ranking y sea demandado.

Un quinto y último mecanismo organizativo de segregación es la “autonomía”. Pero el modelo neoliberal no la entiende como autonomía pedagógica y libertad de innovación educativa y de decisión sobre el gobierno y la gestión democrática de los centros educativos, para adecuar y mejorar el currículo, la metodología o la organización a las características del alumnado y del entorno. Sino autonomía como implantación de un modelo de gestión privada de los centros públicos, como si fueran empresas, para que tengan independencia de cara a buscar nuevas fuentes de financiación (ante las consecuencias de los recortes en la financiación pública), de cara a “hacer más con menos” (mantra de esta “Nueva Gestión Pública”) y gestionar el profesorado como si fueran “recursos humanos” y la escuela como si fuera una empresa y la educación una economía “sin pérdidas”. Con un efecto colateral añadido: enseña a los centros a competir por recursos escasos, introduce las formas denominadas de “colaboración público-privada” privatizando el servicio público, y convierte a los directores y directoras en gerentes más preocupados por la gestión económica que por la pasión pedagógica.

ESTRATEGIAS CURRICULARES DE SEGREGACIÓN EDUCATIVA

La moda del bilingüismo²⁵ se ha extendido en España estos últimos años como un virus. Con el denominado despectivamente “bilingüismo cañí” que se ha implantado ni se aprende *science* ni se aprende inglés (con profesorado poco preparado comunicándose en un idioma que desconoce también el alumnado). Las investigaciones y estudios que se han realizado sobre el bilingüismo escolar concluyen de forma contundente que “hay un efecto negativo claro, cuantitativamente sustancial, sobre el aprendizaje de la asignatura enseñada en inglés” (Carro et al., 2016). Es decir, aprenden menos cuando la asignatura es en inglés. Lo que sí

²⁵ Una cosa es saber hablar, leer y escribir en otro idioma (que no tiene por qué ser el inglés) y otra muy diferente es el modelo de “pseudobilingüismo”.

están demostrando estas investigaciones (Anghel et al., 2012; Carro et al., 2016) es que en las aulas bilingües ha aumentado el porcentaje de alumnado de familias con estudios universitarios (del 33% al 39%), y de ocupaciones profesionales (24% al 29%), mientras que disminuyó el porcentaje de alumnado inmigrante (del 19% al 13%), en particular los de origen latino (que pasaron del 10% al 6%) y el de alumnado con necesidades educativas (del 11% al 6%). Es decir, se está segregando grupos en función de los factores socioeconómicos. Además, muestran que cuando en la familia no hay un nivel de formación que permita compensar el déficit educativo, los resultados retroceden sustancialmente llegando a un descenso cercano al 20% para el nivel de estudios primarios. Aquel alumnado procedente de contextos sociales con menor capital cultural, asociados en general a entornos socioeconómicos más desfavorables, están empeorando en las materias no lingüísticas de los programas (Carro et al., 2016). Es decir, que se está configurando claramente como un elemento de segregación social en las aulas. En los institutos con programas y secciones bilingües se agrupa al alumnado según el dominio del idioma. En el grupo no bilingüe se concentran los que más dificultades tienen. Produciéndose aquí también el “efecto Mateo”: a quien más tiene más se le dará, y al que no tiene, incluso lo poco que tiene, se le quitará. Esto se contradice abiertamente con el diseño general de lo que debe ser una educación basada en la equidad y la inclusividad en la educación obligatoria. Pero también los centros están entrando en esta dinámica donde cada vez más “se elige estar dentro, para no estar fuera”. Muchas escuelas e institutos se han visto forzados a entrar en esta dinámica competitiva, acreditándose como colegio bilingüe precisamente para no convertirse en guetos.

La sobresaturación de contenidos y la exigencia de “competencias y estándares de aprendizaje y evaluación” es otro de los mecanismos que se están convirtiendo en potenciales estrategias de segregación. No solo dificultan trabajar por proyectos, de forma global y comprensiva, y de forma participativa, facilitando tiempos para desarrollar una educación lenta que permita reflexionar, debatir, pensar y preguntarse o dedicar tiempos a trabajar contenidos transversales (ecología, igualdad, convivencia, derechos humanos, etc.) tan importantes o más; impiden atender a la diversidad de forma inclusiva y personalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje; sino que estandarizan y burocratizan la enseñanza, convirtiendo la curiosidad y el deseo de conocer nuevas cosas en memorizar y realizar tareas y deberes que se establecen de forma casi estandarizada. Pero también segregan social, ideológica y culturalmente porque los contenidos escolares privilegian el relato de las posiciones de poder y privilegio mientras olvida o silencia otras: desde la vejez a las mujeres; desde el mundo rural a los pobres; desde las minorías culturales a la diversidad sexual. Lo cual no solo genera desigualdad, sino que enseña a aceptar las desigualdades de clase e incapacita para comprender el mundo de una forma global y crítica.

Pero si un mecanismo curricular de segregación tenemos que señalar como “moda” actual es la competencia curricular del emprendimiento o emprendeduría. Este es también otro

mecanismo de segregación encubierto, que se nos vende como remedio a todos los males de la economía del país y como solución para que todo el alumnado aprenda a ser autónomo precario como alternativa de futuro. Y para ello se ha introducido en la formación en todos los niveles educativos, poniendo como ejemplos de referencia multimillonarios con fábricas en países empobrecidos y acusaciones de explotación infantil en ellas. Se implementan asignaturas, conferencias, congresos, premios, concursos..., de emprendimiento. Te convencen de que no eres nadie, si no te conviertes en un emprendedor. Además, nos lo venden con el hálito mágico de la ideología del populismo empresarial, mientras ocultan la explotación laboral uberizada que se extiende por doquier. El emprendedor es la figura heroica de la nueva “clase trabajadora”: aguanta sin dormir y a base de cafeína para trabajar como si fuera dueño de la empresa, pero cobrando como un becario. Solo unos pocos triunfarán en ese sueño del mito norteamericano del populismo empresarial, los demás serán “mano de obra barata” que aprenderá a autoexplotarse hasta límites insospechados. Este enfoque nos enseña a competir unos con otros en una economía uberizada, que desplaza el riesgo y la responsabilidad de la precariedad a la capacidad de emprendimiento y empleabilidad de cada uno. Desterrando la protesta. Se deslegitima el conflicto social, ya que no hay responsable ajeno ni otras causas que la propia incapacidad. Se convierte así a las propias víctimas en culpables.

Un cuarto mecanismo de segregación curricular es la religión, algo sorprendente en pleno siglo XXI. Una educación laica es la única garantía para una convivencia plural en la que todas las personas sean acogidas en igualdad de condiciones, sin privilegios ni discriminaciones. Se vulnera la libertad de conciencia de los niños y niñas y se dificulta la convivencia entre quienes no tienen las mismas convicciones. En pleno siglo XXI las jerarquías religiosas siguen detentando privilegios insospechados y continúan utilizando la educación pública para trasladar sus convicciones y dogmas religiosos sin asumir que la religión tiene su ámbito propio: las parroquias, las mezquitas o los Áshram.

Por citar un último mecanismo de segregación curricular podemos hablar de la igualdad. Unos contenidos que siguen menospreciando la cultura y el saber de las mujeres, en el uso del lenguaje y en su concepción de los espacios y los estilos de relación y de convivencia. Los referentes adultos en los puestos de responsabilidad en las escuelas, especialmente los equipos de dirección, siguen reproduciendo estereotipos de género en el poder, donde los puestos de mando bajos e intermedios son ocupados por las mujeres, en una profesión altamente feminizada, y los altos, por los hombres. Incluso seguimos sin patios coeducativos, que combatan la 'dictadura' de la pelota y el fútbol que invade la mayor parte del espacio y arrincona a las chicas, limitándolas a un papel secundario. Y muchos más elementos que se podrían desarrollar, sin olvidar también la segregación por diversidad sexual o la lgtbfobia...

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE SEGREGACIÓN EDUCATIVA

El modelo neoliberal recupera la ideología del esfuerzo, otro mecanismo metodológico de segregación, que responsabiliza a la propia víctima, revictimizándola, y “externaliza” las causas de las dificultades educativas: la responsabilidad del fracaso escolar son los niños y las niñas que no se esfuerzan. Se une a esta ideología del esfuerzo la cultura de la autoridad: si culpabilizamos al alumnado porque no se esfuerza, hemos de conferir a alguien el poder de obligarle a esforzarse (Moya, 2014). Es la política “la letra con sangre entra” y alguien tiene que hacer sangrar para conseguirlo. Se gesta así de nuevo la cultura de la sumisión y la obediencia en las escuelas.

Si la ideología del esfuerzo culpabiliza a la víctima de su fracaso y la ideología del emprendimiento le exige que se responsabilice individualmente de su suerte y su futuro, la ideología del pensamiento positivo, se convierte en el complemento necesario, mediante técnicas de management emocional y coaching. La “ciencia de la felicidad”, que ha servido para gestionar la frustración de grandes contingentes de población afectados por los despidos masivos, se instala en las pedagogías educativas de nueva generación al grito del “sí se puede” de la psicología positiva y manuales de referencia al “estilo” Pablo Coelho para que cambien sus percepciones, antes que intentar cambiar el modelo educativo. Métodos que animan a la servidumbre voluntaria. El fracaso es un problema de actitud personal. No se trata de invertir más, sino de ser más innovador y creativo: *gammificación, flipped classroom, educación maker, educación disruptiva...* Parecen “*los juegos del hambre*” revestidos con lenguaje de *coaching* (Santamaría, 2018).

Esta recuperación de metodologías pretéritas o de revestirlas con lenguaje anglosajón con visos de última moda tiene que ver con cómo, a pesar de las declaraciones de inclusión educativa, se están practicando mecanismos de segregación con todo lo que signifique atención a la diversidad: sacar al alumnado diverso del aula, la proliferación del etiquetamiento y clasificación “diagnóstica” (déficit atención, trastorno conducta...) para de esta forma obtener más profesorado especialista que se encargue de quienes son diagnosticados y etiquetados. Lo cual implica adaptaciones curriculares que generan un currículum paralelo y casi siempre una espiral descendente que los va separando y retrasando aún más. Este enfoque ha convertido una política que pretendía facilitar la integración en un progresivo aumento de alumnos y alumnas clasificados y segregados, que sus maestras y profesores los perciben como “no suyos”, con lo cual la atención y las expectativas se van reduciendo progresivamente hacia ellos y ellas, orientándolos hacia ese profesorado especialista o de apoyo, que les acaba sacando del aula para atenderles. Lo cual elimina la posibilidad de estudiar y plantearse cómo modificar la práctica educativa global de los centros para asegurar su participación efectiva.

ESTRATEGIAS EVALUATIVAS DE SEGREGACIÓN EDUCATIVA

En coherencia con esta pedagogía neoliberal, se importan métodos y prácticas del sector privado empresarial, a fin de hacer que se gestione cada vez más como una “empresa eficiente” al estilo McDonald’s. Se imponen así sistemas de rendición cuentas mediante pruebas estandarizadas que faciliten ránquines de clasificación de los centros educativos como si de una liga de fútbol se tratara, etc. Este enfoque responsabiliza a las propias comunidades educativas, culpabilizándolas de su éxito o fracaso y desplaza los problemas de financiación de la educación, a problemas de funcionamiento del propio centro y de su capacidad para ganarse “clientes”. Por eso no es de extrañar que muchos centros busquen “patrocinadores” privados que a cambio de una financiación extra imponen sus logotipos e incluso sus contenidos.

Estas dinámicas generan el endurecimiento de las exigencias para promocionar, fortaleciendo así el carácter selectivo, incluso en los niveles obligatorios y utilizando la repetición como un mecanismo selectivo que, sobre todo es demandado por quienes “se quedan sin los que repiten”. En vez de suprimir este mecanismo de segregación en la educación primaria y relegarla a situaciones excepcionales de carácter madurativo en secundaria, dada su demostrada ineficacia en la mayor parte de los casos, constituyendo una de las principales causas endógenas del fracaso escolar, se sigue utilizando de forma extensiva en el sistema educativo como si de una panacea se tratara. Como dice el adagio, es “locura hacer lo mismo una y otra vez esperando obtener resultados diferentes”.

Por último, referirme a las evaluaciones estandarizadas, cuyo exponente más conocido es el Informe PISA. Los sociólogos de la educación más reputados han demostrado sólidamente que PISA carece de valor para ayudar a mejorar la enseñanza en las aulas y el funcionamiento de las escuelas (Carabaña, 2015). Entonces ¿para qué sirve? Fundamentalmente para generar rankings que se puedan publicar y ofrecer información a las familias avisadas para la “selección” de determinado centro. Introduce en el sistema educativo la competitividad darwinista, para ofrecer una clasificación de colegios según sus resultados en rankings públicos con el fin de que los “clientes” puedan comparar y elegir aquél que más ventajas competitivas les aporte a sus hijos e hijas en el futuro mercado laboral y social. Con dos efectos colaterales: los centros pueden caer en la tentación de excluir al alumnado que les va a hacer bajar en el ranking. Convierte al profesorado en preparador de pruebas y transforma la educación en una carrera de obstáculos, un camino de penitencia y sufrimiento, trufado de pruebas y exámenes continuos, que convierte la educación en un auténtico viacrucis: transformando el deseo de aprender en afán de aprobar.

COMBATIR LA SEGREGACIÓN MENTAL ASUMIDA

La segregación se va normalizando como algo inevitable. Lo que el capitalismo se dio cuenta en la era neoliberal, argumenta Han (2014), es que no necesitaba ser duro, sino seductor. El control y la vigilancia ya no se tienen que imponer, nos lo autoimponemos y lo difundimos. La ideología neoliberal no es sólo destructora de derechos, es también productora de cierto tipo de manera de vivir y de relaciones sociales, de cierta forma de comprensión del mundo y de un imaginario social, de un tipo, en definitiva, de subjetividad determinada.

La sociedad nunca se hubiera "convertido" voluntariamente o espontáneamente al modelo neoliberal mediante la sola propaganda del modelo. Ha sido preciso pensar e instalar, "mediante una estrategia sin estrategias", los tipos de educación del espíritu, de control del trabajo, del reposo y del ocio, basados en un nuevo ideal del ser humano, al mismo tiempo individuo calculador y trabajador productivo.

El paso inaugural consistió en inventar el "ser humano del cálculo" individualista que busca el máximo interés individual, en un marco de relaciones interesadas y competitivas entre individuos. Esta subjetividad neoliberal está marcada por un discurso que alega que la búsqueda del interés propio es la mejor forma mediante la que un individuo puede servir a la sociedad, donde el egoísmo es visto casi como un "deber social" y las relaciones de competencia y mercado se naturalizan. La finalidad del ser humano se convierte en la voluntad de realizarse uno mismo frente a los demás. El efecto buscado en este nuevo sujeto es conseguir que cada persona considere que autorrealizarse es intensificar su esfuerzo por ser lo más eficaz posible, como si ese afán fuera ordenado desde el interior por el mandamiento imperioso de su propio deseo.

Bajo el paradigma neoliberal los intereses privados pasan a ser el eje central, puesto que el ser humano solo se debe a sí mismo y su responsabilidad es para con sí. Se busca así crear ciudadanía "liberada" de cualquier obligación moral vinculada al sentimiento de solidaridad colectiva. Similar a lo que ha ocurrido en el ámbito económico con las reformas laborales que se extienden a lo largo del planeta, donde es el trabajador o la trabajadora individualmente quien tiene que negociar con su empleador las condiciones de su contrato, eliminando el respaldo colectivo que se consiguió hace años a través de organizaciones sindicales.

Bajo el pretexto de las "opciones de elección en libertad", el funcionamiento del sistema lo que tiende a generar es cálculo y egoísmo. Ya no se trata de mejorar lo colectivo con el esfuerzo común pensando en el bienestar de la comunidad, buscando el bien común, sino en la capacidad y el "talento" individual de elegir con acierto la mejor oportunidad para que cada uno se asegure más posibilidades de triunfar. Se ha impuesto socialmente así el principio neodarwinista en esta competición a la que nos empujan constantemente, donde "el ganador se lo lleva todo". Por eso vemos, como un escaso contrato social, conseguido tras la segunda guerra mundial con la lucha de la clase obrera en una zona muy restringida de Europa y

durante un brevísimo período de tiempo, está siendo rescindido, sin siquiera preaviso. Están desapareciendo de forma fulgurante los mecanismos de protección colectiva, que denominamos Estado Social o de Bienestar, sin apenas alarma social o protestas colectivas significativas.

Esta nueva moral establece la "obligación de elegir" como la única "regla lógica del juego" de la vida, regida por las pautas del mercado. De esta forma cada persona asume la necesidad de hacer un cálculo de interés individual, si quiere aumentar su capital personal en un universo donde la acumulación y el obtener ventajas sobre los demás, parece la ley generalizada de la existencia y de la posible empleabilidad y supervivencia. Se sustituye la equidad colectiva, por la elección personal, un tema fundamental de las nuevas formas de conducta de este sujeto neoliberal.

No se trata de exigir que todas las personas tengan garantizado el acceso a los mejores centros educativos, sino de seleccionar el mejor para "los míos", aquel que les dé las mayores posibilidades de obtener las máximas ventajas en la competencia con los otros. Según esta lógica neoliberal, la función del Estado es la de reforzar la competencia en los mercados existentes y crear la competencia allí donde todavía no existe, ayudando, apoyando y financiando opciones privadas y ampliando así la posibilidad de "libre elección" de los consumidores y consumidoras. El espacio público se construye así siguiendo el modelo del "global shopping center" con el apoyo y financiación del propio Estado.

Este modelo convierte a las personas y a las familias en "clientes" y "consumidores" que buscan aprovechar y maximizar sus oportunidades, generando competencia entre los establecimientos escolares con el fin de que se esfuercen por alcanzar un alto puesto en los rankings, aplicando modelos de gestión por objetivos y pago por rendimiento. La competencia se convierte así en una forma de interiorización de las exigencias de rentabilidad a la vez que se introduce una presión disciplinaria en la intensificación del trabajo, el acortamiento de los plazos, la individualización de los salarios, reduciendo todas las formas colectivas de solidaridad en las comunidades educativas.

Esta tecnología de control disciplinario se acompaña simultáneamente de la expansión de toda una "tecnología evaluativa", entendida como medida del rendimiento y eficacia. Dado que cuanto más "libre" se es de elegir en el mercado, más se necesita conocer la "calidad" de los productos que nos ofrecen, para elegir con eficacia, a fin de aumentar las posibles ganancias individuales y competir con más probabilidades de éxito en la jungla de la competencia de todos contra todos. El rendimiento de cuentas, la *accountability*, una forma de evaluación basada en los resultados medibles, se ha convertido en el principal medio para orientar los comportamientos, incitando al "rendimiento" individual.

La ideología neoliberal se plasma así en un nuevo tipo de persona, una persona formada en la lógica de la competición: una persona de empresa, calculador y competitivo. El nuevo sujeto

neoliberal se convierte en el nuevo empresario de sí mismo (Foucault, 2004), forjado para la competición y el rendimiento, hecho para triunfar, para ganar. “*We are the champions*”, tal es el himno del nuevo sujeto empresarial, con música de fondo de psicología positiva. Con una advertencia: en este nuevo mundo no hay lugar para los perdedores. El conformismo se vuelve sospechoso, porque este *neosujeto* emprendedor está obligado a “*trascenderse*”, comprometido con generar capital simbólico para construir su propia “marca” personal, en el entorno laboral, en las redes, en las interacciones sociales... El éxito se convierte en el valor supremo. La voluntad de triunfar, a pesar de los fracasos inevitables, y la satisfacción que proporciona haberlo logrado, al menos por un momento en la vida, tal es el sentido de la misma.

Una vez que se ha aceptado entrar en la lógica de este tipo de responsabilización, ya no puede haber una verdadera protesta, ya que el sujeto ha llevado a cabo lo que de él se esperaba mediante una coacción autoimpuesta. La incertidumbre y la brutalidad de la competición es soportada bajo la forma de fracaso, vergüenza y desvalorización personal.

Se deslegitima, por tanto, el conflicto social, ya que las exigencias autoimpuestas no tienen responsable ajeno, no tienen autores, ni fuentes identificables externas. El conflicto y la respuesta social están bloqueados porque las fuentes de poder se vuelven ilegibles desde este enfoque. Esto es, sin duda, lo que explica una parte de los nuevos síntomas de “sufrimiento psíquico”. Revela por qué, en épocas de crisis, en vez de llenarse los sindicatos con trabajadores y trabajadoras que se unen para luchar por sus derechos, son las consultas de los psiquiatras las que están a rebosar de personas con depresiones, ansiedad, insatisfacción y sentimientos de fracaso personal ante su situación de paro y precariedad.

El reverso del discurso de la “realización de sí” y del “éxito en la vida”, supone una estigmatización de los “fallidos”, de la gente infeliz, o sea, incapaz de acceder a la “norma social” de la prosperidad. El fracaso social es considerado como una patología.

El culto del rendimiento, del emprendimiento neoliberal, conduce a la mayoría a experimentar una sensación de inutilidad e insuficiencia y a que aparezcan formas de depresión a gran escala. El diagnóstico de depresión se ha multiplicado por siete en las últimas décadas (Sáez Rueda, 2017). La depresión es, en realidad, el reverso de este modelo de rendimiento, el inválido de esta guerra interiorizada (Han, 2012), una respuesta del sujeto a la obligación de realizarse y ser único responsable de sí mismo, de superarse cada vez más, como ‘doer’, en esa continua e inacabable “aventura” como emprendedor de sí. El *prozac* toma el relevo, su consumo suple al Estado Social, con sus instituciones públicas debilitadas y la solidaridad social cuestionada.

Ante este desgaste provocado por la elección y el riesgo permanente, el remedio más extendido es un dopaje generalizado. En todo caso, si algo es demasiado intolerable se tiende a optar por la apatía o por la indiferencia, previa denuncia testimonial en las redes. Esta

“moral-coartada” del *clickactivismo* virtual, que nos vuelve casi indiferentes, es estructural, lo cual la hace invisible, permitiéndonos conciliar el sueño a cambio de la renuncia a que la realidad sea otra.

Este modelo corroe el carácter (Sennett, 2000). La erosión de los vínculos sociales se traduce en el cuestionamiento de la generosidad, de las fidelidades, las lealtades, las solidaridades, de todo aquello que participa de la reciprocidad social y simbólica en los espacios comunes. La ideología del éxito, de la persona “que no le debe nada a nadie”, genera la desconfianza, incluso el resentimiento o el odio hacia los pobres, “que son perezosos”, hacia los viejos y los refugiados “que son improductivos y una carga” (Han, 2018) o los inmigrantes “que quitan el trabajo”. Aunque también tiene un cierto efecto *boomerang*, dado que cada cual siente la amenaza de volverse algún día ineficaz e inútil, como “ellos”.

El deterioro de toda confianza en las virtudes cívicas tiene, sin lugar a dudas, efectos performativos sobre el modo en que los nuevos “ciudadanos-consumidores” consideran su contribución a las cargas colectivas y el “retorno” que obtienen a título individual. Ya no son llamados a valorar las instituciones y las políticas de acuerdo desde el punto de vista del interés de la comunidad social y política, sino en función tan sólo de su interés personal.

La reestructuración neoliberal convierte a la ciudadanía en “consumidores” que nunca tienen que asumir a otra cosa más que su satisfacción egoísta. En este modelo neoliberal la empresa es promovida a la categoría de modelo de subjetivación: cada cual es una empresa a gestionar y un capital que hay que hacer fructificar, autoexplotándose hasta el máximo. La clase trabajadora ya no necesita derechos porque... ¡ahora son emprendedores! Lo que así resulta radicalmente transformado es la definición misma del sujeto político.

Todo discurso “responsable”, “moderno” y “realista”, o sea, que participa de esa racionalidad, se caracteriza por la aceptación previa de la economía de mercado, de las virtudes de la competencia, de las ventajas de la globalización de los mercados. Este capitalismo neoliberal se niega a sí mismo como ideología, porque se considera la “razón” misma (Žižek, 2016). La dogmática neoliberal se propone como una pragmática general indiferente a sus orígenes partidarios. La “modernidad” y la “eficacia” no son de derechas ni de izquierdas, de acuerdo con la fórmula de quienes “no hacen política”. Se ha pasado del período militante del neoliberalismo político de Margaret Thatcher y Ronald Reagan, al período de gestión, en el que ya se trata únicamente de “buena gobernanza”, de “buenas prácticas” y de “adaptación a la globalización”. En suma, la gran victoria ideológica del neoliberalismo ha consistido en “desideologizar” las políticas que lleva a cabo, hasta tal punto que ya no deben ser ni siquiera objeto de debate. Incluso se asumen de forma “proactiva”, asumiendo la explotación o autoexplotación con alegría.

El problema es que es más fácil evadirse de una prisión física que salir de una racionalidad, ya que esto supone liberarse de un sistema de normas instauradas mediante todo un trabajo

de técnicas de interiorización y control del yo. De esta forma, la penetración con apariencia neutral de la lógica neoliberal va asentándose en el inconsciente colectivo de la generación presente y las generaciones futuras. Porque, como dice Chan (2016) educar en el emprendimiento es mucho más que enseñar determinadas técnicas y conocimientos..., es aprender a tener muy claras las reglas del capitalismo para ser ganadores en este juego. De esta forma se nos educa para “elegir libremente”, incluso desear, pertenecer al sistema.

En definitiva, nos tenemos que preguntar cuál es la función social, la finalidad, que le atribuimos a la educación: educar para el mercado o educar para la ciudadanía. Queremos formar buenos trabajadores y trabajadoras o buenas ciudadanas y ciudadanos.Cuál es nuestra prioridad. Porque en función de esa prioridad, así asignaremos importancia, tiempo y dedicación a unos contenidos, unas metodologías y unas actividades en el aula; así priorizaremos unos objetivos o diseñaremos el proyecto educativo del centro. *A qué le dedicamos más tiempo y empeño en nuestro trabajo cotidiana.* terminar el temario, los contenidos o estimular la convivencia, la valoración de la diversidad y el pensamiento crítico, por ejemplo. Esto condiciona toda nuestra práctica docente restante.

Es en este contexto en el que nos debemos preguntar también por nuestra forma de enfocar la diversidad. *¿Qué pensamos de nuestras clases, de la heterogeneidad de nuestro alumnado?* ¿No sería mejor y más efectivo un aula más homogénea, sin tantas diferencias entre el alumnado? Posiblemente, lo “políticamente correcto” nos llevaría a decir en público que “no”, pero no es menos cierto que muchos profesores y profesoras, especialmente en secundaria, piensan que “así no se puede dar clase”. “Si queremos preparar bien a nuestro alumnado – afirman- no se puede trabajar así”. Pensemos por un momento en esta afirmación: ¿a qué se refieren con “preparar bien” y con “trabajar así”? ¿Ese “preparar bien” no es transmitir conocimientos, competencias, destrezas que los capaciten para un futuro laboral brillante –lo cual es muy válido–? ¿Ese “trabajar” no se refiere a clases expositivas, centradas en la explicación del profesor o la profesora? ¿Y detrás de ese “así” no se esconde la resistencia a trabajar con alumnado diverso y diferente en la misma aula y al mismo tiempo?

¿Es esto negativo? No tiene por qué serlo, en principio. Claro que es necesario preparar a nuestro alumnado para la vida laboral, en caso contrario les estaríamos “engañando”, pues toda formación prepara para la vida y uno de sus componentes esenciales es el trabajo. Claro que una buena exposición magistral bien hecha es fascinante y se puede aprender mucho (muchos conferenciantes viven de ello). Claro que agrupar a alumnado con las mismas características en la misma aula nos haría al profesorado más fácil la labor de transmitir conocimientos.

El problema no es pensar o hacer esto, sino que esto se ha convertido en el “pensamiento único” de buena parte del profesorado, sobre todo a medida en que se progresa en edad del alumnado. El problema es que impregna mayoritariamente el inconsciente colectivo de la

cultura docente en la mayoría de los centros y esto sí lastra la forma de organizar la educación y el funcionamiento de los centros. El problema es que, si esto es lo que se piensa en el fondo, por buena parte del claustro escolar, es esto lo que se prioriza y a lo que se le da importancia en la definición de nuestro trabajo en las aulas. Lo que en definitiva marca globalmente nuestra estrategia de pensar y hacer cotidiana, lo que construye nuestra praxis pedagógica. Lo demás (educar para convivir, para valorar las diferencias, para cooperar, para ser críticos, para ser ciudadanos y ciudadanas en una sociedad democrática, etc.) se convierte en “una maría”, algo secundario que se atiende cuando se puede, si se puede. Y este es el núcleo principal del error. Esta es la inversión de valores que perpetúa una práctica docente casi inamovible en milenios, porque tiene que ver con la cultura de la escuela, con sus orígenes y la finalidad que ha tenido en nuestra sociedad²⁶.

Dentro de este enfoque es coherente considerar que lo “especial”, lo que se sale de la “normalidad” (la “norma” establecida) ha de ser cuestión de “especialistas”: centros de educación especial, aulas de educación especial, especialistas de pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje, especialistas de compensatoria, etc., etc. Es aquí donde se ha quedado la integración y la compensatoria, a pesar de sus planteamientos iniciales. Es más, se considera que si no se les estaría perjudicando porque en caso de que no tuviera la atención de estos y estas especialistas “el niño o la niña estarían perdiendo el tiempo; en clase no hay tiempo, ni materiales, ni medios”.

El problema, como plantea claramente Echeita (2006, 71), es el de un sistema educativo que se muestra hasta la fecha, y a pesar de tener los conocimientos y la capacidad para hacerlo, incapaz de promover el aprendizaje y la participación de todo el alumnado sin recurrir a la exclusión de algunos de ellos, sea en forma visible a través de apoyos, grupos o centros especiales, o de forma invisible cuando se trata de alumnado que aún está escolarizado en centros ordinarios, no participan, no son valorados por sus iguales y no aprenden lo que podrían aprender si existieran otros modos de enseñar y de organizar la enseñanza. ¿Alguien se atreve a decir que es más difícil conseguir la escolarización de alumnado diverso en *un mismo proyecto educativo*, que la tarea de atravesar un buen trecho del universo para explorar un planeta lejano?, pregunta este autor.

LA INCLUSIÓN COMO UNA POLÍTICA RADICAL POR EL BIEN COMÚN

En la escuela inclusiva, ya no se trata de cómo integrar a algunos alumnos y alumnas con diversidad, sino cómo desarrollar un sentido de comunidad y de apoyo mutuo (en el sentido anarquista fuerte) que fomente la mejora escolar y el desarrollo social de todos los miembros de la escuela. Por lo que, no sólo los alumnos y alumnas con desventaja, sino toda la

²⁶ La escuela surge inicialmente en la época de la revolución industrial como forma de cuidar a los niños y niñas que no podían ir todavía a trabajar, mientras se les preparaba para ello en una organización a semejanza de los talleres de la industria (grandes bancos corridos frente a un capataz).

comunidad (alumnado, profesorado, familias, personal, etc.) se benefician de que las escuelas inclusivas se centren en desarrollar escuelas comunitarias de apoyo y cuidado.

El fundamento de la escuela inclusiva se basa en la premisa de atención a la diversidad del conjunto del alumnado, y no únicamente de aquellos cuyas peculiaridades destacan más y requieren recursos y esfuerzos suplementarios (Booth & Ainscow, 2015). Entendemos, por tanto, que todas las medidas que se orientan a facilitar la inclusión de todos los alumnos y las alumnas, especialmente aquellos que tienen una situación de mayor dificultad o de desventaja social, coinciden con las que pueden asegurar una enseñanza mejor para todos y todas. Lo cual se revela como un elemento clave para la mejora de la propia escuela, pues nos obliga, como profesionales, a afrontar con creatividad e imaginación el reto de cómo dar respuesta a las diferentes necesidades de todos nuestros alumnos y alumnas.

Lo que está en juego es dejar de entender la educación inclusiva como la educación de un conjunto determinado de alumnado, para empezar a pensar en la educación inclusiva como las acciones o medidas que ayuden a los sistemas escolares, y al profesorado especialmente, a estar mejor capacitados para enfrentarse a la diversidad de situaciones y necesidades que puedan presentar sus alumnos y alumnas, cualesquiera que éstas fuesen.

Todos y todas somos sujetos de atención a la diversidad, ya que todos y todas tenemos dificultades y “desventajas”. ¿Quién de nosotros o nosotras no tiene, ha tenido o se ha sentido con un bajo nivel de competencia?, ¿quién de nosotros o nosotras no se ha sentido con baja autoestima?, ¿quién de nosotros o nosotras no ha tenido dificultades de aprendizaje con contenidos o en determinados cursos?, ¿quién de nosotros o nosotras ha tenido un proceso excelente siempre de integración social, resolución de problemas, aprendizaje y felicidad? Es decir, todos somos sujetos con diversidad, pero existen personas en las que, por un cúmulo de circunstancias, estas características se concentran y se agravan. Características que no son deterministas ni innatas, sino que están influidas poderosamente por las situaciones socioeconómicas y culturales que viven las personas.

En nuestra cultura, con frecuencia lo que más se valora de las personas no es lo que son, sino su grado de aproximación a los patrones considerados ideales. La cultura de la norma crea, así, unas expectativas iguales para todos y todas, que son el referente para valorar las formas de ser y los progresos de las personas. Se fomenta así una cultura de la homogeneidad en la que vivimos inmersos, donde la diferencia aparece como algo no deseable, y constituye, por tanto, un problema²⁷.

²⁷ Un ejemplo de ello es la tendencia a centrarnos más en lo que les falta a los alumnos y alumnas para llegar a lo que se considera normal desde el punto de vista de las capacidades y de los aprendizajes que en las capacidades y aprendizajes propios que toda persona tiene. Otra manifestación es el hábito de agrupar y etiquetar a los alumnos y alumnas a partir de estereotipos que ocultan su situación y obstaculizan su desarrollo,

Muchas veces, cuando se habla de diversidad en el aula, se piensa en alumnos y alumnas con dificultades. La atención a la diversidad debería plantearse como algo relacionado con todo el alumnado, más aún, con toda la comunidad educativa. Es una transversal permanente de todo quehacer educativo.

Lo que muchos están ya proponiendo es que dejemos de ver como “problema” al alumnado con diversidad; y que, por el contrario, situemos el problema precisamente, en la tarea y los procedimientos para desarrollar una enseñanza en y para la diversidad, que no excluya a nadie; en el supuesto, claro está, de que aceptemos como éticamente valiosa esta opción frente a una enseñanza elitista y discriminadora (Casanova, 2020).

Tradicionalmente, las modalidades predominantes de enseñanza en los sistemas escolarizados se han centrado en brindar información y en un currículo basado casi exclusivamente en los contenidos disciplinares, mientras que se ha concedido escasa importancia a aquellos elementos de la vida cotidiana que aportan conocimiento sobre las relaciones entre las personas. Como algunos se plantean ¿por qué es más importante un problema de logopedia que un problema de timidez? ¿Es que acaso el segundo no es determinante en la evolución madurativa y personal de un niño, para su integración personal y social?

Si, como suelen indicar la mayoría de las legislaciones educativas y las declaraciones de organismos internacionales, la enseñanza obligatoria persigue, entre otros objetivos, el desarrollo de capacidades de cooperación, responsabilidad moral, tolerancia y solidaridad, como manifestación de un espíritu de no discriminación y respeto a la diversidad, esas capacidades sólo se pueden promover en un contexto educativo que es en sí mismo diverso; es decir, en el que se integran alumnos y alumnas con capacidades, culturas, lenguas o motivaciones distintas. Sólo así se puede educar en el respeto y la valoración de la diferencia por parte de toda la comunidad educativa y también del alumnado; modificar, a través de la convivencia, la imagen social que tal alumnado –y en general la sociedad– tiene de las personas que son diferentes; cambiar las expectativas del profesorado, de las familias y de los compañeros y compañeras.

No se pretende que la escuela compense todas las situaciones de desigualdad que sufre su alumnado, porque son, sobre todo, socioeconómicas, pero sí puede amortiguar, en parte, el choque sociocultural que viven, aportando estrategias al alumnado que les dote de herramientas para participar como ciudadanas y ciudadanos críticos y que ayuden a aquellos más desfavorecidos a romper el círculo de la desventaja social. De hecho, la escuela es para algunos y algunas una de las pocas oportunidades que tienen para salir de ese círculo.

y así se habla de alumnos poco motivados, rebeldes o pasivos, en lugar de analizar y actuar sobre la realidad específica que hay detrás de cada uno de estos comportamientos.

Las demandas de la sociedad a la institución educativa, y las funciones sociales que se le asignan legal y normativamente, han cambiado mucho en los últimos años. Ya no sólo se le pide solo una labor formativa básica (leer, escribir, etc.) donde la transmisión de conocimientos académicos y una preparación para el mundo profesional sea lo más importante, sino también que sea un instrumento de desarrollo de las capacidades de todos los niños y niñas que en ella están. Capacidades que ya no sólo se refieren al ámbito intelectual, sino que abarcan aspectos referidos a procedimientos, actitudes y valores. La educación que se le pide a la escuela es una educación integral. Y cuántas más estrategias maneje el profesorado para ello mayor facilidad tendrá para desarrollar su trabajo. Lo cual implicará, por una parte, que sea más gratificante su labor y, por otra, que repercuta más positivamente en el alumnado con el que trabaja.

Toda organización educativa y todos los miembros que la forman deben reflexionar, investigar y desarrollar estrategias de atención a la diversidad como premisa indispensable de su quehacer educativo. Porque no se puede educar si no se atiende a la diversidad, como condición necesaria e inseparable. Partimos de que educación y atención a la diversidad son dos términos inseparables. Las dos caras de una misma moneda. No hay neutralidad posible en educación. O se educa atendiendo a la diversidad, o se deseduca. No hay términos medios. No hay acciones educativas indiferentes. Toda organización educativa que atiende a la diversidad educa, o deseduca en caso contrario. No hay forma de concebir la educación al margen de esta perspectiva.

Esto supone asumir el principio de que “todos/as somos diferentes” y que la diferencia es la condición consustancial de la diversidad humana. No como algo negativo a erradicar, sino como esencia social que supone un compromiso ético con el otro diferente. Este es el planteamiento de la “filosofía de la inclusión”, cuyas propuestas y experiencias, reflejan cómo organizar contextos y estilos educativos que favorezcan la atención a la diversidad, implicando a toda la comunidad educativa en el cambio. Se trata en definitiva de ir más allá de establecer estrategias para adaptar el currículum a alumnado diverso y buscar estrategias, didácticas y organizativas, que involucren a toda la comunidad educativa en la tarea de asumir la diversidad y la diferencia como elemento positivo y facilitador del cambio y la mejora de la organización. Se trata..., en resumen, de facilitar el desarrollo de una cultura de inclusión en las organizaciones educativas.

DIVERSIDAD VERSUS DESIGUALDAD

La diversidad del alumnado que puebla nuestras aulas es cada vez mayor. Pero diversidad no es lo mismo que desigualdad. La confusión entre los conceptos de diversidad y desigualdad muestra la ambigüedad existente en el debate y en la práctica. Así, cuando se previene contra el peligro de introducir bajo la educación en la diversidad el proyecto neoliberal de reproducir

las desigualdades sociales, se está equiparando uno y otro concepto, de manera que educar en la diversidad sería sinónimo de dar a cada uno lo que necesita, para seguir estando donde está en la jerarquía social y cultural.

No es lo mismo la diversidad de gustos literarios, que la diversidad que se establece entre quien no comprende un texto y quien es capaz de recrearlo. Como tampoco es lo mismo ofertar materias optativas que permitan al alumnado elegir según sus intereses, que clasificarlos y situarlos en determinados itinerarios o grupos específicos. Si entendemos por diversidad todo aquello que hace a las personas y a los colectivos diferentes, y por desigualdad todo aquello que establece jerarquías en el saber, el poder o la riqueza, el panorama se podría aclarar.

Así pues, todos y todas somos diferentes (diversos) y todos y todas padecemos de alguna situación de desventaja o carencia, independientemente de que decidamos compensarla o no. La acción educativa desde una opción democrática debería regirse por dos líneas estratégicas: respetar/compartir las diferencias y compensar/superar las desigualdades (Alfaro & Herrera, 2020).

Es decir, respetar y valorar la diversidad y las diferencias —valores culturales, intereses y motivaciones, capacidades peculiares..., mientras que, por otra parte, habría que superar las situaciones de desigualdad —de origen social, cultural, por sexo, etc... Ello plantea interrogantes diversos sobre el equilibrio entre lo básico y lo diversificado en la articulación de todo planteamiento educativo, sobre los campos de actuación y definición de las estrategias igualadoras y de las diferenciadoras. ¿Cuál debe ser el estilo para atender a la diversidad sin fomentar la desigualdad? ¿Es adecuada la propuesta de integración? ¿Es posible su aplicación en el capitalismo?

Reivindicar una organización escolar con talante igualitario (igualdad de oportunidades) y comprensivo no significa en ningún caso reclamar la uniformidad para todo el alumnado, sino organizar la atención educativa en el respeto de la diversidad de cada estudiante y simultáneamente ofrecer las mismas oportunidades educativas a todos los alumnos con independencia de su posición social, posibilidades económicas, sexo, raza y otras características individuales. Es pues necesario que la organización de la enseñanza que adoptemos asegure un equilibrio real entre comprensividad y diversidad.

“No es una tarea fácil, ya que, en la actualidad, tanto en la sociedad como en la escuela, existe una cultura selectiva que se arraiga en las propias convicciones sociales, culturales y pedagógicas de los profesores, de los alumnos y de los padres. En este sentido la cultura de la diversidad y del respeto a las diferencias no debe promoverse sólo en el ámbito educativo, sino que ha de formar parte e implicarse en los valores que se promueven en la sociedad. Hablaríamos de la diversidad como un valor social y político” (Pérez Ferra, 1999, p.136).

Lo cierto es que en la mayoría de casos en los que diagnosticamos problemas de aprendizaje del alumnado, muchas veces estamos diagnosticando de hecho un problema organizativo de la comunidad educativa: no sabemos qué hacer, o no podemos hacerlo, o no nos ponemos de acuerdo. Además, el sentido educativo de una actividad o estrategia de atención a la diversidad depende no tanto de sus componentes técnicos, como del valor y significado que tienen en el contexto organizativo del centro: si la cultura organizativa del centro emite un mensaje integrador y promocionador o si emite un mensaje jerarquizador y clasificador.

Este cambio de concepción tiene que ver con cómo entiende la comunidad educativa de cada centro la atención a la diversidad. Entender la atención a la diversidad desde una perspectiva individualista y psicologicista supone diseñar procesos de educación diferentes, especiales, distintos, separados al resto de los alumnos para este alumnado etiquetado con dificultades de aprendizaje, pues las estrategias de intervención centradas únicamente en el individuo (en su déficit) tienden a conducir a planteamientos segregadores, ya que se cree que es el individuo el origen de sus problemas y limitaciones y, por tanto, la responsabilidad sobre cualquier cambio se halla en él.

De hecho, las adaptaciones curriculares se han orientado en la mayoría de los casos hacia medidas eminentemente individuales, olvidándose en buena parte del aspecto organizativo, del cambio organizativo, global y cultural que requiere de toda la organización escolar. Dado que se tendido a plantear como un problema de intervención técnica, la preocupación se ha centrado en encontrar los métodos, los materiales de enseñanza y los especialistas para este alumnado etiquetado como diferente. Implícita en esta formulación se encuentra la idea de que los colegios son organizaciones que ofrecen un abanico apropiado de oportunidades y que aquel alumnado que experimenta dificultades lo hace a causa de sus limitaciones o desventajas; y que, por lo tanto, necesitan algún tipo de intervención especial.

Sin embargo, entender la atención a la diversidad desde este nuevo enfoque, supone asumir que todos somos diferentes, que no es diferenciable proceso educativo y atención a la diversidad. El papel de los especialistas se traslada del apoyo individual al alumno con dificultades de aprendizaje, al apoyo y asesoramiento al profesorado y a la comunidad educativa en el proceso educativo con todo el alumnado: de un enfoque individual del problema, con una visión que centra el esfuerzo en el individuo que se integra, se pasa a una concepción de centro que da respuesta de forma diferencial a las distintas necesidades de todos los alumnos y todas las alumnas. Por tanto, las medidas de atención a la diversidad serán estrategias diversificadas y adaptadas de trabajar el currículum y la organización en el aula y en el centro con todos los alumnos/as, en función de los diferentes grupos y personas que componen esa comunidad educativa. En definitiva, la adecuada atención a las necesidades educativas de todo el alumnado pasa, desde este enfoque, por una mejora de la escuela.

BASES IDEOLÓGICAS, MATERIALES Y ORGANIZATIVAS PARA UNA POLÍTICA INCLUSIVA

El concepto de necesidades educativas supuso pasar en el discurso pedagógico de la concepción del menor con “déficit”, que era la fuente de categorización de los niños y niñas según su discapacidad, a una forma de entender la intervención volcando la atención no tanto en su déficit, sino más bien en sus posibilidades, abarcando el conjunto que elementos que intervienen en su desarrollo (estimulación familiar, adecuación de la escuela, aceptación social del entorno, etc.), de una manera parecida a como intervienen los elementos mencionados en el desarrollo de las personas no afectadas.

El foco de atención dejó de ser únicamente el alumno o la alumna, centrándose también en el contexto de enseñanza-aprendizaje: el centro y el aula. Así entendidas, las necesidades educativas especiales dejaron de considerarse una característica del alumno o la alumna, algo intrínseco, sino que pasaron a entenderse como resultado de la dinámica establecida entre sus características personales y la respuesta que reciben de su entorno: familiar, escolar y social.

Este cambio conceptual introduce la idea de que el desarrollo de este alumnado no es esencialmente diferente del de los demás niños y niñas. Se empezó a considerar que los grandes fines de la educación deben ser los mismos para todo el alumnado, aunque el grado en que cada uno alcance esos fines sea distinto, así como el tipo de ayuda que necesite para alcanzarlos. La educación, por tanto, debe ser comprensiva, sólo una, con diferentes ajustes para dar respuesta a la diversidad de necesidades del alumnado.

Inicialmente, estas propuestas teóricas parecieron suponer en el sistema educativo, no sólo un cambio conceptual, sino un proceso de sensibilización de la comunidad educativa. La atención a la diversidad se convirtió en uno de los temas “estrella” de todas las reformas educativas y de la formación del profesorado y las comunidades educativas. Se hablaba en la formación del profesorado, en los proyectos de innovación en centros, en los congresos de educación, en todas partes, de integración, de atención a la diversidad, de atención a alumnado con necesidades educativas especiales, de compensación educativa, etc.

Pero la realidad, y también la reflexión teórica, se muestran pertinaces en abandonar una cultura y una filosofía de la diferencia como algo negativo, que ha venido presidiendo el discurso sobre la diversidad a lo largo de muchos años en nuestra cultura occidental. A pesar de este intento, inaugurado con el famoso Informe Warnock en 1978, que pretendía pasar de la exclusión de los deficientes en centros de educación especial a la integración del alumnado con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios, aún nos hallamos muy lejos de conseguir un entendimiento y una práctica adecuada del fenómeno de la diversidad.

Por eso se necesita un cambio realmente radical en el que todas las medidas que se orientan a facilitar la atención a la diversidad coincidan con las que pueden asegurar la mejor enseñanza posible para todo el alumnado; es decir, una enseñanza que respete el ritmo de cada uno y cada una y posibilite una atención diferencial a sus necesidades (Ortiz, & Carrión, 2020).

Cada vez que el profesorado intenta diseñar y planificar su enseñanza con el objeto de que sea relevante para todo el alumnado de su grupo, a partir precisamente de quienes tienen mayores dificultades de aprendizaje, termina encontrando métodos de enseñanza y formas de organización que resultan útiles para todos y todas y no sólo para quienes desencadenaron el proceso. Lo cual supone una mejora de la escuela.

La respuesta educativa tiene que basarse en convertir los centros en “centros para todo el alumnado”. No se pueden desarrollar acciones distintas dirigidas al alumnado con diversidad, como si fuera un programa diferente y diferenciado de la acción educativa global del centro. La atención a la diversidad, no es ni puede ser esencialmente diferente a la atención educativa habitual de los centros. Si no estaremos creando parcelas diferenciadas, mundos aparte, responsabilidad de otros –especialistas, orientadores, asesores, etc.–, en definitiva, guetos.

Este enfoque inclusivo de la educación, que sitúa la atención a la diversidad como núcleo central y eje de toda la acción educativa del centro, cambia las formas tradicionales de trabajo. Ya no es posible “dar” o “impartir” una clase para todo el alumnado, es decir, para el alumnado “medio”. Desde esta perspectiva, la “eficacia” de una escuela se debería analizar en términos del éxito o fracaso que han tenido sus políticas inclusivas. Y, en lugar de centrarse en los problemas que plantean ciertas ‘dificultades’ del alumnado, se debería repensar el fracaso del sistema educativo si no es capaz de proporcionar una organización y un currículo inclusivo.

DE LA INTEGRACIÓN A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Por eso es crucial avanzar en lo que se ha venido a denominar filosofía de la inclusión, que no es otra idea que la expresada en la frase “una educación para todas y todos, sin exclusión” (Illán & Arnaiz, 1996, p.39).

[...] Se ha ido dejando atrás la noción de integración por la de inclusión. (...) Se ha utilizado la palabra ‘integración’ para describir procesos mediante los cuales ciertos niños en concreto reciben apoyos con el fin de que puedan participar en los programas existentes (y en gran medida sin modificaciones) de los colegios; por el contrario, ‘inclusión’ sugiere un deseo de reestructuración del programa del colegio para responder a la diversidad de los alumnos que reciben las clases (Ainscow, 1999, p.42).

Supone dar un paso adelante respecto a lo que ha supuesto el planteamiento integrador hasta ahora. El término integración está siendo abandonado, ya que implica que la meta es integrar en la vida escolar y comunitaria a alguien o a algún grupo que se percibe como diferente e inferior y que estaba siendo ciertamente excluido. Mientras que la perspectiva inclusiva incide en cómo mejorar la práctica de las comunidades educativas para atender a las necesidades de todo el alumnado aplicando un criterio de inclusión en el sistema, investigando nuevas formas de desarrollar respuestas que aprecien la diversidad, así como desarrollando un sentido de comunidad y apoyo mutuo en el centro. Lo cual exige simultáneamente implicarse en construir una sociedad inclusiva y combatir de forma activa las actitudes discriminatorias.

Diferentes autores y autoras han tratado de resaltar aspectos de lo que supone esta transición de la integración a la inclusión. Stainback y Stainback (1992) recuerdan que la integración sigue dicotomizando al alumnado en 'especial' y 'normal', mientras que la inclusión reconoce un continuum de características entre todo el alumnado (todos tenemos algún tipo de diferencia); si la integración acentúa la individualización para el alumnado etiquetado como 'especial', la inclusión acentúa la personalización del proceso educativo para todos los alumnos y las alumnas; si la integración usa estrategias especiales para alumnado 'especial', mientras que la inclusión usa una gama de estrategias disponibles para todos los alumnos y alumnas de acuerdo con sus necesidades. Si la integración establece barreras artificiales entre los especialistas y los maestros y las maestras de aula, la inclusión promueve la cooperación, al compartir recursos, experiencia y responsabilidades, si en la integración el alumnado debe encajar en una educación general "ligeramente rebajada", en la inclusión es el sistema el que ha de ajustarse realmente para responder a las necesidades de todos los alumnos.

Se podrían sintetizar las diferencias entre la integración y la inclusión a través de la siguiente tabla:

En torno a lo político de la inclusión

Integración	Inclusión
Integrar a alguien excluido	Crear sentido de comunidad y apoyo mutuo: se pretende el éxito de todos y todas
Intervención centrada sobre las dificultades individuales del alumno/a	Intervención centrada sobre el entorno y el contexto del alumno/a
Acción limitada al aula y al currículum	Acción abarca el centro y lo organizativo
Adaptación curricular individualizada para alumno y alumna diagnosticado	Cambio de estrategias y metodología del profesorado y de organización del centro
El alumnado con necesidades recibe apoyos para participar en programa existente	Reestructuración del programa para responder a toda la diversidad alumnos: diseño universal de aprendizaje y de enseñanza
Programación diferente para el alumnado con necesidades	Una educación que sirva para todos y todas pensada desde quien tiene más necesidades
Apoyo al alumno/a individualmente	Apoyo al profesorado y a la comunidad
Diagnóstico y prescripción de medidas	Resolución de problemas en colaboración
Personal de apoyo interviene con alumnado con necesidades	Personal de apoyo asesora al profesorado y trabaja conjuntamente con el resto profesorado en el aula
Establece barreras entre profesorado de apoyo y maestros y maestras de aula	El profesorado de apoyo se convierte en "ordinario" que se coordina y apoya al de aula en acción educativa conjunta
El profesorado de apoyo tiene una responsabilidad distinta con el alumnado con necesidades	El profesorado de apoyo promueve la cooperación, compartir recursos, experiencias y responsabilidades
Especialistas evalúan y valoran al alumnado con necesidades	Especialistas asesoran proceso de inclusión
Se mantiene el objetivo en subsanar deficiencias y discapacidades del alumnado con necesidades	La finalidad se orienta sobre todo a mejorar práctica profesorado y comunidad educativa para atender necesidad de todo el personal
Mantiene dicotomía entre alumnado 'especial' (con necesidades) y 'normal'	Reconoce continuum de características y diferencias entre todos los alumnos y las alumnas
Alumnado con necesidades pasa mucho tiempo fuera del aula, en aula de apoyo, con especialista	Ningún alumno ni alumna sale del aula para recibir apoyo
La estructura del aula y del centro está pensada para dar respuesta a "normales"	La organización del aula y del centro cambia para dar respuesta a la diversidad, a todos y todas
Estrategias adoptadas de la experiencia en educación especial	Estrategias adaptadas a cómo los maestros y las maestras realizan su trabajo con el grupo

En torno a lo político de la inclusión

Integración	Inclusión
Se ve al alumnado con necesidades como problemas a superar o a remitir a otra instancia	Se ve al alumnado con dificultades como fuentes de ideas para mejorar la organización de cara al beneficio de todos/as
No cuestiona, ni altera, ni cambia la organización	Cambia la cultura organizativa y las formas de enseñanza
Asimila al alumnado con necesidades en la organización educativa ya existente	Transforma la escuela para responder positivamente a todos los alumnos y alumnas
Sigue viendo la diversidad como excepción	Ve la diversidad y la diferencia como norma

Tabla elaborada siguiendo la propuesta de Porter y Stone (1997)

Estos cambios suponen todo un cambio cultural en el enfoque educativo. Por ejemplo, que no se saque del aula al alumnado con dificultades de aprendizaje o con necesidades educativas específicas para recibir apoyo y que el profesor o profesora de apoyo entre en el aula para trabajar conjuntamente con el profesor o profesora de aula, supone un cambio sustancial. No solo como práctica real de la filosofía de inclusión, sino también como estrategia de ruptura del tradicional aislamiento del profesorado en el aula y el desarrollo de una cultura de cooperación, aprendizaje conjunto y apoyo mutuo entre los profesionales también. El que en cada clase haya al menos dos profesores o profesoras que trabajan conjuntamente y se apoyan en la atención a la diversidad de todo el alumnado del grupo, cada uno aportando su enfoque y formación, exige todo un proceso de coordinación previa de tiempos, tareas, acciones y objetivos comunes que cambian por completo la dinámica de funcionamiento y de trabajo en un centro educativo. Exige crear las condiciones organizativas necesarias para que sea posible.

Experiencias de este tipo en España son las Comunidades de Aprendizaje (Flecha et al., 1998), planteadas a partir del modelo de escuelas aceleradoras, iniciadas en la Standford University en 1986 (Levin, 1987). Son proyectos marcados por aspectos como el trabajo cooperativo y la corresponsabilidad de todos los profesionales en la toma de decisiones y su ejecución (trabajando varios simultáneamente en el aula); el entender las aulas como comunidad educativa democrática; el conocer el trabajo de los compañeros y planificar y negociar los objetivos por parejas o en equipo; consensuar los acuerdos y compartir el liderazgo; o el aprovechamiento de los recursos dentro de la propia comunidad.

Esto supone nuevos planteamientos metodológicos y organizativos, pero, sobre todo, una nueva cultura de la inclusión. Porque de poco sirven los cambios organizativos y curriculares si no se van forjando cambios de actitudes y una nueva cultura más atenta a un proyecto educativo más solidario y democrático. En este sentido, la escuela inclusiva supone una profundización de la mera integración.

POLÍTICAS QUE HAGAN POSIBLE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Una educación inclusiva no será posible sin desarrollar una auténtica política radical de inclusión por el bien común. Como dice Ocampo (2020, p.227) la inclusión es una singular forma de imaginación política, un dispositivo de imaginación de nuevas posibilidades para el mundo actual, sus formas de vida, afectividad y, ante todo, educación.

Para desarrollar este modelo de escuela inclusiva, que potencie ese sentido de comunidad y de apoyo mutuo de cara a conseguir el éxito entre todos los miembros de la escuela sin dejar a nadie atrás, se necesita no solo orientaciones y enfoques pedagógicos como los planteados o una apuesta por impulsar organizaciones educativas comunitarias de apoyo y cuidado para todo el alumnado, sea cual sea la especificidad de sus necesidades educativas, que ofrezcan una enseñanza coherente y en consonancia con valores de no discriminación, igualdad y equidad. Se necesita que este enfoque pedagógico y organizativo se sustente en políticas educativas que lo hagan posible.

Pilares fundamentales asentados en la reducción de ratios en las aulas, en la presencialidad del acto educativo, en la reducción de un currículum hipertrofiado, en la cooperación como dinámica de trabajo esencial, etc. Desarrollo algunos de estos pilares a continuación.

REDUCCIÓN DE RATIOS

La reducción de ratios en las aulas, que ahora se ha convertido en uno de los temas más demandados y controvertidos ante la vuelta a las aulas tras el confinamiento por la pandemia, ha puesto de relieve en la agenda pública uno de los elementos básicos y esenciales de las políticas de inclusión.

Solo es posible plantear una educación inclusiva realmente con grupos reducidos y con recursos de personal y medios de apoyo. Claro que se necesitan más elementos, pero sin esa base las políticas de inclusión educativa son prácticamente una declaración de intenciones que descansan, en todo caso, en la buena voluntad de los equipos docentes y las comunidades educativas esforzadas. Es más, que acaban por hacer recaer la responsabilidad e incluso culpabilizar en caso de fracaso a quienes se esfuerzan con buena voluntad por ponerla en práctica.

PRESENCIALIDAD

Al igual que es necesaria la presencialidad en el acto educativo. La inclusión educativa no se soluciona comprando más tablet y portátiles o pantallas táctiles. El profesorado ha de formarse y actualizarse con la tecnología, pero no para sustituir la presencialidad sino para enriquecerla, porque la modalidad online se orienta de una forma mecánica más bien hacia la

instrucción y la transmisión. Las pantallas no son escuelas²⁸. No hay cursos en línea que enseñen capacidad crítica, comprensión lectora, análisis profundo de la información, cohesión social, convivencia, democracia, justicia social o empatía. No enseñan a aprender a aprender, o a ser conscientes y reflexionar cómo se aprende. La educación no se reduce a instrucción, a transmitir información en “recipientes” para que la memoricen. Eso es la “educación bancaria” y mecánica que ya cuestionó radicalmente el pedagogo Paulo Freire. La educación es un asunto humano, no tecnológico.

El pleno derecho a la educación debe ser presencial. Las escuelas públicas son el único espacio común y público que reúne a los diferentes. La escuela es, además de un espacio de aprendizaje, el lugar de encuentro y socialización por excelencia para ellos. Es el espacio donde se trabaja la igualdad de oportunidades, se desarrolla la educación integral, se opera el proceso de socialización y se combate el fracaso escolar.

Y para que haya presencialidad y se reduzcan las ratios se requiere aumentar sustancialmente el número de profesionales y personal en los centros educativos. Sólo así podremos trabajar de forma inclusiva. La prueba la tenemos durante el confinamiento y la suspensión de las clases presenciales, que supuso un aumento de la desigualdad educativa y social (Díez-Gutiérrez & Gajardo, 2020; Bol, 2020). No solo por la brecha digital (desconexión y no acceso a medios digitales), sino porque ésta amplificaba la brecha económica y social. La no presencialidad aumenta todavía más la desigualdad educativa (Cabrera, 2020), pues la escuela presencial desempeña un papel de compensación socioeducativa e inclusiva crucial (Martín & Rogero, 2020). Además, En algunas zonas, el sistema educativo es una pieza central en el bienestar físico, nutricional y emocional de los menores.

RECONSTRUIR EL CURRÍCULO

La reducción de ratios y el aumento de plantillas docentes necesita ser acompañada de un cambio sustancial de los actuales currículos hipertrofiados, rígidos y sobrecargados. En España, con la ley educativa LOMCE, implantada por el partido conservador, se ha convertido en listados interminables estándares de aprendizaje y evaluación.

²⁸ Es más, la sobreexposición en edades tempranas a las pantallas con sus ritmos frenéticos, músicas estridentes, luces, colores, es decir, toda esa sobreestimulación, puede potenciar inatención, impulsividad... Los menores se vuelven inquietos, ansiosos y se aburren en los ritmos más lentos que ofrece la realidad. Si en el juego libre es el niño y la niña quien planifica y protagoniza su propia experiencia de aprendizaje, con las aplicaciones dirigidas por algoritmos es todo lo contrario: va a remolque de lo que recibe, se vuelve pasivo y se acostumbra a estímulos cada vez más rápidos. Acaba inadaptado a la realidad, porque está es demasiado lenta. Esto puede contribuir a la pérdida del interés por aprender, de la iniciativa. Muchas aplicaciones están diseñadas para dirigirles y tenerles conectados durante el mayor tiempo posible..., acostumbrándoles a los estímulos y reacciones inmediatas y acortando el tiempo de atención y concentración. El profesorado lo notan en las escuelas, cada vez los estudiantes tienen menos capacidad de atender a las explicaciones y de concentrarse.

Concebidos desde una mirada enciclopedista, los temarios escolares de las asignaturas son frecuentemente inabarcables. La comunidad educativa y los centros escolares reclaman además flexibilidad curricular y una apuesta clara por su autonomía pedagógica que les permita realmente la selección de contenidos y su adecuación al entorno real. Así como centrar los contenidos en los aprendizajes esenciales y los aspectos cultural y socialmente relevantes conectados a la realidad vinculados a los denominados ejes transversales del currículo (educación intercultural, ecológica, coeducación, educación en Derechos Humanos), es decir, aquellos que conciernen a la condición humana, a los bienes comunes, a la libertad y la igualdad, al sufrimiento humano, a los Derechos Humanos, a la conciencia planetaria... Temas que deben ser los contenidos esenciales en torno a los que se puedan desarrollar aquellos conocimientos instrumentales que son necesarios (comunicación, comprensión, conocimiento matemático, físico, geográfico, artístico, etc.) Los que nos ayudan a entender mejor en qué mundo vivimos y cómo se puede contribuir a transformarlo.

Es imposible desarrollar una educación inclusiva presionados por temarios inabarcables y ajenos a la vida del alumnado, como si la escuela fuera un mundo separado del contexto social y vital en el que están inmersos. Mucho más importante que destinar largos tiempos a prolijos análisis sintácticos es desarrollar la comprensión lectora y la capacidad de expresión sobre las realidades materiales y sociales que están viviendo en su entorno. En vez de perseverar en frenéticas carreras por acabar temarios enciclopédicos, organizados en temas rígidamente establecidos al margen de la realidad, el alumnado necesita aprender con sentido y de forma significativa. En definitiva, “podar el currículo”, no porque se trate solo de quitar tantos temas o tantas asignaturas (en España en secundaria tienen diez asignaturas por curso), sino porque se trata de transformarlo desde un enfoque globalizador que parta de cuestiones esenciales, en torno a las que vehicular los aprendizajes más instrumentales, que trabaje por ámbitos más que por materias, que muestre que el conocimiento es global e interrelacionado.

Lo cual permitiría ampliar cada vez más las docencias compartidas, la coordinación y la acción conjunta del profesorado y la comunidad educativa, incluso avanzar hacia un modelo de currículo inclusivo y contrahegemónico que garantice la justicia curricular. Un currículo basado en la experiencia y las perspectivas de las personas y los colectivos más desfavorecidos, un currículo construido a partir de la posición de los grupos subordinados, un currículum común para todos y todas desde otras bases (Connell, 1997). No para dar la vuelta a la tortilla, sino para proporcionar experiencias e informaciones desconocidas y olvidadas, para hacer un currículum más comprensivo, más inclusivo, más representativo.

[...] Partir de los intereses de los más desfavorecidos significa plantear los temas económicos desde la situación de las personas pobres; establecer las cuestiones de género desde la posición de las mujeres; plantear las relaciones étnicas y las cuestiones territoriales desde la perspectiva de las indígenas; los problemas de la

vida cotidiana y urbana desde la experiencia de las personas ciegas o parálíticas” (Besalú, 2002, p.77).

MÁS ALLÁ DEL CENTRO: HACIA UNA SOCIEDAD INCLUSIVA

Adoptar medidas de inclusión tiene que ver no solo con prácticas inclusivas en las aulas, o que el centro educativo apueste por ser inclusivo, o incluso que las políticas educativas sean claramente inclusivas y destinen recursos y medios para ello, sino que es algo que afecta a toda la sociedad en conjunto. Por tanto, junto a las políticas educativas inclusivas es necesario ir introduciendo cambios estructurales en la sociedad en su conjunto para que las ciudades, los espacios públicos y los municipios sean inclusivos. Para que las instituciones, las organizaciones sociales, el sistema productivo, la economía, la sociedad y el modelo de vida sean también inclusivos.

Necesitamos una sociedad más solidaria, colaborativa y que valore la diferencia, porque como dice el proverbio africano “para educar necesitamos a toda la tribu”.

El mensaje que reciben constantemente nuestros niños, niñas y jóvenes, ha sido, hasta ahora, el de la competencia individualista del modelo neoliberal. Un mantra ideológico, eje esencial del capitalismo. Un mantra constante y persistente que se repite en los medios de comunicación, se ensalza en el deporte, se induce en el trabajo, se insiste en la economía...

Sorprende además este dogma tan extendido y difundido por la agenda mediática, política y económica, cuando los seres humanos preferimos cooperar a competir en nuestra vida diaria, especialmente cuando buscamos el bien común. Esto es lo que han demostrado estudios antropológicos o incluso biológicos, concluyendo que “la vida no conquistó el planeta mediante combates, sino gracias a la cooperación”, que es la tendencia fundamental en la dinámica de la vida. Lo cual confirma lo que planteó uno de los grandes pensadores de la economía colaborativa: el anarquista ruso Kropotkin, quien demostró que el apoyo mutuo, la cooperación, los mecanismos de solidaridad, el cuidado del otro y el compartir recursos son el fundamento de la evolución como especie del ser humano.

Por eso, es imprescindible salir del capitalismo para poder avanzar en inclusión. Es necesario superar en la mentalidad y la práctica social el núcleo y finalidad esencial del capitalismo neoliberal: el individualismo competitivo. Deconstruir ese dogma de “libertad individual” al margen del bien común. La solidaridad, el no dejar a nadie atrás, bases de la filosofía inclusiva, chocan radicalmente con la competitividad que predica el neoliberalismo. Superar socialmente la ideología neoliberal que mantiene como dogma de fe esencial que la competencia por la riqueza y el poder es el único motor que mueve al ser humano.

Estamos comprendiendo, porque lo estamos comprobando y constatando con esta crisis, que esta ideología neoliberal, que reivindica regularnos mediante “la mano invisible del mercado”

es una *posverdad*, una fábula, una invención que no tiene fundamento real. Que cuando vienen mal dadas, cuando nos jugamos lo vital y esencial de las sociedades, necesitamos el amparo del grupo, de la comunidad, de la solidaridad colectiva para superar las crisis.

Por eso las comunidades educativas necesitan el apoyo colectivo de toda la sociedad para avanzar hacia un modelo social, mental y vital que supere radicalmente el capitalismo neoliberal y se construya en función del bien común. Sin esto todas las demás propuestas y medidas no dejarán de ser parches y remiendos en una máquina que sigue basada en la exclusión y la segregación de quienes no son los triunfadores del sistema.

CONCLUSIONES

El concepto de inclusión se ha popularizado en buena parte de los ámbitos sociales (marginalidad, pobreza, trabajo, salud, educación, etc.) y se ha extendido de manera sospechosamente veloz en las declaraciones y documentos institucionales como estrategia prioritaria en pro de mayor equidad en cada uno de esos ámbitos. El problema, como analizábamos anteriormente es que, en el ámbito escolar, se observa que más allá de la renovación de conceptos, de las mejoras teóricas y epistemológicas en las legislaciones o en los documentos administrativos y ministeriales, las prácticas y los efectos de la segregación continúan mayoritariamente intactos. Porque las estrategias de atención a la diversidad, de inclusión, siguen siendo promovidas en el contexto de la expansión del modelo neoliberal (Žižek, 2003).

La tesis que sostengo, por tanto, es que en tanto la estructura básica del sistema capitalista mundial no se vea afectada, las aparentes mejoras en torno a las minorías excluidas solo serán un modo de mantener y legitimar el sistema global de segregación, eufemismos que encubren, minimizan, blanquean y disfrazan los actuales circuitos de la segregación. Como plantea el mismo Žižek (2003, p.177) “la verdadera utopía capitalista consistía en creer que se puede –en principio, al menos, aunque a largo plazo– acabar con estas ‘excepciones’ a través de medidas apropiadas”. Proclamas inclusivas que reformulan y normalizan las estrategias de segregación.

Por eso es imprescindible deconstruir la inclusión, como así se ha venido analizando a lo largo de todo el texto, como *dispositivo*, en el sentido en que Foucault (1985), entiende esta categoría, de gubernamentalidad neoliberal. La individualización de la problemática, al reducirla a una manifestación individual, deviene rasgo característico del dispositivo, generando toda una serie de discursos, prácticas y políticas que, lejos de producir los efectos planteados por ellos mismos, solo reproducen la situación de exclusión y opresión (Martín, 2013). No olvidemos que el trascendental paso del liberalismo al neoliberalismo está enmarcado por la individualización de la gubernamentalidad mediante tecnologías de subjetivación que facilitan el paso de la gubernamentalidad social hacia un gobierno ‘de los sujetos’, que “libremente” eligen y ansían ser parte del propio sistema. Sistema que desarrolla discursos políticos de inclusión y simultáneamente prácticas políticas de exclusión.

[...]Esta estrategia inclusiva, tan en boga en los discursos pedagógicos, funciona de hecho como una respuesta parcial a una problemática concreta, sin que ello suponga un cambio real en el sistema de pensamiento y de gobierno neoliberal, sin conmovir los fundamentos político-económicos de la sociedad actual (Cayuela, 2017, p.134).

A ver si aprendemos por fin. Y superamos el dogma neoliberal y el sistema económico capitalista para poder avanzar hacia un sistema económico e ideológico basado en el bien común, la cooperación, la justicia social, la equidad y la solidaridad. Hacia una educación inclusiva con potencia emancipadora (Vercellino, 2020). Porque “en cuanto exista la diferencia y la discapacidad en clave capitalista, siempre habrá un lugar dependiente para el otro y siempre habrá una dicotomía que configura un mundo no deseado y un único mundo posible” (Henao, 2014, s.p.).

Esperemos que la salida de esta crisis sea "una oportunidad" para ello. Que el "solo juntos lo conseguiremos" no se olvide tras ella. Y que, después del coronavirus, haya Pactos de Estado en todos los países, consensuados por todos (sin distinción de colores políticos), que blinden y destinen cantidades escandalosas de los presupuestos a la Sanidad Pública, a la Educación Pública, a los Servicios Sociales Públicos, a las Pensiones Públicas...

Que aprendamos de una vez por todas que el capitalismo y la ideología neoliberal que lo sostiene es tóxico para la especie y el planeta. Que “cualquier discriminación es inmoral y luchar contra ella es un deber por más que se reconozca la fuerza de los condicionamientos que hay que enfrentar” (Freire, 2006, p.59). Y que, sin ayuda mutua, sin cooperación, sin solidaridad y justicia social estamos abocados a la extinción como especie y como planeta.

Como dice Howard Zinn (2004), la desobediencia civil no es nuestro problema. Nuestro problema es la obediencia civil. Nuestro problema es que multitud de personas en todo el mundo ha obedecido los dictados de los líderes de sus gobiernos y han ido a la guerra, donde millones han muerto por causa de esa obediencia... Nuestro problema es que en todo el mundo la gente es obediente ante la pobreza y el hambre, ante la estupidez, la guerra y la crueldad. Nuestro problema es que la gente es obediente mientras las cárceles están llenas de ladronzuelos y los grandes ladrones rigen el país. Éste es nuestro problema.

La verdadera munición del capitalismo no son las balas de goma o el gas lacrimógeno; es nuestro silencio y complicidad. Nos jugamos el futuro de nuestros hijos e hijas, y el de la sociedad en su conjunto. Educación o barbarie, no hay neutralidad posible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfaro, J. E. & Herrera, V. (2020). El reconocimiento de las diferencias como fundamento para la educación inclusiva: la evaluación como barrera en el discurso docente. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-19 <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250030>
- Ainscow, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades. *Siglo Cero*, (30), 1, 37-48.

- Anghel, B. Cabrales, A. & Carro, JM. (2012). *Evaluación de un programa de educación bilingüe en España: El impacto más allá del aprendizaje del idioma extranjero*. <https://cutt.ly/cfUfwY1>
- Besalú Costa, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Bol, T. (2020, April 30). Inequality in homeschooling during the Corona crisis in the Netherlands. First results from the LISS Panel. <https://doi.org/10.31235/osf.io/hf32q>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: Fuhem-OEI.
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 114-139. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>
- Carabaña, J. (2015). *La inutilidad de PISA para las escuelas*. Madrid: Catarata.
- Carro, J., Cabrales, A. & Anghel, B. (2016). Evaluating a bilingual education program in Spain: the impact beyond foreign language learning. *Economic Inquiry*, (54), 2, 1202-1223. DOI:10.1111/ecin.12305.
- Casanova, M. A. (2020). Miradas de futuro: educación inclusiva para la sociedad democrática. Una revisión en el tiempo. *Avances En Supervisión Educativa*, (33). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i33.683>
- Cayuela Sánchez, S. (2017). Hacia una biopolítica de las discapacidades. La cristalización de un dispositivo en el seno de la gubernamentalidad neoliberal. *Eikasia: revista de filosofía*, (75), 111-137.
- CCOO. (2018). *El gasto público educativo durante la crisis: evolución por comunidades y financiación del Ministerio de Educación para 2018*. Madrid: Federación de Enseñanza de CCOO. [Recuperado de <http://ito.mx/Lnzo>]
- Chan, A. (2016). *Educación financiera. Para padres e hijos*. Barcelona: Plataforma editorial.
- Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Díez Gutiérrez, E. & Gajardo Espinoza, K. (2020). Educar y evaluar en tiempos de Coronavirus: la situación en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*. <http://dx.doi.org/10.17583/remie.2020.5604>
- Echeita, G. & Serrano, G. (2020). *Educación inclusiva: el sueño de una noche de verano*. Barcelona: Octaedro.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Morata.
- Flecha, R., Padrós, M. & Puigdelívol, I. (2003). Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, 5, 4-8.

- Foucault, M. (1985). El juego de Michel Foucault. En *Saber y verdad* (pp. 127-162). Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (2004). *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France (1978-1979)*. Paris: Seuil/Gallimard.
- Galaup, L. (2017). Los gobiernos del PP en Madrid han multiplicado por diez el presupuesto de los colegios que segregan por sexos. *ElDiario.es* <https://goo.gl/L2sdhA>
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Han, B. (2014). *Psicopolítica*. Barcelona: Herder.
- Han, B. (2018). La expulsión de la diferencia y el valor de la hospitalidad. *Conferencia en Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona*, 6 de febrero de 2018.
- Hena Orozco, Á. (2014). La inclusión social de la discapacidad como tecnología biopolítica: una reflexión para el Trabajo Social. *Revista Trabajo Social*, 16, 157-173.
- Herrera, E. (2017). El dinero público dedicado a la educación concertada sube un 43% en una década y ya supera los 5.700 millones anuales. *Infolibre*. <https://goo.gl/NWWUrb>
- Illan, N. & Arnaiz, P. (1996). Evolución histórica de la Educación Especial. Antecedentes y situación actual. En Illan, N. (Coord.). *Didáctica y organización en Educación Especial* (13-43). Málaga: Aljibe.
- Klein, N. (2007). *La doctrina del Shock. El auge del capitalismo del desastre*. Madrid: Taurus.
- Lazzarato, M. (2015). *Gobernar a través de la deuda: tecnologías de poder del capitalismo neoliberal*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Levin, H.M. (1987). New Schools for the Disadvantaged. *Teacher Education Quarterly*, 4 (14), 60-83.
- Martín Contino, A. (2013). Biopolíticas actuales en discapacidad: la estrategia de inclusión. *Liberabit*, 19(2), 235-241.
- Martín, J. M. & Rogero, J. (2020). *El coronavirus y la asfixia educativa: el confinamiento deja sin protección a la infancia más vulnerable*. Agencia SINC. <https://cutt.ly/Fyuw3dW>
- Miñana, C. & Moreno, M. (Eds.). (2020). *Educación inclusiva: Estado de la cuestión y balance analítico*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Moreno-Hidalgo, M. & Manso, J. (2017). La Nueva Gestión de lo Público (NGP) como tendencia educativa global y su impacto en la conformación de la identidad docente. *RIESED Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos* (2), 7, 33-51.
- Moya Otero, J. (2014). *La ideología del esfuerzo*. Madrid: Catarata.

- Murillo, F. J. & Martínez-Garrido, C. (2018a). Magnitud de la Segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 11 (1), 37-58.
- Murillo, F. J. & Martínez-Garrido, C. (2018b). Incidencia de la crisis económica en la segregación escolar en España. *Revista de Educación*, 381, 67-93.
- Ocampo, A. (2020). "Prólogo. Sobre las condiciones de producción de la educación inclusiva y sus posibilidades de disrupción"; en: V.AA. *Argentina y ARG, Más allá de la escuela. Aprendizaje libre*. (pp.223-237). Buenos Aires: ARG.
- Ortiz Jiménez, L & Carrión Martínez, J. J. (Coords.). (2020). *Educación inclusiva: abriendo puertas al futuro*. Madrid: Dykinson.
- Pérez Ferra, M. (1999). *Conocer y desarrollar el currículum: una propuesta en Educación Secundaria Obligatoria*. Jaén: Jabalcuz.
- Porter, G. L. (1997). "Critical elements for Inclusive Schools"; en: Pijl, S.J., Meijer, C.J.W. & Hegarty, S. (Eds.). *Inclusive Education, a Global Agenda*. (pp.68-81). London: Routledge Pub
- Rodríguez, V., Pruneda, G. & Cueto, B. (2014). Actitudes de la ciudadanía hacia los servicios públicos. Valoración y satisfacción en el periodo 2009-2011. *Política y Sociedad*, 2, 595-618.
- Rogero-García, J. & Andrés-Candelas, M. (2016). Representaciones sociales de los padres y madres sobre la educación pública y privada en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(1), 46-58.
- Sáez Rueda, L. (Ed.). (2017). *El malestar de Occidente. Perspectivas filosóficas sobre una civilización enferma*. Hamburgo: Anchor Academic Publishing.
- Santamaría, A. (2018). *En los límites de lo posible. Política, cultura y capitalismo afectivo*. Madrid: Akal.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.
- Stainback, S. & Stainback, W. (Eds.). (1992). *Curriculum consideration in inclusive classroom. Facilitng learning for all students*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Torres, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.
- Vercellino, S. (2020). Educación inclusiva y condiciones de escolarización: aportes para pensar el aparato escolar en tiempos de pandemia. *I Simposio Latinoamericano y Caribeño en investigación sobre educación inclusiva*. Santiago: CELEI.
- Verger, A., Bonal, X. & Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi)mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(27), 42-54.

Zinn, H. (2004). La historia popular de Estados Unidos. Un poder que nadie puede reprimir. *Le Monde Diplomatique*, 99, enero, 11.

Žižek, S. (2003). "Multiculturalismo, o la lógica cultural del capitalismo multinacional"; en: Jameson, F. & Žižek, S. (Comps.). *Estudios culturales: reflexiones sobre el multiculturalismo* (pp. 137-188). Buenos Aires: Paidós.

Žižek, S. (2016). *El sublime objeto de la ideología*. Buenos Aires: Siglo XXI.



SEGUNDA PARTE ATRIBUTOS POLÍTICOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA



CAPÍTULO V

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS JUVENILES: EL DESAFÍO DE INTERPELAR Y SENTIPENSAR A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Mariangeles Calvo

Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina

INTRODUCCIÓN

La institución escolar ha estado signada por un supuesto que la reconoce como la garante de toda certeza. No solo se le asigna la responsabilidad de garantizar la integración e igualdad social, sino que además se la carga de cierta institucionalidad que parecería tener una

respuesta a todo. Una institucionalidad que regula prácticas y discursos desde sus propios dispositivos, impactando de lleno en las propias subjetividades de niñas, niños y jóvenes que la habitan a diario.

Además de considerarse a la escuela como institución responsable de educar, contener y alojar, prevalece un enfoque inclusivo sobre la educación. Hablar de educación inclusiva implica referirnos a una perspectiva ético-política que no se restringe a una matriz burocrática administrativa, sino que, por el contrario, carga con una matriz política, es decir, tensiones, intereses, acuerdos y disputas que hacen que esa inclusión educativa sea difícil de habitar diariamente. Decimos esto, porque prevalece una tensión entre los objetivos de inclusión y las intervenciones y trayectorias reales de los sujetos que conforman al campo educativo.

Por lo tanto, el objetivo de este capítulo es más que compartir análisis teóricos-metodológicos y ético políticos sobre lo que ha significado el trabajo empírico desarrollado en el marco del proyecto de tesis doctoral. Nos proponemos además una revisión desde nuestras propias trayectorias y autobiografías escolares. Buscamos reflexionar sobre el carácter productor y reproductor de la escuela más allá de supuestos teóricos, incitando a incluir al lector/a en una autorreflexión sobre las múltiples formas a partir de las cuales todos contribuimos y participamos en la configuración de desigualdades persistentes (Tilly, 2000).

Interrogarnos sobre las trayectorias educativas juveniles y sobre la matriz política que aloja instituciones y prácticas de los agentes, nos lleva a bucear en los modos de nombrar y habitar la experiencia escolar, encontrando etiquetamientos y clasificaciones binarias que prevalecen en el campo educativo, a pesar de los avances conquistados en términos de enfoques de derechos. Resultan de estos la opresión y discriminación de grupos que en el discurso se nombran como los “nuevos públicos” incluidos en el sistema educativo, pero que en lo real enfrentan padecimientos, negaciones y frustraciones materiales y subjetivas.

El capítulo se divide en tres apartados, un primer apartado que busca reflexionar sobre la relación desigualdad y trayectorias educativas juveniles. En este sentido, se consideran las transformaciones que ha enfrentado la educación secundaria en Argentina junto con el avance de un enfoque de derechos en la orientación de la política pública educativa. Intentaremos poner en discusión las múltiples formas a partir de las cuales, más allá de la apuesta de inclusión integral y expansión de la obligatoriedad, las juventudes continúan acumulando desventajas, sin existir transformaciones relevantes en términos materiales y subjetivos, en sus condiciones de vida (Reygadas, 2008).

En el segundo apartado proponemos un análisis desde una matriz política, considerando el sentido que orienta las prácticas y las disputas de poder que pueden perpetuar desigualdades educativas que devienen en sociales, o bien alentar a la transformación y redefinición de prácticas y sentidos desde un horizonte de lo común. Por último, el tercer apartado busca una revisión crítica de aquellos avances en términos de enfoques de inclusión educativa, dejándonos el desafío de revisar y revisarnos en nuestras propias trayectorias y vivencias,

para comenzar a disputar aquellos vacíos que no se nombran y resultan incómodos, trayendo serios impactos en las juventudes y en sus modos de vivir y sentir.

No se presentan conclusiones cerradas, sino reflexiones que buscan alentar a un autoanálisis²⁹ (Bourdieu, 2006) de las propias experiencias y con ello de las futuras líneas de indagación e intervención en el campo educativo.

DESIGUALDAD Y TRAYECTORIAS EDUCATIVAS JUVENILES: HACIENDO CUERPO LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

La educación se constituye como uno de los temas más discutidos al interior de la política pública. En el caso argentino, algunas investigaciones centran sus estudios en los alcances y limitaciones de programas y proyectos socio educativos, además de interrogarse en esta línea teórica y en clave histórica, sobre la tensión controversial: educación inclusiva-desigualdad social. Esto tiene que ver con que el carácter democratizador e integral de la educación es puesto en revisión, en tanto las realidades escolares y no escolares, denotan barreras en el acceso, permanencia y condiciones de egreso al sistema educativo por parte de sectores específicos.

En este sentido, los estudios sobre trayectorias escolares y/o educativas aportan a los análisis recientes en torno a los límites o posibilidades, condiciones de acceso y restricción a derechos por parte de Niñas Niños Adolescentes y Jóvenes (NNyJ) que hacen cuerpo al sistema educativo, junto a otros actores que lo vivencian a diario.

El análisis de las trayectorias juveniles carga de un enfoque relacional a las reflexiones en torno a las políticas de inclusión educativa llevadas a cabo en dicho campo. En este sentido, numerosos sistemas estadísticos, entre ellos SITEAL (Sistema de Información de Tendencias educativas en América Latina) CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) entre otros, expresan los impactos y transformaciones dados en el sistema educativo a partir de este tipo de políticas públicas, mencionando niveles de aumento o disminución de la deserción escolar a partir de variables de género, edad, estrato social. Dichos estudios de corte cuantitativo contribuyen a los análisis de los impactos de las políticas públicas, sin profundizar en aspectos que refieren a la cuestión relacional (Mayer y Nuñez, 2016) es decir, a las experiencias de estos jóvenes, a sus tránsitos, así como también a la forma en que estos habitan la escuela haciendo cuerpo distintos dispositivos, espacios, es decir, la gramática escolar que ordena discursos, prácticas y subjetividades (Yuni y Meléndez, 2018).

Flavia Terigi (2007) sostiene que hablar de trayectorias educativas requiere establecer una distinción entre trayectorias reales y trayectorias teóricas en el campo escolar. Esto quiere

²⁹ Bourdieu no se refiere a un análisis psicológico, sino que pone el acento en la importancia de revisar la propia experiencia de vida, desde las motivaciones personales, los deseos, las búsquedas. Diremos nosotras, los encuentros y desencuentros, lo vivido.

decir que hablar de trayectorias implica mucho más que mencionar o describir tránsitos escolares, en tanto, si bien los jóvenes pasan gran tiempo de su cotidianidad en la escuela, comparten, aprenden y se vinculan en otros espacios y entornos. Asimismo, es pertinente explicitar que referirnos a trayectorias es también posicionarnos desde un enfoque sobre la política pública educativa, reconociendo el necesario acercamiento a los sujetos para visibilización y nombramiento de sus propias experiencias, algo que implica vislumbrar aquellos vacíos que se corporizan en caminos y recorridos que lejos de ser lineales incluyen biografías³⁰.

En el campo educativo estas trayectorias son diversas y sumamente heterogéneas, resulta interesante interrogarnos respecto a cuanto ha acompañado o facilitado estos tránsitos, la política pública educativa, según objetivos y alcances. No nos referimos solo a una dimensión material que, por supuesto es necesaria en términos de recursos que sostienen la estrategia pedagógica, incluimos además la dimensión subjetiva, considerando que la trayectoria educativa no se construye de manera natural o biológica, sino que implica una construcción social. En este punto, la escuela cobra un lugar relevante, en tanto, en la forma en que produce y reproduce sentidos y prácticas puede potenciar – o no- subjetividades que impliquen lo afectivo, el cuidado, participación de los y las jóvenes y valorización de sus propios recorridos y saberes. Estamos hablando de algo que va más allá de la trayectoria individual y se propone una problematización sobre la desigualdad social, sobre la forma en que prevalecen supuestos de una escuela tradicional, que operan reproduciendo desigualdades persistentes que como refiere Tilly (2000) “perduran de una interacción social a la siguiente, con especial atención a las que persisten a lo largo de una carrera, de toda una vida y una historia organizacional” (p.20). Las categorías para el autor explican lo que muchos análisis expresan como diferencias entre talentos o esfuerzos individuales; los pares categoriales que fijan desigualdades desde pares binarios como hombre/mujer, blanco/negro, ciudadano/extranjero, entre otros, se institucionalizan, por ejemplo, en la institución educativa, en las prácticas y discursos de los actores que conforman al campo escolar. No nos referimos solo a profesionales, funcionarios públicos, también a los y las jóvenes y sus familias; por esto, el interés radica en preguntarnos sobre el carácter productor y reproductor de la institución escolar desde un enfoque relacional que se preocupe por la desigualdad social, manifiesta en una desigualdad de posiciones y no solo de oportunidades (Dubet, 2012). En tanto, opera histórica y sistemáticamente una mirada del otro que resulta en interacciones que impactan sobre las formas en que se transita la experiencia escolar.

³⁰ Elizabeth Jelin, contribuye con sus aportes al método y dimensión analítica de las narrativas. La autora en sus estudios rescata la categoría de trayectorias desde un estudio de las temporalidades en las narrativas personales producidas en diversos contextos de enunciación. Define a la narrativa como acto privado o expresión en la esfera pública y a las enunciaciones como no neutrales sino condicionadas. Consideraremos entonces al testimonio –desde el aporte de la autora- como instrumento de construcción de la identidad y no como meros relatos informativos.

Como especificamos en la introducción se presentan en Argentina importantes avances en términos de conquistas de enfoques de derechos y propuestas de políticas de inclusión educativa. En el periodo que va del año 2003 al año 2015 se establecen una serie de transformaciones relevantes en el sistema educativo argentino, por ejemplo, la conquista de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 en el año 2006, la cual modifica de manera sustancial la composición de la matrícula escolar llevando a una masificación del sistema educativo (Gluz y Moyano, 2018) Dicha ley trae como cambio principal la expansión de la obligatoriedad en el nivel secundario (lo que en algunos países se denomina nivel medio) siendo responsabilidad del Estado garantizar la escolarización de un conjunto de jóvenes, aspecto que se refuerza y acompaña con la implementación del Plan Nacional de Educación Obligatorio del año 2009, el cual configura la creación de edificios, mejoras en infraestructura, entre otros aspectos. Es decir, no se habla solo de garantizar el acceso igualitario y gratuito a una educación de calidad, sino también la permanencia y egreso de estos jóvenes, incluso la continuidad de estudios universitarios o terciarios si así lo deseasen.

La ley de Educación Nacional se vincula al enfoque de derechos que reorienta a la política pública educativa en términos de Promoción y Protección de Derechos de NNyJ (Ley Nacional 26.061) algo que no sólo define a la educación como derecho fundamental, sino que sostiene y fundamenta su principio democratizador. Dichas transformaciones que buscan universalizar y democratizar a la educación llevan a la implementación de políticas sociales que buscan garantizar la inclusión educativa de aquellos sectores que poseen mayores desventajas y que históricamente han sido excluidos del sistema escolar. Podemos mencionar interesantes programas que se planificaron en este periodo y que continúan hasta la actualidad, la característica principal que asumen es el vínculo con el sistema educativo, algo que deviene de la ampliación que tuvo la política social desde la conquista del enfoque de derechos mencionado (Gluz y Moyano, 2018).

La expansión de la obligatoriedad en el nivel secundario trajo a las escuelas lo que algunos autores llaman “nuevos públicos”, aquellos jóvenes que por diversas situaciones veían restringido el acceso y permanencia en el sistema escolar. Para mencionar un ejemplo, la Asignación Universal por Hijo (en adelante: AUH)³¹ generó un impacto importante en la trayectoria educativa de jóvenes entre 13-17 años que retornaron a la escuela, un grupo etario que históricamente presentó dificultades para permanecer escolarizado (Paz, 2020) Sin

³¹ La Asignación Universal por Hijo fue creada en 2009 (decreto 1602/09) bajo el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner. Tiene entre sus objetivos la ampliación de la cobertura de las asignaciones familiares bajo la perspectiva de complementar la lógica de protección social orientada a los hijos/as menores de 18 años –a excepción de casos de discapacidad, en los que no se presenta límite de edad–, cuyos padres se encuentran sin trabajo, se desempeñan en la economía informal, empleadas domésticas o monotributistas sociales. Se encuentra orientada a la protección de niñas/os, adolescentes y jóvenes (NNyJ) desde la perspectiva de derechos y brinda el aporte de un ingreso para las familias, inscribiéndose en la esfera de ANSES (Administración Nacional de Seguridad Social). Se trata de una prestación no contributiva que implica un quiebre con las políticas de seguridad social que la anteceden. (Gabrionetti *et al.*, 2019)

embargo, en la actualidad un 13% de jóvenes no cobra la AUH, cuestión que incide en las posibilidades de acceder al sistema escolar por parte de determinados sectores.

A partir de estos indicadores nos preguntarnos ¿En qué condiciones se da el retorno a la escuela? ¿qué pasa con aquellos jóvenes a los que estos programas no llegan? ¿Cómo recibe la escuela a estos “nuevos públicos”? ¿Cómo transitan estos adolescentes y jóvenes su escolaridad? ¿se acompañan sus trayectorias?

Tal como refieren Mayer y Nuñez (2006):

[...] el mundo académico ha avanzado en matizar la eficacia social y simbólica de la educación en los trayectos personales y laborales con el grupo social, étnico, religión, orientación sexual (...) mientras científicos ven la participación de los sistemas educativos en la producción de la desigualdad, los agentes sociales continúan identificándolos con mayores niveles de igualdad (p.1).

Ambos autores reconocen que tanto los educandos como sus familias continúan apostando a la educación. En nuestra investigación los y las jóvenes manifiestan que les gusta la escuela porque es un espacio de encuentro con amigos (objetivo de socialización de la institución escolar) así como también, la necesidad de estudiar para poder insertarse laboralmente en un futuro no muy lejano. Sin embargo, acompañaremos los análisis de los autores y diremos que dicha apuesta a la educación se ve trascendida por un conjunto de variables que condicionan esa apuesta, la ponen en jaque e incluso restringen las posibilidades de permanencia y egreso, aspectos que no tienen que ver solo con una dimensión material sino, sobre todo, con la dimensión subjetiva.

En entrevistas los y las jóvenes refieren que las lejanías espaciales territoriales impactan en las ganas de asistir a la escuela, así como también en el tiempo dedicado a estudiar, siendo que algunos realizan largos tramos para poder llegar a la institución, en tanto, una de las principales características que presentan las escuelas públicas ubicadas en el centro y barrios aledaños de la ciudad de La Plata (Buenos Aires, Argentina) es la composición heterogénea de sus matrículas, las cuales están compuestas por estudiantes pertenecientes a distintas zonas de la ciudad. Por otra parte, se manifiesta un cuestionamiento reiterado a las estrategias pedagógicas utilizadas por los profesores; algo que los y las jóvenes refieren experimentar con gran aburrimiento, considerando que se dictan temas que poco tienen que ver con su cotidianeidad. Mencionan con ímpetu aspectos que remiten a los criterios y formas de evaluación, centrándose en los arduos y tediosos trayectos que implica presentarse a un examen final, libre o de una materia adeudada; refieren que deben recurrir a la escuela en horarios específicos en busca del profesor, consultar contenidos y buscar material. Algo que se complejiza si consideramos que muchos de estos jóvenes no viven cerca de la institución escolar y que presentan responsabilidades laborales y familiares. Pensemos en aquellos adultos que se acercan para retomar materias adeudadas y debe realizar este recorrido luego de años sin presentarse en la escuela y con un retorno colmado de dudas y miedos.

Tanto ese adulto como las y los jóvenes enuncian que el desconocimiento absoluto de los profesores sobre sus propios tránsitos escolares es un obstáculo al momento de rendir, algo que se vive con mucha incomodidad y malestar, frente a momentos donde, por ejemplo, se les pregunta sobre temas que nunca han trabajado o leído previamente.

Quizás algunos de los lectores de este capítulo no logran dimensionar como algo engorroso el hecho de tener que presentarse a rendir un examen final, sin embargo, nuestro trabajo empírico denota que esta experiencia cotidiana ha llevado a varios de los estudiantes entrevistados a dejar de asistir a la escuela o en algunos casos a pedir el cambio de institución. Desistiendo desde el cansancio y la recurrente sensación de fracaso, algo que los lleva a elegir con sobra de fundamentos no querer volver a pasar por dicha situación. Por otro lado, las situaciones de acoso escolar aparecen también como motivo de no retorno a la escuela o alejamiento de esta, la angustia al tener que presentarse en un establecimiento que –según sus experiencias– los recibe de manera hostil por parte de compañeros, profesores u autoridades es recurrente en sus relatos.

Observamos también que el cuidado aparece como variable a profundizar desde una perspectiva de género e inclusive intergeneracional, siendo que muchas adolescentes y jóvenes hoy día operan como cuidadoras de hermanos y referentes afectivos o familiares. Si bien hemos relevado estas situaciones en hombres y mujeres se presenta con mayor intensidad en mujeres jóvenes limitando su posibilidad de permanecer en la escuela o continuar estudiando. Es reiterado esta experiencia en hogares constituidos por madres e hijos, dicha característica se presenta como un dato relevante siendo que de 20 entrevistas realizadas el 50 % de los entrevistados pertenecen a hogares conformados por una referente familiar mujer que se constituye en sostén económico del hogar, estableciéndose como parte de la organización familiar cotidiana una lógica de cuidado a nivel intergeneracional, siendo las niñas y adolescentes quienes asumen este rol intrínsecamente relacionado con los modos en que se configuran las trayectorias educativas.

Cuando hablamos de este conjunto de aspectos y características que hacen a las experiencias de los y las jóvenes no estamos hablando de tránsitos dados en cualquier escuela, nos referimos a escuelas públicas secundarias de la ciudad de La Plata, cuyas organizaciones se diferencian según ubicación territorial, especialidad y reconocimiento. Asimismo, se distinguen de la dinámica organizacional que presentan instituciones privadas, las cuales han aumentado su oferta e ingreso de estudiantes paradójicamente en escenarios de masificación del sistema educativo con la llegada de nuevos públicos.

La universalización y democratización como refieren Mayer y Nuñez (2016):

[...] no siempre se tradujeron en experiencias escolares gratificantes, sino que, por el contrario, tuvieron lugar nuevas formas y expresiones de desigualdad que tornan necesario considerar no sólo las dimensiones socioeconómicas sino los usos sociales de la diferencia y diversidad cultural que legitiman jerarquías y producen nuevos clivajes en la diferenciación social (p.2).

Resulta interesante el planteo de los autores, quienes sostienen que no toda diferencia se configura como una desigualdad, así como tampoco la reivindicación de la diversidad resulta siempre en la culminación de distancias sociales. Muy por el contrario, cada uno de estos aspectos, puede alentar a la desigualdad; en el caso de la inclusión educativa el hecho de poseer una titulación de nivel secundario actualmente no es garantía de obtener una inserción laboral, en tanto, frente a la complejidad que asume el aumento de la oferta de titulaciones y su competencia, hoy día importa más la escuela en la que se realiza la trayectoria escolar media o secundaria.

Si nos referimos a los méritos la mayoría de los grupos y sobre todo las clases medias altas o elites aplican distintas estrategias de reconocimiento que garantizan mayores competencias, como, por ejemplo, la elección de los circuitos escolares. Es decir, todos tenemos acceso a la educación pública obligatoria en los niveles primario y secundario en Argentina, sin embargo, las condiciones de los trayectos escolares se vinculan específicamente a la desigualdad social, siendo que prevalecen según Mayer y Nuñez (2016):

[...] formas sutiles e invisibles en las que el origen social acompaña a las personas a lo largo de su trayectoria y que se manifiestan en las expectativas con las que transitan su escolarización y se transforma en fronteras simbólicas que trazan diferentes itinerarios que incluso pueden ser vividos como elecciones por las personas (p.3).

En relación con las narrativas compartidas por las y los jóvenes entrevistados, las restricciones en el acceso a derechos están intrínsecamente relacionadas con la variable territorial y la ubicación socio espacial, por ejemplo, en relación con la ubicación de las escuelas, siendo que quienes acceden a escuelas tradicionales de prestigio en la ciudad de La Plata las encuentran en la zona céntrica, espacio que estos grupos transitan diariamente para desarrollo de otras actividades. Distinto a sectores que tienen que optar por la escuela más cercana o trasladarse arduos tramos por contar solo con instituciones privadas en sus barrios, sin poder enfrentar los costos que estas acarrearán.

Los y las invitamos a pensar desde sus propias autobiografías y trayectorias escolares académicas, ¿Cómo llegamos a la situación actual en la que nos encontramos? ¿Fue por el entorno, por los vínculos, por referentes claves, por capital cultural heredado? ¿No tiene peso en todo esto la posición que ocupamos en la estructura social? y ¿la búsqueda de reconocimiento o la tan nombrada realización personal? Preguntemos como refiere Dubet (2016) en su libro *¿Por qué preferimos la desigualdad?*, sobre la escuela que elegimos para nuestros hijos/as, el barrio donde decidimos vivir, los amigos que tenemos, los círculos que frecuentamos. Nada de todo esto es natural, cada trayectoria se construye socialmente respondiendo a determinada organización social, económica y cultural que hace que valoricemos determinadas cosas y no otras, algo que resulta en preferencias y como dice Bourdieu (2006) “gustos” sobre los cuales -interpelando el dicho popular- diremos, hay mucho escrito.

Mayer y Nuñez (2016), sostienen, “es tal la presión que se ejerce sobre las instituciones educativas para igualar o nivelar los distintos estratos sociales y para reducir las brechas existentes que se olvida el entramado más amplio -institucional, social, económico, cultural- donde aquellas existen” (p.16) Nuestro interés por reflexionar sobre las trayectorias juveniles pretende un acercamiento a la forma en que esos jóvenes vivencian dichas desigualdades, preguntándonos sobre sus padecimientos, incomodidades y angustias que poco se enuncian frente a los celebrados avances de las políticas inclusivas, pero que advierten los mismos jóvenes en sus propias narrativas, siendo que en sus prácticas comienzan a buscar una ruptura, manifestando que no quieren que la escuela que los reciba sea la misma, cansados del aburrimiento, buscando nuevos debates y solicitando informaciones e ideas que nutran sus vidas.

Son estos jóvenes quienes hoy interpelan lo público en Argentina, reclamando en manifestaciones que no se tolera una escuela inhabitable, exigiendo la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI)³², denunciando acosos de autoridades, entre muchas otras cuestiones. En este sentido, Saraví (2015), comparte interesantes líneas de análisis definiendo a las juventudes como fragmentadas sosteniendo que la desigualdad trasciende todos los rincones de la vida social e individual, reconociendo consumos y campos de interacción fragmentados que resultan de la fragmentación social que conlleva a la convivencia de mundos aislados. El autor pone su atención en esta dimensión subjetiva de la que venimos hablando, al sostener que la desigualdad no solo afecta a sectores pobres sino también a ricos y clases altas; si bien su estudio se ubica en México y presenta diferencias en términos de la estructura de clases de Argentina, es interesante la propuesta del autor que busca incluir a todos en el análisis sin priorizar determinados grupos considerados los más pobres, oprimidos o discriminados.

Si partimos de un enfoque relacional ahondamos en las relaciones entre sujetos, en tensiones, negociaciones, elecciones, disputas de poder. En este sentido, Saraví (2015) manifiesta que:

[...] la juventud es un momento crítico en los procesos de socialización y construcción de la subjetividad que marca con la misma profundidad los espacios de integración social y cultural de los individuos, las dimensiones subjetivas de la desigualdad resultan claras en esta etapa (p.31).

Podemos decir que, en la configuración de las trayectorias educativas, la acumulación de desventajas consolida espacios de inclusión desfavorables para las juventudes, así como la incrementación de ventajas, inclusiones privilegiadas. En este sentido, la inclusión educativa, una noción que nadie se atrevería a poner en cuestión por el enfoque de derechos que postula, nos obliga a interpellarla políticamente al relacionarla con las experiencias

³² Ley 26.150 Programa Nacional de Educación sexual Integral. Promulgada el 23 de octubre de 2006. Disponible en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>

educativas juveniles y aquello que se manifiesta en las propias narrativas de las y los jóvenes.

Un tercio de los jóvenes entrevistados pertenecen a sectores vulnerables y como resultado de la implementación del programa de transferencia condicionada Asignación Universal por Hijo (AUH) así como también propuestas de programas de finalización de estudios secundarios y/o acompañamiento de trayectorias escolares, retornaron a la escuela, algunos y algunas de ellos en las llamadas Aulas de Aceleración³³. Al preguntarse a estos/as jóvenes sobre sus percepciones frente a la escuela y al estudio, la mayoría mencionaron la palabra vago y/o “que no les daba la cabeza para eso”, preguntándose sobre cuál es el sentido que cobra el estudio si tienen pensado dedicarse a trabajos manuales, a la música o al deporte, sobre todo fundamentando la distinción entre la gente que “ya es para eso” y quienes “estamos para otra cosa”. Fueron interpelantes estas narrativas donde dimensiones culturales, económicas y subjetivas se corporizan en un/una joven que retorna a la escuela porque se lo pidió su madre, su novio/a o porque “te salva de estar en la esquina donde ranchean los pibes que están fisurados”, explicitando “yo no quiero terminar así”. Aquí hay espacio para pensar en formatos y moldes con sujetos que en sus propias reflexiones refieren esta pertenencia a mundos aislados (Saraví, 2015) no por ser pobres o nacer en tal barrio, sino por la experiencia que vivieron en diferentes ámbitos institucionales, aquello que perpetuó y reforzó esas distancias culturales, económicas y sociales. Frases como: “es que yo soy burro ya de chiquito” “siempre fui vago para la escuela”, denota que para cada uno/a de ellos/as la trayectoria escolar representa una especie de herencia natural o condición biológica y no una construcción social.

Bayón (2015) refiere que los escenarios neoliberales en Argentina cargaron de discursos culpabilizantes y criminalizadores a la pobreza, y propone entender a esta como una construcción social. En este sentido, desde una variable relacional cada uno de nosotros podemos reconocernos como actores participantes en la configuración de las desigualdades. Al comenzar a profundizar en el transcurso de esas entrevistas en los tránsitos de las y los jóvenes aparecen soledades, humillaciones, negociaciones, faltas de reconocimiento y una acumulación de desventajas que van desde vivir una familia de seis integrantes en un único ambiente, hasta la búsqueda de contención de un primo que tiene pocos años más y que es el ejemplo “aunque no termino la escuela y dice que yo tengo que terminarla”. Aparecen discusiones con profesores y autoridades, enojos, llantos, bronca con adultos que cuestionan sus gustos musicales o se burlan de sus comportamientos en el aula.

El desentrañamiento de la experiencia juvenil deja al descubierto que aquel ideal de escuela inclusiva que solo tiene certezas no representa más que un horizonte al que se camina mientras unos tantos -no pocos- sufren la imposición de etiquetas y ejercicio de la violencia

³³ Estrategia pedagógica para la terminalidad del Ciclo Básico y continuidad en el Ciclo Superior, busca garantizar el derecho a la educación secundaria de todos los jóvenes entre 13-17 años que no hubieran accedido o culminado el nivel secundario. La palabra aceleración, remite a que estos jóvenes pueden cursar 1er, 2do y 3er año en un mismo año, pasando directamente a 4to año, y culminando en 5to año.

simbólica que penetra en los cuerpos, estableciendo formas de decir, pensarse y hacerse. Bourdieu (1975) es claro y pionero en esta línea teórica y analiza los modos en que el ámbito educativo reproduce jerarquías a través del sistema de enseñanza, haciendo que estos jóvenes perciban que sus trayectorias son originarias y naturales, culminando en una responsabilización por sus “fracasos escolares”. Siendo jóvenes que, al retornar a la escuela pública, muchas veces bajo la oferta de programas de finalización de estudios, presentan amplias diferencias con quienes asisten a escuelas de prestigio o institutos privados, en tanto, estos últimos pueden mantener una posición de mayor ventaja en la escala escolar y social.

Bourdieu (2006) reconoce una distinción vinculada a una especie de “inversión cultural” que permite rentabilizar la herencia cultural transmitida directamente por la familia, diferente según estrato social al que se pertenece. Esto se expresa en las voces de jóvenes que sostienen que no necesitan estudiar para los trabajos que quieren realizar, rechazando un sistema que no reconoce como actividad o trabajo muchas de las prácticas que ellos realizan y que además no cumple sus promesas de una inserción laboral digna desde el descreimiento o, mejor dicho, el reconocimiento de una educación inclusiva que brinda los mismos destinos que ya están viviendo en términos laborales. Hace tiempo estos jóvenes viven la precariedad acompañados de pocas certezas, además de saber y conocer los méritos que solicita el sistema para alcanzar una titulación. La mayoría de los que piensa continuar estudiando, al día de la fecha ya está organizando una cotidianidad que nuclea trabajo y universidad para garantizar permanencia en la misma. Describen como algo agotador y forzado dicha apuesta que compite a diario con la aparición de un buen trabajo, viaje al extranjero en busca de mejores oportunidades o vivir de lo que les gusta, esta última siempre es la opción menos factible en sus discursos.

Como refiere Bourdieu (1975), la teoría del capital humano que considera al éxito o fracaso escolar como resultado de habilidades y aptitudes naturales, profundiza estas subjetividades, estos modos de pensar y sentir a la educación, en tanto, el desafío es visibilizar en esas trayectorias los acompañamientos, oportunidades materiales y subjetivas, pero además el capital cultural, su transmisión e inversión que como dice Pierre Bourdieu es algo que se incorpora “es una propiedad hecha cuerpo una parte integrante de la persona” algo que resulta de la posición social ocupada y que incide en las posibilidades de permanencia, acceso y egreso. Por esto la escolarización es tan importante, porque a partir de sentidos impone valores y prácticas, formas de habitar el mundo y comprenderlo. Reproduce distancias, fronteras simbólicas y mundos aislados dirá Saraví (2015), el punto es, como repensamos estrategias al interior de la política educativa en vínculo con la escolarización que pueda interpelar aquella violencia simbólica que también incide en la reproducción de mejores posiciones para algunos y desventajas para otros; que ponga en jaque gramáticas escolares tradicionales y con ello nuestras prácticas y discursos entre lo escolar y lo no escolar (Silvia Duschatzky, 2011).

Las y los jóvenes entrevistados reconocen con orgullo el carácter universal, gratuito y obligatorio de la educación argentina, sin embargo, en términos escolares ese tránsito se

vivencia como algo que contiene pocas certezas. Cuestionan una gramática escolar tradicional que da por sentado que cada uno de ellos/as sabe cómo organizarse y por decirlo de algún modo, “hacerse camino al andar”. Con lo cual, el valor que cada uno da a la educación y la organización cotidiana de sus estudios, así como la apropiación de contenidos, se reduce a las aptitudes, competencias y entorno cercano. Algo que no es natural, sino que se construye socialmente en su cotidiano y en los espacios transitados. La sensación de angustia y soledad es referida por todos los entrevistados, pero cobra mayor ímpetu en el discurso de aquellos jóvenes que retornaron a la escuela a partir de políticas inclusivas, jóvenes que sostienen que nada ha cambiado y que reconocen que serán expulsados nuevamente. Si bien ellos no hablan de expulsión, refieren que es “obvio” que van a dejar de asistir o que terminar el secundario “esta vez, dejó de ser una opción” más allá de las propuestas seductoras que contienen la oferta y organización de los programas de finalización de estudios. Se presenta recurrentemente la idea de que estudiar no es para cualquiera, y que la escuela sirve solo a quienes quieren seguir en la universidad, es interesante como ellos mismos en sus narrativas expresan la tensión controversial entre una escuela que incluye y es para todos y todas, pero que termina favoreciendo a un sector específico. Si bien reconocemos que uno de los mayores triunfos de las políticas de inclusión educativa son las primeras generaciones de graduados de sectores populares en educación secundaria, terciaria y universitaria, es menester revisar esta categoría de primera generación en clave histórica y situada. Es decir, prevalecen condiciones desiguales referidas a la dinámica estructural, algo que no se recorta a los tránsitos individuales. Esto se expresa, por ejemplo, en la brecha que ha dejado al descubierto la pandemia Covid 19, brechas digitales en el campo educativo que restringen actualmente la posibilidad de acceso y permanencia en la educación por parte de estos sectores, producto -entre otros aspectos- del desguace que sufrió la política educativa en el periodo 2015-2019 en Argentina.

Desigualdad que también se manifiesta en términos intergeneracionales respecto a las desventajas de los jóvenes en relación con otros grupos poblacionales; si hablamos de mercado de trabajo el 75% de los jóvenes realiza trabajos informales, en sus narrativas rescatamos vivencias de precarización y flexibilización constante en sus trayectorias laborales. Si tenemos que referirnos a la institución escuela, los espacios a ser habitados presentan condiciones sumamente precarias en términos de infraestructura, en algunas de las escuelas estudiadas pudimos realizar entrevistas en todos los sectores, hemos pasado por gabinetes, preceptorías, direcciones, sin embargo, llama la atención el poco espacio físico para ser ocupado por más de cuatro personas, incluso muchos de estos lugares contienen más de una función de alojamiento, por ejemplo, funcionando como preceptoría y sala de profesores o gabinete escolar que los profesores también utilizan para evaluación de tareas y devoluciones a alumnos y alumnas. Imaginen en esta realidad edilicia contar con una matrícula de más de mil estudiantes y conformar en un gabinete Equipo de Orientación

Escolar³⁴ de dos personas, ya que en el nivel secundario actúan por duplas de trabajadora social y psicóloga, de más está decir que la sobredemanda y respuesta en acompañamiento a trayectorias no depende de la buena voluntad y si de la sobre exigencia de estas profesionales.

Las formas en las que se vive y habita lo escolar en su relación dialéctica con lo no escolar deja al descubierto que la construcción del espacio de lo público como espacio de lo común es todavía un largo camino por recorrer. Hablar de lo común no es sinónimo de inclusión de la diversidad con pretensión de igualar, implica preguntarnos hasta qué punto incluir lo “diferente” no termina fragmentando y acotando en una especie de guetos, a jóvenes que históricamente el sistema educativo ha excluido. Es ahí, en ese enredo donde el objetivo de integrar e incluir, se traduce en la perpetuidad integraciones excluyentes (Bayón, 2015).

No por hablar de trayectos flexibles³⁵ estamos garantizando la inclusión si el formato escolar y los enfoques estigmatizantes en términos de tiempos y logros son los mismos que en la gramática escolar tradicional. No por planificar Aulas de Aceleración donde jóvenes retornan a la escuela para realizar tres años de secundario (educación media) en uno -bajo la pretensión de acelerar trayectos- estamos garantizando una educación inclusiva y de calidad, si la organización de los contenidos y estrategia pedagógica se trasmite con menor entusiasmo y rigurosidad por estar direccionada a determinado grupo. Cada uno de estos aspectos que responden a la gramática escolar tradicional organizando practicas permanecen ocultos, opacos e invisibilizados bajo una noción de inclusión de nuevos públicos que nos coloca en el desafío de nombrar, hacernos cargo y habitar cada uno de estos “rincones” poco mencionados frente a la celebración de los avances en términos de los programas denominados socio inclusivos, en el campo educativo.

ESCUELA Y JUVENTUDES: REFLEXIONES DESDE UNA MATRIZ POLÍTICA

Establecer un análisis en torno a los alcances de la política pública educativa, implica reconocer que conviven distintos postulados y enfoques en torno a sus objetivos, prevaleciendo distintas perspectivas que discuten sobre las estrategias a implementar, la asignación de recursos y los limites o posibilidades de las instituciones y sus agentes en la implementación de distintos programas y proyectos socio educativos.

³⁴ Equipo de Orientación Escolar conformado por una trabajadora social y una psicóloga, en nivel secundario. Cabe aclarar que provincia de Buenos Aires cuenta con estos equipos en sus distritos, cuestión que se diferencia de otras provincias de Argentina.

³⁵ La conformación de la propuesta de un proyecto institucional educativo de Trayectos flexibles plantea el necesario acompañamiento de la trayectoria particular de cada joven que ve imposibilitado por situaciones de embarazo, salud mental, adicciones, entre otras, la garantía de permanencia en la institución escolar. Dicha propuesta implica el trabajo interdisciplinario al interior de la escuela, pero además con otras instituciones y profesionales donde el objetivo principal es garantizar que el joven continúe con sus estudios hasta tanto pueda revertirse su situación. Esta propuesta tiene una cantidad de tiempos formales a considerar, pero es interesante en tanto promueve la permanencia y culminación de estudio en acompañamiento de tránsitos sumamente heterogéneos que demandan otro tipo de intervenciones profesionales.

En ese sentido, nos parece importante reflexionar sobre la forma en que se define y arriba la mencionada igualdad educativa, en tanto esta -como explicitamos previamente- no se recorta al ámbito escolar, toda desigualdad educativa deviene en desigualdad social. Algunos autores consideran que solicitar la igualdad a la escuela además de ser pretensioso, resulta contradictorio por la propia organización de esta institución y las características históricas que esta asume. Sin embargo, sostenemos que es en esta discusión donde la escuela asume un lugar interesante pudiendo encontrar nuevos horizontes al revisar el sentido político que orienta prácticas y discursos en su cotidiano y que por tanto penetra en la subjetividad de los educandos y sus familias.

Acuña (2013) realiza un análisis de la relación establecida entre las instituciones y la política planteando un interrogante inicial ¿son las instituciones las que forjan los procesos sociales o son los procesos sociales los que crean institucionalidad? Una pregunta que puede orientarnos si nuestro objetivo pretende una reflexión política sobre la triada educación, escuela e inclusión educativa. El autor no deja de lado la importancia de reconocer que las instituciones se encuentran ampliamente vinculadas a las relaciones sociales, así como a las prácticas de los agentes, lo que le interesa en esta línea es lo que él llama, la debilidad de los institucionalismos. Es decir, la debilidad de las reglas formales que constituyen a toda institución, sobre todo -en el caso de nuestro estudio- una escuela que en su dinámica burocrática administrativa contiene innumerables documentos, reglamentos y protocolos que guían el accionar de los agentes; además del conjunto de normas y significados que hacen al dispositivo institucional moldeando cuerpos, formas de hacer y decir en la institución (Calvo, 2018).

Para Acuña (2013), el debate referido a estos aspectos no es un debate académico sino político, donde es menester profundizar -en nuestro caso- la relación institución escolar y política:

[...] comprender a las instituciones, inmersas en una matriz política y siendo parte constitutiva de ella. Esto lleva a la necesidad de ampliar el enfoque y prestar atención a la estructura más amplia en la que están situadas y operan las instituciones. Aquí es fundamental la relación entre la institución, los actores y la política (p.29).

Dicha matriz comprende tanto la política institucional como el plano ideológico y cultural, por ejemplo, en el caso de la institución escolar podemos interrogarnos sobre los objetivos e intereses que comprenden -en términos políticos institucionales- los proyectos orientados a las juventudes, pero además sobre aquella variable cultural e ideológica de la escuela, es decir, qué produce y reproduce la escuela en esas juventudes, qué les brinda a los y las jóvenes y qué comparte en torno a cómo ellos y ellas deberían vivir su cotidianidad, nombrar al mundo e incluso a la otredad. Es aquí donde asume un lugar fundamental la estructura, siendo que la matriz política la condiciona al fijar límites y posibilidades; en ese sentido, los recursos y habilidades son lo único con lo que cuentan los actores para disputan poder.

Si pensamos en la escuela, pero sobre todo en términos de alcances de la política de inclusión educativa, los soportes materiales y subjetivos que esta brinda a jóvenes, sientan las bases para que estos puedan entrar en esa disputa, no sólo aumentando sus posibilidades de autonomía sino además contando con herramientas para encarar el juego de lo social, participando en relaciones recíprocas que no los ubiquen en una situación de desventaja sino que desde una igualdad de posiciones les permitan pensarse y reconocerse como sujetos políticos participantes y protagonistas,

[...] el Estado como conjunto de relaciones que establece un orden social en un territorio determinado, respaldando dicho orden con una garantía coherente centralizada (O'Donnell, 1913) más que una organización autónoma y un conjunto de dispositivos administrativos, constituye una relación social y legal (Acuña, 2013, p.14).

Si buscamos reconocer algo que la escuela no ha modificado en todos los años que han pasado desde sus orígenes, debemos remitirnos a su capacidad para mantener la institucionalidad vigente en el territorio, en los barrios y hoy día en plena pandemia mundial, en los mismos hogares. No pierde esa fuerte institucionalidad que hace cuerpo al Estado en esas familias y en el ámbito comunitario, siendo quien vehiculiza demandas, y da una respuesta -o al menos lo intenta- a un conjunto de problemáticas económicas, políticas, sociales, es decir, su institucionalidad responde a mucho más que la demanda de conocimiento y enseñanza, en tanto, hace años la escuela representa un espacio de lo común, de construcción de lazos, solidaridades y reconocimientos. Por lo tanto, dicha institucionalidad, debe ser analizada en continuo vínculo con las relaciones sociales, y con la matriz política en la que se sumergen los actores, los intereses y las disputas.

En ese sentido, Acuña (2013), aporta líneas relevantes para que en nuestros análisis no divorciemos a la institución escolar de las relaciones sociales; considerando sus contribuciones y en vistas de llevarlas al campo educativo, reflexionar sobre los actores que componen a la escuela implica reconocerlos como “ sujeto individual o colectivo cuya identidad le permite reconocerse como colectividad o como parte de ella” (p.18) las identidades y sentidos de pertenencias en la escuela son heterogéneos, sin embargo, prevalece en los jóvenes entrevistados esta relación tensionada entre sus propias trayectorias individuales y aquella dimensión más común en la que se reconocen en continua relación con un otro, sobre el que construyen una serie de ideas o supuestos que irrumpen en prácticas escolares pero también barriales o cotidianas.

Las categorías de vago, “cabeza”, “chetos”, “los que no hacen nada”, “los del fondo”, “los que saben”, “los nerds que están solo con los juguitos”, les posibilitan reconocerse en alguno de estos grupos. Una cuestión que demanda una mayor profundización es la forma en que ese reconocerse como colectivo va más allá de divisiones de grupos en el aula e imprime las bases para pensar los canales de participación real de las juventudes en la política pública educativa, porque es ahí donde irrumpen dos realidades, por un lado la imposibilidad de participar de aquellos que no pueden permanecer en la escuela, y por otro, de aquellos que

estando en la escuela no están, es decir, se puede estar escolarizado y como manifestaron algunos jóvenes estar de paso, no llevar cuadernos, no tomar nota, concentrarse con sus teléfonos u otras actividades. Esta realidad de estar y no estar -a la vez-, deja al descubierto la forma en que se complejiza la realidad escolar, donde el análisis de las condiciones de acceso, permanencia o retorno a la escuela va más allá de los bienes materiales -por supuesto más que necesarios para garantizar una educación de calidad-.

Otra de las cuestiones que podemos vislumbrar en la relación escuela-relaciones sociales, es la lógica meritocrática que la acompaña desde sus orígenes, la cual imprime las bases para que estos jóvenes piensen que progresar o “tener un buen futuro” dependerá de arduos esfuerzos y de sus propias habilidades/capacidades. Una lógica meritocrática que como refiere Van Zanten (2008) está llegando a su fin o al menos es puesta en revisión, esta idea del autor se expresa claramente en nuestras entrevistas, donde los mismos jóvenes interpelan esta presunta afirmación de que un título secundario o universitario garantiza la inserción laboral y seguridad económica y social, pensando en la posibilidad de probar suerte con viajes sin retorno o dedicarse a otro tipo de actividades laborales que no demandan una titulación, como por ejemplo ser youtuber, tiktokker, instagramer, entre otros. Resulta bien interesante la forma en que la meritocracia busca históricamente hacerse cuerpo en estos jóvenes y el modo en que hoy día ellos mismos comienzan a dejarla en jaque. Esto no quiere decir que sus discursos no carguen con esta lógica meritocrática, muy por el contrario, todos los entrevistados mencionaron que los logros devienen del esfuerzo personal, incluso resultaba inquietante la fuerza que asumía este discurso si uno comenzaba a ahondar en sus trayectorias y la de sus familias.

Esta meritocracia no deja de tener continua relación con la dominación simbólica que prevalece en la escuela y posibilita que estos jóvenes miren al mundo y a los otros a partir de determinadas categorías y clasificaciones. Asimismo, docentes, trabajadoras sociales, psicólogas, preceptores, quienes también internalizan estas categorías, por ejemplo, guiando sus prácticas o sentidos de la intervención bajo la noción de “sobreedad”, una categoría criticada en lo teórico, pero ampliamente reforzada en acciones que continúan viendo en esta un problema, por eso las practicas devienen en atender a estos jóvenes “desfasados”, fijando ahí un enfoque de trayectoria educativa teórica pero no real, en términos de los tiempos establecidos para aprender.

Siguiendo con los aportes de Acuña (2013) es menester entender que las instituciones distribuyen “poder y recursos que son a la vez producto de la lucha de actores desiguales” en tanto, no podemos interpelar la categoría de inclusión educativa sin preguntarnos sobre los orígenes de la institución escolar “la institución ligada a los procesos históricos (conflicto) o al efecto de contagio (consecuencias no buscadas)” (p.31).

El conflicto no puede no estar presente en un análisis político de las trayectorias educativas y de la escuela, ya que es constitutivo de los procesos sociales. Como sostiene el autor, el error está en pensar que lo institucional soluciona el conflicto, por ejemplo, el afirmar que la

inclusión educativa es el fin de toda desigualdad representaría una postura conservadora, en tanto, simplifica la noción de política (Acuña, 2013).

La propuesta y enfoque de inclusión educativa implica reconocer y asumir ese carácter conflictivo entre actores, grupos sociales y relaciones. La tensión entre inclusión educativa y desigualdad no podría desentrañarse analíticamente sin esa dimensión del conflicto político “los caminos de mejoramiento y profundización de la institucionalidad democrática no avanzan hacia los puntos en los que algunos ganen sin que nadie pierda, siempre alguien pierde y paga costos cuando se construye una mejor institucionalidad democrática” (p.34).

Como mencionamos en el apartado previo, la masificación de la matrícula escolar resultante de la ampliación de la obligatoriedad en el nivel secundario, trajo aparejado el crecimiento de la oferta de escuelas privadas, siendo que aquellos grupos que antes elegían las escuelas públicas para la educación de sus hijos/as, seleccionan institutos privados en búsqueda de competencias por la validez de las titulaciones en sus trayectorias escolares. Este aspecto denota el modo en que la selección de circuitos escolares representa una acumulación de ventajas para determinados grupos, quienes no solo recurren a colegios privados sino también a aquellos que siendo públicos son reconocidos como instituciones de prestigio cuya formación remite a cierto estatus social.

Considerando los aportes de Saraví (2019) nos interrogamos sobre las características actuales que asume esta institucionalidad en el campo educativo y aquella matriz política que aloja prácticas y sujetos, pero, además, la tensión entre inclusión y desigualdad.

En esa línea, el autor refiere que podemos encontrar tres dimensiones centrales de la desigualdad; la *cultural* referida a la producción simbólica que como dijimos instaaura formas de decir, hacer, elecciones, preferencias y relaciones con un otro. La *social* que se vincula a nuestra cotidianeidad e imprime las bases para relacionarnos, frecuentar espacios, establecer vínculos, alejarnos, separarnos; y, por último, la *subjetiva*, que es la que nos interesa y en nuestro tema de estudio queda al descubierto en las trayectorias, en experiencias de jóvenes que hacen cuerpo la desigualdad y las distancias.

Estas tres dimensiones se retroalimentan conjuntamente y se vinculan a los procesos de socialización, recordemos ahí el lugar fundamental que asume la escuela como espacio de socialización que se produce en la vivencia de las juventudes, momento en que los y las jóvenes internalizan dimensiones culturales, clasistas, sexistas, entre otras, que contribuyen a naturalizar la fragmentación. En relación con este punto, el autor refiere como menester criticar aquella idea de una escuela que soluciona la desigualdad, en tanto, prevalecen ocultas formas de reproducción de un determinado orden social que todos naturalizamos y reproducimos a diario.

Saraví (2015), nos trae una gran incomodidad, teniendo que reflexionar sobre una escuela que ampliando su masificación e incluyendo nuevos públicos históricamente excluidos del sistema educativo, se ha ido adecuando a las desventajas de estos sectores excluidos. Una afirmación

fuerte para quienes defendemos la educación pública y vivimos con orgullo ser parte de esta, de todas formas, como venimos hablando la separación de mundos y la fragmentación escolar que deviene de la fragmentación social, se expresa en las formas de habitar y hacer cuerpo la escuela. En este sentido, compartiremos una serie de ejemplos que surgen de nuestro trabajo empírico: la focalización de proyectos o programas orientados a la finalización de estudios, las condiciones de infraestructura y calidad de los aprendizajes. Aspectos que se manifiestan en las voces de las y los entrevistados -jóvenes, docentes, preceptores, trabajadoras sociales- quienes reconocen que la experiencia escolar esta trascendida por desigualdades.

Nos preguntaremos entonces, ¿dónde se expresan estas desigualdades producto de la fragmentación social escolar y la instauración/configuración de mundos aislados? En un Plan Fines³⁶ cuyo desarrollo depende de los materiales que lleva la docente para hacer posible la estrategia pedagógica; en una preceptora que hace doble turno porque no llega a fin de mes, pero junta lo poco que tiene para comprar ropa y bolso a una estudiante que hace poco fue madre y no contaba con el dinero y elementos básicos. En aquel joven que dejó la escuela hace años y hoy retorna en una propuesta de Aula de Aceleración que le posibilita hacer tres años de secundario en uno y nos cuenta que no se explica mucho, que es más fácil que antes pero que igual le sirve para terminar más rápido. En aquel docente que en un cuarto año recibe a estudiantes de estas aulas de aceleración y nos dice que no puede tener expectativas muy altas en el armado de las clases porque estos jóvenes no tienen los contenidos mínimos aprehendidos.

En esa selectividad del conocimiento, en aquella distinción sobre qué escuela elegir para realizar el secundario o en que programa o modalidad concluir los estudios; y, sobre todo en las condiciones en las que se habita una institución desde la precariedad de los cuerpos (Lorey, 2016) algunos jóvenes miran desde lejos y desde adentro una escuela o un programa que los aloja nuevamente, pero que en términos generales no ofrece algo mejor para sus trayectorias educativas. No queremos decir que estas apuestas no contengan objetivos de inclusión real o no se realicen importantes esfuerzos por parte de quienes las planifican y ejecutan, lo que sostenemos es que prevalecen aspectos referidos a una selectividad del conocimiento y focalización sobre determinados grupos en términos de como habitar la enseñanza y aprendizaje, reforzándose una acumulación de desventajas que resultan en desigualdades (Reygadas, 2008).

Es inevitable en este recorrido preguntarnos por la justicia social, por la escuela y los interminables esfuerzos que realizan sus actores por garantizar justicia, por alojar, por

³⁶ El Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela articula el funcionamiento del Plan Nacional FinEs con el desarrollo de los Centros de Orientación y Apoyo (COA) de la DGCyE, a través de dispositivos pedagógicos organizados para facilitar la inclusión de aquellos que no han resuelto su escolarización en los tiempos institucionales previstos por el sistema educativo (...)El esfuerzo conjunto entre las gestiones nacional y provincial, con la implementación de 679 sedes del Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela 2008, aspira a una superación de los resultados obtenidos desde 2003 con los COA, multiplicando el impacto total mediante una optimización de la organización y la difusión de la propuesta. Disponible en [plan de finalización de estudios y vuelta a la escuela.indd \(abc.gov.ar\)](#)

abrazar, por contener. Sin embargo, no podemos dejar de reflexionar de manera crítica sobre estos aspectos que legitiman desigualdades en la forma en que se ordena y organiza la política pública educativa. Reygadas (2008) refiere que “las redes de desigualdad son un entramado de desventajas que atraviesan a la sociedad y procesos de fundamental importancia que explican los marcados contrastes, las diferencias y las injusticias que han existido siempre en América Latina” (p.828) esta desigualdad que contiene una base estructural está acompañada por procesos de acumulación de desventajas que por supuesto trazan límites y diferencias entre quienes pueden acceder, permanecer y egresar en el sistema educativo, pero sobre todo en las distintas trayectorias que permean estas diferencias y que dejan al descubierto experiencias que denotan tránsitos heterogéneos y desiguales en términos de alcances y oportunidades.

Prevalecen jerarquías que ordenan y separan entre quienes pueden gozar de ciertos privilegios, acumulando ventajas y teniendo posibilidades de inclusión y aquellos que con mayores niveles de acumulación de desventajas en sus trayectorias, ven imposibilitada la inclusión real que no implica solo estar escolarizado, sino además acceder a una educación de calidad y herramientas que garanticen continuar estudiando o desarrollar un tipo de empleo que no se recorte por ejemplo, a trabajos manuales, como los que caracterizan la mayoría de los programas que nuclean capacitaciones laborales y formación para jóvenes.

Basta hablar con algunos jóvenes para saber que el problema no radica en la falta de oferta educativa, sino en la forma en que se organiza esa educación en continuo vínculo con las desventajas acumuladas, por eso la fragmentación territorial, la realidad de un mercado laboral informal que precariza jóvenes, y sectores que hoy deciden a que escuela mandar sus hijos por la creciente competencia de circuitos escolares, expresan estas desigualdades.

El acercamiento al conocimiento es diferente en términos de capital cultural acumulado, pero también de capital económico, el acceso al consumo, al disfrute, entre otros. La idea que comparte Nuñez *et. al* (2016) respecto a que existen muchas desigualdades camufladas en diferencias, es fundamental para entender estas configuraciones de la desigualdad, en tanto, hablamos de algo más que elecciones de una escuela o barrio donde vivir o modo de finalizar los estudios secundarios, esas distinciones marcan desigualdades sociales y es importante preguntarnos ¿Cómo vivencian esta desigualdad los y las jóvenes?

Una de las cuestiones que más llamó nuestra atención en el trabajo empírico, es la lógica meritocrática que como dijimos previamente se manifestó en el conjunto de las y los entrevistados, siendo que la escuela tiene mucho que ver con esta lógica asociada a méritos individuales y su relación con la desigualdad social:

[...] meritocracia como uno de los puntos de apoyo centrales de los requerimientos democráticos, es decir, de regímenes en los cuales se considera que si existen las desigualdades ligadas al sostenimiento de posiciones profesionales y sociales mejor remuneradas y más prestigiosas que otras en razón de su utilidad social, esas desigualdades son legítimas en la medida en que se respeten dos condiciones, una igualdad de oportunidades para obtener las posiciones y una sanción justa del valor

de cada individuo por una institución socialmente neutra, que es, en la mayoría de los casos, la escuela (Van Zanten, 2008, p.173).

Para finalizar este apartado, en relación con las dimensiones simbólicas y materiales que imprimen marcas en las subjetividades desde una matriz política en la que las instituciones y las prácticas cobran vida, nos parece pertinente compartir la propuesta/apuesta de Antonio Negri (2000) quien postula la necesidad de trabajar en la conformación de un *poder constituyente* en vistas de hacer posible la igualdad tan mencionada.

El autor refiere “el capital parece enfrentar un mundo suavizado o definido por nuevos complejos, regímenes de diferenciación, desterritorialización y re territorialización, la construcción de pasajes y de estos nuevos flujos globales” (p.4) la apuesta se centra entonces en pensar en una nueva forma imperial de soberanía que emerge y que implica inventar nuevas formas democráticas,

[...] un nuevo orden constituyente que habrá de llevarnos a través y más allá del imperio (...) Un poder que mientras unifica y envuelve dentro de si cada elemento de la vida social en ese mismo momento, revela un nuevo contexto un nuevo medio de máxima pluralidad e incontenible singularización del centro (p.25).

el autor rescata la importancia de las experiencias siendo la maquinaria comunicacional el espacio donde se pone en juego la creación de las subjetividades, ordenándolas y relacionándolas:

[...] Debemos abandonar la búsqueda de un afuera, un punto de vista que imagina una fuerza para nuestras políticas. Es mejor estar teórica y prácticamente entrar en el terreno del imperio y confrontar sus flujos homogeneizantes y heterogeneizantes en toda su complejidad (p.41).

Negri ve una alternativa de construcción política y social en la producción de la subjetividad, la carga de tanta importancia como a la dimensión material; el poder constituyente “hace posible el horizonte de igualdad y solidaridad” y sólo se abre paso si la dimensión política, la vital de la experiencia, la material y la social, conviven.

Por eso coincidimos con la propuesta de Saraví (2019) de criticar esa idea de pedir igualdad a la escuela para comenzar a trabajar en los ocultos, invisibilizados, los vacíos, aquellas tramas simbólicas que reproducen desigualdades y se hacen cuerpo en los y las jóvenes y en su relación con otros en su vida cotidiana. Si comenzamos a elucidar estos aspectos, quizás será un punto de partida para preguntarnos por subjetividades nulas en estos jóvenes (Molina Bravo, 2008) Qué les ofrecemos, qué les pedimos, cuánto los acompañamos y sobre todo cuánto aprendemos e incorporamos de sus trayectorias, siendo portadores de sus propias voces y luchas en el escenario actual.

ALUMBRANDO RINCONES INCOMODOS: DESIGUALDAD, EXPERIENCIAS E INTERACCIONES COLECTIVAS

Al inicio del capítulo hablamos de la importancia que asume el estudio de trayectorias educativas para problematización de experiencias y su nombramiento, es decir, nombrar aquellos vacíos que se expresan en las voces de los y las jóvenes. Vacíos que no remiten a un Estado ausente -noción que es necesario revisar y superar- sino a aquellos modos a partir de los cuales se enuncia un problema y con ello su solución. Algo que contiene enfoques que no se recortan a lo normativo, sino que se tensionan en un campo de disputa que contiene prácticas y orientaciones políticas.

Proponemos interpelar la categoría de inclusión educativa, entendiendo que verla como solución a todos los males es un problema epistemológico y político, ya que esta en términos de apuesta, no está logrando transformar realidades de experiencias de jóvenes que hoy día están incluidos en la escuela, pero a la vez, ven restringido el acceso a derechos. Es decir, pertenecen al mercado de trabajo informal, no poseen obra social, sufren la violencia policial, no cuentan con bienes materiales y simbólicos para enfrentar aspectos que remiten a sus cuidados, protección social y conquista de autonomía.

Hay una serie de aspectos que trascienden a las trayectorias educativas y que están caracterizadas por distinciones, diferencias y clasificaciones que comienzan en el ámbito escolar, pero cobran vida en sus cuerpos, en sus apuestas, en sus ganas, padecimientos, abandonos, pero sobre todo resistencias. Prevalcen en el campo educativo mecanismos de opresión y discriminación como el patriarcado, adultocentrismo, capacitismo, que golpean esas trayectorias juveniles. Sin embargo, estos jóvenes han consolidado una serie de resistencias colectivas a dichos mecanismos que han posibilitado que la experiencia escolar sea menos hostil y pueda disputarse el disfrute, más allá de la gramática escolar que perdura hace años, distinguiéndolos en fracasados-exitosos, capaces-incapaces, vagos o con proyecto a futuro.

Si buscamos analizar esta dimensión de cómo las discriminaciones y opresiones operan sobre los cuerpos juveniles, no podemos dejar de referirnos a la noción de gramática escolar compartida por Tyack y Cuban (2002) algo que persiste, no siendo casual su perpetuidad en el tiempo

[...] las formas institucionales ya establecidas llegan a ser interpretadas por educadores, estudiantes y el público como rasgos necesarios de una escuela autentica. Se van fijando en su lugar por la costumbre diaria en la escuela y por fuerzas exteriores, tanto mandatos legales como creencias culturales, hasta casi no se notan ya. Se vuelven simplemente la forma en que son las escuelas (p.170).

Recuerdo una charla reciente con mi padre, quien me comenta que hace poco decidió visitar la escuela a la que asistió en educación primaria, la cual continua en su barrio “es impresionante, tengo 68 años, fui a esa escuela a los seis y no cambió nada, está igual que

cuando yo iba”. Esas formas institucionales de la que hablan los autores y esa percepción de mi padre refieren a la gramática de la escolaridad, es decir, aquello por lo cual una escuela es reconocida como tal, tiempos, espacios, olores, los maestros y sus prácticas, el recreo, el guardapolvo, los grados, los salones y podemos seguir.

Hay algo en esa gramática que hace que persistir en el tiempo no le requiera mayores esfuerzos, y es el hecho -como dicen los autores- de ser producto de la historia. Es decir, hay una idea compartida sobre lo que es una escuela y eso tiene que ver con su organización y sobre todo con que perdure, posibilitando la orientación de prácticas. Ahora bien, ¿Cuánto podemos resistirnos a esa gramática? Hablamos de resistencias como un punto de partida, en tanto, la perdurabilidad de esta gramática sostiene elementos como los que enunciamos, por lo cual la secundaria está ligada a aquella organización tradicional de la escuela, sin embargo, algo se ha pretendido cambiar sobre todo en el período 2003-2015 en Argentina. En este sentido, Gluz y Moyano (2018) analizan la expansión de la obligatoriedad secundaria y sostienen que en dicho periodo se establecen “medidas tendientes a mejorar la integración a través de dispositivos hacia grupos juveniles que no habían completado la educación básica obligatoria” (p.3) Ambos autores mencionan como cambios relevantes, la Ley de Educación Nacional 26.206 del año 2006, el Plan Nacional de Educación Obligatoria (Resolución CFE N° 79/09) Programas de protección social como la AUH y Plan de finalización de estudios secundarios (FINES) orientados a jóvenes con secundaria incompleta. Asimismo, refieren la regulación de los centros de estudiantes y clubes juveniles que no solo alientan a la participación de jóvenes, sino que también ofrecen bienes culturales y deportivos (Gluz y Moyano, 2018) Ambos autores comparten una reflexión importante en torno a la necesaria problematización de los vínculos y fronteras entre el adentro y fuera escolar

[...] A pesar de la enorme relevancia que en el marco de la obligatoriedad supone atender a las condiciones de escolaridad para diseñar intervenciones sociales desde el Estado destinadas a superar la exclusión social, resulta llamativa la baja incidencia de la temática en el campo de la investigación académica en nuestro país (p.8).

Entendemos que nos invitan a hondar en nuestros estudios en aquellas trayectorias educativas centrándonos en los recorridos más que en la dimensión normativa; específicamente resaltando la importancia de dejar al descubierto condiciones de acceso a la salud, género y territorialidad (Gluz y Moyano, 2018).

En relación con nuestro trabajo empírico, nos parece importante compartir dichas dimensiones o variables que estructuran a las trayectorias educativas juveniles, centrándonos en las resistencias que ponen los mismos jóvenes a las restricciones propias del sistema en términos de acceso a derechos, resultantes de los mecanismos de opresión y discriminación que continúan operando en el sistema educativo.

En principio, queremos compartir que la pregunta a los y las jóvenes sobre qué representa/significa para ellos ser un alumno de secundaria hoy, implicó una consulta inquietante a la que rápidamente respondieron estudiar y aprender. Sin embargo, la profundización en esa carga simbólica que contenía la respuesta y el alejarlos del espacio del aula para poder pensar en términos más amplios a la educación, nos encontró con diversas

sensaciones respecto a qué significa para ellos y ellas ser un alumno en educación media. Aparecieron las palabras: alboroto, dispersión, quilombo, “tenes de todo” dijo una joven; por otro lado, se manifestó una percepción de la escuela como lugar de paso por el que todos obligatoriamente debemos transitar o “un lugar donde estar sin tener que estar en casa”. Narrativas que dejaron al descubierto que además de una masificación de la obligatoriedad encontramos jóvenes que eligen permanecer en la escuela -más de allá de las formas en que cada uno la habita individualmente-.

Para la mayoría de los entrevistados la escuela representa un lugar de certeza que ordena “si vengo por lo menos estoy haciendo algo de mi vida” “al menos no soy un vago si estoy acá”. Sin embargo, las percepciones de aquellos que participan de los programas inclusivos de finalización de estudios secundarios son diferentes, aparece con fuerza una idea de “hacer la mía y terminar lo antes posible” o “ya estoy grande, no estoy acá para perder el tiempo”. Se observa como en la pretensión de universalidad y aumento de la heterogeneidad en la dinámica escolar viven su tránsito como algo desordenado y en convivencia con muchos otros mundos, difíciles de establecer acuerdos, pero que en algún punto logran encontrarse.

Cada uno de estos aspectos irrumpe en las posibilidades de aprender entrando en juego la relación entre lo público y lo privado, mujeres que expresan ser tratadas en condiciones de desigualdad respecto a sus compañeros, apareciendo la lógica del cuidado y la vestimenta en jóvenes que han sido interpeladas por la forma en la que visten, así como también se les ha asignado determinado rol o actividad vinculada al cuidado o limpieza, por su condición de género. Esta desigualdad de género se expresa sobre todo en la escuela técnica³⁷ estudiada, siendo que, en una matrícula de mil estudiantes, menos de trecientas son mujeres. En esta institución la disputa es mayor, con profesores de taller que ordenan barrer a las mujeres mientras que los hombres pueden acceder al uso de herramientas; incluso las reglamentaciones respecto a uniformes escolares llevaron a los y las jóvenes a organizar un “shortazo” (en referencia a pantalones cortos) en reclamo de obtener mayor comodidad en pleno verano. La búsqueda de reconocimiento e igualdad con asambleas, organización de capacitaciones y charlas con profesores, sentadas en la vía pública y shortazos, son algunos ejemplos de resistencias a la gramática escolar reforzada en una lógica adultocéntrica y patriarcal.

Frente a la pregunta de ¿Qué consideras que necesitas para aprender? Las y los jóvenes refieren dichas experiencias, buscando revertir situaciones de opresión y discriminación, solicitando que la Educación Sexual Integral (ESI) se constituya en una asignatura obligatoria en vez de un taller mensual, reclamando información real y confiable.

Potyara Pereira (2002), sostiene que la salud y la autonomía se configuran como necesidades básicas universales, es decir, existen en todo grupo social más allá de la cultura o el país de residencia. Sin salud física no podemos vivir viendo restringido el derecho a la vida, así como sin información, acompañamiento y asesoramiento, no es posible el ejercicio de la autonomía, algo que implica elegir por uno mismo con compromiso, conocimiento y responsabilidad. La perspectiva de género en las prácticas y la implementación de la ESI (Educación Sexual

³⁷ Este tipo de escuelas, a diferencia del resto, contiene además del dictado de asignaturas del plan curricular, la formación y enseñanza en oficios. Otorgando título de técnico en distintas especialidades.

Integral) nuclean el acceso a ambas necesidades que devienen en derechos, posibilitando el acceso a la salud en acompañamiento a salas sanitarias -entre otros efectores de salud- así como el acceso a materiales para protección sexual integral, para que puedan elegir sobre ellos mismos y sobre sus cuerpos, desde el cuidado y conocimiento personal. Por supuesto que esta intervención universal no acaba en lo individual, trasciende las relaciones entre jóvenes y adultos, resistiéndose a la separabilidad y abordaje de contenidos específicos de la dinámica escolar.

Otra de las cuestiones que se manifiesta en las entrevistas es la discriminación por clase social “te discriminan por cheto igual que por negro, por una cosa o la otra” una de las realidades más interesantes en el trabajo empírico fue que una parte de este fue realizada en el último tramo de la gestión de Cambiemos, momento en el que la crisis social, económico y política era creciente en Argentina. Una de las características que presentaban las escuelas estudiadas fue el retorno de estudiantes de las elites a las escuelas públicas, aquellas clases altas que venían de institutos privados, frente a la realidad de no poder solventar los gastos de matriculación. Claro que por cuestiones de prestigio o ubicación geográfica esto se daba mayormente en escuelas ubicadas en el centro de La Plata o en escuelas técnicas de gran reconocimiento y con fuerte impronta generacional en estas familias, como el caso de la Técnica estudiada. Sin embargo, nos atreveremos a decir que en las otras escuelas también se presentaba esta situación de retorno de las elites resultando en una complejización de la heterogeneidad que presentan las escuelas desde la ampliación de la masificación con la obligatoriedad del nivel secundario.

El encuentro entre clases resulta interesante si pensamos que irrumpe con la posibilidad de distinción en términos de gustos y preferencias respecto a grupos escolares, algo que las clases más altas tenían asegurado en relación con la inversión económica en capital cultural, con elección de determinados circuitos escolares para sus hijos.

Es importante destacar que al hablar de experiencias juveniles no nos referimos a una juventud homogénea o unívoca, por el contrario, sostenemos que existen distintas maneras de ser joven (Bourdieu, 2013) además de reconocer “las capacidades y potencialidades de las juventudes contemporáneas que en su dinamismo y fluidez pueden generar transformaciones en corto tiempo” (Vommaro, 2016) Imaginemos qué sucedería si las juventudes pudieran interpelar -como ya está sucediendo- aquellas fronteras simbólicas y mundos asilados que separan experiencias impactando en sus posibilidades de elegir, de ser. Es ahí donde el enfoque intergeneracional puede incluirse;

[...] Es necesario estimular las múltiples relaciones que puede establecerse entre las diferentes grupalidades y colectivos juveniles (generacionales) y los no específicamente juveniles. Estos diálogos intergeneracionales tan difíciles de lograr en muchos contextos también son una eficaz herramienta para lograr la inclusión y cohesión social. Asimismo, las diversidades constitutivas de las juventudes latinoamericanas y caribeñas hoy en día deben ser asumidas por las políticas públicas de juventud como punto de partida para la formulación e implementación de programas eficaces (Vommaro, 2016, p.11)

¿Qué pasa con los adultos que conforman la gramática escolar? ¿Qué pueden hacer respecto a las apuestas planteadas? Las y los jóvenes han demostrado poner resistencias a los

mecanismos de opresión que operan más allá de los avances conquistados, hoy los adultos se encuentran con el desafío de reinventarse, deconstruirse, pero sobre todo escuchar. Mientras que los discursos y reglamentos educativos mencionan la integración, inclusión de la diversidad, pluralidad, entre otros, se continúa reproduciendo en el orden escolar -y otros- una idea única de ser joven y se le suma a esa forma, una idea diferente de serlo según la clasificación que ocupa ese joven en el orden escolar, “repitente” “adulto” “del vespertino” “del turno tarde” “desfasado” “excelente”.

Bourdieu (1975), analiza dicho sistema de clasificaciones escolares que en las escuelas se enuncian como exclusivamente escolares y que en realidad representan clasificaciones sociales que legitiman la desigualdad. No podemos hablar de interpelar la gramática escolar sin revisar estas clasificaciones que reproducimos tácitamente y que nos hacen sentir que sabemos cómo puede comportarse tal grupo y que actividad o práctica aplicar en cada caso. Por esto las trayectorias educativas son percibidas por los y las jóvenes como algo natural heredado imposible de cambiar, porque el mismo orden escolar hace que vivan esos tránsitos como responsabilidad individual recortada a sus capacidades y/o habilidades. Nadie dijo a estos jóvenes que todos sabemos algo y todos ignoramos algo -parafraseando al querido Freire- solo se recortaron los fracasos o éxitos escolares a habilidades y capacidades individuales, operando lo que Bourdieu (2003) denominó *racismo de la inteligencia*. A partir de esto, se opta por enseñar menos, adecuar contenidos a sus capacidades y/o habilidades “y...es un grupito que le cuesta más” refirió una de las docentes entrevistadas. Cada una de estas jerarquizaciones operan como mecanismos de dominación de un grupo sobre otro, de los que acumulan desventajas mientras otros en sus privilegios, avanzan sin mirar atrás.

Muchas de las adecuaciones y transformaciones que implementa la escuela secundaria con los nuevos públicos incluidos, sigue esta lógica y la refuerzan, desde la forma en que se piensan las modalidades y los contenidos para determinados grupos. Citaremos otro ejemplo, las MAI (Maestras de Apoyo a la Inclusión educativa) quienes acompañan en el aula y en su trayecto escolar a jóvenes que presentan algún tipo de discapacidad; la noción de inclusión en este caso se recorta a lo individual, no estamos todos siendo parte de la desigualdad en el aula, algo que implicaría vivenciarla y pensarla desde un carácter relacional que nos lleve a reconocer causas posibles de esas trayectorias desiguales de las que todos somos parte y participes en el cotidiano, en el modo de relacionarnos, nombrar e interactuar con un otro.

Resulta valioso el aporte de Tilly (2000), referido a los efectos producidos por la desigualdad categorial “¿cómo, por qué y con qué consecuencias las desigualdades duraderas y sistemáticas en la posibilidad de vida distinguen a los miembros de las diferentes categorías socialmente definidas de personas?” (p.20) Una desigualdad persistente que deviene en la institucionalización de pares categoriales; ahí mismo podemos decir mucho sobre la relación educador-educando, que es más que dos individuos, es más que un profesor de taller de una escuela técnica indicando una actividad a su educanda, es un sistema educativo trascendido

por una lógica adultocéntrica y patriarcal –entro otras– que no la reconoce ese solo docente, sino que queda al descubierto en reglas, instituidos, como por ejemplo que las mujeres no pueden realizar trabajos manuales por su tamaño físico. Es más que una maestra de apoyo a la inclusión (MAI) acompañando a un joven no vidente en sus horas de clase, es un sistema en el que rige la lógica capacitista, en el binarismo normal-anormal, capaz-incapaz o con capacidades diferentes. Persisten mandatos culturales y sociales que parecen tan solo parte de un orden escolar pero que en realidad legitiman desigualdades sociales.

Menendez y Yuni (2018) se interrogan sobre la forma en que la gramática escolar genera discursos, prácticas y subjetividades a partir de un análisis de las políticas de inclusión socioeducativa en Argentina y su posible interpelación a dichos mecanismos de opresión y discriminación. Efectivamente dicho estudio denota lo mucho que estamos arraigados a categorías binarias referidas a la heterosexualidad normativa que divide homo de hetero, a la pureza y/o superioridad étnico-racial, al capacitismo que distingue entre capacidad intelectual normal-especial. El punto en el que insistimos es en que son los jóvenes quienes están en un momento en el cual es posible revisar estas clasificaciones taxonómicas en términos de Bourdieu (1975) o categorías diferenciales en Tilly (2000) en la interpelación cotidiana, en las formas de habitar la escuela y sobre todo en el acercamiento a experiencias, donde todavía hay un largo camino por recorrer y comienza en nuestras propias autobiografías.

CONCLUSIONES

En una de las entrevistas realizadas a profesionales que desarrollan su intervención en el marco de los Equipos de Orientación Escolar, una trabajadora social manifestó “yo con el pibe en la calle no puedo hacer nada, si el pibe está en la escuela, algo podemos empezar a hacer” Las políticas de inclusión educativa de la mano del enfoque de derechos conquistado en el período 2003–2015, han posibilitado en Argentina que Niñas Niños Adolescentes y Jóvenes retornen a la escuela; la búsqueda por generar estrategias de acompañamiento, así como la buena voluntad de los agentes que hacen a la comunidad educativa es algo notable y valorable. Las apuestas por incluir, integrar y acompañar tránsitos educativos juveniles aún tienen un tramo que recorrer, en este sentido, los estudios referidos a la tensión entre inclusión educativa y desigualdad nos convocan a profundizar en las estrategias y con ello, prácticas y discursos que ordenan el campo educativo pero que devienen en enfoques sobre la política pública.

En este capítulo intentamos invitar a esta reflexión considerando que, si hablamos de conquista de derechos y condiciones de acceso por parte de Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes, no hay techo posible. La continúa interrogación sobre aquellos procesos de producción y reproducción social que comienzan en las prácticas educativas deja al descubierto que la distinción, discriminación y opresión sobre determinados grupos continua

vigente, el adultocentrismo y el patriarcado se manifiestan crudamente en el ámbito escolar y son los mismos jóvenes quienes dicen basta.

El estudio de trayectorias carga de subjetividad, de emotividad y cuerpos a la desigualdad o inclusión educativa tan nombradas. Les pone un rostro, una mirada cabizbaja, una sonrisa cómplice o un silencio incomodo, buscando estas voces o silencios ser nombrados, escritos, narrados. Consideramos que construir reflexiones que ahonden en estas experiencias juveniles en la constante búsqueda de nombrar y colocar en agenda pública, es un recorrido desafiante si buscamos sentipensar a la inclusión educativa para que la escuela pueda ofrecer y alojar a estos jóvenes, desde otros lugares, abriendo nuevos caminos. Dependerá de las condiciones materiales y simbólicas (Reygadas, 2008) que la escuela y los agentes que la componen puedan pensar en estrategias para reducir brechas, sin ambas apuestas, resulta dificultoso poder celebrar conquistas de inclusión o integración que sobre todo llevan el cuerpo de los actores que hacen a la escuela a diario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, C & Chudnovskm, M. (2013). "Cómo entender las instituciones y su relación con la política: lo bueno, lo malo y lo feo de las instituciones y los institucionalismos" en *Gobierno, estado y actores de la política argentina*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- Bayón, M. (2015). *La integración excluyente. Experiencias, discursos y representaciones de la pobreza urbana en México*. Ciudad de México: Bonilla Artigas Editores.
- Bourdieu, P. (2013). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2006) *Autoanálisis de un sociólogo*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. & Saint Martin, M. (1975). Las categorías del juicio profesoral. *Propuesta Educativa* Nº 19.
- Bourdieu, P. (1987). *Los tres estados del capital cultural*. Ciudad de México: Sociológica.
- Bourdieu, P. (2006): *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. (pp.113-165). Taurus: Madrid.
- Bourdieu, P. (2003) *Cuestiones de la sociología*. Editorial Itsmo. Madrid, España.
- Calvo, M. (2018) Ponencia *El Trabajo Social en las escuelas: desafíos con trayectorias escolares juveniles en la intervención profesional con*. X Jornadas de Sociología de la UNLP 5 al 7 de diciembre de 2018 Ensenada, La Plata Disponible en http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/82148/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Chaves Mariana; Fuentes, Sebastián & Vecino, Luisa (2017); *Experiencias juveniles de desigualdad: fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*, Buenos Aires: CLACSO.
- Dubet, F. (2012). Los límites de la igualdad de oportunidades. *Revista Nueva Sociedad* No 239, 42-50.
- Dubet, F. (2001). "As desigualdades multiplicadas". *Revista Brasileira de Educação*, 17: 5-19.
- Dubet, F. & Martucelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Duschatzky, S. & Sztulwark, D. (2011). *Imágenes de lo no escolar. En la escuela y más allá*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Gabrinetti, M. (2019) Asignación Universal por Hijo: alcances, limitaciones y aportes para la construcción de la agenda de las políticas públicas. Buenos Aires: Informe Red interuniversitaria de Posgrados de las Políticas Sociales (RIPPSO)
- Gluz, N. & Rodríguez Moyano, I. (2018). La obligatoriedad desafiada ¿Quién abandona a quién? La exclusión escolar de lxs jóvenes en condición de vulnerabilidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(162), 1-27. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3194>.
- Gluz, N., Rodrigues, C. & Oliveira, D. (2018). Políticas de inclusión y extensión de la obligatoriedad escolar: Alcances, deudas y desafíos en la materialización del derecho a la educación. *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(155), XX-XX.
- Jelin, E. (2010). *Pan y Afectos*. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Kessler, G. (2019). "Comentario. Algunas reflexiones sobre la agenda de investigación de desigualdades en Latinoamérica". *Desacatos*, 59, 86-95. Recuperado el 23 de mayo de 2020 de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2019000100086
- Lorey, I. (2016). *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Mayer, L. & Núñez, P. (2016). Desigualdades en la educación en América Latina. *Revista Temas*, 87 (88), 12-19.
- Melendez, C. & Yuni, J. (2018). La interpelación de las políticas de inclusión a la gramática escolar de la escuela secundaria argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Recuperado el 06 de abril de 2020 de: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view>
- Molina Bravo, J. (2008). "Vidas juveniles y subjetividades nulas: elementos para una analítica de los dispositivos de control estatal"; en: Lemm, V. (Comp.). *Michel Foucault Neoliberalismo y biopolítica*. (pp.123-150). Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.

- Negri, T. (2007). El poder constituyente. Recuperado el 3 de agosto de 2021 de: <file:///C:/Users/hp/Desktop/DOCTORADO/SEMINARIO%20RINESI/NEGRI,%20el%20poder%20constituyente.pdf>
- Negri, A & Hardt, M. (2000). *Emperi*. Massachussets: Ediciones La Cueva.
- Núñez, P., Litichever, L & Fridman, D. (2019). *Escuela secundaria, convivencia y participación*. Buenos Aires: Editorial EUDEBA.
- Paz, J. (2020). Asignación universal por hijo y privaciones educativas en Argentina. *Población & Sociedad*, 27 (1), 59-88. DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/pys-2020-270103>.
- Potyara, A. & Pereira, P. (2002). *Necesidades humanas*. Para una crítica a los patrones mínimos de sobrevivencia. Brasilia: Editorial Cortez.
- Reygadas, L (2008). *La apropiación. Destejiendo las redes de la desigualdad*. Ciudad de México: Anthropos.
- Reygadas, L (2004). Las redes de la desigualdad. Un enfoque multidimensional. *Revista Política y Cultura*, 22, 7-25.
- Saraví, G. (2019). "Desigualdades invisibles. Algunas reflexiones sobre inclusión desigual en la escuela"; en: Núñez, P., Litichever, L & Fridman, D. (Comps.). *Escuela Secundaria. Convivencia y Participación*. (pp.41-60). Buenos Aires: EUDEBA.
- Saraví, G. (2015) *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. Ciudad de México: FLACSO.
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que presentan las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Buenos Aires: MEC.
- Tilly, Ch. (2000). *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Manantial.
- Tyack, D. & Cuban, L (2002). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Ciudad de México: FCE.
- Van Zanten, A. (2008). "¿El fin de la meritocracia? Un análisis de los cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social"; en: Tenti Fanfani, E. (Comp.). *Nuevos Tiempos y Nuevos Temas de la Agenda de Política Educativa*. (pp.173-192). Buenos Aires: IIPE UNESCO-Siglo XXI Editores.
- Vommaro, P. (2016) Hacia los enfoques generacionales e intergeneracionales: tensiones y perspectivas en las políticas públicas de juventud en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 8, 119-135.
- Ziccardi, A. (2008) Luis Reygadas. La apropiación. Destejiendo las redes de la desigualdad. Ciudad de México: Anthropos.



CAPÍTULO VI

EFECTOS SEGREGATIVOS DE LA INCLUSIÓN

Laura Kiel
Universidad Tres de Febrero (UNTREF), Argentina

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se propone contribuir al reconocimiento de las diversas racionalidades discursivas presentes en el campo de la inclusión escolar. Esas lógicas dominantes tensionan y generan contradicciones al interior de las propias prácticas y políticas de inclusión. Quizás, uno de los mayores desafíos para una teoría crítica de la inclusión escolar consista en reconocer la hibridez de su campo, su constitución “diaspórica” como la nombra Ocampo González: “diaspórica, elástica y viajera, que circula por diversos objetos, métodos y teorías” (2018, s.p.).

Esa confluencia de lógicas que se superponen o entrecruzan hace de la inclusión un objeto de estudio escurridizo a las perspectivas disciplinares y complejo a su conceptualización. Paradójicamente, estas condiciones llevaron a cierto reduccionismo epistémico que hizo de la inclusión una problemática específica del campo escolar en lugar de abrir sus horizontes a otros cuerpos disciplinares. Ese estrechamiento teórico no facilitó que el campo de la inclusión se nutriera de los aportes de corrientes de pensamientos actuales.

Estoy escribiendo este texto en contexto de pandemia y bajo la impresión de que el año 2020 hizo estallar de maneras imprevisibles los propios esquemas de pensamiento. E indefectiblemente puso en cuestión las categorías ya gastadas con las que veníamos concibiendo la inclusión escolar. La complejidad de la realidad actual puede volverse una exigencia para soltar esos lastres teóricos y un desafío para encontrar formalizaciones superadoras de las viejas dicotomías y binarismos con los que se han planteado las políticas de inclusión.

La inclusión -como un significante que se instala por oposición y diferencia respecto de integración- ingresó a los ámbitos escolares con la promesa de dejar atrás el paradigma medico biologicista rehabilitador hegemónico. Fundamentalmente, llega de la mano de movimientos y legislaciones en defensa de los derechos, y esta asociación con el paradigma de derechos constituye un rasgo fundante de lo que entendemos hoy por inclusión. En la actualidad, el campo de la inclusión escolar mantiene una convivencia no siempre pacífica entre el paradigma de los derechos y el paradigma médico, porque si bien la inclusión abrevó en un principio en las aguas de los Derechos del niño, niña y adolescentes, se fortaleció en las escuelas con el empuje de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. El hecho que se haya ido conformando en parte con medidas y legislaciones provenientes de salud y con otras específicas del área de discapacidad tuvo y aún tiene consecuencias en los ámbitos escolares que sería prudente revisar.

La pregunta por los modos en que se articulan en el campo educativo el paradigma jurídico de los derechos con el paradigma médico de la discapacidad resulta una preocupación que atraviesa todo el texto. Lo que sigue a continuación no es tanto una respuesta como el desarrollo de su problemática, un esfuerzo sostenido por seguir el hilo de esta pregunta adónde sea que nos lleve.

LAS PARADOJAS DE LA LEY

En el 2006, con la Convención internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, se pronuncia un cambio en los paradigmas respecto de la discapacidad y se introduce la educación como un derecho para todos los niños. Aprobada en la Argentina como Ley Nacional en el 2008 compromete a los Estados a brindar a las personas con discapacidad atención educativa a lo largo de toda la vida. Para hacer efectivo este derecho, el Estado

nacional garantiza que las personas con discapacidad “no queden excluidas del sistema general de educación por discapacidad, que puedan acceder a una educación inicial, primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita en igualdad de condiciones en la comunidad que vivan, a recibir apoyos personalizados y efectivos en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión” (N° 26378: art. 24).

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

Con estos cambios en la legislación se pretendía superar el paradigma tradicional de la discapacidad, ese paradigma médico-biologicista que otorgaba el marco a las políticas de integraciones escolares. Pero, como veremos a continuación, estas condiciones propicias para el sostenimiento de las trayectorias escolares se legislan y por lo tanto se garantizan para los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, a condición de contar con la certificación de discapacidad por parte del Estado.

Una de las consecuencias más preocupantes de las políticas de inclusión -tal como se desarrollaron en Argentina- fue cierta homologación del derecho a la escolaridad con el derecho de los alumnos con discapacidad a una vacante en las escuelas de niveles (que anteriormente se denominaban comunes). A lo largo de los años, se han acumulado infinidad de testimonios de padres que, ya cansados de un derrotero por escuelas en las que les negaban la vacante para su hijo o hija, recurrieron a un certificado de discapacidad para poder exigir legalmente un lugar y todos los apoyos pertinentes.

Como el Estado no puede proveer esos mismos recursos para sostener las trayectorias escolares de la totalidad de estudiantes que, por diversos factores, también necesitarían algunos acompañamientos y apuntalamientos para adaptarse a las exigencias de la cotidianeidad escolar; solo a condición de un Certificado de Discapacidad (CUD) se puede conminar al Estado nacional a través de las obras sociales o prepagas al cumplimiento de todas las medidas necesarias para garantizar el derecho a una escolaridad “protegida”.

Desde esta perspectiva, en lugar de un Estado que plantea políticas universales para la infancia, se instala una carrera de obstáculos en la que, como siempre, aquellas familias con mayores recursos ya sean económicos, culturales o simbólicos, consiguen los beneficios y tratos excepcionales para sus hijos, a condición de consentir a la tramitación de un CUD. Así

suelen plantearlo las escuelas: “es un certificado que te otorga derechos y te allana los caminos”. Sin embargo, los efectos de estas políticas demarcatorias son demoledoras para los sujetos que portan ese estigma de la discapacidad. Se dice que los diagnósticos en la infancia deberían escribirse con lápiz (Untoiglich, 2013) y por eso los certificados se otorgan por un número de años que varía según el criterio médico. A pesar de estos recaudos, no se estaría verificando su provisoriedad.

De esta manera, una de las leyes más justa y compensatoria de las desigualdades -como es la aprobación de la Convención de los Derechos de las personas con discapacidad- se convirtió en poco tiempo en una maquinaria de producción de discapacidad en el área de la salud mental. A modo de ejemplo, comparto una anécdota recogida de una entrevista realizada a Patricia Sadovsky (2017). A una alumna de 6to grado que no puede aprenderse las cuentas, según palabras de su madre pero que sí puede resolver problemas y comprender las operaciones, la escuela le solicita un diagnóstico ya que solo a condición de tener diagnóstico de trastorno de discalculalia, la maestra estaría en condiciones de permitirle el uso de la calculadora en la escuela. Se le suele pedir a los docentes que completen unos formularios para contabilizar (a modo de un check-list) presencia o ausencia de ciertos rasgos o conductas para arribar a esos diagnósticos. De esta manera los problemas y desafíos propios del campo de la educación son segregados al ámbito de la salud mental para ser recogidos en los ámbitos escolares como alguna patología.

Hace más de una década que vengo expresando mi preocupación por esta operación que le arrebató a la escuela su ámbito de decisión y responsabilidad.

El certificado de discapacidad pareciera en ciertas ocasiones simplemente un requerimiento escolar. Y en coherencia con esta necesidad escolar, los trastornos asociados a la escuela fueron los que más aumentaron en la infancia en el cambio del DSM IV al V. A todas luces, el DSM no es solamente un sistema clasificatorio de salud mental, sino que constituye el instrumento que otorga los derechos y garantiza la educación con todos los apoyos y recursos que se requieran (Kiel, 2017).

Como veremos en el próximo apartado, el aumento de las patologías en salud mental diagnosticadas en la infancia está íntimamente asociado a la imposición del uso del Manual Diagnóstico Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM) para la otorgación de los certificados de discapacidad.

PANDEMIA DE DIAGNÓSTICOS

Tal como plantea Sandra Caponi, el DSM -tanto el V como sus versiones anteriores- presenta una clasificación de enfermedades mentales epistemológicamente poco consistente, con una fuerte tendencia a multiplicar innecesariamente los diagnósticos, abriendo la puerta para la

creación e invención de nuevas patologías psiquiátricas y bajando considerablemente los umbrales y los requerimientos para diagnosticar desórdenes ya existentes. (Caponi, 2018) En el caso particular de la psiquiatría infantil, se suma el hecho que los diagnósticos suelen realizarse a partir de las expectativas y criterios de los adultos. “Esos comentarios e informes de adultos como padres, cuidadores o maestros suelen derivarse de frustraciones, temores o determinadas exigencias relacionadas con la crianza y educación de los niños” (García de Vinuesa, 2014, p.296).

Desde la publicación del DSMV se suscitaron movimientos críticos dentro de la psiquiatría para denunciar que esa lógica clasificatoria lleva a la desaparición de la clínica y con ella, la dimensión subjetiva misma queda segregada. Una de las razones que argumentan los psiquiatras es que “los criterios diagnósticos conductuales a modo de 'síntomas' no permiten establecer límites precisos entre distintos trastornos mentales, así como entre estos últimos y la conducta considerada normal” (Frances y Widiger, 2012). El psiquiatra Allen Frances - que, si bien coordinó la IV edición, luego se volvió un duro crítico del DSM V - no se cansó de advertir que el uso del DSM como herramienta de diagnóstico incrementaría dramáticamente las tasas de trastornos mentales debido a nuevos diagnósticos creados a partir de rasgos o características extremadamente comunes en la población general. Puede ser una obviedad, pero si se facilitan y flexibilizan los requisitos para hacer diagnóstico de patología, se corre el riesgo de que cualquier rasgo personal devenga en trastorno. Finalmente, todo rasgo evaluado por esta maquinaria clasificatoria encuentra su lugar en alguna nomenclatura.

El hecho de que esta lógica categorial lleve a diagnosticar como “trastorno mental” a millones de personas que antes eran consideradas “normales” no es nuevo, ni accidental ni un error propio del DSM-V. Muy por el contrario, responde a intereses ideológicos y económicos ya aceptados por los mismos psiquiatras que participaron en la confección del Manual. Su condición ideológica salta a la vista si consideramos que en general no existen pruebas médicas objetivas para la confirmación del diagnóstico de un determinado trastorno mental. Las categorías del DSM se construyen por votación, después de largas negociaciones y discusiones, y uno de los objetivos de ese proceso consiste en establecer categorías simples y sencillas para que cualquiera pueda determinar cuál es el trastorno mental que corresponde.

René Loureau plantea con una lucidez provocadora que esa lógica clasificatoria termina en Auschwitz: “Auschwitz no es una excepción: es un paroxismo, la lógica clasificatoria llevada hasta los límites extremos”. Tal es la concepción ideológica del modelo categorial: que los seres humanos podamos entrar en categorías excluyentes y binarias. Loureau presenta un cuadro con un número creciente e inmanejable de clases de deportados para mostrar la verdad que oculta este modelo: su imposibilidad de producir una realidad medible y evaluable en base a categorías. Esto es importante porque nos recuerda que este paradigma categorial

choca necesariamente con cierto número de contradicciones y se topa inevitablemente con la imposibilidad a la hora de incluir particulares en categorías o conjuntos universales cerrados. En este modelo categorial hegemónico de la salud mental se encierra un empuje a la segregación. Resulta imprescindible reconocer que los efectos segregativos son intrínsecos e inherentes al funcionamiento mismo de esta maquinaria diagnóstica. Y en ese sentido, el campo de la inclusión aloja a la segregación en su interior.

Por otro lado, ese mecanismo tan simplificado para delimitar lo normal de lo patológico, produce otras importantes consecuencias. Por nombrar solo algunas: reduce la complejidad y heterogeneidad de las variables humanas a la simple oposición del par normal-patológico y crea la ilusión de que toda desviación de esa supuesta normalidad podría ser corregida, normalizada, vuelta al “punto cero” de lo normal. Como veremos a continuación, esa ilusión se acompaña en nuestra sociedad de mercado de la provisión de terapias, técnicas y medicación correspondientes. Es lo que Sami Timimi, reconocido psiquiatra inglés, denominó “McDonalización de la infancia”, que consiste en un combo de psicoterapias y psicofármacos para el control conductas y estados emocionales de niños y adolescentes (García de Vinuesa, et al, 2014). Otra consecuencia que se desprende del uso del DSM es que deja abierta la posibilidad de agregar al infinito nuevos diagnósticos. Esto es así porque en el proceso de “medicalización indefinida” de nuestras sociedades, como decía Foucault, la norma se produce en una modulación continua, de modo tal que siempre queda abierta la posibilidad de un ajuste o una nueva definición cada vez más restrictiva de lo considerado normal: “Su función no es excluir, rechazar. Al contrario, siempre está ligada a una técnica positiva de intervención y transformación, a una especie de proyecto normativo” (Foucault, 2000, p. 57). En esto consiste el tan mentado signifiante “patologización de la infancia”: se trata de un proyecto normativo por el cual, los antiguos problemas disciplinarios -entendidos como desobediencias, faltas de respeto, y los problemas de conducta- concebidos como falta de límites y caprichos- devinieron en algún diagnóstico tomado de la larga lista ofrecida por el DSM para trastornos mentales.

A esta altura, ya no quedan dudas que este paradigma médico de la discapacidad, organizado todavía según esta lógica clasificatoria, produce efectos segregativos por doquier. A modo de ilustración, tomemos como ejemplo el nuevo Protocolo de Evaluación y Certificación de la Discapacidad, creado en Argentina por el Sistema Integral de Protección a favor de las Personas con Discapacidad y puesto en vigencia en el 2016. El Estado es aquí el agente de determinación y certificación de discapacidad en la infancia a través de las Juntas de Evaluación Pediátricas que otorgan los Certificado Único de Discapacidad (CUD). Lo primero que salta a la vista es que la escena de exposición de los niños a una junta médica para obtener esa certificación responde a la misma lógica del paradigma médico que se enuncia superado: un diagnóstico basado en la mirada que califica ciertas conductas como desviadas de una norma. Como mostramos en el primer apartado, nos encontramos con un sistema de

protección de los derechos a las personas con discapacidad que termina funcionando de manera paradójica en tanto que, para acceder a derechos en salud y en educación, se allanan los caminos si se discapacita a un niño. Es desde esta perspectiva que resulta prioritario redefinir los mecanismos estatales de distribución de certificados de discapacidad en el área de la salud mental.

Las familias llegan a la entrevista con la Junta Médica provistas de cuanto informe, estudio y diagnóstico hayan podido recolectar, así como asesorados respecto de qué decir y qué callar. Ese certificado constituye la garantía de acceso a ciertos derechos adquiridos frente a las obras sociales y prepagas, así como establece la distribución de prestaciones y terapias correspondientes a cada diagnóstico. De ahí que se producen superposiciones y sumatorias de diagnósticos de acuerdo con la cantidad de sesiones que habilite cada nomenclatura. De otra manera no se entendería que un mismo niño pueda reunir un diagnóstico de Trastorno Específico del Lenguaje con Síndrome de Deficiencia Atencional sumado a Trastorno del Espectro Autista. En este punto, es importante reconocer que la adjudicación de diagnósticos va variando según criterios que no responden a los estrictamente médicos ni jurídicos. Las nomenclaturas utilizadas en los certificados dependen, en muchos casos, de los resultados de las luchas de organismos de padres o de intereses económicos para que sean consideradas como discapacidad.

Hace poco más de una década, acá en la Argentina, las escuelas se habían poblado de niños con diagnósticos de Síndrome Atencional con o sin Hiperactividad, el conocido ADD; primer diagnóstico que venía acompañado de medicación. El metilfenidato en ese momento se “vendía” como la solución a los problemas de concentración y atención de los estudiantes. Tal es así que es una droga asociada al ritmo escolar, y los niños eran –y siguen siendo– medicados solo los días que concurren al colegio. Los docentes comentaban a los padres sobre sus efectos milagrosos para que hicieran una consulta. Y como es una droga que interviene sobre la conducta, con un simple cuestionario completado por padres y docentes, los niños recibían su “pastilla disciplinadora”. Sin embargo, la lucha de ciertos organismos de padres para que el ADD sea considerada discapacidad no prosperó, y como consecuencia los niños viraron en ese momento a otros diagnósticos como el ya caído en desuso Trastorno Generalizado del Desarrollo –TGD–. Es así como ciertos diagnósticos “se ponen de moda” o pierden vigencia según la cantidad de servicios o sesiones otorguen. A modo de ejemplo de estos mecanismos, en su momento, se había encontrado la apelación a la fobia escolar como estrategia para derivar a los estudiantes a escuela domiciliaria. Como otros intentos, duró un tiempo y luego se dejó de utilizar esa “solución” a los problemas de adaptabilidad de los estudiantes a la cotidianeidad escolar.³⁸ Quizás todo este recorrido haya sido algo extenso, pero se considera pertinente en tanto permite mostrar con claridad la imbricación e

³⁸ Algo similar ocurrió con la dislexia, como demuestra el valioso trabajo de investigación de Axel Levin (2019).

interdependencia de esta maquinaria política del poder médico normalizador en el corazón mismo de las políticas de inclusión escolar.

LA INCLUSIÓN SOBREDETERMINADA

Entramadas al paradigma jurídico de los derechos y junto a la lógica clasificatoria de la psiquiatría debemos considerar ahora otras racionalidades discursivas, ya que el campo de la inclusión escolar se sostiene según dijimos en la encrucijada de diversos objetos, saberes y discursos. La superposición y articulación de lógicas muy diversas sobredetermina las políticas y las prácticas de inclusión. Este carácter sobredeterminado de la inclusión no se termina aquí, pues todas estas lógicas (jurídica, médica, política) se imbrican en la actualidad con una lógica que fue colonizando otras racionalidades hasta volverse universal y que algunos nombran “mercado mundial” o “tiranía del mercado”, una lógica que hace de los derechos y de la salud una mercancía más. Como señala el filósofo marxista Mariano Campos, en la sociedad del mercado mundial “hay una lógica social que estructura todas las relaciones entre los productos más allá del contenido particular, repitiendo siempre la misma identificación entre dos lugares, la mercancía y el dinero” (Campos, 2021, s.p.). Finalmente, los certificados de discapacidad se distribuyen bajo las reglas del mercado como si fueran una mercancía. Es por ello, que un paso importante para la conformación de una teoría crítica de la inclusión escolar consiste en reconocer detrás de una semántica de los derechos de las personas con discapacidad, el funcionamiento de un mercado que ofrece para los niños el lugar de mercancía entregada a las fauces insaciable del capitalismo actual.

El mercado, que es un agente privilegiado de socialización, pone ahora a la infancia como objeto central en la dialéctica del consumo, y se dedica a controlar al niño que consume. Con toda la ambigüedad a la que se presta la frase “al niño que consume”, como consumidor y consumido. Así nos encontramos con niños consumiendo sesiones de terapias o drogas psicofarmacológicas como si fueran mercancías para terminar siendo consumidos por ese discurso médico que se mueve entramado a un mercado cada vez más voraz. El aumento de los certificados de discapacidad en la infancia -poniendo en cuestión la noción misma de discapacidad en salud mental-, el crecimiento de la medicalización en etapas cada vez más prematuras de la infancia y la cantidad de estudios, terapias y sesiones semanales a las que se expone a niños tan pequeños, insistimos, exigiría una discusión comprometida sobre el rol del Estado en estas operaciones clasificatorias de la población infantil.

Hemos mostrado suficientemente la dificultad de pensar en términos de secuencia o superación de la relación del paradigma médico de la integración con el nuevo paradigma inclusivo. En cambio, aún queda por desovillar la pregunta con la que se abre este trabajo: ¿cómo se articulan o se anudan las diversas lógicas en el sistema educativo? Fue siguiendo el hilo de esta pregunta que reconocimos el carácter profundamente sobredeterminado de las

políticas y las prácticas de inclusión escolar. Junto al universalismo abstracto de los DD. HH. descubrimos otra lógica universal: el mercado, que puja por expandirse en nuestro siglo convirtiendo en mercancía lo que el siglo anterior había consolidado como derechos. Junto al paradigma clasificatorio de la psiquiatría descubrimos la injerencia y la eficacia de una biopolítica de Estado. La esfera política es determinante de lo que sucede en el campo de la inclusión escolar, no solamente por la función del Estado, que aún conserva “el monopolio legítimo del reconocimiento de los trastornos del cuerpo sufriente” (Laurent, 2016), sino también por el rol que desempeñan los padres que se han organizado políticamente para exigirle al Estado el pleno cumplimiento de sus deberes.

PENSAR EN LA ENCRUCIJADA

¿Será posible sustraer a la inclusión escolar de esta sobredeterminación? ¿O por el contrario estamos obligados a pensar la inclusión en la encrucijada misma, como un objeto inherentemente sobredeterminado por su pertenencia simultánea a diversas esferas: pedagógica, terapéutica, política, jurídica, económica? Si asumimos la tarea de pensar la articulación simultánea de todas estas esferas, exigirá de nuestra parte un esfuerzo extra.

La sobredeterminación discursiva de la inclusión como campo de indagación y debate demanda un enfoque interdisciplinario que descomplete los propios saberes y obligue a trabajar en un incómodo terreno de fronteras. Tal como se desprende de lo expuesto hasta aquí, queda pendiente el desafío de revisar los propios marcos epistémicos basados fuertemente en visiones dicotómicas y anclados en los esquemas binarios. Sólo así, se podrán comprender los efectos paradójales y no deseados de las prácticas consideradas como inclusivas. Y sólo así, se estará en condiciones de reconocer la segregación que anida en las actuales políticas de inclusión.

Se pone explícitamente a consideración la hipótesis central del texto: existe una relación intrínseca entre inclusión y segregación. Desde esta perspectiva no pueden ser abordados como pares de opuestos o dicotómicos y por lo tanto excluyentes. A la hora de intentar salir de la comodidad de la lógica binaria para entrar en otra que haga lugar a la complejidad y no se desentienda de la dimensión de imposibilidad, insistimos, se necesita recurrir a desarrollos epistémicos y elaboraciones teóricas de otros campos disciplinares. Sólo a modo de unos pocos ejemplos de autores que han ensayado nuevas categorías en otros campos disciplinares, podemos tomar la experiencia del sociólogo Robert Castel (1997) quien propone pensar una nueva modalidad de la exclusión: *la segregación inclusiva*. Consiste en atribuir un status especial a determinada clase de individuos que permanecen en el conjunto, ya no son ni exterminados físicamente ni recludos en instituciones diferenciadas, sino que simplemente se los incluye segregándolos.

Desde la filosofía, Peter Pál Pelbart (2009), sintetiza los desarrollos de diversos pensadores (Deleuze, Guattari, Forrester y Kurz) en la categoría de *universalidad excluyente*: el universalismo del mercado globalizado produce un excedente interno que no es requerido, ni le interesa a nadie. Es una universalidad que incluye la fuerza de exclusión. Este universal omniinclusivo al mismo tiempo que se “come” toda exterioridad, “secreta” en su seno grandes masas de exterioridad potencial.

Y desde el psicoanálisis, tanto Freud como Lacan trascendieron los límites, no sólo de su propio campo disciplinar, sino de las categorías teóricas establecidas para su época, para ir a buscar en otros regímenes de conocimiento los esquemas y referencias que les permitieran ampliar sus recursos hermenéuticos. En esta perspectiva metodológica, se reconoce en el psicoanálisis ciertos aportes fundamentales para superar algunos de los encorsetamientos epistémicos del paradigma de la modernidad. En un gesto interpelador, Lacan les dice a sus seguidores que hagan como él, no lo imiten. Tomemos sus ejemplos, no para imitarlos, pero sí para aprender de ellos en lo que respecta a una perspectiva de la interdisciplina que se ubique en los intersticios de los saberes establecidos. En esa búsqueda constante, Lacan inventa en su Seminario sobre la ética del psicoanálisis de 1958 el neologismo *extimidad* para dar cuenta de esa paradoja por la cual lo exterior no es lo opuesto a lo íntimo, tampoco su complementario, sino que lo constituye (Miller, 2010). La invención de la noción de lo éxtimo muestra los esfuerzos de conceptualización de aquello rechazado en el interior de uno mismo y que por lo tanto se vuelve un cuerpo extraño, percibido como exterior. Finalmente se tratará de incluir aquello que previamente fuera segregado; de ahí su estatuto perturbante. La aceptación de lo ajeno no supone demasiada conflictividad. La problemática central para una teoría de la inclusión es la aceptación de aquello que no nos resulta ajeno ni exterior. Es ese otro constituido por esta operación de rechazo el que se vuelve objeto de la inclusión y precisamente por esa operación de expulsión previa es que necesita ser “incluido”. Esta perspectiva rompe con la ilusión de un “elemento exterior al conjunto” pasible de ser incluido en un interior.

CONCLUSIONES

Una inclusión crítica para el siglo XXI necesariamente deberá estar advertida de que el problema más candente de nuestra época es la segregación y la inclusión es solo su reverso. *Dice Lacan*: “La segregación es aquello a lo que tendremos que enfrentarnos y cada vez de manera más acuciante...el problema es saber cómo vamos a dar respuesta a la segregación puesta a la orden del día por una subversión sin precedentes”.

Cada una de las lógicas discursivas que sobredeterminan el campo de la inclusión generan sus propios mecanismos de segregación y las condiciones específicas para la producción del elemento segregado. Y, en este sentido, la construcción de un campo epistémico debe poder

dar visibilidad y, en consecuencia, atemperar no solo los efectos segregativos de esos discursos superpuestos sino y fundamentalmente evitar los efectos segregativos de las propias prácticas entendidas como inclusivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Caponi, S. (2018). "La psiquiatrización de la vida cotidiana: el DSM y sus dificultades". *Metatheoria*, 8(2), 97-103. Recuperado el 23 de mayo de 2020 de: <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/2514>
- Campos, M. (2021). *El desciframiento del mercado. Brillo, automatismo y lógica en Karl Marx*. Buenos Aires: Prometeo.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.
- Danelinck, D., Demarco, F., Cuomo, G. & Kiel, L. (2020). "El entrevenir discursivo, una categoría para el campo de la educación inclusiva. La Teoría de los cuatro discursos como su referencia teórica". Primer Simposio Latinoamericano y Caribeño sobre Investigación de la Educación Inclusiva. Santiago: CELEI.
- Frances, A. J. & Widiger, T. (2012). Psychiatric Diagnosis: Lessons from the DSM-IV Past and Cautions for the DSM-5 Future. *Annual Review of Clinical Psychology*, 8, 109-130. Recuperado el 16 de junio de 2020 de: <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032511-143102>
- Foucault, M. (2000). *Los anormales. Curso del Collège de France (1974-1975)*. Madrid: Akal.
- García de Vinuesa, F., Gonzalez Pardo H. & Pérez Alvarez M. (2014). *Volviendo a la normalidad. La invención del TDAH y del trastorno bipolar infantil*. Madrid: Alianza.
- Kiel, L. (2017). *Cruces entre salud y educación en las prácticas de inclusión. Los desafíos de la educación inclusiva. 4to Coloquio Internacional sobre inclusión educativa*. Buenos Aires: URCA – UPN – CINDE – UNSAM. UNIPE.
- Lacan, J. (1974). *Televisión en Otros Escritos*. Ciudad de México: Paidós.
- Lacan, J. (1967). "Alocución sobre las psicosis del niño". En *Otros Escritos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Laurent, E. (2016) *El Reverso de la Biopolítica. Una Escritura para el goce*. Buenos Aires: Gramma.
- Loreau, R. (1998). "La lógica clasificatoria". Recuperado el 4 de agosto de 2020 de: http://www.etiem.com.ar/trabajos_1.htm

- Levin, A. (2019). "¿Qué determina la discapacidad en la infancia? La experiencia de la certificación estatal argentina". *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 13 (1), 109-131.
- Miller, J. A. (2010). *Extimidad. Los cursos psicoanalíticos*. Buenos Aires: Paidós.
- Ocampo González, A. (2018). *La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias*. Santiago de Chile: Fondo Editorial CELEI.
- Pál Pelbart, P. (2009). *Filosofía de la Deserción. Nihilismo, locura y comunidad*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Sadovsky, P. (2017). Los atajos de la Neurociencias para eludir problemas de la enseñanza. Recuperado el 18 de enero de 2020 de: <https://conversacionesnecesarias.org/2017/08/17/los-atajos-de-la-neurociencia-para-eludir-problemas-de-la-ensenanza/>
- Untoglich, G., et al. (2013). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y en educación*. Buenos Aires: Noveduc.



CAPÍTULO VII

LA INCLUSIÓN Y LA DIMENSIÓN POLÍTICA DEL TIEMPO

Silvia Dubrovsky
Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina

*Porque habrá siempre tiempo de plantar y de cosechar
Tiempo de hablar también de callar tiempo para
Guerra y tiempo de paz tiempo para el tiempo un
Rato mas*

(Vox Dei - La Biblia)

*Al estudiar los problemas del tiempo, se aprenden algunas cosas, algunas sobre la
humanidad y sobre uno mismo. (N. Elias)*

INTRODUCCIÓN

En los años noventa leímos atentamente el texto de Philip Jackson, “La vida en las aulas” allí nos invitaba a reflexionar acerca de los efectos en los sujetos del tiempo vivido en las escuelas. Su libro comienza diciendo:

[...] Cada mañana de los días laborables entre septiembre y junio, unos 35 millones de norteamericanos se despiden con un beso de sus seres queridos, recogen la bolsa con el almuerzo y los libros y parten a pasar el día en esa serie de recintos (que suman aproximadamente un millón) conocidos como aulas de la escuela primaria. Hemos de reconocer, en otras palabras, que los niños permanecen en la escuela largo tiempo, que el ambiente en que operan es muy uniforme y que están allí tanto si les gusta como si no.” (Jackson, 1992, p.3).

No hay otra actividad en la vida del niño que ocupe tanto tiempo como la asistencia a la escuela.

El 2020 fue un punto de inflexión respecto de este particular modo de entender la escolaridad. Las certezas sobre la asociación entre escolarización y asistencia a las escuelas se desarmaron y se abrió la necesidad de repensar los modos tradicionales instituidos de la temporalidad escolar.

Por un lado, y fundamentalmente en el nivel primario, (que es el que mayor tradición de obligatoriedad tiene en nuestro sistema educativo, así como en la mayoría de los países de la región), la pandemia permitió mostrar a la sociedad que: obligatoriedad no es sinónimo de igualdad. Es por eso que la categoría inclusión en educación adquiere una relevancia particular.

Los desarrollos en el campo de la denominada educación inclusiva pretenden construir conocimiento que permitan, en principio, visibilizar las condiciones de escolarización que ofrecen los sistemas educativos. Cómo convivir durante esa enorme cantidad de horas que los niños pasan en las escuelas sin que los modos escolares afianzados durante la historia de la educación de las infancias colonicen los ritmos individuales, los intereses particulares, los afectos y deseos.

En 1976-77, Roland Barthes, ofreció una serie de conferencias en el college de France a las que tituló “Cómo vivir juntos”. Toma del ámbito religioso la palabra *idiorritmo*. La misma remite a la comunidad en la que el ritmo personal de cada uno encuentra su lugar. Se refiere al modo de vida de ciertos monjes del monte Athos, a la vez autónomos y miembros de la comunidad. Solitarios e integrados. Barthes (2003), amplía el campo de aplicación del concepto para abarcar a aquellas empresas que intentan conciliar la vida colectiva y la vida individual. Nos lleva a reflexionar acerca de cómo la construcción de la respuesta a su pregunta “¿cómo vivir juntos?” nos remite necesariamente a hablar del tiempo, así como, la conciliación de lo

individual con lo colectivo nos lleva a considerar también la relación entre ritmos y poder. (donde el ritmo nos remite directamente a hablar de la categoría tiempo).

El presente capítulo se propone abordar la relación entre las políticas de distribución de los tiempos escolares, la dimensión subjetiva del tiempo y sus efectos en la participación y aprendizaje de lxs estudiantes. Se pretende colaborar en la construcción de una cultura escolar en la cual los tiempos colectivos no impidan el desarrollo de los tiempos y ritmos individuales de modo que vivamos la cultura dentro de un proyecto colectivo pero que se enriquece y reconstruye por intereses, ideas y sentimientos particulares.

HABLEMOS DEL TIEMPO

Filósofos y físicos de todas las épocas han analizado la categoría tiempo desde diversas posiciones y con diferentes objetivos. Pero si tomamos la frase de más arriba de Norbert Elías (1989), quizá debiéramos decir que nosotros, lxs educadores, a diferencia de los filósofos y los físicos nos preocupamos por estudiar los problemas que nosotrxs tenemos con el tiempo. Cómo diría Vigotski, de qué modo las dimensiones, sociales, culturales del tiempo se refractan en nosotrxs, esto es, como se produce la experiencia del tiempo.

Nuestra vivencia del tiempo está históricamente condicionada, la manera en que se ha construido el modo de conceptualizar el tiempo está condicionado culturalmente como la mayoría de los productos simbólicos humanos.

Ahora bien, todas las actividades humanas se sitúan en un tiempo y un espacio particular, cobran sentido en un proceso histórico. Los modos de vivenciar el tiempo en los seres humanos se encuentran atravesados por la impronta que la influencia del modo de conceptualizar la categoría tiempo ha tenido en nosotros. La sociedad en la que vivimos requiere una reflexión colectiva y personal respecto al tiempo.

Es una construcción sobre la que han reflexionado tanto en oriente como en Occidente.

Desde un marco histórico, el surgimiento del reloj, nacido para medir el tiempo, impuso a los seres la medición precisa de las actividades. De a poco, a partir del reloj se fue imponiendo el tiempo mecánico. La aparición de los relojes mecánicos (alrededor del siglo XVII) produjo las condiciones necesarias para la creación de una nueva actitud respecto del tiempo. Comienza la percepción del tiempo de una manera intelectual.

El tiempo-horario medible y materializado es el que se impone, pero frente a éste, hay otro tiempo que se desarrolla según solicitudes individuales y sociales para ser uno mismo y responder a un estilo personal de vida. Se presenta el reto de saber conjugar los diversos tiempos a los que cada uno se encuentra sometido.

Es la característica de la concepción del tiempo en la post-modernidad. En esta etapa las ciencias sociales se apartan de la concepción estática del tiempo mantenida por las ciencias naturales y se interesan por los significados subjetivos que las personas atribuyen a los actos. El tiempo es fractal, hay una fragmentación de la experiencia de los sujetos. El tiempo se espacializa y se adapta a los espacios y contextos, son tiempos relativos y flexibles en los que se desintegra la persistencia de la memoria.

En occidente, cada pueblo elabora su tiempo de acuerdo con su cultura. Dentro de un contexto social y cultural, coexisten una gama de tiempos y ritmos sociales diferenciados y condicionados por diversos motivos: económicos, diferentes ocupaciones, motivos de salud, que influyen en el tiempo de si mismo.

Los chinos, por otro lado, no definen el espacio y el tiempo, sino el espacio y la duración. El pensamiento chino está preocupado por la continuidad del curso y no del tiempo como marco de acontecimientos (Jullien, 2005).

El hecho de que no tuvieran esta conceptualización del tiempo hizo que para entender el concepto occidental de tiempo a finales del siglo XIX tuvieran que tomar una palabra del japonés, que se podría traducir como “entre momentos”, como el “entre” el punto de partida y el punto de llegada del movimiento.

Los chinos ven el tiempo como un conjunto de eras, estaciones y épocas. Han concebido no el espacio y el tiempo, sino los emplazamientos y las ocasiones. Tienen las nociones de duración y de momento-ocasión en cambio no han concebido una noción que contuviera a las dos que sería la de tiempo. La segunda se representa con el sol y la vegetación y hace referencia a las estaciones (no en el modo occidental) y a los elementos que definen a cada una: lluvia (primavera); sol (verano); viento (otoño); nieve (invierno). Cada una con sus trabajos, cada una reclama un tipo de actividad y modo de vida. Conformarse con el momento asegura la prosperidad. La adaptación a la estación es el principio único “A cada época su situación” Esto conduce a concebir este momento estacional como una ocasión, un momento privilegiado para actuar. Se trata, no del tiempo sino del tiempo oportuno. Ese tiempo que hay que saber esperar tanto como no perder. Es el momento, la marca de la oportunidad (Jullien, 2005).

Sin embargo, estos principios filosóficos se contrastan con la organización de la jornada escolar en China. Las clases en los colegios chinos son de lunes a domingo, con pocas excepciones, aunque el fin de semana son un poco más cortas. Durante la semana, los estudiantes van al colegio de 8:00 a 20:00 horas, y en los cursos superiores algunos salen a las 22.00 horas. El resto del tiempo no lo consideran “libre”, ya que la gran mayoría de los jóvenes está en dos o más actividades extracurriculares -como clases de arte, deportes o idiomas-, y sus padres están dispuestos a pagar un alto precio por ellas (Gallos Camacho, 2014).

Tomando entonces el carácter cultural de la definición y percepción del tiempo, volvemos a occidente y su concepción lineal del tiempo (Zubiri, 1976).

La línea del tiempo no sólo tiene continuidad y dirección, sino que tiene también propiedades métricas. Entre dos momentos del tiempo siempre puede definirse lo que llamamos distancia temporal o intervalo. Así decimos que algo ha durado tres horas, o cuatro siglos, etc. Es lo que en términos generales podemos llamar *cronometría*.

LOS TIEMPOS ESCOLARES

La vida escolar como nos mostraba Jackson (1992), está sostenida en una concepción particular del tiempo. Queda establecido que se definen tiempos escolares, estructurados en épocas del año particulares, días particulares, horarios particulares, segmentos fijos entre el tiempo ocupado y el tiempo de descanso. De aquí que el tiempo cronológico es el gran organizador de la vida escolar. Eso no es novedad.

Hay una organización del tiempo externa, en la que la actividad se ordena a través de horarios, jornadas, ritmos intensos, edades, secuencias lineales que controlan los tiempos subjetivos. Se realiza una equivalencia entre tiempo empleado y aprendizaje realizado, como si los alumnos y alumnas aprendieran de forma secuenciada y homogénea y el tiempo de la enseñanza y el aprendizaje fuera uno.

Ahora bien, esa vivencia del tiempo en la escuela, el modo en que este se refracta bien sabemos tiene efectos en cada trayectoria escolar.

Se ha escrito extensamente en los últimos 20 años acerca del concepto de trayectoria escolar y su diferenciación entre trayectoria teórica y trayectoria real. Si revisamos el concepto de trayectoria para la física, podemos diferenciar entre desplazamiento y trayectoria de un cuerpo. En el primer caso se refiere a la distancia en línea recta entre el punto de partida y de llegada. En cambio, las trayectorias pueden ser múltiples. La primera nos refiere, de alguna manera, a la trayectoria teórica y la segunda a la real. El desplazamiento se marca en un tiempo teórico y las trayectorias reales implican múltiples recorridos y tiempos posibles.

En el sistema educativo, estas trayectorias reales están atravesadas por diversas circunstancias, algunas relativas a la situación particular de vida de lxs niñxs y jóvenes y otras, por características del propio dispositivo escolar que, muchas veces arrasa con las singularidades, con los propios tiempos y modalidades de participación y aprendizaje de los estudiantes.

En tanto seguimos percibiendo que se vive con la sensación de que esa estructura de espacio y tiempo que define a la escuela impide producir cambios en su formato, se necesitará del diseño de políticas que bajo la nominación de “inclusivas” construyan propuestas donde los

recorridos que hasta aquí llamamos reales, sean condiciones de posibilidad de continuar dentro del sistema. Ese recorrido “real” muchas veces queda asimilado a propuestas desvalorizadas, reducidas, segmentadas donde las condiciones de vulnerabilidad de los sujetos los ubica en la necesidad de propuestas alternativas pues, como señalamos, la propia estructura del sistema impide los cambios en su diseño. Asimismo, en ocasiones, el abuso de las explicaciones psicologistas, han exacerbado el despliegue de estrategias diagnósticas que han servido para colocar del lado del alumno las condiciones de posibilidad de avanzar en su trayectoria escolar. Las propuestas que supuestamente se despliegan para garantizar su inclusión escolar suelen ser individualizadoras, sesgando en consecuencia el carácter colectivo de los procesos de aprendizaje escolar. Hacer lugar a los tiempos y modos singulares se suele relacionar con propuestas que restringen la participación plena en los proyectos colectivos.

Se pasa de unos tiempos rígidos e institucionales a unos tiempos flexibles y adaptados al sujeto que aprende, pero se apartan del tiempo como producto cultural. Convierte los tiempos homogéneos en tiempos adaptados a cada individuo, transformando la enseñanza en una tarea individualizada y alejándola del carácter colectivo que tiene la integración de la sociedad y la construcción del conocimiento (Merieu, 2016).

Para lo humanos, el tiempo físico es incontrolable, exige una adaptación a su medida. Construye una temporalidad marcada y marcable (cronología)

[...] ¿Cómo organizar nuestros tiempos del reloj y nuestros tiempos internos para que la ecuación resultante sea más o menos la siguiente: "damos tiempo" a nosotros mismos para saber vivir, y dar a los demás los tiempos solidarios que su dignidad humana nos pide? (Assman, 2002, p.182).

LOS TIEMPOS ESCOLARES, LOS TIEMPOS INDIVIDUALES

Durante todo nuestro recorrido escolar, como alumnxs y también como docentes hemos vivido con la sensación de que la estructura de espacio y tiempo escolar impide producir cambios en su diseño. La pandemia por Covid 19 obligó a tomar decisiones que directamente llevaron a desarmar ese impedimento. No siempre con éxito. Muchxs estudiantes han quedado fuera de las posibilidades de participar en esos nuevos espacios y tiempos por las condiciones de extrema desigualdad previas a la pandemia. Las dificultades para la asistencia y la permanencia se trasladaron a las dificultades de conectividad y de contar con dispositivos de comunicación. Obviamente unido a las consecuencias que esta tremenda situación produjo en términos económicos, pérdidas familiares y los efectos psicológicos del aislamiento. ¿Es posible “recuperar” ese tiempo? ¿A qué tiempo quisiéramos volver? O a cuál quizá, ¡no volver nunca más! La escuela debe abrir a un tiempo que no sólo permita alcanzar la cultura, sino también que afloren sentimientos, afectos, emociones, todo aquello que

constituye una experiencia educativa. Y, paradójicamente, para que ello suceda hay que “parar el reloj”. En la vida actual, aparece la gestión del tiempo unida a la velocidad, la pandemia nos colocó en una nueva dimensión del tiempo. Por primera vez se interrumpió la cotidianeidad y la aceleración permanente.

Los tiempos escolares tradicionales, fueron marcados por la concepción del tiempo de la Modernidad, donde el control y el orden que la modernidad impuso a la naturaleza, traspasó la creación del conocimiento para racionalizar técnicamente nuestras acciones en el trabajo, en la escuela, y en nuestros actos más cotidianos. Es lo que se denomina tiempo objetivo, el concepto de *Cronos*, tiempo como ordenación y determinación.

Se impuso la denominada enseñanza por objetivos y una especie de tecnología del proceso didáctico. Una técnica sostenida en la definición de secuencias precisas de contenidos y de actividades de aprendizaje. Tiene que existir un ritmo uniforme en los aprendizajes: a cada unidad de contenido y un aprendizaje se le asigna un tiempo específico. En la escuela de la modernidad, los retrasos se penalizan con repeticiones y la construcción del llamado fracaso escolar se relaciona con el fracaso personal, muchas veces asociado a la distancia entre los tiempos escolares y los tiempos personales. El retraso tiene un costo que solo paga el/ la estudiante. La lógica de la organización consiste en partir del supuesto de una relación directa e inmediata entre enseñanza y aprendizaje. A propuestas homogéneas se esperan que los alumnos/as produzcan respuestas homogéneas.

En estas situaciones de propuestas homogéneas, algunos sienten que pierden tiempo, otros que no les alcanza y un grupo, uno o dos del aula quedan por fuera de esta propuesta. se encuentran en otra dimensión. Surgen las propuestas individuales en las que sus actividades, organizadas a medida, se aíslan de los tiempos colectivos. Y aparece, a partir de este tipo de propuestas, la supuesta y engañosa construcción de la *atención a la diversidad*.

Surge la escuela integradora. En la década de los 90 del siglo 20, se producen importantes documentos a nivel internacional, como la Declaración de Salamanca (1994). En la misma se propone una pedagogía centrada en el niño. La escuela debe adaptarse a las necesidades del niño.

El principio rector será el de dar a todos los niños la misma educación, con la ayuda adicional necesaria para aquéllos que la requieran. Se potencia la noción de apoyos entendida como una intervención individual que incluye hasta la transformación curricular.

Se construyó la idea de que “los diversos” son los otros, englobados bajo la categoría “con necesidades educativas especiales”, es decir, aquellos que requieren atención particular, tiempos diferenciados, donde, por supuesto, los tiempos escolares tradicionales no son interpelados. La Declaración de Salamanca lo expresa claramente cuando se señala: ...el

término NEE se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje.

Se construyen en la cotidianeidad escolar dos formas de considerar el tiempo una que coincide con el tiempo objetivo estático, externo y reversible y otra con el tiempo subjetivo, personal adaptados a los requerimientos de cada alumno. Estas formas temporales se acompañaban en muchos casos de propuestas fragmentadas y reducidas donde se abre una extraña relación entre diversidad e individuación de tiempos, aprendizajes soslayando el carácter colectivo de los procesos de aprendizaje escolar. A veces, el abrirse a los tiempos individuales, tiene como consecuencia el empobrecimiento de la propuesta.

LA GESTIÓN INCLUSIVA DEL TIEMPO

A partir de lo desplegado hasta el momento, podríamos sostener que, por un lado, el aula tradicional se ha caracterizado por un avasallamiento de los tiempos individuales en pos de la conformación de un tiempo único, uniforme y homogéneo.

Por otro lado, podríamos sostener que la introducción del llamado paradigma de la diversidad, privilegió el hacer lugar a los tiempos individuales, algo así como lo que Merieu (op. cit.) llama la escuela “a medida”, soslayando, en este caso, los tiempos colectivos.

Ahora bien, a lo largo de este recorrido podríamos llegar a la conclusión de que tiempo y tarea son palabras intercambiables en esta reflexión. La escuela que se llama abierta a la diversidad muchas veces confunde tiempos con tareas. Proyectos pedagógicos individuales, así es como se suele llamar a la propuesta. La pregunta que deberíamos formularnos es: ¿tareas individuales son sinónimo de tiempos individuales? Muchas veces al escuchar, “respetamos los ritmos de cada uno” simplemente se trataría de tareas más fáciles, con reducción de contenidos y, en lo posible, que permitan al/la estudiante finalizarla al mismo tiempo, es decir simultáneamente, en el mismo momento que sus compañerxs terminan su tarea. ¡La hora de clase, termina en el mismo momento para todxs! ¡Todos deben salir juntxs al recreo!!

¿En la práctica educativa inclusiva se trataría entonces simplemente de individualizar tareas, para garantizar una gestión homogénea del tiempo de clase? ¿Podríamos decir entonces que más allá del modelo de escuela que tenemos, la homogeneización en la gestión de los tiempos escolares resiste?

La gestión del tiempo escolar permanece unida a la velocidad. Podríamos afirmar que el tiempo medible, el del reloj, es el tiempo que se impone. Pero, también, sabemos que a éste se le opone el otro tiempo, el propio, el que intenta defender un estilo personal de vida. Ese tiempo subjetivo (Kairós), ese “tener el tiempo” que permite la experiencia debe ir de la mano con los tiempos institucionales. Mejor dicho, uno de los roles docentes, será, en el marco de

los tiempos institucionales, acompañar los tiempos individuales. Ese acompañar, al decir de Cornú (2017), es dar sentido a algo que está ocurriendo desde una mirada y una acción emancipadora.

Entonces, deberíamos poder analizar que aquello que describimos en términos de simultaneidad, aquello de “lo mismo a todos y al mismo tiempo” de lo escolar, puede llevarnos a un engaño, una simulación. “Lo mismo a todos”, se puede transformar, en nombre de la inclusión, en una suerte de “a cada uno lo suyo”, Sin embargo, lo que pareciera que se resiste al cambio es el “mismo tiempo”. Barthes (2003), nos habla del heterorritmo, la imposición de un tiempo, que arrasa los tiempos individuales. Sostener una gestión inclusiva del tiempo, implica desestimar la mirada colonizadora del tiempo escolar e introducir, siguiendo a Barthes, el concepto de idiorritmo, que implica respeto por el otro en su derecho a seguir su propio ritmo en el conjunto. Lo singular en la colectividad. Se trataría de separar lo espacial y lo temporal. Construir espacios compartidos que habiliten y potencien los tiempos subjetivos, pues esos son los que construyen experiencia. “Una experiencia lo es en la medida en que no te deja indiferente: te implica, te afecta, te marca, te deja huella (Contreras, Perez de Lara, 2013, p.24.). Los autores sostienen que experiencia y subjetividad son inseparables, pues implican nuevos modos de mirar y de situarse en el mundo desde la singularidad.

Permitir que surjan esas subjetividades es parte ineludible de la tarea docente. Máximo Recalcati (2016), nos ofrece una bella semblanza de este poder que la hora de clase puede significar en la vida de una persona. “una hora de clase puede cambiar una vida”. Nos abre a la comprensión de esta doble dimensión del tiempo escolar: el de la lógica burocrática del calendario, del ritmo impuesto por los programas y, por otro lado, nos puede transportar en lugar y en tiempo, toparnos con lo inesperado, con lo inédito, esto es, con aquello que no puede predecirse en reglamento alguno.

Abrir a tiempos que hagan lugar a las subjetividades no es sólo posible porque hay un docente que lo habilita desde su “hora de clase”. Aquí se abre la dimensión política del tiempo. No es un recurso incondicionalmente disponible para el docente, sino que existe una dimensión organizativa y social de la escuela que lo puede habilitar o no.

CONCLUSIONES

Como ya dijimos, para pensar se necesita tiempo, tiempo no atado a la demanda inmediata. Disfrutar y vivir la cultura en la escuela requiere detener el reloj, insertar la pausa. Aquello que nos permita aflorar quienes somos.

Este análisis sobre el carácter individual y subjetivo fue analizado desde diferentes perspectivas psicológicas que nos pueden ofrecer algunas orientaciones para pensar el despliegue temporal en la escena escolar favorecedora de la inclusión. Se trataría de

encontrar pistas que nos conduzcan a construir una gestión democrática del tiempo en la escuela, una gestión que construya mayor autonomía.

Este lazo entre tiempo e historia es abordado por Byun-Chul Han (2015), cuando habla del “tiempo con aroma”. Dice Han que, al no ser el tiempo moderno capaz de duración, el intervalo que existe entre un acontecimiento y el siguiente es un instante vacío, aburrido, insulso, por lo que estos interludios deben ser acortados, distanciando así la quietud. Pero la contemplación, la detención, es irrealizable si se habita en un mundo fundamentado en la aceleración de los instantes, como es el actual. En este período la pausa no constituye más que un descanso, un momento para la recuperación de la fuerza de trabajo, y no una verdadera duración. Para que sea posible una duración, es necesario habitar en un mundo donde el trabajo no imponga su forma a toda la existencia, donde la vida activa no se oponga a la vida contemplativa.

Si enlazamos tiempo con conocimiento, se constituye una dimensión de análisis que nos lleva nuevamente a los griegos. Por un lado, la distinción entre conocimiento productivo y reproductivo. Este último es el que se acomoda a la dinámica escolar tradicional. Los griegos llamaban Kairos al tiempo subjetivo que lo asocian al conocimiento productivo. En ese sentido la escuela juega permanentemente entre estas dos dimensiones temporales, pero suele ser la reproductiva la que frecuentemente arrasa con los tiempos individuales, subjetivos, la heterorritmia escolar no es otra cosa que esa posición de poder.

Cómo ya señalamos, la dimensión inclusiva del tiempo escolar, es decir, la deconstrucción de los tiempos rígidos, uniformes y secuenciales conduce a la necesidad de construcción de un nuevo modelo de conceptualización del tiempo escolar, en consonancia con las dinámicas escolares que propugnan un nuevo sentido de lo común, que no solo supone, sino que también realza las singularidades. Ahora bien, ¿Cómo abrir a nuevos tiempos?

En su reflexión sobre los sentidos de vivir y existir, Jullien (2018), sostiene que la pregunta por el existir, hace que éste se coloque por fuera de las condiciones de vida (ex –sistere: mantenerse fuera) Afuera de qué, se pregunta: *mantenerse fuera para que vivir se abra a su vuelo.*

El autor plantea que no podemos vivir sino en el aquí y ahora. Y en este análisis de lo vital distingue entre adhesión y adherencia. Esta última fuertemente vinculada a lo primario de lo vital, lo que nos hace que permanezcamos con vida. La mayor parte de esta adherencia permanece sumergida, escapa a la percepción del sujeto. Éste debe separarse de ella, dice Jullien, volverse contra ella para plantearse efectivamente como sujeto. En la vida cotidiana, los horarios, las actividades “atan “de entrada a lo vital y nos repliegan en su interior. Lo mismo sucede con nuestros deseos y nuestros proyectos y aún nuestros afectos. De alguna manera, vamos construyendo nuestra adherencia, y cada uno podría definir la suya. ¿Ser más

“familiar o más profesional? ¿Mas adherido a lo material o a lo espiritual? Sea cual fuere, es aquello que nos sostiene en la vida. Sin embargo, hay momentos en que una decisión propia, que, de alguna manera, es ir en contra de esa adherencia hace que aparezca la existencia (como fenómeno de desadherencia), donde aparece la conciencia, separándola de lo vital. Y donde hay conciencia, hay sujeto. Hay autonomía. Allí es posible construir un vínculo con la ética de la inclusión. Allí donde se habilita el desvío, aparece el sujeto. ¿Y no se trata de eso cuando hablamos de inclusión? Sostiene muy acertadamente Julien (2018),

[...] Es preciso que el desvío conserve su caracter de excepcionalidad para preservar su poder de insurrección, que es su capacidad para hacer que aparezca una nueva normatividad que sacuda la normalidad y no que forme un nuevo pliegue, un pliegue donde se está preso, del que uno se vuelve prisionero, en cuyo seno la vitalidad se deja encerrar nuevamente (p.34).

Hay ambientes que son más o menos apropiados para favorecer la vivencia del tiempo personal, este ritmo propio. El tiempo de uno mismo trata de construir un estilo personal de vida. Porque los tiempos se distribuyen en los tiempos de trabajo y el tiempo libre. El tiempo de trabajo, el tiempo reproductivo según las lógicas del mercado, el tiempo de la opresión y la explotación, o, como señala Han de la autoexplotación arrasa con el “existir” de Jullien. Es el tiempo de la era de la inmediatez.

La institución educativa que asume éticamente su función emancipadora, es la escuela que no teme a la demora. Pensar requiere tiempo, para crear se necesitan otros tiempos. Siguiendo a Ordine (2020), no se trata tanto de llegar al destino final del viaje, sino de disfrutar el recorrido. Es allí donde la función del docente es fundamental. En el mismo sentido plantea Recalcati (2016) la hora de clase puede dar al destino otra dirección, consagrar para siempre lo que sólo estaba débilmente esbozado, es lo que nos puede llevar a toparnos con lo inesperado, lo inédito. Ese es el valor de la enseñanza, como acontecimiento, puede trastocar los planes burocratizados de un programa escolar. El buen enseñante es aquel que sabrá poner en movimiento al alumno, como decíamos, impulsa el deseo del viaje. Y, desde esa concepción, la escuela, la enseñanza, el cultivo de lo superfluo y de lo que no supone beneficio nos ayuda a encontrar el modo de resistir al decir de Ordine (2013) y, agregaríamos, a existir. (Jullien, 2018).

Se trataría entonces de comprender que el sentido político de la gestión del tiempo escolar que favorece la inclusión y la participación es aquel de permite que emerjan y florezcan multiplicidad de tiempos. Que interpela la lógica tradicional de gestionar los tiempos donde ese supuesto de atender a la diversidad se encarna en propuestas individualizadoras en tiempos homogéneos. El formato escolar debe abrir paso a una nueva organización de los tiempos escolares, fomentar los tiempos colectivos, los individuales y, ¡fundamentalmente los inútiles! No se debe temer “perder tiempo” en la escuela, es ese rato más el que habilita a

pensar, a crear, a disfrutar y a sentir. Se trataría finalmente, no tanto de la necesidad tener tiempo libre sino de la libertad de tener el tiempo necesario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Assman, H. (2002). *Placer y ternura en la Educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Editorial Narcea.
- Barthes, R. (2003). *Cómo vivir juntos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Byung-Chul, H. (2015). *El aroma del tiempo*. Barcelona: Editorial Herder.
- Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (2013). Investigar *la experiencia educativa*. Madrid: Editorial Morata.
- Cornú, L. (2017). "Acompañar: el oficio de hacer humanidad"; en: Frigerio, G., Korinfeld, D. & Rodríguez, C. (Coords.). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Buenos Aires: Noveduc.
- Elías, N. (1989). *Sobre el tiempo*. Ciudad de México: Fondo de cultura económica
- Galloso Camacho, M. (2014). Sistema de enseñanza en el aula de ELE en China. Revista Electrónica de Lingüística Aplicada, núm. 1, 115-132.
- Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Editorial Morata.
- Jullien, F. (2018). *Vivir existiendo. Una nueva ética*. Buenos Aires: El Cuenco de Plata.
- Jullien, F. (2005). *Del tiempo*. Madrid: Arena Libros
- Merieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires. Paidós
- Ordine, N. (2020). *Sólo los buenos profesores pueden cambiar la vida de un estudiante*. Recuperado el 23 de julio de 2021 de: https://www.youtube.com/watch?v=e9ijRqnU_7Q
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Barcelona. Editorial Acantilado.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona. Editorial Herder.
- Unesco. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas*. Salamanca: Unesco.
- Zubiri, X. (1976). *El concepto descriptivo*. Realitas II: 1974-1975. Trabajo del Seminario Xavier Zubiri. Madrid: Editorial Labor.



CAPÍTULO VIII

CONDIÇÕES DE ENSINO E RELAÇÕES EM FOCO: IMPLICAÇÕES POLÍTICAS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL³⁹

Débora Dainez
Ana Luiza Bustamante Smolka
Flávia Faissal de Souza

³⁹ Una primera versión de este trabajo fue publicado en la Revista Educação e Sociedade, volumen 43, e256418, 2022.

INTRODUÇÃO

A recente democracia no Brasil, instituída nos últimos 30 anos, traz em sua estrutura fragilidades e disputas dissonantes no campo dos Direitos Humanos. Se nos anos 1990 vivemos uma ampla construção de políticas afirmativas ou as chamadas “políticas de enfrentamento à pobreza”; nos anos 2000 presenciamos esforços no campo social com a instituição de políticas de Estado e de governo, muitas vezes contraditórias, para o enfrentamento às desigualdades. Neste cenário, com uma importante atuação de movimentos sociais, vivenciamos a intensificação de discursos nos planos político e legislativo em prol da universalização da educação e da garantia dos Direitos Humanos que concernem as pessoas com deficiência (Lanna Junior, 2010; Kassar, 2011).

Após um longo período de ditadura cívico-militar (1964-1985), na luta por um Estado democrático, destaca-se a efetiva participação do movimento das pessoas com deficiência na elaboração e lançamento da Constituição Cidadã de 1988 (Brasil, 1988). Na Constituinte, em meio a muitos embates, uma conquista importante foi a mudança do modelo assistencialista para o paradigma dos direitos humanos. O capítulo intitulado “Tutelas Especiais”, inicialmente previsto para pessoas com deficiência, foi retirado do texto perante a demanda de igualdade de direitos. A principal reivindicação foi que os “dispositivos constitucionais voltados para as pessoas com deficiência deveriam integrar os capítulos dirigidos a todos os cidadãos” (Lanna Júnior, 2010, p. 65).

Um importante marco da Constituição de 1988 é a explicitação da responsabilização do Estado pela educação da pessoa com deficiência e a formulação, em lei, do atendimento educacional especializado, *preferencialmente*, na rede regular de ensino. Se a formulação em termos de lei visa a garantir a oferta do atendimento educacional especializado no âmbito da educação pública, o termo *preferencialmente* deixa espaço para a participação das instituições privadas-assistenciais, que historicamente disputam o financiamento público junto com uma forma de atendimento educacional que traz implicada a marca da filantropia e o caráter de tutela.

É na virada do século XXI que os princípios da educação inclusiva passam a reger de forma mais contundente os textos das políticas públicas. Já em 2003, alguns programas foram lançados como forma de subsidiar a organização de sistemas locais educacionais inclusivos, com propostas de formação de gestores e professores, e adequação arquitetônica das escolas (Souza, 2013).

Em decorrência dessas políticas, foi lançada, em 2008, a “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (PNEEPEI) (Brasil, 2008). Alinhada ao discurso

da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) (Brasil, 2009)⁴⁰, ratificada com valor de emenda constitucional, a PNEEPEI tinha o objetivo de assegurar um *sistema educacional inclusivo*, garantindo o direito à matrícula de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, nas escolas de ensino regular. Para tal, as principais ações estavam organizadas em três eixos: formação de professores; acessibilidade; organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual passa a nomear um serviço, descrito e regulamentado no Decreto no. 6.571 (Brasil, 2008), posteriormente revogado pelo Decreto no. 7.611 (Brasil, 2011).

O AEE é conceituado como um serviço prestado por um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente” (Brasil, 2011, p.2), de caráter complementar ou suplementar ao ensino regular, a ser ofertado na Sala de Recursos Multifuncionais em instituições públicas e/ou de caráter privado-filantrópico. Nessa estrutura, as atribuições do professor do AEE abarcam um amplo espectro de ações, que podem ser agrupadas em: ações de caráter técnico-pedagógico, voltadas para avaliação da funcionalidade e confecção de materiais e estratégias educacionais adequadas; ações de formação continuada junto a equipe escolar e aos responsáveis; e, ações de cunho gerencial com a responsabilidade pelas parcerias intersetoriais, organização do serviço AEE, disponibilização de recursos tecnológicos e de acessibilidade. Percebe-se neste rol de atribuições um esvaziamento do conteúdo pedagógico no qual “o professor da modalidade educação especial deve ser um gestor dos recursos de aprendizagem dos alunos” (Garcia, 2013).

Vale destacar que essa organização do trabalho na modalidade Educação Especial, que tem como lócus a Sala de Recursos Multifuncionais, manteve a oferta de um serviço educacional de caráter técnico, paralelo à sala de aula regular, com foco na acessibilidade e não necessariamente pedagógico (Souza, 2013; Pletsch, 2015). A sua estrutura e forma de financiamento manteve a Educação Especial como um serviço que pode ser ofertado fora do sistema público de ensino, com repasse de verba para as instituições privadas-assistenciais (Jannuzzi, 2006; Laplane; Caiado y Kassar, 2016).

As políticas de educação especial no Brasil têm sido, portanto, elaboradas em um território de disputas acerca dos fundamentos teórico-conceituais, da alocação de recursos públicos e do lugar de atendimento educacional, de modo que “ora a pressão das organizações especializadas é mais audível, ora o movimento em favor da participação plena das pessoas com deficiência nas instituições não especializadas é fortalecido” (Kassar, Rebelo y Oliveira, 2019, p.5).

⁴⁰ O texto da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, já repercutia no Brasil desde 2007, após a assinatura na ONU e, posteriormente, no trâmite da ratificação.

Neste cenário, acaba de ser instituída a pretensa atualização da PNEEPEI, pelo Decreto no. 10.502 (Brasil, 2020), denominada “Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida”. Este texto marca um retrocesso em relação às conquistas no campo dos Direitos Humanos, ao retomar o modelo médico de deficiência e ratificar a necessidade de escolas especiais, o que induz a processos de segregação e de discriminação das pessoas com deficiência. Aponta, ainda, para o estreitamento de relações com as instituições privada-assistenciais, ampliando o papel das mesmas na educação dos sujeitos com deficiência; e, dentre os atores citados no texto que compõem o corpo docente da Educação Especial, não há referência ao professor do ensino regular. Tais preceitos destacados, coloca em xeque a educação escolar pública como bem comum, conforme estabelecido na Constituição de 1988 (Brasil, 1988) e na LDBEN/96 (Brasil, 1996).

Participando intensamente da luta histórica pela formulação de políticas e pela organização de práticas educacionais, tanto no ensino regular quanto no âmbito da educação especial e inclusiva, consideramos a necessidade de explicitar conceitos que se tornam chave para se compreender as relações entre desenvolvimento humano e a função social da escolarização pública, estatal, laica, gratuita e de qualidade socialmente referenciada.

Dessa forma, temos como objetivo neste texto discutir as condições e as contradições das políticas que orientam o contexto macroestrutural (a instância da lei) nas suas relações com as configurações do meio escolar. Indagamos sobre como as políticas afetam as relações e as posições sociais dos sujeitos envolvidos, fazendo parte das condições de escolarização. Para dar visibilidade às contradições implicadas nessas relações, tomamos como fundamento os princípios da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano e buscamos analisar uma situação de aula que envolve um aluno com deficiência intelectual no ensino fundamental da educação básica.

Encontramos nos pressupostos e nas teses defendidas por Lev S. Vigotski no início do século XX, respaldo à reivindicação de que os dispositivos constitucionais voltados às pessoas com deficiência sejam comuns a todos os cidadãos. Ao elaborar as leis gerais de desenvolvimento humano, levando em conta a condição de deficiência, e ao defender a função social do meio escolar no desenvolvimento do psiquismo, Vigotski (1997, p.2018), fundamenta teórica e conceitualmente a participação de toda e qualquer criança na produção da cultura, ressaltando a contribuição singular de cada uma na dinâmica social. Neste sentido, a problematização da criança e do meio, apresenta-se para nós como lócus de discussão e aprofundamento pela dimensão política implicada.

Encontramos, também, nos diálogos com Stephen Ball (2001 y 2015), sociólogo contemporâneo que analisa a micropolítica das escolas em relação às redes globais das políticas educacionais, inspirações para analisar as relações entre o global e o local, entre a política

fixada no texto das leis e os espaços de atuação dos sujeitos na prática cotidiana. Por um prisma foucaultiano, o autor elabora sobre as políticas enquanto textos e discursos que circulam entre espaços e atores, que produzem distintas traduções e interpretações circunscritas ao texto e ao contexto. Argumenta que as políticas não são implementadas, mas *atuadas*. “A política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos”. (Ball; Maguire; Braun, 2016, p.13).

Vemos como urgente e necessário debater os fundamentos, reiterar princípios, analisar as condições e as práticas em contextos de educação pública, desenvolvendo argumentos que possam sustentar, de maneira consistente, o posicionamento e o comprometimento ético-político com relação a uma práxis educativa transformadora.

SOBRE A NOÇÃO DE MEIO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: EXPANDINDO E ADENSANDO O CONCEITO

Ao perscrutar a natureza social do psiquismo humano buscando estabelecer as leis gerais de desenvolvimento, Lev S. Vigotski trouxe importantes contribuições para pensarmos na educação da criança com deficiência face às condições sociais concretas, historicamente constituídas. Profundamente envolvido na proposta de reconstrução de uma sociedade anunciada e proclamada pela Revolução Russa de 1917, o autor teorizou sobre os processos de ensino e aprendizagem tendo em vista a formação do homem novo. Já no ano de 1925, ele liderou a criação de um Instituto associado à Universidade de Moscou para o estudo do desenvolvimento humano junto a uma equipe de professores e profissionais de diferentes áreas. O Instituto tinha como objetivo o ensino a crianças com múltiplas deficiências e realizava estudos, quase-experimentais, com base em pressupostos teórico-metodológicos que destacavam a importância da mediação social, a dinâmica interfuncional das funções psíquicas e a centralidade da linguagem nessa dinâmica. Em seu incansável percurso investigativo, o autor reelaborou o conceito de compensação em circulação na época, argumentando sobre uma concepção dialética do desenvolvimento humano e da condição humana de deficiência (Dainez, 2017; Dainez y Smolka, 2016; Selau, Stetsenko y Selau, 2018).

A partir das experiências nesse Instituto, Vigotski (1997), problematizou a organização do sistema educacional daquele momento histórico e considerou que o ensino para as pessoas com deficiência deveria fazer parte do trabalho educativo comum, integrando um sistema nacional de educação. As contribuições desses estudos e do trabalho realizado ainda ressoam fortemente um século depois. O potencial de sua teorização está, assim, em assegurar uma concepção do humano que subsidia processos educacionais referenciados em uma práxis transformadora regida por princípios de igualdade e justiça social (Stetsenko, 2010).

Em uma série de sete conferências denominadas “Fundamentos de Pedologia^[1]”, proferidas entre 1933 e 1934, Vigotski (2018), chama a atenção para a importância de se considerar a relação da criança com o meio nos estudos do desenvolvimento. O autor apresenta o conceito de *vivência/perejivanie* como uma unidade de análise para se compreender essa relação. Ao elaborar sobre o conceito de *vivência/perejivanie*, ele fala não só de como o meio influencia a criança, mas de como a criança significa o meio a partir de uma história de relações constitutiva de sua personalidade. O conceito de meio, no entanto, não é explicitado e fica em aberto, nos convocando a adensar conceitual e analiticamente as contribuições dessa proposição.

À medida que vem se divulgando novas traduções e trabalhos deste autor, o referido conceito tem mobilizado o interesse de estudiosos contemporâneos. Dentre estes, os estudos de Pino (2010) e Meshcheryakov (2010) buscam examinar a noção de meio no pensamento de Vigotski e esclarecer aspectos teóricos e metodológicos nele implicados. Pino (2010) atenta-se à elaboração deste constructo em diferentes áreas do conhecimento e elucida o papel do habitat ou ambiente na existência e sobrevivência de qualquer organismo. Explica como o meio natural é indispensável ao e indissociável do ser vivo, sendo que a sua especificidade determina a peculiaridade de cada espécie. A partir disso, o autor salienta que na perspectiva do humano a dimensão natural é transformada pelo trabalho social que constitui as condições concretas de vida (PINO, 2003). Na dinâmica das relações e no processo de produção material e simbólica o ser humano modifica o meio, cria novos meios/modos de existência, e se constitui nesse processo. O meio é, assim, criado e transformado pela história e pela cultura.

Nesta mesma linha de argumentação, encontramos as importantes contribuições de Henri Wallon, pesquisador e educador francês contemporâneo de Vigotski que, como ele, compartilha os pressupostos epistemológicos de base materialista histórico-dialética. Wallon (1975) também elaborou sobre a relação da criança com o meio, e afirmou, como Vigotski, que o estudo da criança exige o estudo do meio no qual ela se desenvolve. O autor nos fala de *meios* no plural. Muitos meios podem se encontrar num mesmo indivíduo e podem mesmo entrar em conflito (Bautier y Rochex, 1999).

A coexistência de muitos meios na vivência da criança demanda explicitação: Como podemos conceber esta pluralidade? Podemos pensar que a *pluralidade de meios* implica a composição de diversas redes de relações entre pessoas, que se configuram de diversas maneiras, - mais, ou menos estáveis - , cujos vínculos se mantêm pelas práticas de convivência formalmente instituídas - por exemplo, família, escola, comunidade, igreja, etc.; e podemos pensar ainda nas dinâmicas e variadas reconfigurações de grupos, de caráter mais provisório, que podem contudo persistir no cotidiano, como um conjunto de circunstâncias duráveis, por tempos variados com objetivos específicos, e que se delineiam em função das condições concretas de vida.

Podemos, assim, dizer que é nos *entre-meios*, nas interseções e sobreposições dos diferentes meios, nas demandas de *identificação-diferenciação* nas relações interpessoais (Wallon, 1971), as quais emergem nos conflitos e tensões vivenciadas, que a pessoa, a criança, conhece o mundo, se conhece e se reconhece, num movimento incessante de (inter)constituição.

Uma questão relevante, então, é como o meio, em sua pluralidade, “opera em função da dinâmica do desenvolvimento da criança” (Pino, 2010, p.747). Nesse particular, o esforço de elaboração teórica e metodológica de Vigotski nos parece ímpar, quando ele problematiza e se indaga sobre como o coletivo produz indivíduos singulares ou como as relações sociais se transformam em funções psíquicas mediadas (VIGOTSKI, 1995) e se propõe a investigar o *desenvolvimento cultural da criança*, isto é, o processo que “corresponde ao desenvolvimento psíquico que se produz no curso do desenvolvimento histórico da humanidade” (Vigotski, 1996, p. 35)

Mas conceber a dinâmica da ontogênese relacionada ao desenvolvimento histórico da humanidade nos leva a considerar, além da pluralidade dos meios coexistentes, a *multidimensionalidade* que permeia os meios em coexistência na vivência da criança. Implica pensar em como a produção humana, material e simbólica, repercute, afeta e é apropriada pelos indivíduos em interação. Ou seja, demanda levar em conta (e integrar no estudo e nas análises do desenvolvimento cultural) a confluência de múltiplas dimensões - *biológica, social, econômica, política, jurídica, ideológica, etc.* Ao mesmo tempo, suscita a discussão do aspecto constitutivo do meio no desenvolvimento da criança, ou de como o meio, em sua pluralidade e multidimensionalidade, participa da constituição - social e singular - da personalidade da criança.

Há tensão dialética entre a dinâmica do meio e do desenvolvimento da criança. Se a criança muda, o meio também muda. É impossível separar o que pertence à criança e o que pertence ao meio. Como reitera Pino (2010, p.746), “As condições das quais faz parte a criança com suas peculiaridades genéticas se combinam desde o nascimento de forma variável de acordo com as mudanças das condições histórico-culturais em que a criança se desenvolve”.

O meio não só proporciona as condições histórico-culturais para o desenvolvimento da criança, mas provoca o desenvolvimento, na medida em que apresenta objetivos, expectativas, predições, prescrições, avaliações, relacionadas ao que se considera pertinente a cada idade, em cada época. O meio convoca as crianças a agirem de acordo com certa organização e demandas sociais. Neste sentido, o *meio é fonte de desenvolvimento* (Vigotski, 2018).

Ao explorar o argumento vigotskiano de que o meio é fonte de desenvolvimento, Meshcheryakov (2010) realça a intrínseca relação entre as peculiaridades do meio e as peculiaridades da criança e discute como as mudanças nas situações sociais podem

repercutir na formação da personalidade. Na dinâmica do desenvolvimento, certas atividades, em determinadas situações, mobilizam e viabilizam a emergência de algumas peculiaridades da criança e não outras. Assim sendo, o meio tende a orientar, sugerir, influenciar, determinar, regular, controlar, instigar ou coibir certos modos de agir e de se comportar das crianças. Na rede de relações, produz-se uma tensão entre a homogeneidade e a heterogeneidade de práticas, na qual se configura a *singularidade* de cada criança nos modos de apropriação da cultura e significação da existência, resultante da *vivência* do meio nas condições concretas de vida.

A DINÂMICA DAS RELAÇÕES E OS MODOS DE PARTICIPAÇÃO DE UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR: UMA AULA EM FOCO

A formulação das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil viabilizou, a partir do ano 2000, a matrícula de muitas crianças com as mais diversas deficiências no ensino público. Essas crianças passaram a participar da cultura escolar. Gustavo é uma dessas crianças que frequentava a escola pública desde o 1º ano do Ensino Fundamental. A escola municipal, com cerca de 900 alunos, registrava, durante os anos de 2009 a 2011, a matrícula de 21 alunos com diversas deficiências (deficiência física, deficiência auditiva, visão subnormal, autismo, deficiência intelectual e deficiência múltipla). Realizava-se nesta escola, por demanda de algumas professoras que nela atuavam, um projeto colaborativo de pesquisa e intervenção, envolvendo professoras em exercício na rede pública e pesquisadoras na universidade, que tinha como objetivo o estudo e a análise conjunta das condições de desenvolvimento humano e das relações de ensino à luz da teoria histórico-cultural⁴¹.

Gustavo, com diagnóstico de Síndrome de Down e deficiência intelectual, comunicava-se por meio de gestos, expressões faciais, poucas palavras monossilábicas e emissões sonoras incompreensíveis. O fato de o aluno não usar uma forma convencionalizada de linguagem provocava constantes mal-entendidos, gerando atitudes restritivas por parte dos agentes escolares e comportamentos agressivos de sua parte. Circulava no ambiente escolar uma interpretação de que essa condição comunicativa era impeditiva dos processos de compreensão e aprendizagem, ou seja, expressava a deficiência intelectual.

A professora de Educação Especial (PEE) da escola, que já havia assumido a regência de classes especiais em tempos de políticas anteriores, encontrava-se, de acordo com a Diretrizes Municipais vigentes, deslocada da sala de aula, com novas atribuições de caráter técnico-gerencial, alinhadas à PNEEPEI. Apesar da tradução local da política prescrever como uma de suas atribuições o acompanhamento de alunos com deficiência junto com a professora regente (PR) na sala de aula regular, a principal estratégia de atuação da PEE na

⁴¹ *Condições de desenvolvimento humano e práticas contemporâneas: as relações de ensino em foco*. Projeto Coletivo de Pesquisa vinculado ao Programa para a Melhoria do Ensino Público, FAPESP (2009/50556-0).

escola era organizar e realizar o atendimento especializado individualizado a todos os alunos com deficiência em forma de rodízio.

Em paralelo ao trabalho desta professora, em 2009, a escola foi contemplada com uma Sala de Recursos Multifuncionais, com equipamentos tecnológicos do Governo Federal para o AEE direcionado a alunos com deficiência visual e auditiva⁴².

A situação que elegemos para análise insere-se no âmbito do projeto de coletivo, envolvendo duas professoras pesquisadoras, a PR do 5º ano e a PEE, que dele participavam voluntariamente. A aula em foco, registrada em vídeo, reúne algumas condições específicas de organização do trabalho pedagógico, o que nos permite tomá-la como prototípica pelas possibilidades de análises das interações e da realização de processos de ensino-aprendizagem que apresenta.

No trabalho analítico buscamos compreender a aula como um *acontecimento*, isto é, como aquilo que se realiza em uma história de relações interpessoais e institucionais (Geraldi, 2010). Do contexto imediato da sala de aula à formulação das políticas, buscamos analisar e entretecer as múltiplas dimensões do meio.

A situação em foco ocorreu no início do ano letivo, quando PR assumiu o 5o ano. Gustavo integrava o grupo de 32 alunos de 10 a 11 anos que compunham a turma. O tema da aula neste dia era a "História dos Números". A PEE havia participado do planejamento e também estava presente na aula. O planejamento das professoras incluía dois filmes que abordavam o tema. A escolha por este recurso audiovisual levou em consideração o interesse de Gustavo por filmes. Uma das pesquisadoras encontrava-se também na sala de aula, com uma filmadora, o que já fazia parte do cotidiano das crianças e das professoras. Nesta aula, as carteiras móveis estavam agrupadas de diversas maneiras, possibilitando o trabalho em duplas ou trios de crianças. Gustavo sentou-se na primeira carteira, próximo do telão que exibia o filme e ao lado da PEE que manuseava os equipamentos, o computador e o data show. PR, sentada à frente da sala, estava próxima das crianças e voltada para elas.

A aula teve a duração de aproximadamente uma hora. O excerto da situação aqui transcrita e narrada refere a 34 minutos. Optamos por marcar os minutos ao longo da transcrição para dar aos leitores a dimensão do tempo transcorrido. O excerto é longo e tem como objetivo ressaltar os modos de participação de Gustavo na dinâmica das interações em aula. A *participação social plena* é um dos pontos centrais nas políticas sociais voltadas para as pessoas com deficiência. Nesta aula, ressaltamos os *gestos mínimos* nas relações interpessoais, que se tornam constitutivos de Gustavo como aluno.

⁴²A falta de professor capacitado e a demora na instalação dos equipamentos atrasaram, até 2011, a implementação do serviço. A professora de Educação Especial não podia assumir a sala de recursos multifuncionais por ser professora da unidade de ensino e não estar alocada para o trabalho de AEE.

(00:00:00 – 00:00:28)

01. Começa o primeiro filme, narrado em inglês e legendado em português. As crianças estão sentadas em suas carteiras e não conseguem acompanhar as legendas. A professora pergunta se estão enxergando ou se querem sentar no chão, na frente da sala. Gustavo faz gesto de positivo com a mão e permanece em sua carteira. Alguns alunos sentam-se próximo ao telão.

(00:01:18 – 00:04:30)

02. Alguns alunos registram questões sobre o filme. Gustavo pega o lápis, olha para o filme, olha para PEE, registra algo em um papel.

03. PR: *Ela (refere-se à narradora do filme) está falando de que povo aí?*

04. Aluno: *Egípcios.*

05. PR: *Os Egípcios, isso! Eles precisavam calcular o tempo. Porque eles, ó, plantavam.*

06. Gustavo continua assistindo ao filme e registrando algo em sua folha

07. PR: *Está vendo ó. As pessoas precisavam da Matemática pra que? Calcular o pedaço da terra que elas tinham.*

08. Gustavo aponta para o filme e diz: *Ó lá.*

09. PR: *Isso. Eles usavam pau, olha lá.*

(00:06:07 – 00:10:43)

10. PR: *Eles faziam conta igual a gente faz hoje?*

11. Alguns alunos, dentre eles Gustavo, respondem: *Não.* Outros alunos respondem: *Sim*

12. PR: *A gente faz assim?*

13. Alunos: *Não. Não.*

Gustavo: *Não, não* (faz movimento com a cabeça e gesto com o dedo indicando não).

14. PR: *Eles faziam conta de um jeito diferente do nosso.*

(00:11:27). Termina o filme legendado.

15. PR: *Vocês querem ver esse mais uma vez ou podem ir pra outro?*

16. Alguns alunos respondem: *Sim* Outros alunos respondem: *Não.*

Gustavo em tom elevado de voz diz: *Não* (bate na carteira).

17. PR: Olha para Gustavo e diz: *Não né Gu...*

18. Alguns alunos continuam dizendo: *Sim*. Outros alunos, dentre eles Gustavo, dizem: *Não*.

19. Alunos: *Votação. Faz votação.*

20. PR: *É vai ter que fazer votação, como tem muita gente falando sim e muita gente falando não...*

21. A votação acontece e o resultado é favorável a exibição do próximo filme. O próximo filme começa.

(00:13:00 – 00:13:58)

22. O filme explica que a palavra 'cálculo' significa 'pedrinha'.

23. Gustavo aponta para o filme e diz: *Ó lá*. Olha para PEE e diz: *Ó lá. Doi* (faz o número dois com os dedos).

24. PR: *A palavra 'calculo' significa...?*

25. Alunos: *Pedrinha.*

26. PR: *Anota isso que é legal ó.*

(00:14:18 – 00:18:25)

27. Alguns alunos pedem para PR voltar o vídeo. Uma aluna sugere dar uma pausa em um determinado trecho do filme para poderem copiar os algarismos romanos.

PR coloca o filme para rodar desde o início. Os alunos se preparam para registrar.

(00:18:44 – 00:19:57)

28. Gustavo olha para PEE e diz: *Mão, mão.*

29. PEE: *O que, a pedrinha?*

30. Gustavo aponta para o filme e diz: *Ó lá mão.*

31. PEE: *As mãos?* (mostra as duas mãos).

32. Gustavo, sorrindo, mostra as mãos para PEE. Olha para uma colega que estava sentada no chão, próxima a sua carteira, e aponta para o filme.

33. A colega, assistindo o filme, dá a mão para Gustavo, que continua apontando para o telão, e faz gesto positivo com a cabeça.

(00:20:34 – 00:21:50)

34. PR pausa o filme para que os alunos possam registrar os algarismos romanos.

35. PEE: *Gu, copia também na sua folha.*

PR conversa com a turma sobre alguns pontos do filme.

36. Gustavo pega o lápis e o papel e vai até o telão. Coloca o papel em cima do número no telão.

37. PEE: *Copia esse.*

38. PR: *Copia Gustavo* (aponta para a carteira do aluno, como se estivesse solicitando para que ele se sentasse).

39. Alunos: *Dá licença, Gustavo. Gustavo, dá licença.*

40. PR se levanta, vai em direção a Gustavo e diz: *Ó, vamos lá* (aponta para a carteira do aluno), *o pessoal está copiando.*

41. PEE: *Copia o seu também. Senta ali.*

42. Gustavo vai até a sua carteira e senta-se.

43. PEE: *Pega o caderno.*

44. Gustavo olha para PEE e diz: *Ó* (aponta para os números no telão e mostra as mãos).

45. PEE: *É Cópia.*

46. PR: *É a mão* (mostra a mão).

47. Gustavo pega o seu caderno na mochila, olha para PR, aponta para os números no telão e diz: *Ó.*

48. PR: *Você vai escrever?*

49. Gustavo aponta para si e em seguida para os números no telão. Pega o caderno da mochila, olha para os números no telão e copia no caderno.

50. Aluna: *Pode mudar* (referindo-se ao filme).

51. PR: *O Gu está escrevendo. Ó, enquanto o pessoal vai terminando deixa eu perguntar uma coisa: Tem algumas regrinhas para usar os algarismos romanos. Quem sabe me dizer uma regra. Por exemplo, eu quero escrever o número vinte, como é que eu faço?*

52. Gustavo termina de copiar o número um em algarismos romanos, olha para PEE, para PR, para a pesquisadora, que estava com a câmera, e aponta para sua atividade dizendo *Ó i ó*. (Olha aí).

53. PEE: *Aí, Gu.*

54. Pesquisadora dá um zoom com a câmera na atividade realizada por Gustavo e diz: *Copiou, Gu? O número um?*

55. PEE: *Isso. Agora o outro, o cinco. O número cinco.*

56. Gustavo continua registrando os números romanos em seu caderno. Olha para a tela e copia.

(00:30:16 – 00:31:22)

57. PR: *Podemos continuar?* (Refere-se ao filme).

58. Alunos: *Sim*

59. PEE: *Gu, eu vou continuar, tá? Tá Gu?*

60. PR: *Pode continuar?*

61. Alunos: *Pode.*

Gustavo continua concentrado, olha para a tela e copia.

62. PR: *Enquanto o Gu está terminando... ó turminha, 5º. Ano, 5º. Ano, eu to falando com vocês, Leonardo, Gabriel... Enquanto o Gu está terminando, eu vou fazer mais um desafio. Eu perguntei do quarenta. E o oitenta? Como que escreve oitenta?*

63. Gustavo termina de copiar, enquanto a turma responde ao desafio proposto pela professora. Olha para a PEE, olha para a pesquisadora e diz em tom elevado de voz: *Ó, ó* (apontando em seu caderno). Depois, olha para PR e, em tom elevado de voz e prolongamento da vogal i, chama: *Ciiiiii* (parte do nome da professora). PR estava tirando uma dúvida de um aluno e não atende Gustavo, que levanta o caderno e vocaliza (ininteligível). PR continua conversando com o aluno. Gustavo vocaliza (ininteligível), com a mão fechada bate na carteira, como se estivesse zangado por não obter a resposta da professora. Levanta-se de

sua carteira, posiciona o seu caderno na direção de PR e diz: *Ó* Mostra a sua atividade para a professora, que o elogia e sugere em prosseguir o filme.

64. O filme, então, continua. (00.34.00).

(Registro Videogravação 25.02.2011)

MODOS DE INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE PELO PRISMA HISTÓRICO-CULTURAL

Uma aula. A matéria da aula: a Matemática. O tema da aula: história da Matemática, os números, os algarismos romanos; os motivos e os modos de contar, historicamente desenvolvidos. Os equipamentos: a lousa, o giz, o lápis, o papel, o caderno, o computador, o datashow, o telão, os filmes, a câmera e a filmagem dessa situação. Nos filmes, as duas línguas, Inglês e Português, e a tradução nas legendas, que demanda a leitura das crianças. As explicações, pontuações, questões e desafios colocados pela professora sobre o tema durante a apresentação do filme; suas orientações e incentivo às anotações e registros das crianças. Os comentários, respostas e solicitações dos alunos.

O que essa aula reúne e o que nos apresenta em termos de condições e relações de ensino e dos modos de participação de sujeitos nas práticas escolares? Como a presença e a participação, os gestos e as enunciações de Gustavo ganham sentido no sistema de relações sociais?

Vemos como os recursos técnico-semióticos (PINO, 2003), característicos da produção humana historicamente desenvolvida, se evidenciam no planejamento e na realização da aula, ancoram o trabalho pedagógico e integram as condições de elaboração conjunta do conhecimento pelos alunos. Essa relação com o conhecimento historicamente produzido é enfatizada pelas professoras. É dessa ambiência cultural, dessa situação escolar, com objetivos de ensino claramente definidos, que Gustavo participa.

Nota-se a preocupação de PR em incorporar na sua prática pedagógica recursos técnicos que chamam a atenção dos alunos e os envolvem na atividade. Além disso, evidencia-se o esforço compartilhado pelas professoras de construir estratégias pedagógicas para a participação do aluno com deficiência na proposta trabalhada em aula. A importância do planejamento conjunto se mostra na consideração das especificidades educacionais deste aluno por ambas as professoras. A parceria entre elas viabiliza o uso de instrumentos técnico-semióticos, cria condições de se trabalhar uma mesma atividade com a turma toda. Ou seja, o aluno com deficiência não fica à margem da aula, fazendo outra coisa (corpo presente, não atuante), mas é efetivamente convocado a nela se envolver e dela participar.

A atitude *responsiva ativa* (Bakhtin, 2003) de Gustavo se torna visível no seu modo de se engajar na atividade proposta:

- Gesto de positivo respondendo que estava enxergando o filme (Turno 1);
- A concentração no filme e a chamada de atenção para o mesmo (Turnos 2, 8, 23, 32, 44, 47);
- gesto indicativo do número dois, em algarismo romano, com as mãos (Turno 23);
- A resposta contextualizada à pergunta da professora (Turno 13);
- As tentativas de registro na folha ou no caderno (Turnos 2, 6, 36, 52, 56);
- A participação na votação (Turno 16, 21);
- Os gestos de cópia e as estratégias usadas: levar a folha até o telão para copiar; escrever no caderno (Turno 36).
- A relação que estabelece entre as mãos e os numerais romanos que é indicativa do processo de apropriação do conhecimento (Turnos 28, 30, 32);
- modo de se implicar na atividade – gesto para si, gesto para a tela (Turno 49);
- A solicitação do aval dos adultos na realização da atividade (Turnos 52,63).

Gustavo nos mostra como vai compreendendo a posição de aluno no meio escolar. Mostra-se atento às instruções das professoras, observa os comportamentos dos colegas, usa adequadamente o material (caderno, folha, lápis), participa da escolha do filme e das tarefas propostas, termina o registro e mostra o seu desempenho respondendo às expectativas concernentes à atividade. Esses modos de participação de Gustavo em aula tornam-se possíveis pelo planejamento conjunto e pela ação compartilhada das professoras, pela escolha dos recursos técnicos disponíveis utilizados, pelos gestos que marcam o lugar de aprendiz do aluno com deficiência nas relações de ensino.

Palavras e gestos das professoras – orientando a atenção, convocando para a atividade, sugerindo o registro, encorajando a cópia, aguardando a realização – dirigem-se aos alunos, Gustavo aí participante/envolvido. Estes gestos sustentam Gustavo no lugar de aluno com potencial para realizar a atividade proposta, para aprender, para conhecer.

Percebemos como a organização do *meio/modo de ensinar* transforma o *modo de participação do aluno com deficiência em aula*. Poder opinar, votar, copiar, registrar, fazer a lição com os colegas, mobiliza a vontade de se relacionar com os outros e se engajar na atividade, dinamiza os afetos com relação ao conhecimento (Vigotski, 1997); afetos que se tornam condição de produção de novas formas de disposição e da atividade voluntária do

aluno na escola. Na dinâmica das relações, as professoras orientam os modos de particip(ação) de Gustavo, ao mesmo tempo em que são por ele convocadas.

O reconhecimento das ações de Gustavo pertinentes ao meio escolar é constitutivo do desenvolvimento da criança. A percepção orientada, a atenção voluntária, a memória mediada, a constituição da vontade integram a formação de sua personalidade (Vigotski, 1996, 1997 y 2018). A sua efetiva participação no meio possibilita a vivência das relações, dos valores, das normas, do conhecimento sistematizado, que passam a integrar o seu funcionamento psíquico. No caso, as *especificidades do meio escolar*, orientado para as possibilidades de desenvolvimento humano, ressaltam *especificidades no modo de atuação da criança*.

RELAÇÕES SOCIAIS, FUNÇÕES SOCIAIS E FUNÇÕES PSÍQUICAS: EM DEFESA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL

Historicamente, crianças com deficiência dificilmente puderam ocupar o lugar de aluno. A elas foi dificultada a participação nas práticas escolares. Partindo-se do pressuposto da incapacidade *a priori*, o lugar reservado a elas era o das *instituições especializadas*, que tinham por *função social* prioritária o acolhimento, o cuidado, a proteção, a tutela, num espaço segregado, que prioriza as atividades de vida diária, num simulacro de “currículo”, que circunscreve a participação das crianças nas práticas sociais, restringindo a produção de conhecimento e o desenvolvimento cultural, característicos do processo de escolarização.

Com ambiguidades e contradições, a PNEEPEI (Brasil, 2008) abriu espaço, como já vimos, para novas formas de inserção e participação das pessoas com deficiência no processo de escolarização. A lei, em sua *função social*, garante a matrícula do aluno e viabiliza a presença da PEE na escola regular. Como então as políticas se realizam na atuação das professoras?

Ball, Maguire e Braun (2016) nos instigam a refletir sobre como a dimensão política constitui e se atualiza na prática, permeando o meio escolar. No trabalho analítico, podemos perceber como a confluência de múltiplas políticas no interior da escola – a Política Federal da PNEEPEI, as Diretrizes Municipais de Educação Especial e Educação Básica, o Programa para Melhoria do Ensino Público no nível Estadual – cria condições específicas para a atuação das professoras e (re)configuração das relações de ensino.

A situação analisada, que se realiza no âmbito do projeto investigativo no Programa para Melhoria do Ensino Público, mostra não só o planejamento compartilhado das professoras, mas a realização da atividade em colaboração. A dimensão pedagógica ganha primazia e se sobrepõe ao gerenciamento dos casos que são atribuídos a PEE no contexto escolar. Vemos, assim, como a *atuação das políticas* pelas professoras, que se expressa nas estratégias

pedagógicas planeadas e nos gestos e atos cotidianos, *realiza a dimensão da lei* e torna-se constitutiva dos processos de ensino-aprendizagem.

Esta forma de atuação das políticas coloca também em evidência, de maneira mais clara e contundente, a *função social da escola*, enquanto instituição de *ensino*, que se contrapõe à *função social das instituições especializadas assistenciais*. Com função e objetivos específicos, a escola se distingue das instituições filantrópico-assistenciais, apresenta-se como um microcosmo da vida humana. Quer dizer, é lócus de múltiplas relações, de produção de conhecimentos (científico, artístico, histórico, filosófico), com potencial para ampliar a atuação da pessoa com deficiência na prática social mais ampla (Dainez y Smolka, 2019). A posição de aluno traz, assim, implicada a posição de cidadão. Deste modo, as relações de ensino vivenciadas no meio escolar tornam-se força-motriz do desenvolvimento humano.

Assumindo que as *funções psíquicas são relações sociais internalizadas*, ou seja, que as vivências significadas são constitutivas da personalidade (Vigotski, 1995 y 2000; Pino, 2000), admitimos que, no processo de desenvolvimento, a estrutura funcional e a organização cerebral se distanciam dos mecanismos biológicos inatos na medida em que se dinamizam com a criação de novas conexões, propiciadas pelas relações com os outros e mediadas pelos instrumentos técnico-semióticos, pela produção histórica e cultural. *As funções psíquicas*, socialmente desenvolvidas, se sobrepõem aos mecanismos biológicos, passando a predominar na orientação do comportamento, viabilizando a (trans)formação de (novos) órgãos e a produção de uma nova organização de natureza social (Vigotski, 1997 y 2000; Akhutina, 2003).

O Decreto no. 10.502 (Brasil, 2020) vai na contramão das conquistas históricas. Coloca as pessoas com deficiência à margem do processo de escolarização regular, restringindo as possibilidades de vivência nas relações sociais. Ao induzir e legitimar formas de organização escolar (instituições e classes especiais) em substituição à escola regular e ao retomar o modelo médico de deficiência, o texto deste último Decreto indica que é a especificidade orgânica que determinará o espaço educacional que a pessoa poderá frequentar. Ficam ameaçadas as garantias legais de participação da criança com deficiência no espaço comum da escola regular, prevalecendo as peculiaridades da função social da escola especial, como a guarda, a proteção, a tutela, na constituição das funções psíquicas. Se afirmamos, com Vigotski (2018), que *o meio é fonte de desenvolvimento*, vemos como as relações de forças, presentes na pluralidade e na multidimensionalidade do meio – arenas de lutas no âmbito das políticas e das práticas –, podem também se configurar como lócus de impedimento, no qual se reduzem as possibilidades de participação social, de atuação política, de emancipação humana.

O que se nos apresenta, então, como desafio a ser enfrentado - teórica, metodológica, política e praticamente -, é a compreensão do entrecimento das múltiplas dimensões do meio, vivenciadas pelos sujeitos, que concebemos como inter-constitutivas, e as decorrentes possibilidades que se abrem para a realização do trabalho pedagógico no interior da escola. Neste sentido, o referencial teórico que sustenta o trabalho pedagógico faz diferença nas relações de ensino, na medida em que propicia argumentação substanciada e consistente sobre as intrínsecas articulações entre as *funções sociais das instituições e o desenvolvimento cultural da criança*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

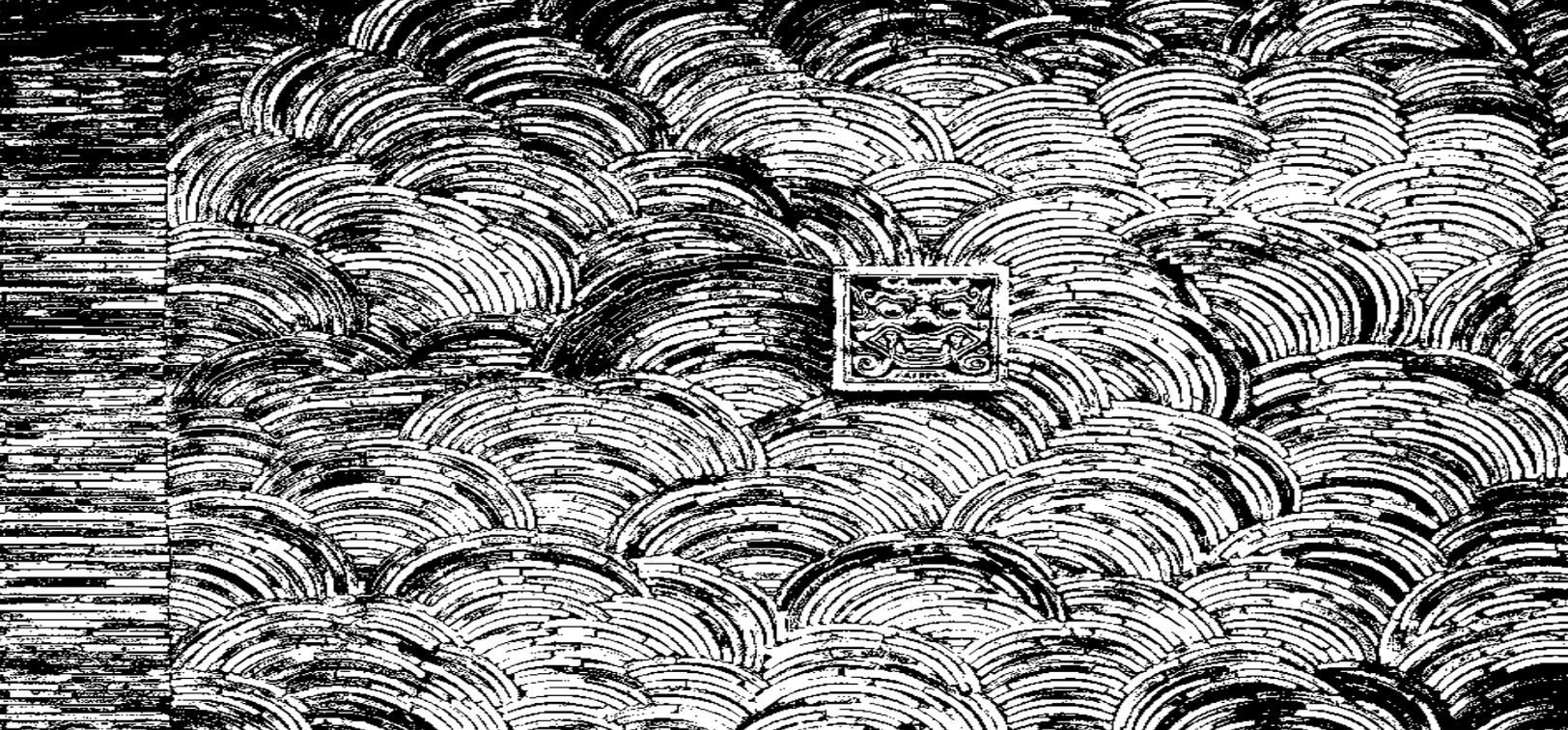
- Akhutina, T., Vygotsky, L.S. & Luria, A.R. (2003). Foundations of Neuropsychology. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 41, n. 3/4, 159-190.
- Bakhtin, M (2003). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ball, S.J. (2001). Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, 99-116.
- Ball, S.J. (2015). What is policy? 21 years later: reflections on the possibilities of policy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 2015. P. 1-8
- Ball, S.J., Maguire, M & Braun, A. (2016). *Como as escolas fazem políticas*. atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: UEPG.
- Bautier, E. & Rochex, J.Y. (1999). *Henri Wallon. L'enfant et ses milieu*. Paris: Hachette.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Brasil.
- Brasil. (1996). *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*, n. 9394. Brasília, DF: ME.
- Brasil. (2008). Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC.
- Brasil. (2009). *Decreto n.6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Presidência da República, Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos.
- Brasil. (2011). *Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, Diário oficial da União, Brasília, 18 de novembro de 2011.

- Brasil. (2020). Decreto no. 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, Diário Oficial da União, Brasília, 1 de outubro de 2020.
- Dainez, D. (2017). Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: contribuições para educação especial e inclusiva. *Revista de Psicologia*, Sección Temática: Psicología Histórico-Cultural, v.26, n.2, p.1-10.
- Dainez, D, & Smolka, A. L. B. (2016). Vygotskian-inspired research on the developmental implications of organic impairment. *Mind, Culture, and Activity*, v.1, 324-337.
- Dainez, D- & Smolka, A. L. B. (2019). A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da Educação Inclusiva. *Educação e Pesquisa*, v.45, 1-18.
- Garcia, R.M.C. (2013). Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v.18, n.52, 101-239.
- Geraldi, J. W. (2010). "A aula como acontecimento"; en: W.A.A. (Comps). *A aula como acontecimento*. (pp.81-101). São Carlos: Pedro & João Editores.
- Jannuzzi, G. de. M (2006). A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados.
- Kassar, M.C.M. (2011). Educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, n.41, 61-79.
- Laplane, A.L.F., Caiado, K.R.M & Kassar, M.C.M. (2016). As relações público-privado na educação especial: tendências atuais no Brasil. *Revista Teias*, v.17, n.46, 40-55.
- Kassar, M.C.M., Rebelo, A.S. & Oliveira, R.T.C. (2019). Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945217170>
- Lanna, M.C.M. (2010). *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil*. Brasília: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Recuperado el 23 de julio de 2020 de: <https://www.slideshare.net/RosaneGafa/historia-do-movimento-politico-das-pessoas-com-deficiencia-no-brasil#:~:text=Na%20hist%C3%B3ria%20do%20Movimento%20das%20Pessoas%20com%20Defici%C3%Aancia,reunidos%2C%20elegeram%20como%20estrat%C3%A9gia%20pol%C3%ADtica%20privilegiada%20a%20>
- Meshcheryakov, B.G. (2010). Ideias de L. S. Vigotski sobre a ciência do desenvolvimento infantil. *Psicologia USP*, São Paulo, v.21, n.4, 703-726.
- Pino, A. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 21, n.71, 45-78.

- Pino, A. (2003). "A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação"; en: PLACCO, V.M.N.S. (Comp.) *Psicologia & Educação: revendo contribuições*. (pp.33-62). São Paulo: Educ.
- Pino, A. (2003). Técnica e semiótica na era da Informática. *Contrapontos*, Itajaí, v. 3, no. 2, 283-296.
- Pino, A. (2010). A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. *Psicologia USP*, v.21, n.4, 741-775.
- Stetsenko, A. (2010). Teaching-learning and development as activist projects of historical becoming: expanding Vygotsky's approach to pedagogy. *Pedagogies: An International Journal*, v.5, n.1, p.6-16, 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/15544800903406266>.
- Stetsenko, A. & Selau, B. (2018). A abordagem de Vygotsky em relação à deficiência no contexto dos debates e desafios contemporâneos: mapeando os próximos passos. *Educação*, Porto Alegre, v.41, n.3, 316-324, 2018.
- Souza, F.F. de. (2013). Políticas de educação inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP.
- Souza, F.F. & Pletsch, M.D. (2015). Atendimento educacional especializado: das diretrizes políticas à escolarização dos alunos com deficiência intelectual. *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v.5, n.13, 137-148.
- Vigotski, L.S. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, ano 21, n.71, 21- 44.
- Vigotski, L.S. (2018). *7 aulas de L.S. Vigotski*. Sobre os fundamentos da pedagogia. Trad. Zoia Prestes; Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: e-papers.
- Vygotski, L. S. (1995). *Problemas del desarrollo de la psique - Obras Escogidas*, v. III. Madrid: Visor Distribuciones, S.A.
- Vygotski, L.S. (1996). *Psicología infantil* (incluye Paidología del adolescente, problemas de la psicología infantil). Obras Escogidas, v.IV, Madrid: Visor Distribuciones, S.A.
- Vygotski, L.S. (1997). *Fundamentos de Defectología - Obras Escogidas*, V.V. Madrid: Visor Distribuciones, S.A.
- Wallon, H. (1971). *As origens do caráter na criança*. SP: Difusão Europeia do Livro.
- Wallon, H. (1975). *Psicologia e Educação da infância*. Lisboa: Editorial Estampa.



TERCERA PARTE
MANIFESTACIONES
EXCÉNTRICAS DE LO POLÍTICO
DE LA INCLUSIÓN



CAPÍTULO IX

REVISTAS ESCOLARES CHILENAS DE NIÑAS DE INICIOS DE SIGLO XX: ESPACIO DE DISCUSIÓN DE SUJETOS ¿OBJETOS? DEL CAMPO EDUCATIVO NACIONAL⁴³

Marina Alvarado Cornejo
Fabián Salazar Acevedo
Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), Chile

⁴³ Este trabajo forma parte de los resultados alcanzados bajo el contexto del desarrollo de la investigación FONDECYT Regular N° 1190517, del cual la Dra. Marina Alvarado es co-investigadora, y del desarrollo de la tesis titulada “La prensa escolar: el agente activador del sistema educativo chileno a inicios de siglo XX (1911-1941)” del cual el profesor Fabián Salazar Acevedo es el autor.

INTRODUCCIÓN

Los primeros años del siglo XX en Chile estuvieron marcados por el surgimiento y afianzamiento de una serie de procesos que desde el siglo XIX se venían suscitando en distintos ámbitos de la vida social y política. La vida cultural y la organización, o, más bien, la reorganización del funcionamiento de los y las distintos agentes de la sociedad, fueron de sumo relevantes debido a la velocidad con la cual encarnaron el cambio de siglo.

En el caso del primer aspecto, es relevante lo acontecido con la prensa local. A partir de 1900 se fortaleció el proceso de diversificación de productores/as y lectores/as gracias a la profesionalización de los procesos de la prensa, y a la incorporación de la publicidad como integrante habitual de diarios, revistas y pasquines. Todo ello fue parte fundante de la industria editorial chilena, cuya punta de lanza de comienzos del XX fueron *El Mercurio* de Santiago y la editorial Zig- Zag.

Para el segundo aspecto, la emergencia de las capas mesocráticas dentro de la capital chilena motivó a los nuevos sujetos en el espacio social: los estudiantes, las mujeres, los obreros, los anarquistas, los niños, entre otros. La presencia de estos nuevos estratos sociales profundizó más aún el ambiente de crisis que ya existía en el 1900, razón por la que la elite intelectual del país bautizó a este problema como la “cuestión social”⁴⁴. Esta situación problemática, sin embargo, ya estaba desde la década del 80 dentro del discurso liberal republicano, el que se proponía incorporar a “los de abajo” como sujetos históricos. Gradualmente se fueron visibilizando y expresando a través de movimientos y periódicos populares como *El Grito Popular de Iquique* y *Verba Roja de Valparaíso*, con la finalidad de establecer sus propias diferencias.

Bajo este contexto fueron producidas las dos revistas que se analizan en este texto: *Liberación* (1922) y *Simiente* (1930). El propósito de este trabajo es reconocer el modo en que dichas publicaciones activaron el campo⁴⁵ educativo de inicios de siglo XX en Chile, a partir

⁴⁴ Bernardo Subercaseaux (2004) explica el uso del concepto cuestión social a principios del siglo XX por los intelectuales chilenos, “para referirse al cúmulo de complicaciones que traían consigo, tales como el hacinamiento en las viviendas, el alcoholismo, la alta tasa de mortalidad infantil, mayores índices de prostitución e inhumanas condiciones de trabajo.” (11)

⁴⁵ La noción de campo es considerada siguiendo a Pierre Bourdieu, quien la entiende como una esfera de producción específica, poseedora de sus propias reglas y mecanismos de legitimación para los/as agentes involucrados e interesados en formar parte de este. Dentro del campo, conforme a las leyes internas de funcionamiento, los/as agentes deberán seguir ciertas trayectorias conforme a los *habitus* o disposiciones organizadas desde el campo de poder. Es así como se observan *habitus* de clase, sexo-genéricos, y también asociados a la actividad que realicen los agentes, por ejemplo, ser estudiantes. El *habitus*, por otro lado, se reproduce, siendo las instituciones las encargadas de esto; la escuela es, en palabras del sociólogo, precisamente una de las instituciones predilectas para ello.

del surgimiento en el espacio público⁴⁶, la mano y voz de estudiantes de liceos públicos chilenos para niñas ubicados en regiones distantes de Santiago. La particularidad de estas dos publicaciones es que vehiculizaron las ideas, inquietudes y propuestas educativas de grupos de mujeres interesadas en reflexionar y criticar el modelo educativo de la época. Para ello, las redactoras de sendos periódicos habrían recurrido a la “memoria” (N. Richard) y a la reconstrucción de una “contratradición” (E. Ortega; Alvarado) de mujeres consideradas fundacionales en el ámbito de la visibilización de las mujeres en el espacio público, como lo fue Iris (Inés Echeverría). A partir del análisis de los discursos, conforme al modelo de Dominique Maingueneau, se reconstruye el campo educativo (P. Bourdieu) y la lucha que desde los márgenes emprendieron las productoras tras las revistas.

La relevancia de esta investigación, radica en que este estudio pone en tensión las siguientes categorías: transformaciones socioculturales; construcción de género; *hábitus*, memoria y rebeldía. A primera vista, pareciera que el corpus elegido para tan ambiciosa tarea es exiguo, sin embargo, debido a las particularidades que ofrecen, no es excéntrico afirmar que se constituye en una vía de entrada que abre la mirada hacia otras revistas producidas por y para estudiantes en la primera parte del siglo XX.

Julietta Kirkwood (1984) explica que los ejercicios de toma de la palabra y, en definitiva, la participación de las mujeres en espacios públicos, se constituyen en “un querer saber que se parece a la rebeldía” (13). Es decir, a contrapelo del saber oficial que, para el caso del corpus que en este trabajo interesa serían los documentos oficiales (o gubernamentales) de estudio para los liceos, las revistas escolares de establecimientos para niñas, dieron cuenta de “otro” saber que se estructurará a través de un objeto físico: una revista. La utilización de este tipo de materialidad respondería a un ejercicio de “memoria”, de acuerdo entiende el concepto Nelly Richard, por cuanto las productoras de dichos periódicos construyeron discursos de posicionamiento, echando mano a un formato distinguible o “representación estática y cohesionante” (p. 16) que les habría permitido situarse en los márgenes de los saberes institucionales.

Por otro lado, el estudio y análisis de las revistas *Liberación* y *Simiente* invitan a trabajar, tanto desde una perspectiva teórica como crítica, teniendo como eje de partida a la interseccionalidad, la cual es entendida por Hill Collins (2017), como la percepción cruzada o imbricada de las percepciones de poder. Esto considera mirar a través del tejido del género,

⁴⁶ Respecto de lo que se entenderá en este trabajo por espacio público, la propuesta de Hannah Arendt (2009) es clave. La autora señala que el espacio público corresponde a todo aquello que puede ser visto oído por todo el mundo. El modo en que sentimientos, emociones y pensamientos se hacen públicos, es a través de diferentes vías, siendo la narración una de las formas para ello. Arendt explica, además, que lo que separa al espacio privado del público, es que “el significado más elemental de las dos esferas indica que hay cosas que requieren ocultarse y otras que necesitan exhibirse públicamente para que puedan existir” (p.78).

de las clases sociales, de las instituciones, de los medios que construyen y distribuyen opinión pública, y en el devenir histórico de prácticas de similar naturaleza.

La estructura de este trabajo contempla la revisión del contexto del panorama educativo en Chile, poniendo especial atención en la educación contemplada para las niñas de inicios de siglo XX. A continuación, se releva la importancia de la prensa para visibilización de las mujeres escritoras y productoras desde la segunda mitad de siglo XIX hasta las primeras décadas del XX. El tercer punto de este trabajo profundiza el análisis interseccional de las dos revistas sobre las cuales se concentra este texto: *Liberación* (1922) y *Simiente* (1930). Finalmente, se cierra este trabajo con las respectivas conclusiones.

PANORAMA EDUCATIVO EN CHILE

La educación en Chile tuvo importantes transformaciones a partir desde 1810. Amanda (1939), en *Historia de la enseñanza en Chile*, explica el cambio que comenzaría dentro de la instrucción primaria, pues la monarquía española había ignorado la necesidad de una enseñanza primaria en las colonias. Solo recibían instrucción sistematizada los jóvenes de clase superior, funcionarios del rey, capitanes, hacendados o mercaderes. Sin embargo, no será hasta la segunda mitad del siglo XIX en que pedagogos comenzaron a gestar importantes reformas dentro del ambiente educativo nacional.

Uno de los primeros planteamientos que se incorporaron en el sistema educativo fueron realizados por dos reconocidos educadores, el primero José Abelardo Núñez⁴⁷, quien contribuyó a reformar la instrucción pública. En primer lugar, una modernización en los métodos, los cuales concedían una enseñanza categorizada en una ciencia psicológica, además de un nuevo planteamiento didáctico que plantea una forma razonada a través de sus diversas etapas, denominándose como la “marcha normal de la lección”, además, el docente ya no es un controlador de lecciones, sino que es expositor de los conocimientos de los estudiantes.

El segundo avance educativo es llevado a cabo por Valentín Letelier⁴⁸, quien expone una concepción didáctica al comprender que la educación posee un factor social, en palabras de Labarca (1939), se “reclamaba con urgencia de desarrollar al máximo compatible con nuestro estado cultural, la educación primaria y preconizaba en la segunda una correlación

⁴⁷ José Abelardo Núñez (1840-1910) fue un importante precursor en el sector educacional, quien creó el boletín de instrucción pública y miembro de la Sociedad de Instrucción Primaria, además de publicar su obra más reconocida *La organización de las escuelas normales* (1982), lo cual permitió reformas que posteriormente tuvieron lugar en esta área.

⁴⁸ Valentín Letelier (1852-1919) fue un intelectual chileno destacado por contribuir a la renovación del sistema de educación pública en Chile e introducir los estudios sociológicos en el país. Se destaca su obra *Filosofía de la educación* (1892), en donde expone ciertos puntos clave sobre los fines de la instrucción, caracteres generales de enseñanza, teoría y metodología, entre otros temas afines.

de tal de estudios que permitiera al adolescente formarse un sistema organizado de ideas (...)” (p.192-193)

EDUCACIÓN PARA MUJERES

La creación del Estado Docente en el año de 1860 inicia con la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria que marcó un hito trascendental en la historia de la educación en Chile, pues determinó la educación pública y definió el rol del Gobierno dentro de ese espacio. Con esta ley, se promulga la Inspección General de Educación Primaria, entidad cuya misión fue administrar las escuelas elementales fiscales y la creación de escuelas ⁴⁹primarias de niñas y de niños por separado y en similar proporción.

Paralelo al desarrollo del Estado Docente, hubo un proceso que integraría al sector estudiantil femenino, lo que provocó la creación de liceos fiscales para mujeres, ya que hasta ese momento solo existía una educación primaria y no secundaria para ellas. No obstante, según constata Sol Serrano (2012), las mujeres no estaban excluidas del todo, sino que siempre fueron consideradas en los establecimientos educacionales y en la formación del preceptorado, pero solamente en el segundo ciclo de los liceos y, en las universidades, no tenían participación; por lo mismo y, por otro lado, las que quedaron relegadas de la educación pública eran jóvenes de sectores altos y medios provenientes de familias letradas.

Desde una mirada republicana, la educación debía ser pública porque se enseñaba a formar al futuro ciudadano chileno, mientras que, para las mujeres, solamente se les instruía para ser madres civilizadoras. Sin embargo, para las jóvenes que provenían de familias letradas su aprendizaje era un asunto privado. En este mismo sentido, las elites y sectores políticos de la época asignaron un rol fundamental para el hombre, quien actuaba dentro del espacio público, mientras que, en el hogar, estaban sus mujeres a quienes se les encomendaba la misión de ser una “madre-maestra”.

Al concebir a la mujer dentro del espacio privado y caracterizarla como una “madre-maestra”, existió una preocupación del aprendizaje de las estudiantes, es por esto que, en el gobierno de Manuel Montt se consolidaron los primeros liceos católicos como Los Sagrados Corazones (1838) y el Sagrado Corazón (1853). Sin embargo, no será hasta el año de 1830 en que el sector liberal empezó a preocuparse de que la educación femenina estuviera solamente en manos del sector religioso⁵⁰.

⁴⁹ Hacia el año de 1880 se decreta la creación de las escuelas primarias mixtas, medida forzada, ya que no se contaba con el poder económico de construir colegios diferenciados por géneros.

⁵⁰ No será hasta después del decreto 77 que el sector católico argumentó que el deber de la mujer es vivir y desarrollarse en el hogar (sector privado), siendo una de las figuras que abalaba esta postura fue Rodolfo Vergara Antúnez quien decía en *El estandarte católico* (s.f) que la mujer no necesita ser sabia, sino que solo le corresponde poseer un corazón generoso.

En una línea paralela pero distinta a los establecimientos religiosos, los liceos laicos particulares obligaron al estado a tomar una posición sobre el acceso de sus alumnas al ingreso universitario. Esto tendría su apogeo en el año de 1877, donde Miguel Luis Amunátegui, firmó el decreto ⁵¹que permitía el ingreso de las mujeres a la universidad. Dicha normativa tendría una consecuencia para las instituciones, ya que provocó que el gobierno debía regular el currículum e incorporar la educación colegial femenina al sistema (Serrano, 2012). Por su parte, el sector político accedió, pero recurriendo a una modalidad antigua, la cual constaba del autofinanciamiento y participación de los interesados quienes recibían una subvención estatal.

El primer liceo fiscal ⁵²fue creado en Valparaíso, el cual llevó el mismo nombre que la ciudad. Posterior a esto, en el año de 1891 se cedió el espacio a Carlos Waddington para construir un nuevo edificio el que fue reinaugurado en 1892 bajo el título de Instituto para Señoritas. Esto fue un impulso para el gobierno de Jorge Montt, ya que se esbozó por parte del Ministerio de Educación el primer plan para la instrucción secundaria para la mujer, además se contrataron docentes extranjeras lo que contribuyó a la profesionalización de la enseñanza femenina.

La educación de las estudiantes intentaba transmitir la feminidad a través del cumplimiento en tres ejes: sostener a la familia, formarse como ciudadana y asistir, desde el espacio del hogar, al desarrollo del país. Es así como el concepto de la “madre-maestra” formaría el lema central de aprendizaje para cada una de las discentes, pero con una formación situada en poseer el conocimiento teórico-práctico para desempeñarse de buena forma en las labores que la incumben como dueña de hogar y ciudadana ilustrada y culta de la Nación (Guillermina von Kalchberg de Froemel, 1915).

Si bien con la primera incursión de distintos establecimientos educacionales enfocados en una educación primaria y secundaria para estudiantes mujeres, aún existía un velo sesgado por su condición de género. La institución estatal, independientemente que había creado un espacio para que las estudiantes tuvieran un lugar para participar e insertarse en la sociedad chilena, seguía manifestando una imposición de prácticas sociales y culturales que las situaban en un ambiente privado, es decir, “los liceos fueron explícita y largamente elitistas, con una incorporación creciente de los sectores medios, y por años siguieron reproduciendo modelos femeninos basados en el hogar, en la familia y en el matrimonio” (Serrano, 2012, p.392).

⁵¹ Se denominó como decreto 77 que promulgaba solamente la reglamentación del estado en materia de educación.

⁵² Esta nueva medida formó una presentación para las familias chilenas, ya que por primera vez existía un establecimiento de educación pública para sus hijas. Debido a la alta demanda se inauguraron en la capital de Santiago entre los años 1895 y 189 El Liceo N°1, Liceo N°2 lugar que ocupaba la Escuela Normal de Preceptoras y Liceo N°3.

Esta forma de mantener a la mujer bajo un espacio hogareño, comprende que la institución estatal transmite una imposición de una idea preponderantemente social y cultural desde un pasado que actúa en la escuela (Williams, 2000), lo que además impacta en el orden social en el que se distribuyen las actividades asignadas a cada sexo, es decir, una forma depositaria de distribuir los roles y además en construir los cuerpos en relación a quienes formarán parte de lo público y privado. (Bourdieu, 2000).

Luego de que existieran avances en torno al sistema educativo, el inicio del siglo XX estuvo marcado por el advenimiento de la empresa editorial⁵³ en Chile, trayendo consigo la instauración del modelo económico capitalista. Este tipo particular de prensa, tuvo una pretensión informativa, lo que generó un mercado noticioso capaz de intervenir en el campo social. Santa Cruz (1988), menciona que los aparatos de producción y difusión ideológica deben estar en función de la conservación, ya que ahora existen actores sociales distintos, como el caso de los sectores medios y el proletariado, además de los/as estudiantes.

PRENSA PARA MUJERES Y PRENSA EDUCATIVA DE MUJERES

La prensa en Chile tuvo un rol protagónico para la construcción de las mujeres en el espacio público a partir del siglo XIX. Si bien es cierto que la participación de las productoras y escritoras fueron acotados, se debe tener en consideración que aquellas que se “atravesaron” a participar de dichos espacios eran señoras provenientes del sector más aventajado de la sociedad. En ese sentido, la incursión en instancias sociales ilegítimas o sospechosas para el “sexo débil”, representaba un riesgo para estas damas cuyo capital social, económico y relacional eran las redes que les permitían posicionarse dentro de la pirámide social reinante. Es por ello que todo tipo de emprendimiento debía ser muy cuidado o, si se quiere, solapado, a fin de evitar habladurías que podían terminar con ellas encerradas en el manicomio por orden de sus familias. Considerando los límites a los que estaban circunscriptas, uno de los modos de articulación femeninas predilectos fueron los salones; sobre ellos, Darcie Doll en “Desde los salones a la sala de conferencias: mujeres escritoras en el proceso de constitución del campo literario en Chile” (2007), explica que:

[...] Los llamados salones del diecinueve, reuniones habituales realizadas en el seno de los grupos ilustrados de la oligarquía criolla, en las que se comparten actividades informales asociadas al cultivo del intelecto. Entre los salones de mayor fama figuran aquellos organizados por damas casadas o viudas que invitan y reciben en los salones de su casa a destacados intelectuales, políticos, artistas chilenos y a extranjeros ilustrados [...] Su auge se produce en el tercer tercio del siglo XIX y declinan hacia fines de la primera década del siglo XX. Entre las más conocidas damas de sociedad destacadas como anfitrionas o saloniéres chilenas, podemos mencionar a Mercedes

⁵³ Hacia el año de 1905, Agustín Edwards, fue el responsable de crear la revista Zig-Zag, la cual se convirtió en una publicación muy popular y constituyéndose como uno de los sellos editoriales más importantes de la época.

Marín del Solar, Emilia Herrera de Toro, Luisa Recabarren, Lucía Bulnes, Laura Cazotte, Delia Matte y otras (pp.85-86).

Así fue como se comenzaron a notar distintas mujeres, como Rosario Orrego, escritora paradigmática del XIX, signada como la fundadora de la novela nacional gracias a sus folletines y a su persistente producción de medios de prensa como la *Revista del Pacífico*. Esta intelectual representa esa transformación de subjetividad, es decir, desde una actitud contemplativa y progresivamente crítica que promovían los salones, hacia un posicionamiento más dialogante y, en ocasiones, ofensivo. Sobre la prensa producida por mujeres decimonónicas, Claudia Montero (2018) señala:

[...] Había una lectora que transitó a ser autora. La lectora romántica era quien deseaba compartir sus anhelos, con un gusto desarrollado por los libros, con un ideal de familia ilustrada y un profundo amor por su patria. Sabía que su rol era educar a los ciudadanos de la República y acompañar a su marido en la construcción del país. (p.57).

Pese a que la escritura de mujeres tanto del 1800 como de los primeros decenios del siglo XX, especialmente aquella practicada por mujeres burguesas, se mantuvo dentro de los límites adecuados para éstas, como la escritura de: cuento, poesía, canciones infantiles, panegíricos post-mortem, comentarios y crónicas sociales, comentarios de modas, consejos hogareños, entre otros de similar talante, se tiene que considerar que debido a su condición género-sexual operaron una auténtica transgresión. De acuerdo con Adriana Valdés, cuando “cuando las mujeres quieren hablar, deben hacerlo como hombres, es decir, nuevamente se subyugan, pero para cambiar la historia” (p.187). Más adelante, Valdés agrega que “la escritura de las mujeres pasa, como un ‘acto de supervivencia’, por una revisión de textos heterodoxos ya conocidos, por el proyecto de una lectura que re-interprete la escritura de las mujeres” (p.192). Complementando lo anterior, Patrizia Violi señala que,

[...] Para ellas el “ser mujer” es constantemente antagónico y contradictorio con su estatuto de persona, de sujeto. Puesto que el sujeto fundamenta su trascendencia en la objetividad de la forma masculina hecha universal, la especificidad de lo femenino no puede encontrar una expresión autónoma. Es como si tener acceso a lo universal de la palabra y de la cultura implicase siempre una separación de sí, un desgarrar, una pérdida (p.153).

En el siglo XX publicaciones tales como el magazine *Zig-Zag*, y las revistas *La Familia*, *El Peneca*, *Para Todos* y *Selecta*, entre las principales, legitimaron en su calidad de escritoras a Elvira Santa Cruz Ossa (Roxane), Inés Echeverría (Iris), Mariana Cox Stiven (Shade), María Monvel (Tilda Brito Letelier), solo por nombrar a algunas. Todas ellas destacaron por las formas escriturales antes enunciadas, siendo la educación para las mujeres uno de los tópicos que ya hacia el 1915 comenzaron a desarrollar con mayor asiduidad, es el caso de Roxane, cuyas conferencias sobre feminismo fueron publicadas en *Zig-Zag*.

Bajo este contexto de cuestionamientos y revisiones respecto de los logros de las mujeres y sus aportes para la construcción del país, surgió la prensa escolar (tanto de varones como de mujeres). Estos nuevos periódicos complejizaron el concierto de medios de comunicación escritos, debido a que dieron cuenta sobre un sector específico de la vida social, al punto que llegaron a formar parte de una red de relaciones compuesta por ciertos márgenes y reglas. De acuerdo con las fuentes revisadas, en el año de 1911 se fundó la primera revista escolar por el Instituto Nacional, cuyo nombre fue *El Estudiante Ilustrado*. Este periódico contaba con numerosas secciones, tales como espacios de opinión y creación literaria redactada por y para estudiantes. *El Estudiante Ilustrado* (1911), difundió además colaboraciones que enviaban las alumnas del Liceo de Niñas quienes contaban con su propia sección dentro del periódico titulada “Página selecta”. La primera aparición fue en el N°2 de *El Estudiante*, y estuvo antecedida por el texto “La educación de la mujer”:

[...] La educación da a la mujer una influencia mas poderosa y lejítima sobre el hombre que los atractivos del carácter i de la belleza física. En ella encuentra un sentimiento de confianza en sí misma i las verdaderas bases de su independencia i felicidad.

Pero, si atendiendo siempre con preferencia a su educacion moral, debe instruirse a la mujer de modo que goce calma i bienestar, también debe tenerse en cuenta al educarla la felicidad de otros.⁵⁴ [...] (p.7).

La educación de las mujeres se encontraba demarcada bajo parámetros que delimitaban su acción y participación en las actividades sociales chilenas del siglo XX, resultando destinadas a recibir aprendizajes que se sustentasen la adquisición de habilidades morales. Dentro de estas se cuenta la capacidad para entender el comportamiento de los demás en vista que su misión última sería convertirse en una “madre-maestra” que educara a sus hijos y, por tanto, a los futuros ciudadanos: “[...] acrecentar su esfera mental es estender i afirmar el poder de la sociedad en que vivimos” (S.d 7).

INTERSECCIONALIDAD DE REVISTAS: LIBERACIÓN (1922) Y SIMIENTE (1930)

La primera revista seleccionada es *Liberación*, publicada y escrita por estudiantes mujeres, creada en el Liceo de Niñas de Los Ángeles⁵⁵ en el año de 1922. Su primer número es una edición especial sobre el 21 de mayo y en el que se manifiesta la misión y visión del periódico

⁵⁴ Las citas que son de prensa escolar que se utilizarán a lo largo de esta investigación respetarán la ortografía original de la época.

⁵⁵ Este Liceo cambiará su nombre por Academia Inés Echeverría de Larraín en honor a la escritora con quien mantuvieron un constante diálogo a través de correspondencias.

en la sección titulada “Amable lector” texto escrito por la directora del establecimiento educacional Ester Pacheco de Naranjo⁵⁶:



Nace esta revista recibiendo el bautismo de las nuevas orientaciones que el pensamiento de la época imprime a la mujer en un inmenso anhelo de mejoramiento i de perfección. Hay en Liberación el propósito de participar en el estudio de todo aquello que interese a las jóvenes, i de coadyuvar a la preparación cultural de las que un día desempeñarán una labor en el hogar i en la sociedad⁵⁷ (p.2).

Revista Liberación Nº1 – 1922/ Fuente: www.revistascolaresmegm.cl

El inicio de la revista estuvo marcado por la correspondencia enviada por Inés Echeverría Larraín (Iris)⁵⁸ en el año de 1922. En la carta, la escritora menciona que se siente muy agradecida por haber sido escogida por la revista con el propósito de publicar algunos textos inéditos. Iris, quien para esos años ya era una escritora identificable dentro del segmento de mujeres activas en la prensa local, se convirtió en un modelo cultural y, por qué no pensarlo así, en una figura femenina-mujer insigne para las estudiantes del liceo, según relató en su columna Ester Pacheco de Naranjo:

⁵⁶ Cabe mencionar que la directora del colegio firma en este texto y en otras publicaciones como E de P. N. utilizando el anonimato en sus escritos, pero en futuras redacciones firmará con su nombre real.

⁵⁷ Se ha mantenido la ortografía original de la época, por ello se conserva la “i” en reemplazo de lo que actualmente sería “y”. Lo mismo sucederá con el resto de las citas directas.

⁵⁸ Inés Echeverría de Larraín (Iris) fue una integrante de una influyente familia aristocrática, quien se alzó por derecho propio como una de las voces literarias y modernas reconocidas de la última parte del siglo XIX y la primera del XX. La escritora destacó en diversos géneros y sus artículos de opinión aparecieron en los principales medios de prensa de la época.

[...] Hay en *Liberación* el propósito de participar en el estudio de todo aquello que interese a las jóvenes, i de coadyuvar a la preparación cultural de las que un día desempeñarán una labor en el hogar i en la sociedad (Ester Pacheco de Naranjo, 1922, p.2).

Surge dentro del campo tradicional chileno, una revista para estudiantes mujeres en la que participa una importante y reconocida escritora que es una figura por su constante proceso de reivindicar los derechos de la mujer. *Liberación* emerge dentro de la esfera social y cultural del siglo XX, como el espacio para plasmar sus propias inquietudes intelectuales, dicho de otra forma, el *habitus* de cada discente se traslada en las intenciones que ofrece la misión y visión de la revista, además de la presencia de Iris.

Desde una perspectiva educativa, se desarrolla una línea formativa que trate de equiparar el rol que tiene la mujer dentro del espacio privado con el público. La figura de Iris traza una línea de aprendizaje al incentivar, desde el posicionamiento de una imagen femenina, que lucha desde la intelectualidad y lo público la reivindicación de su género. Sino que, además, se conforma un emblema o ejemplo a seguir por cada estudiante, ya que, al recibir el establecimiento su nombre, se transmitirá sus valores en el ambiente escolar. Así mismo, la revista proporcionará un espacio capaz de que cada estudiante tenga la posibilidad de expandir y formar su pensamiento.

Por otro lado, en “Conceptos sobre educación femenina” (1922), entrevista realizada a la Sra. Rosario Uribe de la Maza, trata como tema central la preparación que debe o no hacer el establecimiento para que las estudiantes puedan acceder a un título académico o estudiar una profesión liberal:

[...] Estimo que el Liceo no sólo debe ser un establecimiento de enseñanza en donde se prepare a las alumnas para las profesiones liberales, sino que en él debe darse a las jóvenes una educación que esté en más armonía con a la vida práctica, de tal modo que si al finalizar sus estudios en el Liceo se ven obligadas por una u otra causa, a no continuarlos puedan ellas fácilmente iniciarse en las labores o trabajos que le reporten utilidades o ganancias suficientes para las necesidades de su vida ordinaria (Rosario Orrego, p.7).

La crítica mencionada hacia el establecimiento va en dirección a la necesidad de nuevas reformas en el aspecto académico en educación de mujeres, donde se impulse hacia nuevas prácticas necesarias para la vida ordinaria y que tengan de cada una de las estudiantes que egresa del establecimiento. Sobre esto, la entrevistada menciona que “[...] la falta o los defectos están en nuestros programas i en la apatía i timidez de muchos dirigentes que ven en la solución de estos problemas un fantasma que no existe!” (p.7).

La entrevistada comprende que toda práctica escolar está inserta en la contingencia sociocultral de la época. Ambos procesos forman parten de un contexto que constantemente

se tiene que adecuar a las necesidades de las estudiantes, en este caso, un aprendizaje cercano a la vida práctica. Por otro lado, se critica el funcionamiento de la institución educativa, la cual no asiste en nuevas metodologías de enseñanza para las alumnas, además sigue reproduciendo una desigualdad en condiciones y en oportunidades, donde el hombre sigue teniendo un factor principal dentro de lo público.

La entrevista arroja un factor importante que se relaciona con las ideas presentadas por Nelly Richard (1994), pues desde la conversación existe una tensión entre el pasado y presente. Contrastes que permite ir y rescatar ciertos elementos de antaño de la entrevistada para examinar el presente, lo que permite valorar el presente que demanda una actualización en temas educativos femeninos. Es en esta pulsión que la memoria cobra su total relevancia, pues en la acción de crear pensamiento mediante las palabras, cada una de ellas contiene una potencialidad que se expone en la reflexión del texto. *Liberación*, ofrece el narrar para pensar la contingencia escolar.

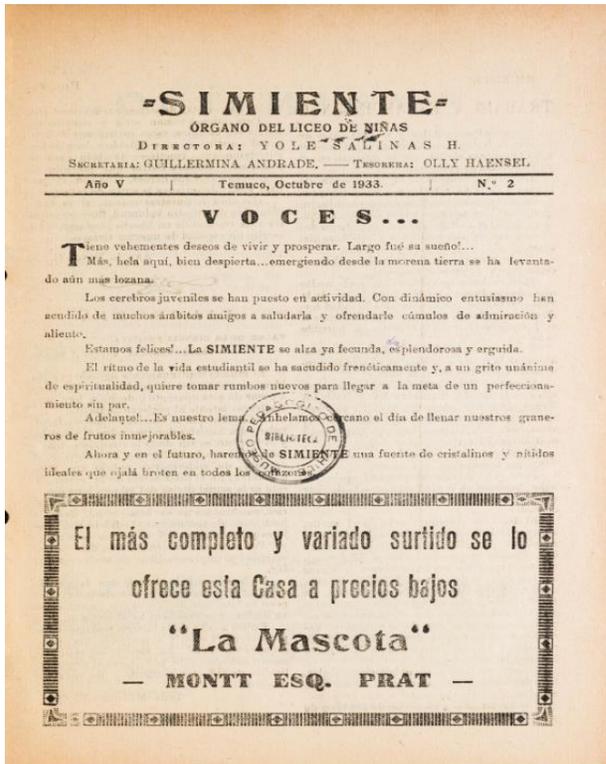
Se hace crítico la necesidad de una readecuación en los programas educacionales de la época, por la falta de prácticas educativas que certifiquen y realicen un acompañamiento en los diversos aspectos de la vida, pues, no importan los aspectos intelectuales ligados a las profesiones laborales, ya que hay una falencia en el aspecto de los trascendentalidad de elementos que apoyen a la formación conductual de las estudiantes.

[...] El ideal, a mi juicio, sería que la enseñanza pusiera a las educandas en situación de desempeñar convenientemente el papel que están llamadas a hacer en el seno del hogar i en la sociedad en que actúan. Frecuentemente vemos jóvenes que, al salir del liceo, después de terminados sus estudios o por razones del matrimonio son en la familia un simple objeto de lujo... (p.7).

Si bien existe una intención en pensar la educación femenina desde otra forma, se sigue impartiendo y considerando que la mujer debe partir desde la esfera privada y después en el aspecto público. El discurso permite centrar las miradas en el enraizamiento de un pensamiento patriarcal que adoctrina a la mujer a ser un mero objeto del hogar y luego, si es que las condiciones lo propician, participar dentro de la sociedad.

La segunda revista escogida es *Simiente* se creó en el año de 1930 en el Liceo de Niñas de Temuco, cuyo primer número el comité editorial agradece las colaboraciones enviadas y que serán publicadas en las distintas secciones, además de incorporar artículos de los mejores escritores. No será hasta tres años después que el periódico femenino tendrá su misión y visión en las primeras páginas de este volumen en el texto titulado "Voces" texto escrito por el comité editorial: "Estamos Felices!... La SIMIENTE se alza ya fecunda, esplendorosa y erguida. El ritmo de la vida estudiantil se ha sacudido frenéticamente y, a un grito unánime de espiritualidad, quiere tomar rumbos nuevos para llegar a la meta de un perfeccionamiento sin par" (p.1).

Estas revistas comparten similitudes, ya que presentan características semióticas que exhiben hechos culturales híbridos, mediante la redacción de columnas de opinión, el uso de entrevistas y entregar los prospectos, que serán la línea editorial. Esta situación invita a considerar que cada discurso escrito en ambos periódicos forma parte de una red de prácticas históricamente situadas que nacen desde la condición situacional de las estudiantes y un paradigma que se centra en la relación de la obra con las interpretaciones que surjan del marco contextual (Dominique Maingueneau, 2018).



Simiente Nº2 – 1933/ Fuente: www.revistasescolaresmegm.cl

Liberación y Simiente se constituyen, además, en dispositivos susceptibles de cuestionar desde la interseccionalidad, en tanto intervienen en sus condiciones de producción, en sus referentes, en sus productores mismos y en los mensajes que difunden, una serie de categorías que sugiere distintos niveles de análisis, según ya se ha anunciado a lo largo de este texto, a saber: situación de la educación en Chile, situación de la educación para las mujeres, estado de la prensa, participación de las mujeres en la prensa, visibilización de la educación para niñas, construcción Estatal de las mujeres en la sociedad.

Estos periódicos fueron diseñados a la usanza de los populares magazines, un tipo de texto que desarrolla una estructura de numerosas secciones con muchas páginas y de aparición semanal o mensual, y que también alberga una mezcla de crónicas, entrevistas y avisos

publicitarios (Eduardo Santa Cruz, 2005)⁵⁹. Por consiguiente, al concebir a la prensa escolar femenina con estas descripciones, se asocia a un objeto de comunicación que aparece en una situación socialmente histórica, pues su discurso se encuentra expuesto desde un principio, manifestando los intereses e ideas que se proyectan como prensa de estudiantes mujeres. (Maingueneau 2018). A modo de ejemplo, el texto titulado “Función Social del Arte” (1935) de Julieta Caobra, en *Simiente*.

[...] consideremos al Arte como algo indispensable para la vida de la humanidad y para su progreso en el camino de la dicha; además miremos su inmenso valor social y digamos que es uno de los senderos que nos llevan al plano más elevado de nuestra existencia (p.16).

En esta misma línea, *Liberación* publicó “¡Impulsemos nuestra cultura!” (1922), texto que fue expuesto en una conferencia pública⁶⁰ por la alumna del sexto año de humanidades Clemencia del Pino. El tema central de su discurso fue enfatizar las potencialidades de la educación femenina, haciendo un llamado para que “(...) despierten los espíritus dormidos, que abramos los ojos a la vida i nos propongamos perfeccionar i desenvolver nuestras facultades intelectuales, con entusiasmo i constancia (...)” (p.5). La estudiante hace el llamado a formar parte activa del aprendizaje, y así las alumnas adopten una “(...) labor tenaz en favor de nuestra cultura, (...) huyamos de ese medio que nos tiene en la oscuridad, que anestesia el espíritu i encadena los mejores propósitos (p.5).

La escritora utiliza un estilo discursivo que presenta una estructura argumentativa con secuencias explicativas, donde sus relaciones lógico-semánticas se establecen en conocimientos implícitos, compartidos entre el emisor y receptor. Es la memoria compartida de estudiante y mujer la que activa esta reflexión, cargada de simbolismos que redundan en la denuncia de las inequidades. Su discurso expone el deseo de una justicia educativa, que sea capaz de representar la identidad del conglomerado estudiantil femenino, al reconocer que ellas poseen los mismos derechos que los hombres, mientras ellas cimientan su propia cultura y sean “(...) las precursoras de nuevos ideales, -se abran- (...) a las generaciones venideras un sendero mas amplio i un campo de batalla donde puedan las futuras mujeres luchar con mayor libertad” (p.5).

En cuanto a las condiciones prácticas de producción de ambas revistas, estas contaban con un taller para imprimir sus distintos números. Este detalle es muy relevante, ya que, al no depender de una imprenta externa, ambas publicaciones aumentaban sus posibilidades de pervivencia (se debe tener en cuenta que las revistas y/o periódicos que no dependían de editoriales nacían para perecer rápidamente debido a la falta de recursos que las

⁵⁹ Además, el autor menciona en su texto *El estallido de las formas Chile en los albores de la "cultura de masas"*, que el magazine fue un género que se consolidó en los albores de la industria cultural, lo que provocó la divulgación y vulgarización del conocimiento.

⁶⁰ Conferencia leída en la Academia Inés Echeverría de Larraín.

sustentasen). Por otro lado, estas condiciones técnicas vinculaban aun más a las revistas con sus respectivas escuelas (es decir, con sus contextos de producción “micro”), funcionaba como garante para los/as lectores/as sobre la autonomía de la línea editorial. Finalmente, al poseer secciones acompañadas de diversos elementos icónicos, las revistas funcionarán como *paratexto* (Maingueneau) para otros elementos del universo semiótico, lo cual viene a subrayar los vínculos de éstas con la realidad circundante (ya fuera local de la escuela, o de la región, incluso del país). Muestra clara de lo antes señalado son los dos textos que se citan a continuación, cuyo eje argumentativo es la evaluación de la situación educativa y profesional de las mujeres ligadas a las escuelas del país:

[...] porque en cada profesora hay una madre que, aunque no luzca en su vida la condecoración de algún hijo, lleva en sí todo el germen de una abnegada madre; ella puede guiar a las jóvenes en sus aspiraciones y aún socorrerlas pecunariamente cuando ve las buenas inclinaciones de algunas de las niñas que carecen de recursos (Eugenia Cruz, 1935, p.14).

Liberación (1922) y *Simiente* (1930) ofrecen una interacción apreciable a través del interdiscurso que se forma en la idea central de presentar a la estudiante mujer como una participante activa en el campo social y cultural del siglo XX. En estos prospectos se movilizan ideas, conjuntos de saberes y creencias que pueden modificar la percepción de un otro/a sobre un tema, además de la invitación a los lectores/as a interactuar con este medio y valorar las publicaciones creadas por las alumnas. Es así como en el número 5 de 1934 de *Simiente* se reiteran la misión y visión de la publicación:

[...] Queremos que SIMIENTE sea un aliciente; para los que se inician en las bellas letras. Queremos que haga despertar en la juventud estudiantil, el gusto por el cultivo de nuestra lengua castellana, cuna del CID.

Es decir, queremos, SIMIENTE de frutos útiles y duraderos (p.3).

Liberación, por su parte, en su número de 1922 aportó la siguiente crítica tanto a la propia publicación como a lo que significaba el feminismo en el país:

[...] La mujer sobre todo necesita de ella, pues no le falta el talento necesario para marchar a la par que el hombre por el camino de la civilización. Me agrada ese modernismo, (...) aunque no lo acepto en todas sus partes. Esa estremada libertad en la joven, así como la familiaridad con el sexo contrario no me agradan mucho. El chileno no ha aprendido aún a respetar a la mujer, ni ésta está suficientemente preparada para defendeser, de modo que las niñas peligran (p.4).

Ambas revistas escolares construyen una escenografía discursiva. Esto se debe a la constante determinación y remarcación de sus parámetros iniciales, ya que, a través de distintas estrategias textuales reivindican sus motivaciones e ideas. La escritura viene a ser la acción misma que las fijará en un espacio sociohistórico del siglo XX. Asimismo, se traza una línea objetiva que relaciona la línea editorial con cada texto publicado para y por

discentes femeninas, además de las colaboraciones y entrevistas que se realicen. Por lo tanto, entre *Liberación* (1922) y *Simiente* (1930), existe un interdiscurso que las relaciona ⁶¹, definiendo sus roles y las formas de interactuar con su destinatario.

Hacia el año de 1930 en la revista *Liberación* en su número extraordinario que conmemora la fundación del Liceo de Niñas, reaparece y se expresa la misión y visión de la revista, pero con un comentario crítico por parte de una estudiante quien lleva el seudónimo de la letra "E":

[...] Cabe aquí la oportunidad de repetir lo que he dicho antes. *Liberación* no es feminismo; es su antítesis. Anhela el derrumbe de los torpes prejuicios que, ofendiendo a la mujer, le negaron la capacidad para un trabajo creador; pero abomina el extremismo que intenta arrebatar a nuestras jóvenes el tesoro de su feminidad (p.1).

En un tono más literario, *Simiente* también aportó a este tema a través del texto de Hilda Gangas, "Mi pluma de escribir" (1935):

[...] Quisiera ser siempre agradecida con mi pluma, porque pienso que será una ingratitud muy grande la mía, pues la he querido mientras ella lucía sus buenas cualidades y hoy, gastada y enmohecida, será arrojada al canasto, en donde tendrá que confundirse con las basuras que serán sus compañeras (p.25).

CONCLUSIONES

El estudio de revistas siempre resulta ser una invitación para explorar una multiplicidad de vías de comprensión del campo cultural y simbólico. Pero esta riqueza, siempre tentadora, puede convertirse en un auténtico peligro de extravío para quienes desarrollan los análisis. El necesario establecimiento de límites que permitieran categorizar y organizar la información que, para efectos de este trabajo se requerían, vino de la mano de la consideración del estudio de *Simiente* y *Liberación* desde el marco que otorga la interseccionalidad, con la finalidad de corroborar que estas revistas producidas en liceos de niñas ubicados en regiones adyacentes a la capital de Chile, marcaron un hito en la complejización de la esfera educativa y cultural del país debido a la visibilización que otorgaron a sujetos y espacios educativos considerados secundarios o marginales.

En cuanto al material cotejado, es posible concluir que estas publicaciones se constituyeron en espacios de discusión sobre la educación de las mujeres, por lo cual convocaron a escritoras de notoriedad nacional, como Gabriel Mistral e Inés Echeverría (Iris), en tanto figuras angulares para instaurar la participación de las mujeres en espacios públicos. Así también, cabe destacar que no fue al azar que las revistas difundieran obras de Teresa Wilms

⁶¹ Maingueneau (2007), estas formas particulares constituyen lo que es el género discursivo, ya que cada revista tiene su forma de expresión y de interacción con sus lectores/as.

Montt, por ejemplo, quien fuera reconocida (y es recordada así hasta la actualidad), como una mujer controversial y “adelantada” para su época. La selección de autoras, responde a la búsqueda de figuras a través de las cuales anclar una tradición literaria, periodística y educativa de la cual las productoras de estas publicaciones se sentían continuadoras. Esto último se constituye en un hallazgo para esta investigación debido a la reafirmación de una hipótesis que una serie de investigadoras (Doll, Salomone, Alvarado, Ramírez, Montero, Contreras, entre otras) han venido señalado sobre la “contra-tradición” que las mujeres del XIX e inicios del XX comenzaron a tejer, con miras a ahuyentar ese vacío literario que les pesaba (y del cual tanto se ufana la crítica patriarcal de la época).

Las proyecciones de este trabajo son continuar explorando los espacios de construcción educativa crítica que promovieron tanto las escuelas de niñas como las estudiantes de dichos establecimientos. Así también se espera continuar indagando en la demás prensa estudiantil de la época, haciendo hincapié en el correlato que entablaron con las políticas públicas del período y los sucesos que acontecieron en el ámbito educativo. Otra posibilidad interesante, será reconocer a través de estos periódicos el tipo de canon literario que los/as estudiantes adoptaron para sí y la correspondencia, o no, de este con el propuesto tanto en los libros de texto como en los programas de estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografía primaria

- Comité editorial. Voces. *Simiente* N°2 (1933) pp.1
- Caobra, J. Función social del arte. *Simiente* N°2 (1935) pp. 15
- Cruz, E. Una profesión muy apropiada para la mujer. *Simiente* N°3 (1935) pp.14
- Comité Editorial. Más amplios horizontes. *Simiente* N°3 (1935) pp.3
- E. S.d. *Liberación* N° extraordinario (1930) pp.1
- Forget Me Not. Conversando con Doña Emilia Álvarez de Araya. *Libreación* N°4 (1922) pp.3
- Gangas, H. Mi pluma de escribir. *Simiente* N°5 (1935) pp.25
- Nini. Conceptos sobre educación femenina. *Liberación* N° 1(1922) pp.7
- Pacheco de Naranjo, E. *Liberación* N° 1 (1922) pp.2
- Pino del, C. Impulsemos nuestra cultura! *Liberación* N°4 (1922) pp.5.S.d. La educación de la mujer. *El estudiante ilustrado* N°2(1911) pp.7

Bibliografía Crítica:

- Alvarado Cornejo, M. (2009). Contra-tradición: prácticas críticas y desestabilizadoras de escritoras chilenas de principios de siglo XX. *Ogigia*, 5, 41-51.
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós
- Bourdieu, P. (2005). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Doll, D. (2007). Desde los salones a la sala de conferencias: mujeres escritoras en el proceso de constitución del campo literario en Chile". *Revista Chilena de Literatura*, 71: 83-100.
- Hill Collins, P. (2017). La diferencia que crea el poder: interseccionalidad y profundización democrática. *Investigaciones Feministas*, 8(1), 19-39.
- Kirkwood, J. (1984). *Los nudos de la sabiduría feminista: Después del II Encuentro Feminista Latinoamericano y del Caribe, Lima 1983*. Santiago, Chile: Programa FLACSO.
- Labarca, A. (1939) *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago, Chile: Universitaria
- Maingueneau, D. (2018). *Análisis de textos de comunicación*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Montero, C. (2018). *Y también hicieron periódicos. Cien años de prensa de mujeres en Chile 1850- 1950*. Santiago, Chile: Hueders.
- Ortega, E. (1996). *Lo que se hereda no se hurta: Ensayos de crítica literaria feminista*. Providencia, Santiago, Chile: Editorial Cuarto Propio.
- Santa Cruz, E. (1988). *Análisis histórico del periodismo chileno*. Santiago, Chile: Nuestra América Ediciones.
- Serrano, S. (2012) *Historia de la Educación en Chile (1810-2010) Tomo II La educación nacional (1880-1930)*. Santiago, Chile: Taurus.
- Subercaseaux, B. (2004). *Historia de las ideas y de la cultura en Chile. El centenario y las vanguardias*. Tomo III. Santiago, Chile: Editorial Universitaria
- Valdés, A. (1996). *Composición de Lugar: Escritos sobre cultura*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Violi, P. (1991). *El Infinito singular*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Von JKalchberg de Froemel, G. (1915) *Los liceos de Niñas*. Santiago, Chile: El Globo.
- Williams, R. (2000). *Marxismo y literatura*. Barcelona, España: Península.



SOBRE LOS AUTORES

Enrique Javier Díez Gutiérrez Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de León. Ha trabajado como educador social, maestro de primaria, profesor de secundaria, como orientador en institutos y responsable de atención a la diversidad en la administración educativa. Director de la Investigación Europea Erasmus +, Jean Monnet Module, titulado "Building up an Inclusive and Democratic Europe through a Dialogical Co-Creation of Intercultural Solutions to the Rise of Neo-Fascism and Xenophobia". EAC-A02-2019-JMO. Application 620320-EPP-1-2020-1-ES-EPPJMO-MODULE Entre sus últimas publicaciones se encuentran: Pedagogía Antifascista. Construir una educación inclusiva, democrática y del bien común frente al auge del fascismo y la xenofobia (Octaedro, 2022). La historia silenciada. Unidades Didácticas de Recuperación de la Memoria Histórica Democrática (Plaza y Valdés, 2022). Educación crítica e inclusiva para una sociedad poscapitalista (Octaedro, 2021). La asignatura pendiente. La memoria histórica en los libros de texto (Plaza y Valdés, 2020), La educación en venta (Octaedro, 2020), Educación para el bien común (Octaedro, 2020), La revuelta educativa neocon (Trea, 2019) o Neoliberalismo educativo (Octaedro, 2018). Impulsor e integrante del colectivo de profesorado universitario Uni-Digna, por una Universidad al servicio del bien común y comprometida socialmente. Miembro del Foro de Sevilla, Por Otra política Educativa. Miembro de Redes por una Nueva Política Educativa, que agrupa a colectivos, movimientos, sindicatos, MRPs, federaciones de familias, partidos políticos, etc., que defienden una educación pública, laica y gratuita. Es también Vicepresidente del Foro por la Memoria de León que investiga, publica y trabaja en la recuperación de la memoria histórica y Secretario de la Asociación Prometeo, Hombres por la Igualdad de León, que promueve la implicación de los hombres en la lucha por la igualdad y contra la violencia de género.

Donovan Adrián Hernández Castellanos. Profesor de tiempo completo en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Es doctor en filosofía por la máxima casa de estudios y realizó su estancia posdoctoral en la UAM-X. Se especializa en filosofía política contemporánea, así como en estudios poscoloniales y de género. Es autor de diversos ensayos y capítulos de libros colectivos. Ha publicado cuatro libros, los más recientes son *Arqueologías urbanas, topografías críticas. La dialéctica de la ciudad en Siegfried Kracauer y Walter Benjamin* (Parmenia, 2019) y *El color de la tierra. Crónicas desde la autonomía* (CNDH / ¡Ay Bacantes!, 2020). Es conferencista internacional y ha impartido diversos cursos para la Comisión de Derechos Humanos de Quintana Roo. Ha colaborado en diversos medios en México y España. Este año se publicará su segundo libro sobre Michel Foucault.

Mariángeles Calvo. Licenciada y Magister en Trabajo Social, Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata. Doctoranda de la Carrera Doctorado en Trabajo Social, FTS-UNLP. Profesora Adjunta en la Cátedra Prácticas Educativas en Perspectiva de Inclusión, Carrera Profesorado en Trabajo Social, FTS-UNLP. Docente en la Cátedra de Trabajo Social II, Licenciatura en Trabajo Social, FTS-UNLP. Docente en la Especialización en Intervención Social con Niñas, Niños, Adolescentes y Jóvenes. FTS UNLP. Becaria Secretaría de Ciencia y Técnica, UNLP (2012-2016) Actualmente becaria de finalización de Doctorado en Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET, Argentina). Docente investigadora en el Instituto de Estudios de Trabajo Social y Sociedad (IETSYS-FTS). Autora y coautora de diversas producciones: capítulos de libros, artículos y ponencias referidos a la

intervención del Trabajo Social en el campo educativo, estrategias de intervención de los Equipos de Orientación Escolar y trayectorias educativas juveniles. Integrante del Equipo de investigación del proyecto "Intervenciones sociales del Estado entre los años 2016-2019: una lectura a partir de los campos de actuación del Trabajo Social en el Gran La Plata; en las tensiones entre la redistribución y la restricción" Dirigido por la Dra. Paula Danel y codirigido por la Dra. Marcela Velurtas. Integrante del equipo de extensión del Proyecto de Voluntariado Universitario "Las infancias en la escuela" dirigido por la Mag. Ivone Amilibia convocatoria "Universidades Publicas Solidarias" y del Proyecto de Voluntariado Universitario "Trayectorias educativas y derechos" Convocatoria "Sigamos estudiando: fortalecimiento de las trayectorias y la enseñanza en la educación secundaria", FTS-UNLP.

Aldo Ocampo González. Chileno. 1987. Teórico de la educación inclusiva, orienta su trabajo a la comprensión de la interseccionalidad, la justicia educativa, la educación antirracista, las teorías postcoloniales, los estudios visuales, la filosofía de la diferencia y las metodologías emergentes de investigación. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), institución reconocida y con estatus asociativo a CLACSO. Primer centro de investigación creado en ALAC y Chile para el estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. Creó la primera Licenciatura en Educación Inclusiva impartida en Chile. Se formó como Profesor de Educación General Básica, Licenciado en Educación, Post-titulado en Psicopedagogía e Inclusión (UCSH, Chile). Magíster en Educación, mención Currículo y Evaluación, Máster en Política Educativa, Máster en Lingüística Aplicada (Univ. de Jaén, España), Máster en Integración de Personas con Discapacidad (Univ. de Salamanca, España) y Doctor en Ciencias de la Educación, aprobado Sobresaliente por Unanimidad, mención "Cum Laude" por la Universidad de Granada, España. Posee, además, un Post-doctorado en Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares por el Instituto de Educación de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (UFRRJ), Brasil. 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 120 conferencias, conferencias magistrales y clases magistrales en casi todo Iberoamérica por invitación gracias a sus escritos y publicaciones. En julio de 2017 y en 2019, 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. Cuenta, además, con el reconocimiento del Congreso del Perú por su aporte a la educación y a la cultura. Actualmente, cursa una estancia postdoctoral sobre descolonización lingüística y ontologías relacionales en la UdeA, Colombia.

Silvia Dubrovsky. Magister en Psicología Educativa por la Universidad de Buenos Aires. Licenciada en Ciencias de la educación de la Universidad de Buenos Aires. Profesora adjunta a cargo de la cátedra Teoría socio-histórica, aprendizaje y educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA. Ex directora del área de Educación Especial del GCBA. Ex docente en Institutos de formación docente de la Ciudad de Buenos Aires. Ex coordinadora del Departamento de Investigación del Instituto Superior del Profesorado en Educación Especial. Coordinadora y

docente de la actualización académica en Educación Inclusiva del Instituto Superior de Educación Física de la ciudad de General Pico de la Provincia de la Pampa. Autora de numerosos artículos académicos y de divulgación en educación inclusiva y autora y compiladora de libros sobre teoría socio-histórica y sobre educación inclusiva.

Paula Danel. Dra. En Trabajo Social (UNLP 2016); Magíster en Trabajo Social (UNLP, 2007); Especialista en Epistemologías del Sur (CLACSO, 2019); Especialista en Infancias y Juventudes (CLACSO, 2021); Diplomada Superior en Gerencia Social y Políticas de Discapacidad (Flacso Chile y OEA, 2012); Diplomada Superior en Pedagogías de las Diferencias (Flacso, 2015); Diplomada en Filosofía de la liberación (UNJU, 2017). Licenciada en Trabajo Social (UNLP, 2000). Profesora Adjunta Ordinaria de la Cátedra Trabajo Social y Análisis Institucional de la Licenciatura en Trabajo social, UNLP. Desde Noviembre 2018, forma parte de la carrera de Investigadores como Investigadora Adjunta del CONICET, con lugar de trabajo en el Instituto de estudios de Trabajo Social y Sociedad (IETSyS) de la misma facultad. Miembro fundadora de la Red Latinoamericana de Docentes Universitarios y Profesionales de Trabajo Social en el Campo Gerontológico – RedGETS. Miembro del Grupo de Trabajo (GT) Clacso Estudios Críticos en Discapacidad ((2016 y continua.). Amplia producción en revistas científicas, libros, capítulos y otros formatos.

Laura Kiel. Psicoanalista miembro de la Escuela de la Orientación Lacaniana y de la Asociación Mundial del Psicoanálisis. Dedicada a la conformación de colectivos interdisciplinarios, en diálogo con otros discursos que confluyen en el campo de la inclusión escolar. Profesora titular de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Coordinadora de la Diplomatura en Inclusión Escolar con orientación en Trastornos Emocionales Severos -TES- que se dicta de manera presencial y virtual en la UNTREF y bajo modalidad virtual en la Universidad de La Punta en San Luis. Directora de la Investigación: “Un estudio exploratorio de la inclusión escolar como práctica de discurso” con sede en la UNTREF. Asesora de la Dirección de Educación Especial de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Miembro del Consejo Consultivo y Profesora del Curso de Posgrado: “Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas”. Flacso Argentina. Modalidad Virtual. Año 2007 y continúa. Coordinadora Académica del colectivo Entreenir, dedicado a la formación, investigación y supervisión en el entrecruzamiento discursivo del Psicoanálisis y la Educación. Ex docente e investigadora de la Cátedra Freud I de la Facultad de Psicología, de la Universidad de Buenos Aires en Grado, Extensión y Posgrado. Autora de numerosos artículos académicos y de divulgación en psicoanálisis y en educación inclusiva. Compiladora de materiales de la Diplomatura que coordina: “Coordenadas de lo Posible” y “La inclusión empieza por casa”.

Fabian Salazar Acevedo. Profesor licenciado en educación en Castellano de la Universidad Católica Silva Henríquez, autor de la tesis “La prensa escolar el agente activador del sistema educativo chileno a inicios de siglo XX (1911 – 1941)”, ayudante del grupo de investigación de Prácticas Lectoras y Escritura académica, participante como expositor de la jornada de “Pablo de Rokha: Revisitando al amigo piedra a 50 años de su muerte” y co-organizador del coloquio prácticas lectoras en clave interseccional y postcolonial: por el derecho a la diferencia y la reinención de la ciudadanía cultural.

Marina Alvarado Cornejo. Marina de los Ángeles Alvarado Cornejo. Doctora en Literatura. Profesora de Castellano y licenciada en educación de la Universidad de Santiago de Chile. Académica de la Universidad Católica Silva Henríquez. Autora de los libros *Revistas Culturales Chilenas de 1900 a 1920: Legitimadoras del campo literario nacional* (Santiago: Editorial Cuarto Propio, 2016); *Revistas culturales chilenas del siglo XIX (1842-1894): historia de un proceso discontinuo* (Santiago: Ediciones UCSH, 2015) y Teresa Wilms Montt. Estrategias textuales y conflicto de época (Santiago: Editorial Cuarto Propio, 2015). Autora además de uno de los capítulos del libro *Tiempos Fundacionales. Nación, identidades y prácticas discursivas en las letras latinoamericanas* (Santiago: RIL editores 2015), con el trabajo titulado: “Entre las letras y la política: revistas culturales chilenas del año 1842”. Los últimos artículos publicados por la autora en revistas de la especialidad son: “La sección folletín de la prensa chilena de mediados de siglo XIX: espacio privilegiado para la crónica” (*Revista Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 2019); “Almanaque de La Mujer para el año 1899. construcción de un nuevo relato para las lectoras modernas” (*Revista Historia y Sociedad*, 2019); “Del Almanaque Divertido (1879) a Zig-Zag (1905): Vínculos, continuidades y orígenes del magazín” (*Revista Iberoamericana*, 2019). Ha dirigido los proyectos de investigación financiados con fondos estatales (FONDECYT): “La sección folletín de la prensa en Chile (1842-1900): inclusión, difusión y transformación de una sección que fue mucho más que novelas por entrega” y “Almanaques seculares chilenos (1850- 1930): el origen desconocido del magazín en Chile”. Actualmente se encuentra preparando junto a los académicos Claudio Véliz y Marcelo Sanhueza el libro: *Cultura literaria e intelectual en América Latina del siglo XIX: problemas y tendencias actuales*.

Ana Luiza Bustamante Smolka. Docente na Faculdade de Educação da Unicamp. Graduada em Filosofia pela PUC-RJ (1972), com Mestrado em Educação na Universidade do Arizona/USA (1978), Doutorado em Educação na FE-UNICAMP. Pós-Doutorado em Psicologia da Educação na Universidade de Clark, Mass, USA (Capes, 1990). Livre-Docente pela FE-UNICAMP (2012), integra o GPPL - Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem dessa unidade. Realiza pesquisas na perspectiva histórico-cultural sobre desenvolvimento humano, relações de ensino, práticas escolares, práticas discursivas, emoção, memória, imaginação.

Débora Dainez. Docente no Departamento de Ciências Humanas e Educação na Universidade Federal de São Carlos. Graduada em Fonoaudiologia (2006) pela UNIMEP, com Mestrado em Educação no Núcleo Práticas Educativas e Processos Interacionais do PPGE-UNIMEP (2008, CNPq). Doutorado na área Psicologia Educacional, FE-UNICAMP (2014, FAPESP). Pós-doutorado no Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem da FE-UNICAMP (2016, FAPESP). Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação, CEPRE FCM-UNICAMP (2019, CAPES). Tem desenvolvido projetos de investigação relacionados aos seguintes temas: linguagem, formação da personalidade, relações de ensino, práticas escolares, deficiências, educação especial, educação inclusiva, perspectiva histórico-cultural.

Flávia Faissal de Souza. Docente na Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Licenciada plena em Educação Física pela UERJ (1993), Especialização em Educação Física junto a Pessoas Portadoras de Deficiência pela UFU (1997), mestrado e doutorado em Educação pela UNICAMP (2001 e 2013) e Pós-doutorado em Educação no PPGEduc/IM/UFRRJ (Capes, 2015). Coordenadora do Laboratório Educação e Diferenças (LED/FEBF/UERJ) e do Grupo de Pesquisa em Educação, Desenvolvimento Humano e Diferenças (GEDH/UERJ), tem desenvolvido estudos sobre o desenvolvimento das pessoas com deficiência com foco nos seguintes temas: políticas e práticas de educação inclusiva, relações de ensino, tecnologias educacionais e perspectiva histórico-cultural.

Juan Ramón Rodríguez Fernández. Licenciado y doctor en Pedagogía por la Universidad de Oviedo, España. He trabajado como educador y pedagogo en la Administración Pública del Principado de Asturias. Actualmente trabajo como profesor en la Facultad de Educación de la Universidad de León, donde doy clase en el Grado de Educación Social. Mis líneas de interés son la pedagogía crítica marxista, el análisis del discurso educativo, la renta básica universal y la etnografía educativa. He sido profesor invitado en las universidades de Ankara (Turquía), Adelaida (Australia) y Anglia Ruskin (Inglaterra). Mis últimos libros publicados son *Educación crítica para una sociedad poscapitalista* (Octaedro, en coautoría con Enrique Díez), *el Análisis Político del Discurso. Apropiaciones en Educación* (Octaedro) y *Entreteniendo a los pobres. Una crítica ideológica a los programas de lucha contra la pobreza* (Bomarzo). Me gusta correr, leer y soy un gran aficionado al ajedrez.

Esta obra forma parte del Sello Producción de otros mundos de Ediciones CELEI.

Concebida como una estrategia de difusión del conocimiento y la reflexión práctica sobre los desafíos que enfrenta la educación de la multiplicidad de diferencias en el contexto de la Justicia Educativa.

La presente obra se editó por primera vez en mayo de 2022, en los talleres de Ediciones CELEI. En su composición se utilizó Candara, a través del programa Adobe Systems.

Lo político es siempre una determinación ontológica, mientras que, la política recupera una visión óptica. La primera, alude a la dimensión conflictual de las relaciones sociales, mientras que, la segunda, describe un conjunto de prácticas contingentes que delimitan el funcionamiento de las estructuras institucionales por las que determinados fenómenos logran existir. Es la pregunta por la existencia, por las condiciones de producción del Otro, etc. La pregunta es, cómo poder invertir sus itinerarios de regulación para crear prácticas políticas estructuradas a través de los principios de la solidaridad creativa. Sin duda, este es uno de sus itinerarios de discusión más relevantes. En efecto, el sujeto de la subalternidad –una categoría interseccional, heterogénea, inconmensurable e incomensurada– no puede incurrir en una comprensión post-representacional del mismo sin una determinación geopolítica particular.

El componente creativo de la solidaridad se interesa por explorar su poética. Su interés consiste en otorgar herramientas para reorganizar los componentes y los órdenes simbólicos de relación a partir de las diferencias de cada colectividad y singularidad. “La solidaridad creativa se preocupa por la multiplicidad de prácticas culturales que podrían evolucionar en tales encuentros, como una forma de contrarrestar las versiones de “cultura” e “identidad” que impone el proyecto colonial de modernidad” (Gaztambide-Fernández, 2012, p.57).

Lo político de la educación inclusiva se acontece “anclada en la vida, una lucha por la liberación y por un nuevo tipo de sociedad en armonía con otros pueblos y culturas” (Escobar, 2009, p.172), cuya naturaleza se torna autónoma en términos de alteración de las normas de regulación de la vida social en el contexto de la multiplicidad. Esta es, la autonomía, concebida como un conjunto de “condiciones para cambiar las normas de dentro, o la capacidad de cambiar las tradiciones tradicionalmente, podría implicar la defensa de unas prácticas, la transformación de otras y la verdadera invención de nuevas prácticas” (Escobar, 2009, p.172). La inclusión supone cambiar la forma en que cambiamos y nos relacionamos con el mundo.



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.