

Educación: Desafíos indisciplinares y subversivos en contextos diversos

Education: Indisciplinary and subversive challenges in diverse contexts

Autores:

¹Sofía Druker Ibáñez

Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago de Chile.

✉ sdruker@ucsh.cl

 ORCID: 0000-0002-0934-4825

La autora agradece al Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE, Chile), y al programa de Becas doctorales UMCE (2019-2022) por permitirle el espacio intelectual que antecede a este trabajo.

²Ricardo Sánchez Lara

Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago de Chile.

✉ rsanchezl@ucsh.cl

 ORCID: 0000-0003-3223-6555

El autor agradece al Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE, Chile), y al programa de Becas doctorales UMCE (2019-2022) por permitirle el espacio intelectual que antecede a este trabajo. Además, el autor agradece al proyecto FONDECYT Regular 1190517 "Origen y formación de la crónica periodística chilena en el siglo XIX" (2019-2022), en el cual participa como tesista de doctorado.

Recepción: 11 de enero de 2021 / Aceptación: 10 de abril de 2021 / Publicación: 1 de septiembre de 2021

Resumen

El propósito principal del trabajo es instalar una premisa respecto a la relación entre educación y diversidad: la consideración de las diversidades, como elemento constitutivo de la situación educativa, exige un posicionamiento didáctico-epistémico que se caracterice por ser indisciplinado y subversivo. En el texto se adopta una postura metodológica teórico-reflexiva con la que se articulan, discuten y relacionan tres miradas del fenómeno: interculturalidad, educación para todos y constructivismo radical. Entre las conclusiones destaca la idea de que los debates en torno a la diversidad no pueden ser discusiones tautológicas y que para ello es necesario transformar los discursos y las acciones desde una perspectiva constructivista radical.

Palabras Clave: Diversidad, educación, constructivismo radical.

Abstract:

With this paper, we aim to pose a premise regarding the relationship between education and diversity: the consideration of diversities as constitutive of the educational situation, requires a didactic-epistemic posturing that is characterized by being undisciplined and subversive. From a theoretical-reflexive methodological position we articulate, discuss and relate three perspectives of the phenomenon: interculturality, education for all, and radical constructivism. Among the conclusions, we highlight the idea that debates regarding diversity cannot be tautological discussions, which make it necessary to transform discourses and actions from a radical constructivist perspective.

Keywords: Diversity, education, radical constructivism

Introducción

Contexto general y postura. Hacia la indisciplina subversiva

Los discursos didáctico-curriculares responden al principio *morineano* de hologramaticidad (Morin, 1994), es decir, en tanto definiciones éticas y epistémicas, dan cuenta, especularmente, de cómo construimos identidad y cultura. En ese contexto, y según constatan algunos trabajos recientes (Mora, 2018; Steffoni, Stang & Riedemann, 2016; Leiva Olivencia, 2017; Peñalva & Leiva Olivencia, 2019), los fenómenos migratorios, interculturales y de género han traspasado la esfera de lo cultural para situarse en la otra cara del holograma: el aula.

En este escenario, los estudios curriculares poscríticos han focalizado su mirada en los problemas discursivos y en los dispositivos de poder e interseccionalidad que la escuela reproduce. A su vez, han abierto un diálogo con la dimensión crítica de los diseños didácticos, asumiendo que las tramas de la exclusión se articulan, finalmente, en los espacios de interacción áulica y que, las diversidades son constructos que requieren ser discutidos desde perspectivas curriculares, didácticas y metodológicas.

Considerando el contexto anterior, en este ensayo pretendemos reflexionar en torno a la diversidad como fenómeno educativo, confrontando algunas ideas centrales de la interculturalidad, la educación para todos y el constructivismo radical. El propósito principal del trabajo es defender la siguiente postura: la consideración de la diversidad, como elemento constitutivo de la situación educativa, exige un posicionamiento didáctico- epistémico indisciplinado y subversivo.

Metodología

Para dar cuenta de lo propuesto, se adopta una metodología teórico-reflexiva a través de la cual se articulan, discuten y relacionan las categorías centrales y constitutivas de las perspectivas en revisión: interculturalidad, educación para todos y constructivismo radical. La técnica de análisis consiste en la revisión bibliográfica de fuentes principales; fuentes que se sintetizaron, articularon, discutieron y reorientaron con finalidad de proponer argumentos que defiendan la postura central del ensayo. Desde una perspectiva metodológica-argumental, el trabajo sigue una secuencia retórica que reconoce el planteamiento de una premisa como aspecto primario, y la consecuente presentación de argumentos, contraargumentos y respaldos como acciones lógicas derivadas. La síntesis argumental se expresa en las conclusiones; proposiciones que, en suma, rearticulan la polifonía conceptual y favorecen la presentación de las posturas crítico-reflexivas propias del ejercicio ensayístico.

Algunas nociones centrales

Diversidad: ¿entre la interculturalidad y la educación para todos?

Muchos de los discursos actuales en educación posicionan la diferencia como foco discursivo, reduciéndola, con frecuencia, al déficit y centrándose en los diferentes como alteridades marginalizadas, sin distinguir, en consecuencia, la diversidad como característica constitutiva de todo grupo humano (Ocampo, 2014; Skliar, 2002).

Como constatación de la diferencia, buena parte de la educación intercultural en América latina ha sido concebida como educación especial para indígenas (Ferrão, 2018), configurándose como un discurso educativo que narra al otro desde su marginalidad, su dificultad y su alteridad. Al emerger desde demandas políticas de grupos indígenas por el derecho a la identidad, la interculturalidad, en esta mirada particular, excede su origen en la discusión educativa convirtiéndose en un instrumento de lucha política para la renegociación del contrato

social, orientado a posibilitar la construcción de ciudadanías que garanticen el espacio de participación plena en sistemas culturalmente diversos.

La interculturalidad, como enfoque de ciudadanía, posibilita el cuestionamiento a las relaciones de hegemonía que constituyen la sociedad y, por tanto, a la educación. A diferencia de propuestas multiculturales, la interculturalidad se centra no solo en el respeto al contraste de culturas, sino que, además, pretende el reconocimiento y validación de diferentes modos de producirla, enfatizando el diálogo y el intercambio intercultural.

En términos de la construcción de conocimiento, lo anterior se ha enmarcado históricamente en una dinámica que De Sousa Santos (2014) denomina ‘pensamiento abismal’, donde epistemologías no occidentales son relegadas a la no-existencia. En los sistemas nacionales de educación formal, esto se cristaliza en espacios de exclusión, donde los saberes que no se corresponden con lo aceptado por la cultura hegemónica son invisibilizados o ignorados (Quilaqueo & San Martín, 2008; Di Caudo, 2016; Ñanculef, 2017). En este contexto, en el mejor de los casos, la interculturalidad se desarrolla a nivel discursivo en sectores sociales respetuosos del pluralismo cultural, pero tienen un impacto muy limitado en la política pública educativa y en la escuela como institución social.

Esta mirada de la problematización intercultural discute, como vimos, la condición de exclusión epistémica de un discurso monocultural, sin embargo, reproduce cierto colonialismo al invalidar otras alteridades en su posicionamiento de la etnia como objetivo principal (Ocampo, 2014). Partiendo de la base que las diversidades están atravesadas por colonialismo, en el sentido de dominación y violencia simbólica, y que la educación está cruzada, a su vez, por diversidades (porque la base de la naturaleza humana es lo diverso), pensamos que la monoculturalidad no es un problema étnico, sino un problema humano de disposición de poder y de roles explicativos ¿Cómo salvar los espacios de agencia sin el supuesto de objetividad ontológica? Pensamos que con una Educación para- y *entre*- todos y todas donde se reconozca y transforme los discursos de exclusión y se valide la otredad de las otredades. Una educación que reformule sus tradiciones y logre verse a sí misma como agente central del espacio heterogéneo, relevando las narrativas personales y los espacios experienciales como oportunidades didácticas.

Primer apunte para una didáctica indisciplinada y subversiva

La indisciplinada y subversión didáctica que defendemos es un constructo que reconoce dos influjos: la subversión del paradigma explicativo (Rancière, 2007) y la inversión del estado pedagógico tradicional (Elisondo, 2015). Rancière señala que la explicación, como mitología pedagógica, constituye un sistema recursivo de poder fundamentado en la diferencia de principio entre quien puede explicar y quien requiere la explicación. El mito es concebir los discursos explicativos como necesidad de primer orden, obviando que su enunciación es la imposibilidad presunta del otro de producir conocimiento y, por tanto, la superposición de los objetos explicados como verdades ontológicas. La subversión explicativa, entonces, reconoce en la ignorancia un estado natural de emancipación; no se requiere explicaciones del mundo, sino, posibilidades de expresión como conocimiento posible. Por su parte, Elisondo (2015) propone la indisciplinada como problematización y desmitifica el peso específico de los contenidos, es decir, propone “salirse de las fronteras disciplinares y construir contenidos indisciplinados para aprender y enseñar” (p.15).

En suma, la didáctica que defendemos es un desplazamiento de la relación epistemológica del sujeto conocedor hacia un sujeto que es contenido y continente, es decir, que no opera captando información del medio, sino que utiliza su patrimonio experiencial para vincularse con otras formas de producir cultura y conocimientos. Es subversiva porque subvierte, altera, desmitifica el orden explicador de un sujeto que transfiere contenidos a un sujeto desprovisto de experiencia que opera como continente; es indisciplinada porque relativiza el peso de las disciplinas como objetividad ontológica y las propone como campos transaccionales que dialogan con las agencias e historias de interacciones de los sujetos.

La subversión indisciplinada que proponemos es un marco de sentido que afirma al sujeto que aprende, en tanto sujeto diverso, insistiendo en la recuperación de sus historias, en la capacidad de criticar, autocriticarse y crearse en la experiencia, es decir, la capacidad de ser objeto y sujeto de conocimiento (Sánchez Lara, 2019, 2020). La subversión indisciplinada que defendemos es, *per se*, un cuestionamiento al sustrato epistémico de la educación y a la concepción de la diversidad; una interpelación teleológica hacia el tipo de sujeto que es objeto de la formación. Pensamos que una educación para el progreso homogéneo requiere explicar el mundo para posicionar verdades y parametrizar los campos de acción, así mismo, requiere parcelar las formas de producir cultura y genera discursos de exclusión, cuyas soluciones, son marginaciones y aceptaciones que disfrazan la separación y reafirman la propia supuesta superioridad.

Una didáctica para las diversidades, es decir para las y los sujetos, asume y transforma la interseccionalidad, los olvidos de lo indígena, las barreras de género y las discapacidades; una didáctica para las diversidades es consciente de los discursos de exclusión y los suprime; es capaz de reconocerse como reproductora de desigualdad y se interpela. Una didáctica que subvierte el orden explicador y quita peso específico a los marcos teóricos disciplinares, es decir, se indisciplina, es una acción de enseñanza para todos y todas que avanza en dos sentidos: valida el patrimonio experiencial y propicia la revisión sobre el sí mismo en relación con las diversidades y el bien común (Nussbaum, 2016).

Las acciones didácticas, con mayor o menor certeza, son opciones informadas por diversos modos de comprender la relación entre sujetos conocedores y objetos por conocer. Como hemos señalado, la didáctica de la subversión indisciplinada es una respuesta a la tradición interseccional de exclusión, olvidos y perpetuaciones del silencio forzado; a su vez, es una forma de comprender las diversidades como condición constitutiva del sujeto, pero de un sujeto que contiene toda la experiencia de verdad, que no es continente de contenidos externos y que late por tener lugares de privilegio en el escenario educativo.

Segundo apunte para una didáctica indisciplinada y subversiva: constructivismo radical

Lo que antes argumentamos puede sintetizarse en un apunte central: la educación para las diversidades exige un posicionamiento didáctico indisciplinado y subversivo que sobrepase los límites de la distinción entre multiculturalidad e interculturalidad, porque, como dijimos, lo distinto es constitutivo de los sujetos.

Desde el constructivismo radical, el individuo es conceptualizado como observador que realiza distinciones en la experiencia de vivir (von Foester, 2005). Esta experiencia, entendida como proceso de cambio congruente con el medio, permitiría la recursión de interacciones consensuales, a partir de las cuales cada persona construiría sentido para los objetos y relaciones que emergen en su proceso de distinguirlas en el lenguaje (Maturana, 1990). En otras

palabras, lo que distinguimos como realidad desde nuestro lugar de observadores, emergería como objeto o relación experimentada, en el proceso mismo de realizar la distinción. Desde esta perspectiva, la pregunta por la realidad ontológica pierde sentido, ya que las personas, al igual que el resto de los organismos vivos, carecerían de mecanismos que les permitan aprehender el mundo “de afuera”, pues su realidad sería construida por cada individuo en el lenguaje, entendido como una clase especial de acciones (Maturana, 1990).

Para Maturana (1997), la producción del mundo en el lenguaje se soporta en la noción de determinismo estructural que postula que todo cambio experimentado por un organismo sería consecuencia de su propia estructura, no estando especificado por estímulos externos. En términos de producción de conocimiento, ello implicaría que, en tanto cambio, el aprendizaje no podría producirse vía aprehensión de información (vale decir el rol explicador antes señalado) sino que, necesariamente, obedecería a una producción activa que el individuo realiza en la experiencia, o sea, en la afirmación del sujeto como continente y contenido.

La experiencia, entonces, se constituye como el hacer distinciones en el ahora. En este contexto, los sentidos y significados sobre el mundo que emergen en la historia de interacciones de un individuo son los únicos posibles; su ampliación, modificación o mantenimiento, dependen de las interacciones futuras en las que participe (Ibáñez, 2015).

Como observadores, las personas realizan las distinciones que pueden realizar, de acuerdo con los significados y relaciones que tienen presencia en sus propias historias de interacciones. Lo anterior implica que, aquello que no tiene presencia en dichas historias (en el ámbito de la experiencia, que es el único ámbito de realidad accesible para los seres humanos) no tendría tampoco existencia. Desde esta perspectiva, se acepta que todo lo que las personas hacen en un momento es lo que pueden hacer en ese momento de acuerdo con lo que traen en su experiencia de vivir (Maturana 1990), por lo tanto, la concepción de la disciplina como algo por aprender, no tendría valor en sí misma sino en la relación posible con la historia de interacciones del sujeto.

Desde esta perspectiva, los sentidos y significados de cualquier objeto o relación serían contruidos de modo particular por cada individuo como resultado de su historia interaccional previa; al no existir dos historias de interacción exactamente iguales, no sería posible tampoco encontrar construcciones de sentido idénticas entre dos individuos. Esta experiencia individual, se desarrolla enmarcada en configuraciones culturales amplias, redes de conversación para Maturana (1990), marcos epistémicos para Tubino (2014), que orientarían el curso general de las historias de relaciones en las que se ha participado y los sistemas de distinciones resultantes.

Si se aceptan los planteamientos del constructivismo radical respecto a que la diversidad, como condición de lo humano, sería consecuencia de los distintos modos de convivencia que caracterizan la historia del individuo (Druker Ibáñez, 2020), la interculturalidad tendría que ser entendida entonces como un aspecto particularmente visible de la diversidad, ya que lo que caracteriza a una cultura es precisamente la existencia de modos de convivencia que le son particulares; si, a la vez, se acepta que la cultura encausaría la construcción de mundo, debe aceptarse entonces que, en la experiencia escolar, mientras más lejanos sean los marcos de sentido en los que las personas han desarrollado sus construcciones de mundo, más distantes serán los sentidos y significados que estos traen sobre los objetos y las relaciones que distinguen en un paradigma explicador.

En este contexto, la didáctica de la indisciplina resta valor a la posibilidad de una verdad ontológica fuera de la experiencia y subvierte el posicionamiento de la explicación del mundo por sobre la experiencia de los mundos que interactúan en, para y desde, la diversidad como dimensión constitutiva.

Conclusiones y aperturas

En este artículo pretendimos reflexionar en torno a la diversidad como fenómeno educativo, confrontando la interculturalidad con la educación para todos y el constructivismo radical, a propósito de defender una didáctica de la experiencia que sea subversiva e indisciplinada. El supuesto inicial versó sobre la relación hologramática de la educación con la cultura, asumiendo que los fenómenos sociales de exclusión están insertos en todos los niveles curriculares: desde las políticas de diseño y las recontextualizaciones institucionales, hasta los principios didácticos y que, por lo tanto, las decisiones de aula están informadas por maneras de resolver el problema epistemológico sobre cómo acceder(producir) conocimientos.

El primer apunte que esbozamos tuvo por finalidad comprender las diversidades desde dos perspectivas: la interculturalidad y la educación para todos. Desde sus tensiones y propuestas, advertimos dos necesidades: primero, la de constatar, insoslayablemente, la presencia política, cultural y epistemológica de las exclusiones en educación, es decir, de los sistemas interseccionales que trasuntan etnias, géneros, discapacidades, vulneraciones económicas y sociales. Segundo, que esta constatación no debe ser una tautología de la colonialidad, es decir, a propósito de la exclusión, no puede haber exclusiones, ni olvidos, ni desplazamientos de la otredad.

En el segundo apunte retomamos algunas nociones del constructivismo radical y señalamos que, la única forma de comprender la constitución de los sujetos es en el estatuto primario de su diversidad. Dada esta composición diversa, la forma de acercarnos a los fenómenos del mundo es interactuando con ellos y creando un repertorio de interacciones que nos permiten significar, desde la experiencia, nuestra relación con las cosas en estado indisciplinar y subversivo. Dos preguntas centrales nos permiten cerrar (y paradójicamente abrir) la reflexión: ¿cómo salvar los espacios de agencia sin el supuesto de objetividad ontológica? ¿cómo concebir las diversidades son elaborar discursos de exclusión en el velo de la inclusión? Pensamos que estas tensiones hallan respuesta en el sustrato didáctico, en la urgencia de subvertir el orden explicador la educación y posicionar las historias de interacciones como contenidos y continentes de un sujeto diverso.

¿Cómo conseguir esta agencia? ¿cómo significar al otro? ¿cómo abordar el sustrato de diversidad propio de nuestra estructura? ¿cómo desatender el peso histórico de los contenidos por sobre los sujetos? Es evidente que queda por resolver alcances metodológicos y epistémicos de la propuesta, pero, a riesgo de la incompletitud y el caos, pensamos, como Morin (1994), que el campo del conocimiento no es el objeto explicado, sino el percibido y coproducido por nosotros.

Referencias bibliográficas:

Di Caudo, M.V. (2016). Interculturalidad y universidad. Cuando lo distinto (no) cabe en el mismo modelo. En Di Caudo, M., Llanos, D. & Ospina, M. (coords.) *Interculturalidad y Educación desde el Sur* (pp.93-130). Cuenca: Universidad Politécnica Salesiana

- Druker Ibáñez, S. (2020). El giro epistemológico: De la diversidad de los otros a la diversidad como condición del encuentro. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 227 – 239. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/883/581>
- Elisondo, R. (2015). La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-23. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/20904>
- Ferrão, V. (2018). Educación Intercultural en America Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 343-352. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v36n2/art19.pdf>
- Ibáñez, N. (2015). La diversidad en la construcción de mundo de niños y niñas de dos culturas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 357-368. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v13n1/v13n1a22.pdf>
- Leiva Olivencia, J.J. (2017). La Escuela Intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 29-43. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/48589>
- Maturana, H. (1997). *La objetividad. un argumento para obligar*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. (1990) *El sentido de lo humano*. Santiago. Hachette 2ª. edición
- Mora, M. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Polis (Santiago)*, 17(49), 231-257. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682018000100231>
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Nussbaum, M. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nómadas*, (44), 13-25. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105146818002.pdf>
- Ñanculef, J. (2016). *Tayin Mapuche Kimün Epistemología Mapuche*. Santiago: FACSO/U. de Chile.
- Ocampo, A. (2014). Consideraciones epistemológicas para una educación inclusiva. *Investigación y Postgrado*, 29(2), 83-111. <https://www.redalyc.org/pdf/658/65848281005.pdf>
- Peñalva Vélez, A., & Leiva Olivencia, J.J. (2019). La interculturalidad en el contexto universitario: necesidades en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. *Educación*, 55(1), 141-158. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.989>
- Quilaqueo, D. & San Martín, D. (2008). Organización de saberes mapuche mediante la teoría fundamentada. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 151-168. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000200009
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zozal.
- Sánchez Lara, R. (2019). Literatura, diversidad y educación: la urgencia de un observador-creador desde la escritura autobiográfica. *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva*, 3(2), 236-254. Recuperado de <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/143>
- Sánchez Lara, R. (2020a). Literatura escolar y justicia educativa: una revisión interseccional de las múltiples exclusiones. *Revista Intersaberes*, 15(35), 1-13. Recuperado de <https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1844/414444>
- Santos, B.D.S. (2014). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En (Santos B.D.S) *Epistemologías del sur: Perspectivas*. (pp 21-66). Madrid: Akal.
- Skliar, Carlos. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Madrid: Miño y Dávila Editores.

- Stefoni, C., Stang, F., & Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios internacionales (Santiago)*, 48(185), 153-182. <https://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>
- Tubino, F. (2014) El trasfondo epistémico de los conflictos interculturales. *Contextualizaciones Latinoamericanas*, 6(11), 1-5. <https://core.ac.uk/download/pdf/322549178.pdf>
- Von Foester, H. (2005) Construyendo una realidad. *En La realidad Inventada*. Paul Watzlawick (comp). Barcelona: Gedisa.

Contribución de los Autores

Autor	Contribución
Sofía Druker Ibáñez	Concepción teórica del ensayo, análisis de fuentes bibliográficas, redacción y revisión de estilo.
Ricardo Sánchez Lara	Concepción teórica del ensayo, análisis de fuentes bibliográficas, redacción y revisión ortográfica del texto.

Citación/cómo citar este artículo: Druker Ibáñez, S., & Sánchez Lara, R. (2021). Educación: desafíos indisciplinarios y subversivos en contextos diversos. *ReHuSo*, 6(3), 149-156.
DOI: [10.5281/zenodo.5513011](https://doi.org/10.5281/zenodo.5513011)