



Investigar las experiencias en lo escolar: voces y cuerpos que desde la diversidad interpelan la educación contemporánea¹

PAULA ANDREA RESTREPO GARCÍA²

Resumen³

Este artículo de reflexión, derivado de los avances de un proyecto de investigación doctoral, pone de relieve el dispositivo pedagógico inclusivo como entramado en el cual es posible producir ciertas experiencias en los sujetos, en este caso estudiantes, las cuales configuran procesos de subjetivación.

El concepto de dispositivo sigue una perspectiva *foucaultiana* al considerar que esta noción ofrece un acercamiento complejo y relacional a la construcción de subjetividades entendidas como experiencias de sí. Por su parte, los planteamientos acerca de la experiencia se retoman de autores como Larrosa (1995, 2006, 2009), Foucault (1984, 1985, 1990, 2002, 2004) y Deleuze (1990) complementando su perspectiva esencialmente reflexiva con los acercamientos de Citro (2010) hacia su comprensión como condición corporizada.

A partir de las ideas acerca de la forma como nos vamos haciendo sujetos y construimos experiencias, en este caso de vida escolar, en medio de los diversos elementos que se entretajan como dispositivo, se propone un apartado en el cual se establecen algunas consideraciones y reflexiones relevantes al pensar investigar la experiencia como condición reflexiva y corporizada, específicamente desde sus implicaciones metódicas.

En síntesis, la idea central del desarrollo conceptual propuesto es que las escuelas dejan su huella en los sujetos y en esas huellas, constituidas como experiencias, podemos identificar aspectos significativos para interpelar las formas de la escuela contemporánea cuya pretensión parece ser configurar una educación para todos y todas con intencionalidades tanto tácitas como explícitas. Allí radica la pertinencia de la experiencia escolar como fenómeno a ser investigado.

Palabras clave: experiencias, diversidad, dispositivo, escuela, subjetividades, cuerpo, sujeto, discapacidad.

1 Recibido: 17 de junio de 2014. Aceptado: 20 de octubre de 2014.

2 Paula Andrea Restrepo García. Magister en Educación y Desarrollo Humano, Licenciada en Educación Especial y Psicóloga de la Universidad de Manizales. Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados Universidad de Manizales-CINDE. Docente-Investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales, Maestría en Educación desde la Diversidad. Correo electrónico: prestrepo@umanizales.edu.co.

3 Ponencia presentada en el marco del Primer Congreso Internacional de Educación Inclusiva: Pensar en la diversidad, realizado los días 21, 22 y 23 de Marzo de 2014 en la ciudad de Manizales, Colombia.

Abstract

Investigating experiences in school: voices and bodies that from diversity question the contemporary education

This article of reflection, derived from the advances of a doctoral research project, emphasizes on the pedagogic inclusive dispositif, as a scheme in which is possible to produce certain experiences in the subjects (students in this case), which form subjetivation processes.

The concept of dispositif follows a "Foucaultian" perspective since it considers that this notion offers a complex and relational approach to the construction of subjectivities, which are understood as experiences of the self. On the other hand, the proposals about experience are resumed by authors as Larrosa (1995, 2006, 2009), Foucault (1984, 1985, 1990, 2002, 2004) and Deleuze (1990) complementing his essentially reflexive perspective with Citro's approaches (2010) towards her comprehension as embodied condition.

From the ideas on how we grow as subjects and construct experiences (school life experiences in this case), among the diverse elements that weave together as dispositif, it is proposed a paragraph in which some considerations and relevant reflections are established about thinking of investigating experiences as a reflexive and embodied condition, specifically from its methodical implications.

To sum up, the central idea of the proposed conceptual development is that schools leave a mark in individuals and in these marks, constituted as experiences, we can identify significant aspects to question the forms of the contemporary school, whose pretension seems to be forming education for everyone with both tacit and explicit premeditations. Here is where resides the relevancy of the school experience as a phenomenon to be investigated on.

Key words: experiences, diversity, dispositif, school, subjectivities, subject and disability.

Introducción

Este es un artículo de reflexión derivado del proyecto de investigación doctoral denominado *Experiencias en la vida escolar de jóvenes en situación de discapacidad intelectual de las ciudades de Manizales, Pasto y Popayán (Colombia): configuración de subjetividades en el dispositivo pedagógico inclusivo*, que se viene realizando en el marco del programa

de Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud⁴.

El artículo tiene como propósito fundamental poner de relieve la forma como

4 Proyecto de Investigación doctoral en curso en el marco del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de estudios avanzados en niñez y juventud de la Alianza Universidad de Manizales – Cinde. Asesora: Zandra Pedraza Gómez. Doctora en Ciencias de la Educación y Antropología Histórica.



las experiencias de vida escolar, configuradas en el dispositivo pedagógico inclusivo, pueden ser un recurso potente para interpelar y cuestionar a la escuela contemporánea cuyo interés explícito está orientado hacia el logro de una educación para todos y todas. Esta idea nos remite a la necesidad de pensar la institucionalidad a partir de las experiencias de los sujetos que la conforman, en lugar de tomar como referencia únicamente las directrices políticas que tienen un carácter más general, universal y abstracto.

Partimos de considerar que las experiencias de vida escolar aparecen expuestas en las historias particulares que narran los estudiantes. En ellas pueden reconocerse tanto las barreras como las oportunidades que ofrecen los sistemas educativos denominados inclusivos, pues los relatos hacen énfasis en las vivencias que de una u otra forma han marcado y transformado las vidas de los sujetos estudiantes.

Se propone un énfasis en estas experiencias porque se considera que muchos sujetos estudiantes, entre ellos las personas en situación de discapacidad, se encuentran atrapados en medio de una paradoja dentro de las instituciones educativas actuales. Esta paradoja consiste en la contradicción evidente entre los discursos y políticas incluyentes, a partir de los cuales se les ha exigido a las instituciones educativas abrir sus puertas a poblaciones que tradicionalmente se educaron en sistemas paralelos y especializados, para lo cual han debido flexibilizar sus estrategias y procesos orientándose hacia el reconocimiento de la heterogeneidad en sus estudiantes pero, al mismo tiempo, estas son evaluadas según algunos criterios de calidad establecidos por estándares de rendimiento académico nacionales e internacionales así como por criterios de cobertura que limitan de alguna forma esta intencionalidad inicial.

Ahora bien, el sistema relacional en el que se evidencia esta paradoja y trans-

curre la vida escolar de los sujetos estudiantes no se reduce al que viven en la institución (expectativas de los padres de familia, representaciones de los docentes, directrices institucionales, lineamientos políticos). Se comprende que el dispositivo pedagógico, en este caso inclusivo, abarca el conjunto de normas que han posibilitado históricamente los diversos cambios ocurridos en el sistema educativo y las prácticas que se derivan de estas transformaciones, las comprensiones de sujeto que se comienzan a configurar, las formas institucionales emergentes y el tipo de relaciones que se establecen, entre otras. De esta forma, es importante aclarar que cuando se enuncia el *dispositivo pedagógico inclusivo* no se hace referencia específicamente a las instituciones educativas, sino a la compleja relación de discursos, prácticas, normativas y espacios que, en un tiempo determinado, han posibilitado ciertas formas de percibir, de expresar y de narrar acerca del mundo y de sí mismo, es decir, ciertas experiencias en los sujetos estudiantes (Larrosa, 1995).

Este artículo subraya la importancia de las experiencias de vida escolar porque se considera que si bien es el ajuste a los estándares académicos aquello que se ha utilizado como base para evaluar la calidad del sistema educativo, es en las narraciones de los sujetos en donde se destaca *lo que les pasa*⁵ en la vivencia escolar en medio de relaciones con múltiples otros. La educación más que informar debe formar y fortalecer la relación con los otros y con lo otro en el proceso de subjetivación. Autores como Contreras y Pérez de Lara (2010, p.41) resaltan el valor de investigar la experiencia educativa como posibilidad de acercarnos a las "huellas que en alguien ha dejado su vida escolar" para que al resonar en la dinámica escolar nos permitan constantemente re-pensarla y disminuir las brechas vigentes entre las formas homogeneizantes sobre las que

5 Larrosa (2009, p.14) define la experiencia como "eso que me pasa".



tradicionalmente se han construido las instituciones educativas y la diversidad fáctica⁶ evidente en los sujetos que participan de ella y la constituyen.

Para el desarrollo argumental en torno al propósito del artículo se proponen tres apartados orientados desde las siguientes pretensiones: analizar el dispositivo pedagógico como un entramado de tensiones y relaciones en los cuales se producen las experiencias de los sujetos; describir la forma de producción de subjetividades en el dispositivo pedagógico inclusivo desde experiencias reflexivas y corporizadas en el contexto de lo escolar; e introducir aspectos generales de lo que implica investigar la experiencia de vida escolar para identificar algunas de sus implicaciones metódicas.

Dispositivo pedagógico: entramado de tensiones y relaciones en los cuales se producen experiencias de los sujetos

La educación no ha sido un campo de actuación desprovisto de intereses; por el contrario, ha tenido sobre la base profundas intencionalidades con respecto a la producción y a la reproducción de ciertos valores sociales, culturales y políticos, propios de una época, que generan ciertas formas de subjetividad. Dentro de los procesos relacionales que se configuran en el contexto de la educación, en múltiples encuentros de reconocimiento y diferenciación cada sujeto va construyendo experiencias de sí a través de procesos de reflexividad a lo que conocemos como subjetividad.

Larrosa (2009, p.14) sintetiza su idea sobre la experiencia en el siguiente planteamiento: “la experiencia es <<eso que me pasa>>. No eso que pasa, sino <<eso que me pasa>>”. La experiencia,

en este sentido, hace referencia a varias dimensiones reconocidas por el autor: Una dimensión de exterioridad, alteridad y alienación, que se relaciona con el acontecimiento, con el *qué* de la experiencia. Una dimensión de reflexividad, subjetividad y transformación que da cuenta del sujeto de la experiencia y una dimensión de pasaje y pasión que tiene que ver con el movimiento de la experiencia, con el *pasar* (Larrosa, 2009, p.18).

En síntesis, la experiencia (a) es posible por algo, por un acontecimiento externo a mí; (b) si bien la experiencia implica que algo sucede, es en mí donde tiene lugar y por ello se hace alusión a un *principio de subjetividad*; (c) la experiencia implica movimiento, “algo que pasa de mí a lo otro y de lo otro a mí” (Larrosa, 2006, p.93) y mutuamente nos afecta en ese desplazamiento. Ahora bien, esa experiencia se configura como tal y no solo como suceso, cuando se genera un proceso reflexivo sobre ella.

Es importante reconocer, como plantea Jay (2009, p.463) que la experiencia está cargada de “multitud de significados contrapuestos y a menudo discordantes que se han sumado a esta numinosa palabra a lo largo del tiempo”. Así, solo desde una perspectiva etimológica es posible identificar múltiples posibilidades y acercamientos (Jay, 2003, p. 22). Una de las lecturas que puede hacerse se remonta al sentido griego de la palabra asociada a la *empiría* que puede ser entendida como “algo que sucede cuando uno no lo espera”, es decir, asociada de alguna forma a lo inesperado. Desde el término latino *experientia* derivado del verbo *experiri* que se forma a partir de la raíz *per* (intentar, arriesgar), la palabra incorpora el sentido de experimentación y riesgo. Por su parte, las variantes alemanas del término pueden evidenciar una doble connotación: por un lado como *Erfahrung* se remite a la idea de acumulación histórica, sentido que tradicionalmente se ha relacionado con sabiduría. Por otro lado, la palabra *Erlebnis*, puede asociarse a la idea de vida o vivencia.

6 La relación entre diversidad nombrada y heterogeneidad fáctica es desarrollada por Gimeno Sacristán (2002).



Jay (2009, p.466) nos ofrece una apertura al conocimiento de las múltiples formas que ha tomado la palabra experiencia a lo largo de la historia en sus oscilaciones entre el polo subjetivo y el polo objetivo que pasa desde “dualismos binarios” hasta “monismos reduccionistas”.

Entre las perspectivas contemporáneas posibles de acercamiento a la experiencia, autores como Larrosa (2009, p.16) hacen énfasis en la condición relacional de esta al sugerir que se produce siempre entre alguien y el mundo. Igualmente, resalta la dimensión subjetiva de la experiencia al reconocer que “el lugar de la experiencia soy yo”. En este último sentido, autores como Contreras y Pérez de Lara (2010, p.34) presentan planteamientos como el siguiente:

Toda experiencia es formativa, influye en la construcción de un sentido de sí y es parte del “hacerse”, del ir cobrando forma particular en el diálogo entre quien uno ya era y lo que esa nueva vivencia aporta en la construcción de la propia subjetividad.

Foucault (2002, p.57) sostiene que para lograr “que la práctica de uno mismo dé en el blanco constituido por ese uno mismo que se pretende alcanzar resulta indispensable el otro”. Según el autor, la experiencia de sí es la correlación de un dominio de saber, un tipo de normatividad y unas formas de subjetivación particulares en un corte espacio-temporal concreto.

Lo que es el ser humano en tanto que mantiene una relación reflexiva consigo mismo no es sino el resultado de los mecanismos en los que esa relación se produce y se media” (Larrosa, 1995, p.291).

Foucault (2012/1984) ha comprendido la experiencia como una realidad que puede y debe pensarse a sí misma y se evoca desde esta perspectiva su condición de reflexividad. Al respecto, Castro (2004, p.20) retoma el concepto que Foucault plantea de experiencia como forma de

subjetivación y hace énfasis en “la mirada reflexiva sobre un objeto de lo vivido, sobre lo cotidiano en su forma transitoria, para captar significaciones”.

Estas miradas y comprensiones de la experiencia tienen un fuerte sesgo reflexivo que puede hacernos pasar por alto que la experiencia además de cognitiva, es sensorial y afectiva. Por lo tanto, se propone una lectura un poco más global de la experiencia que incluya a la reflexividad, pero que reconozca en ella también su condición corporizada.

Al respecto, Bárcena y Mèlich (2000) plantean que si bien el ser humano es un ser que habla, este habla de diversas maneras y habla también a través de la experiencia que hace de su propio cuerpo. La objetividad del cuerpo radica en su materialidad fisiológica mas la experiencia subjetiva solo es posible desde la relación con el cuerpo.

Para comprender la experiencia como corporizada Citro (2010, p.49) nos invita a reflexionar como ha sido generalmente reconocido el cuerpo, a lo cual alude desde el siguiente planteamiento:

Sólo como signo o símbolo [haciendo] que éste sea considerado pasivo o inerte, como un objeto sobre el cual los patrones sociales son proyectados, descuidándose su carácter activo y transformador en la praxis social.

Sobre esto, autoras como Margaret Lock y Nancy Scheper-Hugues (1987, citadas en Citro, 2010) han destacado tres tipos de enfoque sobre lo corporal: los centrados en el cuerpo social que enfatizan en los usos representacionales del cuerpo como símbolo; los que destacan el cuerpo político y analizan la regulación, la vigilancia y el control de los cuerpos; y por último los que predominantemente se ocupan del cuerpo-sujeto (body-self) individual de la experiencia vivida, que se entiende como “cuerpo propio” en el sentido fenomenológico. Es precisamente este último, el cuerpo sujeto de la experiencia



vivida, es decir, las experiencias concretas de los cuerpos en el mundo, el otro referente indispensable para comprender la subjetividad.

En la línea de pensar la subjetividad, es importante reconocer como Foucault ha propuesto la necesidad de la reflexión tanto acerca del sujeto, como de la subjetivación y en este sentido Larrosa (1995, p. 288) señala que:

Hay sujeto porque una experiencia de sí es producida en una cultura y hay una historia del sujeto porque es posible trazar la genealogía de las formas de producción de dicha experiencia.

La experiencia de sí es posibilitada en una serie de dispositivos, que permiten la emergencia de ciertos sujetos y de ciertas formas de relacionarse consigo mismo. La pedagogía, como dispositivo, produce formas de experiencia de sí en las que los individuos pueden devenir como sujetos de un modo particular. El dispositivo es definido por Foucault (1985, p. 128) como:

Un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales filantrópicas; en resumen, los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos.

A partir de esta idea de dispositivo, Larrosa (1995, p. 191) ha propuesto la reflexión acerca del dispositivo pedagógico, del que ha inferido aspectos como el siguiente:

[Un dispositivo] será, entonces, cualquier lugar en el que se constituye o se transforma la experiencia de sí. Cualquier lugar en el que se aprenden o se modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo.

Si se acepta que para Foucault el dispositivo es una red en la que los elementos nombrados circulan posibilitando la configuración de ciertas subjetividades, de algunas formas de ser, es fundamental aclarar que al hacer referencia al *dispositivo pedagógico inclusivo* no se alude a las instituciones educativas propiamente dichas, sino a la compleja relación de discursos, prácticas, normativas y espacios que en un tiempo específico están posibilitando ciertas formas de verse, expresarse, narrarse, es decir, ciertas experiencias de sí en los sujetos estudiantes.

Así como Deleuze (1990) identifica dos dimensiones de un dispositivo, a saber: las curvas de visibilidad y las curvas de enunciación, Larrosa (1995) ha propuesto algunas dimensiones que constituyen el dispositivo pedagógico de producción y mediación de la experiencia de sí: Una dimensión óptica (ver-se) que determina y constituye lo que es visible del sujeto para sí mismo. Una dimensión discursiva (expresar-se), en la que se determina y constituye que es lo que el sujeto puede y debe decir de sí mismo. Una dimensión jurídica (juzgar-se), que permite la emergencia de formas en que el sujeto debe juzgarse según determinadas normas y valores. Una dimensión narrativa (narrar-se), que define la modalidad discursiva esencial para la construcción temporal de la experiencia de sí. Y, por último, una dimensión práctica (dominar-se), que establece lo que el sujeto puede y debe hacer.

Producción de subjetividades en el dispositivo pedagógico inclusivo: experiencias reflexivas y corporizadas en el contexto de lo escolar

En los inicios del siglo XX⁷, surgió en Colombia la educación especial (Yarza De

⁷ Díaz Osorio (1987), citado en Yarza De los Ríos (2007), ubica el inicio de la Educación Especial en Colombia con la creación de la Escuela de



los Ríos, 2007), como un sistema paralelo de atención para quienes no podían ser atendidos por el sistema educativo regular, dado que, sus deficiencias y limitaciones les impedían aprender lo que se enseñaba en la escuela. Esta población era educada *al margen* de la educación formal en instituciones que empleaban estrategias didácticas especiales y establecían agrupaciones según la *alteración* o patología. Alejados del resto de la población, entonces eran concebidos como extraños, como ajenos, como *dañados* y en este marco discursivo se configuraba su visión de sí.

Desde 1994, a partir de la Ley General de Educación, se han reglamentado prácticas de atención educativa con orientación hacia una educación inicialmente integradora y posteriormente inclusiva. Aun así y como plantea Soto Builes (2007), en el país coexisten prácticas integradoras e incluyentes, es decir, se han iniciado procesos educativos formales con múltiples grupos humanos anteriormente excluidos de este sistema, entre los que se encuentra la población en situación de discapacidad, en unos casos centrando la atención en un sujeto indiciado como portador de un déficit por lo cual se promueven estrategias compensatorias y rehabilitadoras, mientras que en otros se ha avanzado hacia una mayor conciencia de la diversidad humana en la escuela, lo que permite generar procesos de resignificación institucional y de flexibilización curricular al identificar la insuficiencia de las prácticas tradicionales para dar respuesta a la heterogeneidad evidente en sus estudiantes, docentes, directivos y familias.

Estas transformaciones en los procesos educativos nacionales han ido de la mano de lineamientos de carácter internacional, en especial, los definidos desde la Declaración Mundial de Educación para Todos (Unesco, 1990, 1994, 2000) y los objetivos del desarrollo del milenio (ONU, 2000). Ellos propenden a la universalidad de la

educación y al fomento de la equidad en los resultados del aprendizaje. No obstante, es primordial reconocer que la mayoría de los procesos de transformación se han originado en directrices y mandatos políticos que poco han permeado la cultura y las prácticas de las instituciones educativas en el país.

Así a la vez que se evidencian transformaciones en el discurso y en las disposiciones para el acceso de población que en otro momento era marginada de los procesos educativos formales, las prácticas que posibilitan procesos de aprendizaje con calidad y plena participación en la comunidad escolar aún requieren ser promovidas. Por lo tanto, sobre discursos de *inclusión educativa* (orientados reconocer la diversidad en todos y todas) permanecen prácticas de carácter más integrador (centradas en perspectivas diferencialistas⁸, donde *algunos* con deficiencias requieren intervenciones normalizadoras que posibiliten su participación).

La escuela para todos y todas se sustenta en un concepto de sujeto que se comprende desde su diversidad, en la cual si bien reconoce la igualdad como precepto ético (López Melero, 2006), se resalta de forma determinante la particularidad que cada uno configura en su proceso de individuación. Desde esta perspectiva no es posible un sujeto normal, sino una pluralidad de sujetos diferentes a quienes la escuela debe proporcionar escenarios y tiempos de aprendizaje. Esa comprensión de sujeto posibilita la emergencia de valores como el reconocimiento de la diferencia, la solidaridad, la equidad, la cooperación, etc., requerimientos indispensables para la convivencia social.

En la perspectiva que se viene proponiendo, desde la cual se identifica en la compleja relación de discursos, prácticas, normativas y espacios, es decir en los dispositivos, condiciones de posibilidad de procesos de subjetivación (Foucault, 2004),

Trabajo San José en 1914 y la Escuela de Ciegos y Sordos en 1925.

8 Este proceso de "diferencialismo" es abordado en Skliar y Téllez (2008).



se considera fundamental reconocer que tanto el hospital como la escuela, en este caso tanto la mediación clínica/médica en la educación especial y la educación integradora como la mediación educativa/social en la escuela inclusiva, son dispositivos que *hacen visible y decible* a una persona como enfermo o estudiante, un proceso determinado de curar/rehabilitar o enseñar/formar y unas determinadas experiencias como formas de subjetivación.

Con base en Foucault y Larrosa se posibilita pensar que tanto en la educación especial, como en la educación integradora e inclusiva se configuran dispositivos pedagógicos distintos de carácter constitutivo y no solo mediador donde el sujeto aprende (o transforma) determinadas maneras de observar y observarse, juzgar y juzgarse, narrar y narrarse o dominar y dominarse. “La pedagogía produce formas de experiencias de sí en las que los individuos pueden devenir sujetos de un modo particular” (Larrosa, 1995, p. 292).

Al considerar lo planteado hasta el momento, se hace evidente la importancia de que cada sujeto pueda interpelar ese espacio de la educación desde sus experiencias de vida en ella, de forma que con cada nuevo cuestionamiento y demanda el espacio institucional escolar y el discurso científico y disciplinar que le da soporte, éstos se sensibilicen a las particularidades y a la diversidad humana y se flexibilicen para ser cada vez más pertinentes para los sujetos encarnados y no para sujetos abstractos nombrados en las teorías y las políticas.

Cuando se demanda el acercamiento a la experiencia de lo escolar como posibilidad de interpelación, se pretende posicionar las voces y los cuerpos de los sujetos estudiantes como interlocutores válidos, significativos, relevantes y esenciales en el proceso permanente de construcción de las escuelas como instituciones plurales y en movimiento que se hacen en el acontecer cotidiano y en el experiencia compartido. Desde esta

perspectiva las escuelas, más que suma de presencias (cobertura), deben posibilitar multiplicación de experiencias que afecten la existencia de quienes habitan y vivencian lo escolar.

Investigar la experiencia de vida escolar: Implicaciones metodológicas

Es importante considerar y establecer las posibilidades, alcances e intencionalidades de una investigación que pretenda acercarse a la vivencia. Autores como Contreras y Pérez de Lara (2010, p.45) hacen énfasis en la importancia de las investigaciones que parten de la construcción de algunos “relatos de experiencia”, al plantear que:

[Estas tienden a ofrecer no tanto las respuestas a las preguntas, esto es, un saber definitivo y cierto del cual tan sólo hay que hacerlo propio, sino [a] favorecer la reflexión pedagógica al acercar una (o varias) lectura(s) de la experiencia.

De esta forma, el conocimiento a construir no tiene la intencionalidad de ser abstracto, general o universal, sino por el contrario de favorecer un saber de lo particular, temporal, subjetivo y variable que constituye la experiencia. Toulmin (2001, p. 262), en este sentido, reconoce como en los últimos cuarenta años se ha venido experimentando una inversión histórica en la preeminencia que desde mediados del siglo XVII había tenido la tendencia a la formulación de teorías abstractas generales a partir de la cual se evidencia un resurgir de la “ética de casos o casuística” como reconocimiento de la necesidad de “reconsiderar los problemas concretos y particulares que surgen no de una manera general, sino en situaciones bien concretas”.

Como plantean Greene y Hill (2005), investigar la experiencia de los niños, en este caso de los sujetos estudiantes, se sustenta en la idea que los niños no son todos iguales y especialmente en el valor



presente que tienen superando su lectura como potencialidad futura: su valor como interlocutores válidos y constructores de la institucionalidad escolar.

Si se consideran las características enunciadas acerca de la condición reflexiva y corporizada de la experiencia es posible reconocer como una necesidad metódica la consideración tanto de la dimensión verbal como de la paraverbal, durante el proceso de acercamiento a las experiencias de vida escolar, es decir, discurrir sobre lo narrado a través de la palabra y del cuerpo como aspectos indispensables para un acercamiento a la experiencia.

Una investigación que parta de este supuesto debe considerar además del relato o narrativa oral otras formas de comunicación de manera que "... el lenguaje de los ojos, la entonación de la voz, la expresión facial, las formas de acercamiento o el contacto físico" (Rojas Pernia, 2008, p. 384) pasan a tener un valor expresivo fundamental para comprenderlas.

Autores como Castañer Balcells (2009) enfatizan en la importancia de la consideración multicanal de la comunicación humana resaltando la forma como muchas veces nos focalizamos únicamente en lo verbal desechando su complemento. La autora hace uso del término comunicación paraverbal al considerar que la expresión "no verbal" ubica la discusión en un lugar de exclusión entre ambos canales cuando realmente son complementarios. Define la comunicación paraverbal como un proceso paralelo a la comunicación verbal que tiene la particularidad de manifestarse de forma simultánea y posee un carácter multidimensional. Así, es importante reconocer que esta forma de comunicación paraverbal requiere de una escucha diferente que logre dar respuesta a sus características particulares: la globalidad, la simultaneidad y la inmediatez.

De esta forma, es importante pensar que al investigar las experiencias es fundamental considerar además de los relatos o narrativas, procesos rigurosos de

análisis semiológico de la comunicación paraverbal tanto en los diversos escenarios conversacionales propuestos (p.ej. entrevistas o grupos focales), como en los procesos observacionales en el contexto escolar orientados a la identificación de la forma como los sujetos estudiantes habitan en el escenario de la escuela, los lugares y espacios que usan y ocupan; las formas de interacción con otros (pares y docentes), sus posturas en la escuela en diversos espacios, sus gestos, su contacto, sus distancias, etc., lo cual se reconoce como la dimensión simbólica del cuerpo (Planella, 2005). Según este autor, "los cuerpos toman la palabra al «sujeto» y emiten mensajes cargados de significados" (Planella, 2005, p.193) y de esta forma se abren posibilidades de interpretación para la comprensión de las experiencias. Bourdieu (1986, p.183) plantea al respecto que:

El cuerpo funciona, pues, como un lenguaje a través de intereses para la comprensión de las experiencias. De esta forma se abren posibilidades de interpretación para la rata de lo menos conscientemente controlado y controlable. El lenguaje del cuerpo contamina y sobredetermina todas las expresiones intencionales de los mensajes percibidos y no percibidos, comenzando con la palabra.

Para lograr el registro de este tipo de información paraverbal, autores como McLarty y Gibson (2000), han propuesto, por ejemplo, el uso de tecnología de video o grabaciones como mediación alternativa en investigaciones cualitativas de carácter emancipador. Para tal fin, orientado a la sistematicidad en la observación y análisis de la comunicación paraverbal desde su dimensión cinésica, proxémica y paralingüística se recomienda la realización registros de las observaciones con base en indicadores orientadores del proceso (Castañer Balcells, 2001, 2009).

La importancia de lo narrado a través del cuerpo o corporalmente, se retoma desde la postura de Le Breton (2002) quien



ha reconocido en el cuerpo una construcción sociocultural, que en las sociedades occidentales modernas, en su mayoría individualistas, se ha constituido en el recinto del sujeto. Desde esta perspectiva, el cuerpo como producto, productor y portador de cultura se puede identificar como un aspecto a semiologizar de forma que se convierte en significativo de un sistema de comunicación y de intercambio (Picard, 1986). Las convenciones, el aspecto, los gestos, la postura, los distanciamientos y las cercanías, el tono de la voz y otros, corresponden, Según Picard (1986, p. 21), a:

Factores que tienen el cuerpo por soporte (y) constituyen indicios, símbolos o signos que tejen una densa red de mensajes que circulan entre los individuos y que tienden a ser codificados culturalmente.

Este tejido complejo de mensajes paraverbales lo podemos identificar como narrativas corporales (Planella, 2006), que también se constituye en objeto de interpretación.

Lo fundamental de este tipo de investigaciones se origina en el reconocimiento de las experiencias de los sujetos estudiantes no solo como informantes, sino como protagonistas en los procesos de inclusión educativa que se han desarrollado en nuestro país. Se considera, como lo ha expuesto Owens (2007, p.299), que este tipo de investigaciones deben posibilitar “ayudar a liberar las voces e historias de las personas que ordinariamente han permanecido en silencio” y especialmente habilitar nuestra escucha como una responsabilidad política y ética que debe ser asumida desde estas perspectivas de investigación. Comprender la educación desde los sujetos y sus experiencias, es una posibilidad para fomentar el reconocimiento de cada uno desde su particularidad en las escuelas. En este sentido, se aportaría a la idea que sostienen Davis y Watson (2010, p. 685) según la cual:

Creemos que la inclusión total es posible y es probable solo cuando las

decisiones políticas sean construidas sobre la base de las experiencias de vida de los propios niños... o fundamentadas en estudios empíricos que retomen dichas experiencias.

A modo de conclusión. Dispositivo pedagógico inclusivo y experiencia: subjetividades que interpelan a las escuelas

El entramado argumental presentado permite vislumbrar el intento de otra mirada desde la cual podamos hacer lectura de las instituciones como producciones humanas que deben ajustarse y transformarse según las necesidades mismas de los sujetos que las habitan. En este sentido, si bien las escuelas se han venido adaptando a los requerimientos y directrices internacionales con respecto a una “educación para todos”, este “ajuste” no se ha dado en ausencia de tensiones, conflictos, inconformidades y coexistencia de prácticas en teoría incongruentes con una perspectiva incluyente: al fin y al cabo las escuelas no son más que estas interacciones entre los sujetos que las habitan.

Hasta el momento el mayor paso dado por las escuelas ha sido la ampliación de cobertura, permitiendo el acceso de muchos estudiantes que antes se encontraban por fuera o al margen del sistema educativo formal. Si bien este es un paso necesario, no es suficiente para garantizar procesos educativos y especialmente formativos en todos y cada uno de los miembros de esa comunidad.

La educación más que instrucción es encuentro, es relación, es posibilidad de “irnos haciendo” en escenarios de reconocimiento y diferenciación continua, conociéndome en interacciones con otros y otras siempre necesariamente y radicalmente diferentes. Por esta razón, las escuelas centradas en los sujetos requieren superar la obsesión programática y temática de tiempo-espacios homogéneos



y homogeneizantes, para concentrar sus esfuerzos en procesos de formación que, a través de múltiples “darse cuenta” posibiliten a cada cual ser y hacer por sí mismo sin forzarlo a ajustarse al ideal abstracto y universal de “sujeto estudiante”.

Ahora bien, las escuelas son parte de un dispositivo en el cual se configuran subjetividades. ¿Quién me voy haciendo en la educación? ¿Cómo me voy haciendo en la educación? Las respuestas a estas preguntas más que de orientación causal corresponderían a una perspectiva de carácter relacional y compleja en la cual tratemos de considerar multiplicidad de tensores que entran en escena para posibilitarnos narrar, ver, dominar, juzgar, expresar algo de nosotros mismos. Las políticas, los discursos dominantes, las instituciones, las instalaciones y sus distribuciones, los planteamientos científicos, entre otros, constituyen estos tensores en medio de los cuales nos vamos haciendo sujetos.

Por lo tanto, la idea central de este desarrollo conceptual es que la escuela deja su huella en el sujeto, y en esas huellas constituidas en experiencias podemos identificar aspectos significativos para interpelar las formas de la escuela contemporánea si su pretensión es configurar una educación para todos y todas, en donde personas históricamente excluidas demandan un lugar, un rol, una posibilidad. Es posible que acercarnos a las experiencias de lo escolar nos permita ser conscientes de las prácticas de violencia que ejercemos sobre muchos otros en ese escenario a través de palabras que etiquetan, de miradas que marcan y segregan, de contactos que inmovilizan y atemorizan. Puede permitirnos además asumir posturas sensibles a las necesidades y demandas que, desde su particularidad, cada sujeto estudiante plantea acerca de los tiempos, las formas y las distribuciones de lo escolar, acerca de las distancias y proximidades requeridas para seguir siendo otro junto a otros.

Bibliografía

Fuentes

Bourdieu, Pierre. (1986). *Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo*. En Álvarez-Uría y Varela (Eds). *Materiales de sociología crítica*. Madrid, España: La Piqueta.

Castro, Edgardo (2004). *El vocabulario de Michel Foucault: un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.

Citro, Silvia. (2010). *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.

Contreras, José y Pérez de Lara, Nuria (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Davis, John M. & Watson, Nick. (2010). *Where are the children's experiences? Analyzing social and cultural exclusion in 'special' and 'mainstream' schools*. *Disability & Society*, 16 (5), 671-687.

Foucault, Michel. (1985). *Saber y Verdad*. Madrid, España: Ediciones La Piqueta.

Foucault, Michel. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.

Jay, Martin. (2003). *La crisis de la experiencia en la era postsubjetiva*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Jay, Martin. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Larrosa, Jorge. (1995). *Escuela, Poder y subjetivación*. Madrid, España: La Piqueta.

Larrosa, Jorge. (2006). *Sobre la experiencia*. *ALOMA, Revista de psicología*, 19, 87-112.

Larrosa, Jorge. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. En Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge (Comp). *Experiencias y alteridad en educación* (pp. 13-44). Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Owens, Janine. (2007). *Liberating voices through narrative methods: the case for an*



- interpretive research approach*. *Disability & Society*, 22(3), 299–313. Base de datos EBSCO.
- Picard, Dominique. (1986). *Del código al deseo. El cuerpo en la relación social*. Buenos Aires, Argentina: PAIDOS.
- Planella Rivera, Jordi. (2005). *Pedagogía y Hermenéutica del cuerpo simbólico*. *Revista de Educación*, 336, 189–201.
- Rojas Pernia, S. (2008). *La voz de las personas con discapacidad intelectual en la investigación educativa*. *Repensando las prácticas de investigación*. *Revista de Educación*, 345, 377–398.
- Toulmin, Stephen. (2001). *Cosmópolis. El trasfondo de la modernidad*. Barcelona, España: Ediciones Península.
- ## Referencias
- Bárcena, Fernando y Mèlich, Joan Carles. (2000). *El aprendizaje simbólico del cuerpo*. *Revista Complutense de Educación*, 11 (2), 59–81.
- Castañer Balcells, Marta. (2001) *El cuerpo: gesto y mensaje no-verbal*. *Revista tadem*, 3. En: <http://www.observesport.com/desktop/images/docu/35ytbv17.pdf> (Recuperado en Agosto 10 de 2012).
- Castañer Balcells, Marta. (2009). *SOCOP. Sistema de observación para la optimización de la comunicación paraverbal del docente*. *Revista temps d'educació*, 36, 1-23.
- Deleuze, Gilles. (1990). *¿Qué es un dispositivo?* En Deleuze, G., Glucksmann, A., Frank, M., Balbier, E., Canguilhem, G. y otros. Michel Foucault, Filósofo. Madrid, España: Gedisa.
- Foucault, Michel. (2004). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Foucault, Michel. (2012/1984). *Historia de la Sexualidad II. El uso de los placeres*. México: Editorial Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, José. (2002). *Hacerse cargo de la heterogeneidad*. *Cuadernos de pedagogía*, 311, 52-55.
- Greene, Sheila & Hill, Malcom. (2005). *Researching children's experiences: Methods and methodological issues*. En Greene, Sheila & Hogan, Diane (Eds). *Researching children's experiences. Approaches and methods*. London, UK: Sage.
- Le Breton, David. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- López Melero, Miguel. (2006). *La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva*. *Revista electrónica Sinéctica*, 29, 4-18.
- McLarty, Marion & Gibson, Joseph. (2000). *Using video technology in emancipatory research*. *European journal of special needs education*, 15 (2), 138-148.
- ONU (2000). *Guía general para la aplicación de la Declaración del Milenio*. New York, US: UN Publications. En: <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/56/326> (Recuperado en Julio 15 de 2011)
- Planella Rivera, Jordi. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Torrano, España: Desclée de Brouwer.
- Sklair, Carlos y Tellez, Magaldy. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Soto Builes, Norelly Margarita. (2007). *La atención educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con Necesidades Educativas Especiales: Una mirada desde la integración y desde la Inclusión*. Tesis Doctoral. Manizales, Caldas: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Universidad de Manizales-CINDE.
- Unesco, (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtien, Tailandia. En: http://www.oei.es/quipu/marco_jomtien.pdf (Recuperado en Julio 15 de 2011)
- Unesco, (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca, España. En: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF (Recuperado en Julio 15 de 2011)
- Unesco, (2000). *Foro mundial sobre educación*. Dakar, Senegal. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf> (Recuperado en Julio 15 de 2011)
- Yarza De los Ríos, Andrés. (2007). *Algunos modos de historiar la educación especial en Colombia: una mirada crítica desde la historia de la práctica pedagógica*. *Revista brasilera de educación especial*. 13 (2), 173-188. Base de datos Scielo.