

## ¿Y si Nombramos *Voz* cada Minúscula Diferencia? Inclusión en Jaque: Trayectorias Empíricas de la *Voz* desde el Modelo Social de Discapacidad<sup>1</sup>

*Kyuttz̄za Gómez-Guinart*



*Marta Infante Jaras*

Pontificia Universidad Católica de Chile  
Chile

**Citación:** Gómez-Guinart, K., & Infante, M. (2021). ¿Y si nombramos *voz* cada minúscula diferencia? Inclusión en jaque: Trayectorias empíricas de la *voz* desde el modelo social de discapacidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(53).

<https://doi.org/10.14507/epaa.29.5675>

**Resumen:** A través de esta revisión crítica de literatura discutimos desafíos teóricos y éticos que el uso empírico de la noción *voz* plantea al conocimiento y al desarrollo de políticas públicas sobre inclusión en educación. Para ello revisamos 31 investigaciones que, desde el modelo social de discapacidad, focalizan *voz* como unidad de análisis de las prácticas de inclusión en distintos contextos educativos. Encontramos que *voz* se define como sinónimo de discurso y describe tres trayectorias empíricas: señala barreras sociales para la inclusión, expresa actitudes y creencias, y narra experiencias de afrontamiento al estigma. A partir de nuestros hallazgos fundamentamos la necesidad de producir conocimiento para la inclusión desde otra perspectiva ontoepistemológica. Sugerimos que los *nuevos materialismos* figuran como esa otra aproximación que permite cuestionar las ideas de *lo humano* y *la diferencia* diseminadas por el modelo social dadas sus raíces ontológicas modernas. En esta dirección, redefinimos *voz* para reconocer como tal a cada mínima diferencia expresada por toda materialidad viva y reflexionamos sobre otros sentidos para crear conocimientos que no reproduzcan respuestas

<sup>1</sup> Investigación financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, ANID-Chile.

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa\_aape

Artículo recibido: 16-6-2020

Revisiones recibidas: 10-2-2021

Aceptado: 11-2-2021

parciales y deterministas sobre *la diferencia y lo humano*, mas provoquen el devenir de nuevos discursos, prácticas y políticas públicas de inclusión en educación.

**Palabras clave:** voz; discapacidad; modelo social; inclusión; nuevos materialismos

### **What if we name *voice* to every minuscule difference? Putting inclusion in check:**

#### **Empirical routes of *voice* from the social model of disability**

**Abstract:** Throughout this critical literature review, we present some theoretical and ethical challenges that the empirical use of *voice* poses to the knowledge and the development of public policies on inclusion in education. To this aim, we reviewed 31 studies that focus on *voice*, such as it is defined by the social model of disability, as a unit of analysis for inclusive practices in different educational scenarios. We found that *voice* is a synonym for discourse, and it describes three empirical routes: *voice* that points out social barriers, *voice* that expresses attitudes and beliefs, and *voice* that copes with stigma. Drawing upon our findings, we justified the need for producing knowledge for inclusion from another onto-epistemological perspective. As alternative, we suggested that *new materialisms* allow us to interrogate the ideas of *the human* and *the difference* underneath the social model of disability, given its modern ontological roots. In this direction, we redefined *voice* to recognize as such to every minuscule difference expressed by each alive materiality. Then, we reflected on the possibilities of creating knowledge that leads to a non-deterministic understanding of *the difference* and *the human*, and encourages the becoming of new discourses, practices, and public policies for inclusion in education.

**Key words:** voice; disability; social model; inclusion; new materialisms

### **E se chamarmos cada pequena diferença de voz? Inclusão em xeque: Trajetórias empíricas da voz a partir do modelo social da deficiência**

**Resumo:** Através desta revisão crítica da literatura discutimos os desafios teóricos e éticos que o uso empírico da noção de *voz* representa para o conhecimento e o desenvolvimento de políticas públicas de inclusão na educação. Para isso, revisamos 31 estudos de pesquisa que, a partir do modelo social de deficiência, focalizam *voz* como unidade de análise das práticas de inclusão em diferentes contextos educacionais. Descobrimos que *voz* é definida como sinônimo de discurso e descreve três trajetórias empíricas: aponta barreiras sociais à inclusão, expressa atitudes e crenças, e narra experiências de lidar com o estigma. A partir de nossas descobertas, defendemos a necessidade de produzir conhecimento para inclusão a partir de outra perspectiva onto-epistemológica. Sugerimos que os *novos materialismos* figurem como aquela outra abordagem que permite questionar as ideias do *humano e a diferença* disseminada pelo modelo social, dadas suas modernas raízes ontológicas. Nesta direção, redefinimos *voz* para reconhecer como tal toda diferença mínima expressa por toda materialidade viva e refletimos sobre outros significados para criar um conhecimento que não reproduza respostas parciais e deterministas sobre *a diferença e o humano*, mas provoque o desenvolvimento de novos discursos, práticas e políticas públicas de inclusão na educação.

**Palavras-chave:** voz; deficiência; modelo social; inclusão; novos materialismos

## **Introducción**

Desde la década de los noventa y a nivel global, las naciones asumieron el desafío de promover un cambio paradigmático en el campo de la educación y se comprometieron con ordenar, regular y proveer condiciones de calidad educativa y equidad para todos independientemente de las diferencias y desafíos particulares de cada uno (p. ej. UN, 2006; UNESCO, 1994). En este contexto, la inclusión se ha convertido en una de las prioridades de la educación mundial hasta el año 2030 y ha sido definida como el desarrollo de procesos eficientes de acceso universal, de creación de comunidades de aprendizaje hospitalarias con la diversidad humana y combativos ante cualquier forma de exclusión de aquellas corporalidades y

subjetividades no consideradas como normales por los sistemas sociales y educativos (Ainscow & Miles, 2008).

En su mayoría, los propósitos académicos y políticos se han dirigido a explorar y explicar cuáles procesos, factores y/o rasgos caracterizarían como inclusiva una institución escolar, una política pública y un sistema educativo (Ainscow, 2016). Como consecuencia se privilegian conocimientos que aporten soluciones correctivas y/o compensatorias de mediano o corto plazo, y que permitan fundamentar políticas públicas y estrategias encaminadas a regular las prácticas de inclusión al interior de los sistemas educativos. Nos referimos a investigaciones que buscan, por ejemplo, índices y criterios para evaluar si un sistema educativo está siendo o no inclusivo (Booth & Ainscow, 2000; Vaughan, 2002), que proponen variables predictoras de experiencias exitosas de inclusión (Kwon et al., 2017; Lumby & Morrison, 2009); o que, por el contrario, señalan obstáculos físicos, tecnológicos, curriculares, actitudinales y de creencias (Beckett & Buckner, 2012; De Boer et al., 2011; Vlachou & Papananou, 2015).

Por lo general, investigaciones como las anteriores se construyen a partir de perspectivas sociológicas con raíz ontológica moderna que se distinguen entre sí de acuerdo con sus énfasis en lo social o en lo individual, y se asemejan por sus efectos éticos y teóricos (Goodley, 2017). A partir de las perspectivas sociológicas, comprender la discapacidad fluctúa entre reconocerla como consecuencia de patologías individuales hasta analizarla como un fenómeno sociopolítico, cultural y relacional. Más aún, la discapacidad es estabilizada por estructuras sociales como una de las categorías de diferencia, a través de las cuales se facilita el control capitalista sobre los recursos y las personas (Goodley, 2017). Específicamente, aquellas investigaciones que enfatizan las condiciones y relaciones sociales como agentes fundamentales productores de discapacidad son representantes de la matriz teórica y de reivindicación de derechos nombrada modelo social de discapacidad (Goodley, 2017; Runswick-Cole et al., 2018).

Los propósitos y formas instrumentales de conocer consustanciales al modelo social dominan significativamente la producción de conocimiento y la elaboración de políticas públicas en torno a discapacidad y aún no garantizan las aspiraciones y compromisos originales del movimiento hacia la inclusión (Goodley, 2017). Es una circunstancia desafortunada en tanto cualquier comprensión de la discapacidad originada a través de estas perspectivas sociológicas reproduce algunos sesgos propios de la ontología moderna que limitan a priori la posibilidad de crear comunidades inclusivas. Por un lado, se producen conocimientos que legitiman la segmentación de cuerpos y subjetividades en ejes binarios de diferencias y, simultáneamente, los coloca en un interjuego de auto-responsabilidad permanente. Es decir, los discapacitados lograrían trascender la determinación excluyente de sus entornos normativos si es que despliegan eficazmente su exclusiva agencialidad (Goodley, 2017; Shildrick, 2004).

Una respuesta ontológica no sólo ofrece abstracciones para reconocer, estabilizar o hacer inteligible supuestas naturalezas de las existencias vivas, sino que dichas abstracciones también instalan las premisas desde las que nos relacionamos con otros, con nosotros mismos y con el mundo (Coole & Frost, 2010). Por lo tanto, aquellos conocimientos en los que discursa una ontología de *la diferencia* que segrega cuerpos y subjetividades según criterios binarios estéticos, meritocráticos, de productividad social, de privilegios, entre otros, participan de escribir una cultura también binaria de lo heterogéneo (Baglieri et al., 2011). Esta cultura ralentiza cualquier aspiración hacia sociedades y sistemas inclusivos (Hickey-Moody & Crowley, 2010). En efecto y teniendo en cuenta las brechas aún existentes en el movimiento hacia la inclusión, organizaciones no gubernamentales como UNESCO, UNICEF y OECD han promovido la renovación de las discusiones ontoepistemológicas, teóricas y éticas respecto a los paradigmas de inclusión, justicia y equidad en los contextos neoliberales contemporáneos (Ainscow, 2016; Watson et al., 2012).

Sin embargo, frente al predominio del modelo social como matriz teórica que fundamenta discursos, políticas públicas y estrategias educativas (Oliver, 2013), va a ser necesario que cualquier abordaje alternativo de la discapacidad y la inclusión se incorpore al diálogo académico y político a partir de las evidencias empíricas y prácticas que el propio modelo social

ha producido. Analizar dichas evidencias a través del prisma de la crítica ontológica podría ser una vía que de cuenta de algunos desafíos teóricos y éticos a los que nos ha conducido el conocimiento sobre discapacidad e inclusión bajo la perspectiva del modelo social.

En este sentido, una vertiente de investigaciones fenomenológicas poco frecuentes en el contexto de la inclusión educativa (Davis & Watson, 2001; Messiou, 2017, 2019) ha sido, probablemente, la alternativa más productiva en cuanto a facilitar evidencias para el ejercicio de la crítica ontológica. Nos referimos a investigaciones que exploran a través de los discursos, bajo los principios y propósitos del modelo social, cómo los discapacitados y otros actores educativos vivencian los procesos de inclusión. A estos discursos que encarnan perspectivas, experiencias y afectos de individuos se les va a nombrar *voz*.

La indagación de los procesos de inclusión a través de la noción de *voz* se sustenta en dos argumentos. El primero reconoce el carácter polisémico de la inclusión, asociándose a variadas definiciones referidas a políticas, prácticas, procesos, entre otras (Duk & Murillo, 2016; Hodkinson, 2016; Manghi et al., 2020; Slee, 2014). Por eso, utilizamos la voz como un componente material – por tanto, con agencia– que permite acercarse al estudio de la inclusión de una forma más concreta y direccionada. Un segundo argumento que justifica el interés empírico de la *voz-discurso* como unidad de análisis de los procesos de inclusión educativa radica en el supuesto ontológico de que esta *voz* refleja deliberadamente las cualidades de dichos procesos (St. Pierre, 2013). Entonces se espera que, a través de la *voz*, dado que es una vía expedita hacia la conciencia, sea posible acceder eficazmente a significados, compromisos éticos, paradigmas normativos, modos de comprender regulaciones y estrategias, entre otras revelaciones; así como, al mismo tiempo, permitir la realización de investigación educativa en conjunto con los sujetos de la inclusión (Messiou, 2019, Slee, 2001).

Tradicionalmente, la *voz* ha sido definida exclusivamente como sinónimo de perspectivas y experiencias individuales (Peters, 2010), y pareciera que sólo ha permitido aportar un orden de complejidad posible al análisis de los efectos múltiples y singulares que potencialmente emergen de las interacciones entre territorios de conocimientos, discursos, políticas y prácticas a propósito de la inclusión educativa. No obstante, reconocemos que, a través de la *voz* – tal y como es definida desde el modelo social–, ha sido posible acumular evidencia empírica creadora de puntos de apertura para análisis críticos acerca de los compromisos ontológicos que asume el modelo social sobre *lo humano* y *la diferencia* sobre los cuales, en consecuencia, se producen tanto la discapacidad como la inclusión (Goodley, 2017; St. Pierre, 2013; Vlachou & Papananou, 2015).

Junto a la convocatoria global en pos de revitalizar críticamente el debate sobre inclusión educativa, las posibilidades que para ello brindan las evidencias empíricas producidas colectivamente con los actores de la inclusión desde modelo social de discapacidad, nos impulsó a sistematizar críticamente algunos estudios en los que la noción *voz* se utiliza como unidad de análisis y se define desde este modelo. Con este artículo pretendemos discutir algunos supuestos ontológicos desde los que el modelo social define y utiliza *voz*, reflexionar sobre los desafíos éticos y teóricos que éstos imponen para crear conocimiento y políticas públicas sobre inclusión en educación y, finalmente, proponer una definición teórica alternativa para la noción *voz* que oriente su uso empírico en pos de una comprensión holística de *lo humano* y de *la diferencia*.

Para recopilar evidencias y dar cumplimiento a nuestros propósitos nos planteamos la siguiente pregunta: *¿cuáles han sido las trayectorias empíricas de la noción voz cuando es definida en los marcos del modelo social de discapacidad y posicionada como unidad de análisis de las prácticas de inclusión?*

La presente revisión crítica de literatura consta de cuatro apartados. En la próxima sección de métodos se describen los criterios que se tuvieron en cuenta para seleccionar los artículos revisados. A continuación, el apartado dedicado a los resultados sistematiza las trayectorias empíricas que sigue la noción *voz* a través del diapason de investigaciones que abarca el corpus de revisión. Específicamente, los resultados se organizaron según subtítulos auto-explicativos respecto a la trayectoria empírica de la noción *voz* a la que se refieren: a) *Voz* que descubre barreras en el proceso de la inclusión de personas con discapacidad; b) *Voz* que devala

actitudes y creencias respecto a la discapacidad; y, *c*) *Voz* que narra experiencias de afrontamiento al estigma.

Finalmente, en las secciones tituladas discusión e implicaciones para una inclusión diferente de *la diferencia* reflexionamos sobre cómo las tendencias empíricas de la noción *voz* dan cuenta acerca de los supuestos ontológicos a la base de la producción de conocimiento para la inclusión desde el modelo social de discapacidad. Del mismo modo, analizamos cuáles serían algunas de las consecuencias éticas y teóricas posibles para el movimiento hacia la inclusión educativa en tiempos neoliberales y, por último, examinamos una sugerencia ontoepistemológica para redefinir *diferencia*, *lo humano* y *voz* en pos de gestar conocimientos sobre inclusión que no reproduzcan respuestas parciales y deterministas, e impulsen nuevos discursos, prácticas y políticas públicas.

## Métodos

### Estrategia de Búsqueda

Los trabajos empíricos revisados se localizaron a través de las bases de datos *Scopus* y la Colección Principal de *Web of Science*. La secuencia de palabras claves utilizada fue: ("voice\*" OR "experient\*" OR "narrativ\*" OR "biograph\*" OR "discourse" OR "subjectivit\*" OR "body" OR "bodi\*" OR "corporalit\*" OR "student\*" OR "youth\*" OR "child\*" OR "adolescent\*" OR "parent\*" OR "famil\*" OR "teacher\*" OR "learner") AND ("disabled" OR "disabilit\*") AND ("social model of disability") AND ("Education\*" OR "education\*" OR "educativ\*").

Es importante indicar que dentro de las palabras claves no se utilizó directamente el término “inclusión”, debido – por una parte – a la multiplicidad y amplitud de significados reportada en estudios anteriores (Duk & Murillo, 2016; Hodgkinson, 2016; Manghi et al., 2020; Slee, 2014). Por otro lado, si bien nuestra expectativa mayor con este artículo es que las evidencias y argumentos compartidos puedan ser aprovechables para reflexionar respecto a cómo se han implementado las prácticas y políticas públicas de inclusión en educación desde el modelo social de discapacidad – según cómo se ha entendido *lo humano* y *la diferencia* –; nos interesa que esta revisión contribuya desde la crítica ontológica. Para ello, sistematizamos investigaciones donde la unidad de análisis sea la *voz* o las *vozes* de quienes se involucran en las prácticas de inclusión, de sus actores. Entonces, los términos de búsqueda elegidos son sinónimos de *voz*, o bien de aquellos grupos humanos de quienes podría interesar su *voz*.

### Criterios de Selección

La búsqueda se acotó a aquellas investigaciones publicadas en revistas hasta noviembre del 2018 y sin considerar las “fuentes emergentes”. Para incluir potencialmente a un artículo los términos claves debían aparecer en el título y/o resumen. Además, se restringieron las áreas temáticas. Dentro de la Colección Principal de *Web of Science* se excluyen las de “Rehabilitation”, “Language & Linguistics”, “Literature Romance”, “Information Science”, “Library Science”, “Nursing”, “Orthopedics”, “Public Environmental Occupational Health”, “Health Care Sciences Services”. En el caso de *Scopus*, las áreas excluidas fueron: “Medicine”, “Nursing”, “Biochemistry”, “Genetics and “Molecular Biology”, “Economics, Econometrics and Finance”, “Agricultural Sciences”; “Business”, “Management and Accounting”, “Computer Science”, “Engineering”, “Environmental Science”.

### Criterios de Exclusión

Luego de aplicar los criterios de selección, el potencial de artículos a revisar ascendía a 79, de los cuales 15 estaban indexados en ambas bases de datos. Se revisaron los resúmenes y los apartados metodológicos de 64 artículos, de entre los cuales se excluyeron 33 por cumplir al menos uno de los siguientes criterios: *a*) ser una revisión de literatura relacionada con discapacidad y/o inclusión; *b*) describir el texto de una o varias políticas de inclusión; *c*) describir

programas institucionales de apoyo a la discapacidad sólo localmente relevantes y/o con un énfasis meramente económico; *d*) no mostrar resultados producidos a través de escenarios educativos; y, *e*) no referir hallazgos con consecuencias explícitas para la inclusión en ámbito educativo.

Finalmente, el corpus de revisión quedó conformado por 31 estudios que focalizan la voz de diferentes actores educativos como unidad de análisis de las prácticas de inclusión en contextos distintos y bajo los principios del modelo social de discapacidad. Las investigaciones incluidas en la revisión se identifican con '\*' en el apartado de referencias.

## Resultados

En la totalidad de investigaciones revisadas la noción voz se identifica con el discurso de discapacitados, familiares, profesores, compañeros de estudiantes con discapacidad y profesores discapacitados; y en ninguna de ellas se contraviene o critica esta identificación. Dicho resultado era esperable dado que entender voz como sinónimo de discurso es un sello de las epistemologías modernas subjetivo-interpretativistas y, sobre esta base, se produce el conocimiento que enfoca las experiencias de los sujetos de la inclusión educativa desde el modelo social de discapacidad (Goodley, 2017; St. Pierre, 2013). Por consiguiente, las trayectorias empíricas que describimos para la unidad de análisis voz se refieren exclusivamente a los énfasis que los participantes en dichas investigaciones expresaron al narrar sus historias de inclusión/exclusión.

Es importante enfatizar que, aunque distinguimos entre tres trayectorias empíricas, mayoritariamente la voz sigue la macro trayectoria de servir de heurístico para descubrir barreras del proceso de la inclusión de personas con discapacidad (Bartlett, 2017; Bell, 2014; Bunbury, 2018; Collins et al. 2018; Gabel & Miskovic, 2014; Genova, 2015; Glaser & Van Pletzer, 2012; Glazzard & Dale, 2015; Jagoe & Roseingrave, 2011; Mantey, 2017; Koca-Atabey et al., 2011; López & Moríña, 2015; Mathews, 2009; Moríña, 2012; Myhill et al., 2012; Parker & Draves, 2017; Parsons, 2015; Pernia, 2008; Saerberg, 2010; Stalker et al., 2011; Trowsdale & Hayhow, 2013; von Benzon, 2010). Sin embargo, deslindamos dos trayectorias más específicas que refuerzan la premisa del modelo social respecto de que la discapacidad se profundiza y se reproduce mediante barreras sociopolíticas. Una de dichas trayectorias es la voz como vehículo para develar actitudes y creencias respecto a la discapacidad y los discapacitados (Haegele & Hodge, 2016; Mackenzie et al., 2016; Mckenzie & Macleod, 2010; Runswick-Cole, 2008; Stampoltzis et al., 2015); y la otra, la voz que narra experiencias de afrontamiento al estigma (Lalvani, 2015; Loukisas & Papoudi, 2016; Macdonald, 2009; Ravn Andersen et al., 2017).

### **Voz que Descubre Barreras en el Proceso de la Inclusión de Personas con Discapacidad**

Desde el modelo social, la identificación de obstáculos del entorno educativo se establece como la vía para contribuir a la transformación de las formas de interacción y de enseñanza-aprendizaje en pos de la inclusión. A nivel macropolítico, las políticas que regulan las prácticas de inclusión en las instituciones educativas son una de las piezas claves (Genova, 2015; Mantey, 2017). Sin embargo, en su mayoría, aquellas investigaciones sobre inclusión donde la unidad de análisis es la voz de los actores educativos, se enfocan en explorar y describir las barreras para la inclusión de los discapacitados a partir de las prácticas y experiencias que se suscitan al interior de distintos escenarios educativos.

Uno de los obstáculos mencionados por las investigaciones revisadas hace referencia a las restricciones propias de la búsqueda de homogeneidad y/o equidad en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, que es consustancial al currículum escolar. A pesar de que las investigaciones revisadas no dan cuenta de la multiplicidad y complejidad de experiencias a nivel global y local, parte de éstas documentan que estrategias distintas a las pautadas por un currículum, podrían generar experiencias de inclusión eficaces.

Por ejemplo, Trowsdale y Hayhow (2013) hallaron que las técnicas performativas como la representación mímica, favorecen en los escolares con discapacidad la toma de riesgos, la resolución de problemas y el despliegue del pensamiento creativo. En este mismo sentido, Bell (2014) documentó que adolescentes con síndrome de Down pueden aprender a tocar un instrumento musical con el uso de adaptaciones individualizadas. Por su parte, Parsons (2015) reportó que estudiantes diagnosticados con dislexia también pueden aprender música si son enseñados por otras vías que no impliquen la lectura de la notación musical, sino que potencien el desarrollo de habilidades auditivas como canal de aprendizaje. Aunque no sólo el uso de las expresiones artísticas puede contribuir al desarrollo de habilidades transversales de aprendizaje. von Benzon (2010) muestra que la apreciación medioambiental, como forma de enseñanza, también permite desarrollar habilidades de clasificación, de socialización y de autoconfianza en estudiantes discapacitados.

Para Chile, y teniendo en cuenta la existencia del Decreto 83 que exhorta y regula la diversificación de la enseñanza en los niveles parvulario y básico<sup>2</sup>, informar y revisar en detalle este tipo de experiencias podría ser un aporte. Particularmente, podrían incentivar y proponer prácticas de inclusión – así como adaptaciones curriculares – que se realicen a través, por ejemplo, de metodologías artísticas y de actividades realizables en contextos cotidianos donde los discapacitados serán exigidos de valerse, efectivamente, por sí mismos.

Otros dos factores que incrementan la posibilidad de que se produzcan prácticas exitosas de inclusión tienen que ver con el rol y la formación de los profesionales con responsabilidades dentro del ámbito educativo.

Por un lado, aquellos profesionales que utilizan sus propias experiencias de discapacidad para afrontar la educación de personas con desafíos particulares crean efectos más favorables al bienestar y la inclusión. Por ejemplo, los estudiantes tienden a recordar como fuente positiva de motivación a aquellos maestros que, como han experimentado ellos mismos dificultades en el lenguaje, son más empáticos y creativos (Glazzard & Dale, 2015). Al respecto, Parker y Draves (2017) destacan la posibilidad de que profesionales discapacitados puedan desempeñarse como educadores de personas no discapacitadas, ya que tienden a crear ambientes de confianza, respeto y cooperación.

Desde otra perspectiva, resulta indispensable que los distintos actores educativos estén preparados para abordar las diferencias. Así lo evidencian Myhill et al. (2012) en su estudio con bibliotecarios. Cuando éstos conocen estrategias de colaboración, asesoramiento en la búsqueda y organización de datos adaptadas para estudiantes con discapacidad, contribuyen a mejorar la motivación por asistir a salas de lectura y estudio. Asimismo, Jagoe y Roseingrave (2011) hallaron que si logoterapeutas en formación realizaban prácticas preprofesionales con personas discapacitadas se promueven cambios actitudinales positivos y una mejor comprensión acerca de cómo realizar la rehabilitación. Así también, el estudio de Saerberg (2010) demuestra que incluso en contextos de desarrollo considerado típico, sería posible mejorar la conciencia sobre los sentidos, el cuerpo y la empatía mediante espacios de interacción con personas discapacitadas.

En contraposición a los ejemplos positivos de inclusión mencionados en los párrafos precedentes, encontramos que un tercio del total de investigaciones revisadas hacen énfasis en los factores que promueven la segregación, la estigmatización y la frustración que experimentan

---

<sup>2</sup> “La enseñanza diversificada implica en el ámbito de la gestión curricular, ampliar para todos los estudiantes las posibilidades de acceder, participar y progresar en los aprendizajes del currículum, considerando desde el inicio, y en la planificación, diversas formas y modalidades de aprender. Es decir, implica un continuo de ajustes que deben realizar las instituciones educativas y los docentes, a partir del currículum prescrito a nivel nacional, para dar a la enseñanza y al aprendizaje relevancia y pertinencia considerando las necesidades y circunstancias de los distintos niños, niñas y jóvenes que se educan en los diferentes contextos territoriales, comunitarios y socioculturales del país” (MINEDUC, 2017).

los discapacitados dentro de las instituciones educativas. Las experiencias narradas por los discapacitados suelen ser poco halagüeñas si es que las estrategias de inclusión educativa no promueven, sistemáticamente, aprendizajes en consonancia con los desafíos particulares de cada persona y estos desafíos no son fijos ni están predeterminados por un diagnóstico.

Evidencia de lo dicho lo constituyen dos estudios con estudiantes sordos que se sienten excluidos del ritmo y las expectativas estándar de enseñanza, debido al requerimiento institucional de usar la lengua de señas (Bartlett, 2017; Glaser & Van Pletzer, 2012). En estos casos, el uso de intérprete de lengua de señas dejaba de ser un beneficio para convertirse en una fuente de frustración que entorpece la adquisición de información. Específicamente, se aumentaba la dificultad de los contenidos a aprender y se limitaba la participación de las y los estudiantes. Los estudios muestran que, si bien la interpretación desde y hacia la lengua de señas podría ser necesaria, debe ir acompañada de un reconocimiento y cuidado sistemático de los afectos que provoca en los estudiantes sordos las nuevas exigencias comunicativas y las sensaciones de extrañamiento de lo que ocurre en el cotidiano de un aula de oyentes.

Otras dos investigaciones muestran que ciertos modos de funcionamiento institucional pueden crear experiencias de exclusión. Por ejemplo, personas con discapacidades severas en su aprendizaje – que se educan en los denominados “grupos-casa” – vivencian frustración cuando se les priva de ejercer autocontrol sobre las actividades que realizan. En estos casos la institución prioriza, antes que el bienestar y el desarrollo de habilidades de sus educandos, el seguimiento de protocolos de cuidado para evitar accidentes con consecuencias legales (Pernia, 2008). Por su parte, Stalker et al. (2011) documentan el poco interés existente en escuelas inglesas por conocer las trayectorias de vida y comunicarse con aquellos padres o apoderados que presentasen alguna discapacidad. La participación de estos apoderados se vería entorpecida, además, por la falta de apoyo de las autoridades locales para mejorar las condiciones arquitectónicas de acceso universal.

Específicamente en educación superior, constituyen desafíos particulares la deficiente formación de los profesores, el uso estigmatizador del término “discapacidades ocultas” u otras etiquetas que refieran a las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, la utilización inadecuada de los recursos de acomodación disponibles, la implementación de estrategias de contención que no visibilizan a los estudiantes discapacitados sino que los aísla de los espacios regulares de interacciones, la falta de preparación con que egresan los estudiantes con discapacidad para insertarse en el mercado laboral, y la existencia de entornos institucionales que no siguen las pautas arquitectónicas de diseño universal (Bunbury, 2018; Collins et al., 2018; Gabel & Miskovic, 2014; Koca-Atabey et al., 2011; López & Moriña, 2015; Mathews, 2009; Moriña, 2012).

Junto a los obstáculos descritos hasta aquí para distintos ámbitos, las disposiciones culturales naturalizadas, como pueden ser las actitudes y creencias respecto a la discapacidad y los discapacitados, han sido consideradas como factores claves en cómo los actores educativos – no siempre deliberadamente – comprenden *la diferencia*, cómo la nombran y, por tanto, cómo la incluyen en las instituciones educativas. Varios estudios considerados en la presente revisión establecen correspondencias entre dichas disposiciones y el éxito educativo de las personas con discapacidad; por lo tanto, justifican la existencia de la siguiente trayectoria empírica identificada para la voz:

### **Voz que Devela Actitudes y Creencias respecto a la Discapacidad**

La Real Academia Española (2001) define *creencia* como una idea a la que se da completo crédito como verdadera. Una *actitud*, según Ajzen y Fishbein (2005), es una norma subjetiva que dirige el comportamiento y se compone de un aspecto emocional (sistema de valoraciones) y otro intelectual (sistema de creencias). Entonces, las creencias acerca de lo que la discapacidad “es” van a estar en la base de las actitudes que los educadores (maestros y padres) asumen respecto a la inclusión de los discapacitados.

Por ejemplo, si los profesores creen que en la discapacidad es esencial e imprescindible la rehabilitación psicomédica, tienden a victimizar a los estudiantes y a aislarlos; en cambio, se



producen avances socio-cognitivos si los maestros asumen la actitud de reflexionar acerca de las posibles barreras socioculturales que amplifican las expresiones de discapacidad y muestran interés por las diferencias particulares de cada estudiante (Haegele & Hodge, 2016; Mackenzie et al., 2016; Stampoltzis et al., 2015). En el mismo sentido, si padres de niños con discapacidad creen en la posibilidad de que las discapacidades no están fatalmente asociadas a un diagnóstico ni que existen comportamientos predeterminados, se mostrarán cooperativos para incluir a sus hijos en la enseñanza regular y van a colaborar sistemáticamente con sus aprendizajes (Runswick-Cole, 2008).

La sociedad en general, y en particular las instituciones educativas, están dominadas por dos discursos simultáneos sobre discapacidad a través de los que se traslucen distintas creencias (Macdonald, 2009; Mckenzie & Macleod, 2010). Por una parte, se acepta tácitamente que una autoridad médica es quien diagnostica y legitima como verdadera cierta causalidad esencial tras la discapacidad, así como la necesidad de determinadas prácticas profesionales especializadas para compensarla y asemejar a los discapacitados al desempeño normal hegemónico. Y, al mismo tiempo, los defensores de los derechos de los discapacitados fustigan la dependencia y reclaman que son los principios de autonomía y de respeto a los derechos humanos los que deben primar para regular las políticas que garanticen los servicios y el acceso de los discapacitados a las oportunidades sociales en condiciones de equidad.

Empero, a pesar de su diferencia práctica, epistemológicamente ambas posiciones encierran una perspectiva esencialista de la discapacidad. En otras palabras, se reproduce en el discurso identitario, la captura de la multiplicidad y del devenir permanente de las diferencias en identidades específicas (Puar, 2012).

### **Voz que Narra Experiencias de Afrontamiento al Estigma**

El acto de estigmatizar se define como la atribución *ad hoc* sobre alguien o sobre un grupo de rasgos que se asocian a apariencia, comportamiento y desempeño, según distintos estereotipos. Es decir, se espera que las personas estigmatizadas se comporten como ejemplares “típicos” del grupo identitario al que se asignan (por ejemplo, grupo de discapacitados) y que se movilicen para cumplir las expectativas hegemónicas del grupo al que se proponen o se les requiere pertenecer (por ejemplo, grupo de los normales; Bogart et al., 2019; Goffman, 2009).

Algunos padres prefieren educar a sus hijos en la casa en respuesta al miedo de que sus hijos sean estigmatizados. Tal es el caso documentado por Ravn Andersen et al. (2017) en el cual madres que se erigen como terapeutas conductuales de sus hijos con trastorno del espectro autista, toman conciencia de las diferencias de los niños y de cómo pueden habilitarlos para la vida social. De igual forma, estas mismas madres mejoran su capacidad de enfrentar disímiles circunstancias relacionadas con el desarrollo de sus hijos. Sin embargo, no siempre la educación hogareña tiene efectos favorables. Por ejemplo, Loukisas y Papoudi (2016) muestran que madres que toman un rol protagónico en la educación formal-instituida de sus hijos padecen angustia y desesperanza, incluso ansiedad y depresión, ante un contexto de desarrollo extremadamente incierto.

Asimismo, la instituida circunstancia del diagnóstico, por la que cualquier persona con una posible discapacidad debe atravesar, contribuye a sostener el miedo al estigma. Un diagnóstico establece marcas de privación respecto a lo que socialmente se considera como normalidad y, dado que los discapacitados y sus familias temen a ser estigmatizados por desviarse de las normas, intentan evitar el rechazo o el abandono rechazando o cuestionando el diagnóstico.

Por ejemplo, algunos padres solicitan la revisión del diagnóstico o lo esconden pues, aún estando de acuerdo con que sus hijos ostentan comportamientos menos exitosos, evitan exponerlos a que las etiquetas diagnósticas generen en los maestros bajas expectativas de logro y se produzcan prácticas de aislamiento que afecten las trayectorias escolares de sus hijos (Lalvani, 2015). Paradójicamente, profesores entrevistados también por Lalvani (2015) afirman que los

niños con discapacidad se ubican dentro de las aulas justamente para evitar la segregación y que la estigmatización no debe ser cuestión para alarmarse, dado que es inevitable.

Más allá del optimismo y los aprendizajes que puedan experimentarse aisladamente, las vivencias derivadas del miedo al abandono y a la exclusión obstaculizan el bienestar de los educandos y, también, el de sus redes de apoyo.

## Discusión

En general, las trayectorias empíricas que sigue la noción *voz* a través de nuestro corpus de revisión sistematizan las experiencias que distintos actores humanos de la inclusión expresan en sus discursos. Hemos podido corroborar que, desde el modelo social de discapacidad, *voz* se operacionaliza como el discurso de a quien o a quienes la *voz* supuestamente pertenece – discapacitados, familiares, profesores, activistas, profesores discapacitados –; entendiéndose como un heurístico discursivo que va a permitir el acceso consciente y eficaz a las subjetividades y experiencias individuales o grupales (St. Pierre, 2013).

Específicamente, la revisión realizada nos ha permitido dar cuenta de que, al menos una parte de aquellas investigaciones que desde el modelo social explican cómo se producen y operan las prácticas de inclusión en educación utilizando la *voz-discurso* como unidad de análisis, confluyen en una meta común: deducir posibles barreras para la inclusión (curriculares, en las estrategias de enseñanza-aprendizaje, en las disposiciones culturales, entre otras). Además, sobre esta base, se construyen afirmaciones acerca de cómo los actores educativos afrontan o deberían desplegarse como sujetos agentes frente a dichas barreras. En efecto, los trabajos incluidos en nuestro corpus de revisión no contravienen lo que desde el modelo social se entiende por incluir. Es decir, se enfocan en descubrir las correspondencias causales entre la eficiencia de las prácticas de inclusión y la calidad de la implementación de dispositivos sociales correctivos y/o compensatorios de tipo político, institucional, familiar, instruccional, discursivo y cultural.

Los estudios analizados nos muestran importantes contribuciones de esta forma de producir conocimiento en favor de la visibilidad y defensa de los derechos de los discapacitados. Más aún, el uso de la *voz* como discurso también construye un territorio empírico fértil para discutir sobre algunos desafíos teóricos y éticos que fundamentan la necesidad de producir conocimiento sobre discapacidad e inclusión desde otra perspectiva ontoepistemológica.

El hecho de que *voz* se operacionalice como una unidad de análisis fenomenológica– por lo tanto, símbolo de conciencia, de empoderamiento y de agencia (Fisher, 2010)–, es muestra de que el devenir de *lo humano* y de *la diferencia* se tiende a comprender como un encapsulamiento de cuerpos y subjetividades en totalidades significativas – por ejemplo, diagnósticas e identitarias–. Luego, el proyecto de gestar y regular comunidades inclusivas sobre la base de esta respuesta ontológica moderna – dualista y dicotómica –, hace que debatir los resultados de nuestra revisión bajo un prisma ontoepistemológico, se ratifique como una necesidad para renovar la producción de conocimiento. Un debate que cobra particular relevancia para pensar y hacer política pública sobre discapacidad e inclusión en el ámbito educativo. A lo largo de este apartado pretendemos discutir otros sentidos posibles para crear conocimiento sobre discapacidad e inclusión que no reproduzca respuestas parciales y deterministas sobre *la diferencia* ni sobre *lo humano*, mas provoque el devenir de nuevos discursos, prácticas y políticas públicas en educación.

### Una Epistemología Aliada del Control Neoliberal

En primer lugar, nos interesa incorporar a la discusión aspectos relacionados con la orientación epistemológica del modelo social de discapacidad. Como efecto contrario a los propósitos de la inclusión – tal y como ha quedado en evidencia mediante las trayectorias empíricas de *voz* descritas en nuestros resultados –, en el contexto mismo de prácticas de inclusión los discapacitados llegan a experimentar lo opuesto: exclusión. Si bien el conocimiento construido desde el modelo social busca comprender, ordenar e incluir la diversidad presente en

los contextos educativos, aún, explícita o implícitamente, podría llegar a segregar a los estudiantes discapacitados de los flujos regulares de enseñanza-aprendizaje. Entonces, y sobre la base de las evidencias sistematizadas en esta revisión, sugerimos que el conocimiento y las prácticas de inclusión implementadas y legitimadas desde el modelo social de discapacidad pondrían al sistema educativo como uno de los dispositivos de control estratégicos del neoliberalismo.

El neoliberalismo contemporáneo, en tanto una forma avanzada de capitalismo cognitivo diferencial, crea estructuras de conocimiento con el fin de segregar las distintas formas de vida para hacerlas comercializables (Braidotti, 2010, 2019; Webb & Gulson, 2012). Con tal objetivo, privilegia saberes que multiplican y distribuyen las diferencias, siendo esta su estrategia política (Braidotti, 2009). Cuando el sistema educativo y los conocimientos en los que se sustenta estabilizan las múltiples expresiones de *lo humano* en jerarquías organizadas alrededor de centros normativos de logros, méritos y privilegios, se producen dispositivos de control neoliberales (Sisto, 2012).

No obstante, el control sólo se garantiza si es que los dispositivos que el neoliberalismo produce son, al mismo tiempo, capaces de naturalizar la segregación mediante la exhortación al despliegue máximo de la agencia individual – antropocéntrica y racializada – como moneda de cambio ante las circunstancias de sometimiento al control de los dispositivos (Grossberg, 2003; Leonardo, 2009; Spivak, 1988). Para ello, cualquier dispositivo requiere instalar la idea de que, en tanto humanos, tenemos la capacidad exclusiva de gestionar conscientemente cualquier circunstancia y superarla en positivo. Por ejemplo, para cuerpos y subjetividades discapacitadas esta idea significa convertir en un imperativo de sus vidas la búsqueda constante del perfeccionamiento de sí mismos en pos de la semejanza con los cuerpos y subjetividades capaces; o de lo contrario, su valía como posibilidades de *lo humano* podría quedar en entredicho. Los dispositivos de control relacionados con el sistema educativo aseguran a quienes esperan controlar que tales dispositivos son la única vía hacia la perfectibilidad y la humanización (Braidotti, 2009, 2010, 2019; Butler, 1993; Goodley, 2017; Goodley & Runswick-Cole, 2016).

Los resultados de esta revisión indicaron que los cuerpos y subjetividades discapacitadas se reconocerían en perfeccionamiento perenne. *Ser discapacitado* suele representarse como un *otro* obligado a reconocerse, en primer lugar, dentro de etiquetas identitarias (por ejemplo, ser autista, ser disléxico). Luego, es además forzado a buscar constantemente la semejanza con las formas perfectas de *lo humano* que están representadas en las identidades normativas impuestas y reproducidas por los dispositivos de control (Allan, 2008; Goodley, 2017; Lather, 2008). De tal modo, pareciera ser que los estudiantes discapacitados quedan a expensas de un mercado de mecanismos y artefactos cognitivos, tecnológicos, educativos y políticos. Un mercado que tiende a enriquecerse con la discapacidad y que, paradójicamente, no repararía especialmente en el bienestar que los estudiantes desean o experimentan; sino que pauta las vías para que estos estudiantes deseen y busquen permanentemente la perfectibilidad (Goodley, 2017; Watson et al., 2012).

Luego, podríamos concluir que si llegaran a producirse alianzas entre parte del conocimiento sobre inclusión educativa desde el modelo social de discapacidad – como puede ser el construido mediante las experiencias de sus actores – y el control neoliberal, sería plausible estar alertas respecto a desenmascarar críticamente la agencia individual en tanto sería afirmativa sólo del logro y no del bienestar. La idea de la agencia, insistimos, tiende a privilegiar la capacidad normativa hegemónica desde la cual se aborda *la diferencia* como déficit y puede justificar estrategias políticas y educativas proteccionistas, perfeccionistas y competitivas que arriesgan a los escenarios educativos a convertirse en sitios forzados de humanización (Naraian, 2020).

Junto a la insostenibilidad ética que entraña cualquier tipo de conocimiento que pudiera afirmar al neoliberalismo y, con él, sus violencias de jerarquización y abandono; algunas comprensiones teóricas que se reproducen a través del modelo social de discapacidad han sido, incluso, poco justificadas. He aquí la otra puerta que abrimos a la discusión.

## Desaciertos Teóricos a la postre de una Ontología Pervasiva

Como hemos señalado antes en este texto, para trabajos empíricos que, desde modelo social de discapacidad, utilizan la noción *voz* como unidad de análisis de las prácticas de inclusión, definen, operacionalizan e investigan sobre la *voz* desde una posición ontológica moderna. La *voz* es sinónimo de discurso, pertenece e identifica a un sujeto (individual o grupal) capaz de dar cuenta de una realidad externa a sí mismo y de la que puede distanciarse conscientemente. Por lo tanto, se presupone que la *voz* funciona como un heurístico analítico mediante el cual se puede acceder a la experiencia fenomenológica de sujetos; por ejemplo, la experiencia de personas discapacitadas o de grupos nominalizados tras ciertas etiquetas diagnósticas asociadas a la discapacidad. Simultáneamente, se supone entonces que cualquier sujeto - en tanto agente- sabría exactamente qué y cómo está conociendo y vivenciando el mundo; y que, mediante su *voz*, dice lo que quiere decir y quiere decir exactamente lo que dice (MacLure, 2008; St. Pierre et al., 2016).

Justamente, la primera discusión teórica que nos parece importante destacar se trata de la reducción de *voz* a discurso. A través de los discursos se espera que las personas reflejen y expliquen conscientemente sus vínculos experienciales y emocionales con cierta realidad social atendiendo a las normas, convenciones y formas epistemológicas hegemónicas desde las que dicha realidad se regula, corrobora y valida (Goodley, 2017). Esto no significa que el discurso se entienda como una copia de la realidad, pero sí como una vía segura de acceso al conocimiento; o lo que es lo mismo, a la conciencia de los sujetos respecto a la realidad. De hecho, el postestructuralismo – corriente más radical en cuanto a su crítica a las grandes teorías de verdades imperecederas de la Modernidad – establece que no existe verdad sino únicamente discurso y, como tal, nombran a toda variante expresiva simbólica (Goodley, 2017).

Si bien podríamos estar de acuerdo con que las *voces-discursos* materializan cuerpos y subjetividades, ¿cómo podríamos asegurar que los transparentan eficazmente? (Coole & Frost, 2010; St. Pierre et al., 2016). ¿Sólo la *voz-discurso* ostenta el poder de simbolizar y predecir fenómenos vivos? Visto así, podríamos afirmar, entonces, que la *voz-discurso* aniquila lo vivo – como son las vivencias humanas– cuando las captura parcialmente, las sustituye y las desconecta artificialmente del rizoma-mundo<sup>3</sup>? ¿Acaso esta misma *voz* no podría considerarse una materialidad con efectos propios e imprevisibles?

A partir de los argumentos e interrogantes planteadas, en nuestra opinión, sería insoslayable el debate acerca de cómo la definición fenomenológica de *voz* no contribuye a avanzar en el reconocimiento de cualquier fenómeno humano, en tanto vivo, como una materialidad en devenir. En este sentido, además, valdría la pena reflexionar sobre si es éticamente responsable, deseable, o incluso útil, recomendar y redactar políticas, protocolos y estrategias de inclusión a partir del análisis de las *voces* únicamente concebidas como discursos. De hecho, se ha señalado que el conocimiento sobre inclusión educativa que se produce desde el modelo social, incluso en sus formas más vinculares y colectivas, reduce a explicaciones causales la complejidad de los problemas de *lo humano* y *la diferencia* y, consecuentemente, gestiona saberes que pueden incentivar distintas prácticas de exclusión y violencia sobre los discapacitados (Braidotti, 2006, 2019; Goodley, 2017).

Una segunda idea que nos advierte acerca de una comprensión ética y teóricamente discutible cuando al analizar las prácticas de inclusión mediante la noción de *voz* y desde el

---

<sup>3</sup> Según Deleuze y Guattari (2002), cualquier realidad comporta “una sobrelinealidad, es decir, un plan cuyos elementos no tienen un orden lineal fijo: modelo rizoma (...) cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro, y debe serlo. Eso no sucede en el árbol ni en la raíz, que siempre fijan un punto, un orden (p. 13). Y al mismo respecto añaden: “Un rizoma no empieza ni acaba, siempre está en el medio, entre las cosas, inter-siendo, *intermezuzo*. El árbol es filiación, pero el rizoma tiene como tejido la conjunción “y...y...y...”. En esta conjunción hay fuerza suficiente para sacudir y desenraizar el verbo ser” (p. 25).

modelo social, se identifica *voz* como una capacidad exclusiva de individuos o grupos. Este supuesto existe sobre la base de que el todo social se comprende y enuncia, lamentablemente, como un entramado de jerarquías identitarias (Grossberg, 2003). Por lo tanto, a priori, los investigadores esperan encontrar *vozes* comunes para cada grupo y para cada posición dentro de estas jerarquías. De aquí se deriva – como posible efecto desapercibido a veces – que el conocimiento producido contribuya a que las personas se valoren entre sí de modo diferencial. Es decir, que tiendan a compararse con aquellos patrones normativos hegemónicos que dictan las posibilidades de existir como ser humano. Se enfatiza *la diferencia* como déficit y se promueven interacciones competitivas que inhiben la creación de comunidad (Braidotti, 2009; St. Pierre et al., 2016).

En esta dirección, no obstante, no sólo sería problemático el hecho de que el orden identitario fuera segregativo en sí mismo y legitimase conocimientos que garantizan la supervivencia del proyecto neoliberal; sino que, además, algunos investigadores sobre *la diferencia* consideran que el esencialismo identitario es una incoherencia teórica (McCall, 2005; Peters, 2020; Puar, 2012).

Supongamos que la heterogeneidad social se define y conoce – teórica y empíricamente – asumiendo que las identidades son corroborables. Esto significa que aceptamos jerarquizar a las personas en abstracciones sistémicas de características asociadas a cierto origen común (fenotípico, genotípico, de códigos culturales, socioeconómico; McCall, 2005; Rasmussen, 2006). Sin embargo, la repetición de las características de cualquier sistema no es perfecta en ningún punto de la línea temporal (McCall, 2005). Imaginemos el supuesto caso de que hubiese tal cosa como las identidades estables, entonces ¿Cómo podríamos explicar las diferencias de esos cuerpos y subjetividades que se atribuyen a cierta identidad, pero que se producen y expresan de otras maneras y no corresponden con lo esperado para su supuesta pertenencia? (Braidotti, 2009; Lather, 2006). Por el contrario, cuerpos y subjetividades están en permanente devenir y exhiben una continua variación de elementos singulares generando nuevas capacidades y organizaciones, re-estratificando cualquier configuración de partida (Coole & Frost, 2010; Puar, 2012).

Por consiguiente, en tanto los conocimientos construidos desde el modelo social reivindican al todo social como un mosaico identitario, en parte refuerzan la naturalización de dos ideas. Primero, que ciertas cualidades, comportamientos, capacidades son específicas de una categoría identitaria. Segundo, que el devenir de cualquier cuerpo y subjetividad se detiene entre los márgenes de tales categorías (Grossberg, 2003). Y, en esta aseveración, restringen la comprensión de *lo humano* a categorías esencialistas totalizantes y, a su vez, buscan predecir los movimientos impredecibles de los cuerpos vivos con el propósito de perfeccionarlos. De acuerdo con Puar (2012) cualquier análisis de tipo identitario – puro o interseccional – podría estar funcionando como una coartada epistemológica para encarcelar significativamente a las personas.

Sin embargo, se observa que los conocimientos sobre discapacidad e inclusión desde el modelo social, mayoritariamente, se fundamentan en un análisis de tipo identitario. En consecuencia, proscriben la posibilidad de concebir las múltiples expresiones de humanidad como difusas y en movimiento. De paso, justifican que quienes no marchan al compás impuesto por los moldes normativos, arriesguen su bienestar en pos de la búsqueda de la perfectibilidad (Goodley, Lawthom, & Runswick-Cole, 2014).

En resumen, una definición empírica de *voz* como una noción fenomenológica – e identitaria – carecería de sentido emancipador frente al propósito de la inclusión educativa. Pues, así definida, esta noción produciría interacciones excluyentes que justifican las jerarquías, las etiquetas, la comparación, la búsqueda del mérito y la competencia. Por lo tanto, el conocimiento que se elabore a partir de ella podría fracasar sistemáticamente en sus intentos por desentrañar, combatir y remover las estructuras sociales de la exclusión; mas, por el contrario, contribuir a reproducirlas.

## Ventana Neomaterialista para que tenga Voz cada Minúscula Diferencia

Desde un punto de vista teórico-metodológico, la voz fenomenológica ralentiza la posibilidad de crear de otras formas de comprender, cuidar y enunciar la diferencia que, irreductibles al discurso, tengan en cuenta que el devenir de cualquier expresión de diferencia va entrelazado al de otras materialidades vivas – también en movimiento y con agencia –, aunque éstas sean simultáneamente humanas y no humanas, estructurales y subjetivas (Naraian, 2020).

Simultáneamente, la responsabilidad ética inherente a la producción de conocimientos que sean inclusivos es poco más que cuestionable cuando la noción voz – tal como es definida por el paradigma epistemológico dominante (modelo social) –, obturan la posibilidad de desestabilizar la comprensión binaria y esencialista de lo humano presente en el pensamiento dualista de la Modernidad (capacidad/discapacidad; Hickey-Moody & Crowley, 2010; Infante, 2018; Matus & Infante, 2011).

Los nuevos materialismos, como movimiento ontoepistemológico fundamentado en la filosofía deleuzoguattariana, ofrece una alternativa al modelo social de discapacidad respecto de la producción de conocimiento sobre discapacidad e inclusión. Éstos reconocen que cualquier existencia es sólo una posibilidad expresiva de un devenir colectivo permanente, en el cual las fuerzas humanas son únicamente parte de un universo de entrelazamientos rizomáticos entre fuerzas múltiples y de distintos órdenes. Por eso, cualquier singularidad expresada por una materialidad o fuerza viva, como los cuerpos y subjetividades, sería concebida como manifestaciones de este devenir. A su vez, dichas singularidades cargarían la potencialidad del cambio en cada iteración de diferenciación; o lo que es lo mismo, en cada singularidad que consiguen expresar (Coole & Frost, 2010; Deleuze & Guattari, 2002).

Ante cualquier mínima diferenciación de cada fuerza viva consigo misma estaríamos presenciando el devenir de una diferencia. Las diferencias no se ordenan, estabilizan y enquistan en totalidades significativas reconocidas, por ejemplo, en etiquetas diagnósticas o identidades; sino que, en tanto fuerzas vivas, están continuamente participando en puentes relacionales instantáneos con otras fuerzas y a través de los que se especifican (se asimilan, se oponen, entran en contradicción), y sobre todo, de los cuales pueden escapar. Entonces, toda expresión corporal o subjetiva – por ejemplo, una expresión de discapacidad – podría validarse como una manifestación posible de vida humana y no como una desviación o expresión aberrante de aquello que la Modernidad cree y nos hace creer que lo humano es.

Desde los nuevos materialismos sería posible nombrar voz a cada fuerza que adquiere existencia en el proceso de crear efectos resonantes o reconocibles dentro del rizoma social. Esto significa que cada mínima fuerza tiene su propia voz y esta voz es potencialmente creadora. Por ejemplo, cualquier diferencia expresada por cuerpos y subjetividades (fortuitas, aparentemente repetidas, inesperadas, enjuiciadas, excluidas) es una fuerza viva, por lo tanto, tiene voz. Cada diferencia, o cada voz, es además singular. Y, precisamente, en tal singularidad es donde se localiza la agencia de la voz; es decir, donde se manifiesta lo que cada diferencia podría potencialmente producir dentro del instante y el territorio de interacciones a través del que emerge.

Las diferencias son voces que hablan sobre las múltiples posibilidades de lo humano. Incluso allí donde parezca no haber nada, es probable que exista, al menos, alguna expresión mínima de deseo construible como una posibilidad de creación. Por lo tanto, podríamos nombrar voz a cada minúscula diferencia potencialmente capaz de producir algún efecto dentro del rizoma social. Sin embargo, aunque cada diferencia porte en sí misma la potencialidad del cambio, es importante tener en cuenta que éste no se produciría en solitario, sino en ensamblaje con otras fuerzas (Coole & Frost, 2010; Deleuze & Guattari, 2002; Dolphijn & van der Tuin, 2012; St. Pierre, 2013).

Cuando rescatamos el concepto de ensamblaje lo hacemos sí, en primer lugar, para destacar que las diferencias o las voces pueden devenir de y operar en órdenes interactivos y expresivos aparentemente distintos (p. ej. discursivo, emocional, imaginativo, teórico, político)

(Feely, 2020). Pero, en segundo lugar, y siguiendo a De Landa (2006), porque los efectos que dentro del rizoma social producirían estos entrelazamientos – o agenciamientos – entre *vozes* no se podrían explicar linealmente; porque cada una de estas *vozes* ha devenido, recursivamente, de los modos en que cada *voz* se ha afectado y dejado afectar alguna vez y como parte de otros ensamblajes.

Deleuze y Guattari (2002) nombran *ensamblaje* al territorio temporalmente delimitado por agenciamientos productivos para cierto efecto – como puede ser la expresión de una diferencia – y que, a la vez, comportan constantes movimientos de desterritorialización y reterritorialización creando las condiciones para que emerjan nuevos territorios, *ad infinitum*. De acuerdo con Fox y Alldred (2015), dichas territorializaciones y desterritorializaciones explican los movimientos de los *ensamblajes* y, por tanto, son las vías a través de las cuales cualquier expresión o forma viva queda en evidencia como territorio en devenir y no como uno de definiciones y determinaciones encapsuladas y estables.

Desde la perspectiva neomaterialista, la *voz* no sería definible como fenomenológica, no sería únicamente discurso, como tampoco cuerpos o subjetividades serían repositorios delimitados, sedimentados, organizados y significados como sujetos, grupos o identidades. Pensar los cuerpos y las subjetividades como *ensamblajes* de diferencias, o de *vozes*, nos posiciona en una ontología radicalmente opuesta a las configuraciones estables y desde la cual se comprende que cuerpos y subjetividades devienen, no sólo permanentemente, sino que en impredecibles otros (Mazzei, 2013, 2016; Mazzei & Jackson, 2017). *Voz* puede ser definida, en cambio, como cada minúscula *diferencia* y, como tuviera aquella *voz-discurso* que proponemos leer aquí como evocación, cada *diferencia* es potencialmente capaz de tener agencia, de producir efectos resonantes en el rizoma social mientras deviene a través de uno o, incluso, infinitos *ensamblajes* con otras *vozes*.

### Implicaciones para una Inclusión Diferente de *La Diferencia*

La comprensión neomaterialista de *la diferencia*, o de la *voz*, no produciría estructuras fijas, porque la única certeza que este concepto inscribiría y espera sobre *lo vivo* es el movimiento perpetuo de sus singularidades en tanto potencias creadoras. Comprender así *la diferencia* suspende cualquier posibilidad de crear fundamentos teóricos definitivos para predecir estabildades y organizaciones ficticias, o para aglutinar sentidos supuestos como paradigmáticos (identidades, órdenes regulatorios, modelos deterministas de inclusión).

La perspectiva ontoepistemológica neomaterialista abre una ventana para evadir riesgos deshumanizantes. Esta aproximación nos permite dar cabida a las poliédricas expresiones de *lo humano* como variantes vivas de *la diferencia*. En el caso de la discapacidad, estas expresiones interrumpen y subvierten la institucionalización de lo que hegemónicamente *lo humano* representa o debería representar. Dicho de otra forma, desde esta perspectiva, cada minúscula *diferencia* no se abordaría como un déficit, sino como posibilidad de *voz re/cognoscible*, como una válida y agente expresión de humanidad.

Siguiendo el mismo giro teórico, si es que a cualquier expresión de humanidad se le reconoce presente e interactuante en territorios de relaciones no jerarquizadas de antemano según privilegios, capacidades, méritos; entonces *incluir* podría significar, únicamente, afirmar dichas diferencias en pos del bienestar. Es decir, reconocer *la diferencia* no como espacio de celebración, de competencia o como un vínculo inexorable entre necesidad-posibilidad de trascendencia; sino como un espacio de recuperación, exploración e incentivo al deseo que la produjo.

En el terreno de los *nuevos materialismos*, los actores del movimiento por la inclusión educativa realizarían el deber ético de justicia, afirmando cada *diferencia-voz* para contribuir al bienestar de cuerpos y subjetividades – discapacitados o no –. Cursando por otras vías podrían cerrarse posibilidades a la vida, hacerle el juego a los mecanismos de segregación capitalistas que

se enriquecen, por ejemplo, mediante la diseminación de comprensiones binarias y jerárquicas de *lo humano*, la profesionalización y la diversificación de las industrias para la discapacidad (Braidotti, 2009; Goodley et al., 2014).

En conclusión, encauzar la producción de conocimiento y el debate en torno a la discapacidad y la inclusión lejos de los cánones modernos característicos del modelo social y, específicamente, en torno a los *nuevos materialismos*, permitirían reconocer *la diferencia* como cualquier expresión posible de lo vivo y con *voz* propia. Desde aquí se nos convida a experimentar con otros modos empíricos de conocer y abordar las diferencias, exclusivamente, como resistencias locales y minoritarias. Tales resistencias surgen a través de los espacios micropolíticos educativos sin que necesariamente se correspondan con los paradigmas normativos de perfectibilidad, de logro y de éxito. Siendo, apenas, expresiones materiales de deseos que, posicionados afirmativamente, logran subvertir la verosimilitud de la idea moderna de que cuerpos y subjetividades se estabilizan naturalmente en totalidades significativas y jerárquicas – como las identidades –, así como cuestionar las respuestas parciales y deterministas sobre *lo humano* y *la diferencia*.

Como punto de entrada, podríamos intentar desestabilizar la idea de sujeto discapacitado como un no/humano – o dis/humano – enunciando como posibilidades de *lo humano* y no como aberraciones, esas expresiones múltiples de diferencia que no son perfectibles ni productivas para el neoliberalismo; pero que, sistemáticamente, ponen en jaque a proyectos y/o prácticas de inclusión.

## Referencias

- Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, (51), 143-155. <https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: Where next? *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 38(1), 15-34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In D. Albarracín, B. Johnson, & M. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 173-221). Erlbaum.
- Allan, J. (2008). *Rethinking inclusive education: The philosophers of difference in practice*. Springer.
- Baglieri, S., Valle, J. W., Connor, D. J., & Gallagher, D. J. (2011). Disability studies in education: The need for a plurality of perspectives on disability. *Remedial and Special Education*, 32(4), 267-278. <https://doi.org/10.1177/0741932510362200>
- \*Bartlett, R. (2017). The experience of deaf students in secondary mainstream classrooms. *Educational and Child Psychology*, 34(4), 60-69.
- Beckett, A., & Buckner, L. (2012). Promoting positive attitudes towards disabled people: Definition of, rationale and prospects for anti-disablist education, *British Journal of Sociology of Education*, 33(6), 873-891. <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.692046>
- \*Bell, P. (2014). Guitars have disabilities: Exploring guitar adaptations for an adolescent with Down syndrome. *British Journal of Music Education*, 31(3), 343-357. <https://doi.org/10.1017/S026505171400028X>
- Bogart, K. R., Rosa, N. M., & Slepian, M. L. (2019). Born that way or became that way: Stigma toward congenital versus acquired disability. *Group Processes & Intergroup Relations*, 22(4), 594-6. <https://doi.org/10.1177/1368430218757897>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Disponible en [http://www.cepcampgib.org/noveles/files/anexos/Index\\_for\\_inclusion.pdf](http://www.cepcampgib.org/noveles/files/anexos/Index_for_inclusion.pdf)
- Braidotti, R. (2006). *Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir*. Akal.
- Braidotti, R. (2009). *Transposiciones sobre la ética nómada*. Gedisa.



- Braidotti, R. (2010). *Il soggetto nomade. Intervista a Rosi Braidotti*. [Video]. Disponible en: <http://www.asia.it/adon.pl?act=doc&doc=1122>
- Braidotti, R. (2019). *Revolution is a fascist concept*. [Video]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=A6PLJqtDp6Q>
- \*Bunbury, S. (2018). Disability in higher education – do reasonable adjustments contribute to an inclusive curriculum? *International Journal of Inclusive Education (Online)*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503347>
- Butler, J. (1993). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Paidós.
- \*Collins, A., Azmat, F., & Rentschler, R. (2018). Bringing everyone on the same journey: Revisiting inclusion in higher education. *Studies in Higher Education*, 44(8), 1475-1487. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1450852>
- Coole, D., & Frost, S. (2010). Introducing the new materialism. In D. Coole y S. Frost (Eds.). *New materialism: Ontology, agency and politics* (pp. 1-46). Duke University Press.
- Davis, J. M., & Watson, N. (2001). Where are the children's experiences? Analysing social and cultural exclusion in “special” and “mainstream” schools. *Disability and Society*, 16(5), 671-687. <https://doi.org/10.1080/09687590120070060>
- De Boer, A., Pijl, S., & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- De Landa, M. (2006). *A new philosophy of society*. Continuum.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. (5ª ed.). Pre-Textos.
- Dolphijn, R., & van der Tuin, I. (2012). *New materialism: Interviews & cartographies*. Open Humanities Press.
- Duk, C., & Murillo, F. J. (2016). La inclusión como dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 11-14. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100001>
- Feely, M. (2020). Assemblage analysis: An experimental new-materialist method for analysing narrative data. *Qualitative Research*, 20(2), 174-193. <https://doi.org/10.1177/1468794119830641>
- Fisher, L. (2010). Feminist phenomenological voices. *Continental Philosophy Review*, (43), 83- 95. <https://doi.org/10.1007/s11007-010-9132-y>
- Fox, N., & Alldred, P. (2015). New materialist social inquiry: Designs, methods and the research-assemblage. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(4), 399-414. <https://doi.org/10.1080/13645579.2014.921458>
- \*Gabel, S., & Miskovic, M. (2014). Discourse and the containment of disability in higher education: An institutional analysis. *Disability & Society*, 29(7), 1145-1158. <https://doi.org/10.1080/09687599.2014.910109>
- \*Genova, A. (2015). Barriers to inclusive education in Greece, Spain and Lithuania: Results from emancipatory disability research. *Disability & Society*, 30(7), 1042-1054. <https://doi.org/10.1080/09687599.2015.1075867>
- \*Glaser, M., & Van Pletzen, E. (2012). Inclusive education for Deaf students: Literacy practices and South African Sign Language. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 30(1), 25-37. <https://doi.org/10.2989/16073614.2012.693707>
- \*Glazzard, J., & Dale, K. (2015). “It takes me half a bottle of whisky to get through one of your assignments”: Exploring one teacher educator's personal experiences of dyslexia. *Dyslexia*, (21), 177-192. <https://doi.org/10.1002/dys.1493>
- Goffman, E. (2009). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Simon & Schuster.
- Goodley, D. (2017). *Disability studies: An interdisciplinary introduction*. SAGE.
- Goodley, D., Lawthom, R., & Runswick-Cole, K. (2014). Posthuman disability studies. *Subjectivity*, 7, 342-361. <https://doi.org/10.1057/sub.2014.15>

- Goodley, D., & Runswick-Cole, K. (2016). Becoming dishuman: Thinking about the human through dis/ability. *Discourse*, 37(1), 1-15.  
<https://doi.org/10.1080/01596306.2014.930021>
- Grossberg, L. (2003). Identidad y estudios culturales: ¿no hay nada más que eso? En S. Hall & P. Du Gay (Eds.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 148-180). Amorrortu editores.
- \*Haegele, J., & Hodge, S. (2016). Disability discourse: Overview and critiques of the medical and social models. *Quest*, 68 (2), 193-206. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1143849>
- Hickey-Moody, A., & Crowley, V. (2010). Disability matters: Pedagogy, media and affect. *Discourse*, 31(4), 399-409. <https://doi.org/10.1080/01596306.2010.504358>
- Hodkinson, A. (2016). *Key Issues in Special Educational Needs and Inclusion*. Sage.
- Infante, M. (2018). Cinema experiences at school: Assemblages as encounters with subjectivities. *International Journal of Inclusive Education*, 22(3), 252-267.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1362481>
- \*Jagoe, C., & Roseingrave, R. (2011). “If this is what I’m ‘meant to be’...”: The journeys of students participating in a conversation partner scheme for people with Aphasia. *Journal of Academic Ethics*, (9), 127-148. <https://doi.org/10.1007/s10805-011-9140-5>
- \*Koca-Atabey, M., Nuray, A., Dirik, D., & Aydemir, D. (2011). Psychological wellbeing of Turkish university students with physical impairments: An evaluation within the stress-vulnerability paradigm. *International Journal of Psychology*, 46(2), 106-118.  
<https://doi.org/10.1080/00207594.2010.513413>
- Kwon, K.A., Hong, S. Y., & Jeon, H. J. (2017). Classroom readiness for successful inclusion: Teacher factors and preschool children’s experience with and attitudes toward peers with disabilities. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3), 360-378.  
<https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1309480>
- \*Lalvani, P. (2015). Disability, stigma and otherness: Perspectives of parents and teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(4), 379-393.  
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1029877>
- Lather, P. (2006). Paradigm proliferation as a good thing to think with: teaching research in education as a wild profusion. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1 (1), 35-57. <https://doi.org/10.1080/09518390500450144>
- Lather, P. (2008). Against empathy, voice and authenticity. In A. Jackson & L. Mazzei (Eds.), *Voice in qualitative inquiry. Challenging conventional, interpretive, and critical conceptions in qualitative research* (pp. 17-26). Routledge.
- Leonardo, Z. (2009). *Race, Whiteness, and education*. Taylor & Francis.
- Lumby, J., & Morrison, M. (2009). Youth perspectives: Schooling, capability frameworks and human rights. *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), 581-596.  
<https://doi.org/10.1080/13603110801995920>
- \*López, R., & Moraña, A. (2015). Hidden voices in higher education: Inclusive policies and practices in social science and law classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 19(4), 365-378. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.935812>
- \*Loukisas, T. D., & Papoudi, D. (2016). Mothers’ experiences of children in the autistic spectrum in Greece: Narratives of development, education and disability across their blogs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(1), 64-78.  
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1111304>
- \*Macdonald, S. (2009). Windows of reflection: Conceptualizing dyslexia using the social model of disability. *Dyslexia*, (15), 347-362. <https://doi.org/10.1002/dys.391>
- MacLure, M. (2008). Broken voices, dirty words: On the productive insufficiency of voice. En L. Mazzei, L. & A. Jackson (Eds.), *Voice in qualitative inquiry* (1ª ed., pp. 97-115). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203891889>
- \*Mackenzie, M., Cologon, K., & Fenech, M. (2016). “Embracing everybody”: Approaching the inclusive early childhood education of a child labelled with autism from a social relational

- understanding of disability. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(2), 4-12.  
<https://doi.org/10.1177/183693911604100202>
- Manghi, D., Conejeros, M.L., Bustos, A., Aranda, I., Vega, V., & Díaz, K. (2020). Comprender la educación inclusiva chilena: Panorama de políticas e investigación educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 50(175), 114-134. <https://doi.org/10.1590/198053146605>
- \*Mantey, E.E. (2017). Discrimination against children with disabilities in mainstream schools in Southern Ghana: Challenges and perspectives from stakeholders. *International Journal of Educational Development*, (54), 18-25. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.02.001>
- \*Mathews, N. (2009). Teaching the “invisible” disabled students in the classroom: Disclosure, inclusion and the social model of disability. *Teaching in Higher Education*, 14(3), 229-239. <https://doi.org/10.1080/13562510902898809>
- Matus, C., & Infante, M. (2011). Undoing diversity: Knowledge and neoliberal discourses in colleges of education. *Discourse*, 32(3), 293-307. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.573248>
- Mazzei, L. (2013). A voice without organs: Interviewing in posthumanist research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 732-740. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788761>
- Mazzei, L. (2016). Voice without a subject. *Cultural Studies – Critical Methodologies*, 6(2), 151-161. <https://doi.org/10.1177/1532708616636893>
- Mazzei, L., & Jackson, A. (2017). Voice in the agentic assemblage. *Educational Philosophy and Theory*, 49(11), 1090-1098. <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1159176>
- McCall, L. (2005). The complexity of intersectionality. *Signs*, 30(3), 1771-1800. Disponible en <https://www.jstor.org/stable/10.1086/426800>
- \*Mckenzie, J., & Macleod, C. (2012). The deployment of the medical-psychological gaze and disability expertise in relation to children with intellectual disability. *International Journal of Inclusive Education*, 16 (10), 1083-1098. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.540042>
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146-159. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184>
- Messiou, K. (2019). The missing voices: students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 768-781. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623326>
- MINEDUC. (2017, abril 25). *Aspectos Generales del Decreto N° 83/2015 sobre Diversificación de la Enseñanza*. Disponible en <https://especial.mineduc.cl/implementacion-decreto-83/preguntas-frecuentes/antecedentes-generales/>
- \*Moriña, A. (2015). ¿Contextos universitarios inclusivos? Un análisis desde la voz del alumnado con discapacidad. *Cultura y Educación*, 27(3), 669-694. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072361>
- \*Myhill, W. N., Hill, R.F., Link, K., Small, R., & Bunch, K. (2012). Developing the capacity of teacher-librarians to meet the diverse needs of all school children: Project ENABLE. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(4), 201-216. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01240.x>
- Naraian, S. (2020). What can “inclusion” mean in the post-human era? *Journal of Disability Studies in Education*, 1, 1-21. <https://doi.org/10.1163/25888803-bja10001>
- Oliver, M. (2013). The social model of disability: Thirty years on, *Disability & Society*, 28(7), 1024-1026. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.818773>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

- \*Parker, E., & Draves, T. (2017). A narrative of two preservice music teachers with visual impairment. *Journal of Research in Music Education*, 64(4), 385-404. <https://doi.org/10.1177/0022429416674704>
- \*Parsons, L. (2015). Dyslexia and post-secondary aural skills instruction. *Music Theory Online*, 21(4), 1-19. <http://www.mtosmt.org/issues/mto.15.21.4/mto.15.21.4.parsons.html>
- \*Pernia, S. R. (2008). La “voz” de las personas con discapacidad intelectual en investigación educativa. Repensando las prácticas de investigación. *Revista de Educación*, (345), 377-398.
- Peters, M. A. (2020) Posthumanism, platform ontologies and the “wounds of modern subjectivity”. *Educational Philosophy and Theory*, 52 (6), 579-585. <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1608690>
- Peters, S. (2010). The heterodoxy of student voice: Challenges to identity in the sociology of disability and education, *British Journal of Sociology of Education*, 31(5), 591-602. <https://doi.org/10.1080/01425692.2010.500092>
- Puar, J. (2012). “I would rather be a cyborg than a goddess”: Intersectionality, assemblage, and affective politics. *PhiloSOPHIA*, 2 (1), 49-66. Disponible en <https://www.muse.jhu.edu/article/486621>
- \*Ravn Andersen, E., Bøttcher, L., & Dammeyer, J. (2017). An interview study of why parents conduct intensive ABA home training for their child with autism spectrum disorder. An analysis from the lens of the dialectical disability model. *European Journal of Special Needs Education*, 32(2), 270-286. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1223400>
- Real Academia Española (RAE). (2001). *Diccionario de la lengua española* [versión electrónica]. Disponible en <http://www.rae.es/rae.html>
- \*Runswick-Cole, K. (2008). Between a rock and a hard place: Parents’ attitudes to the inclusion of children with special educational needs in mainstream and special schools. *British Journal of Special Education*, 35(3), 173-180. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00390.x>
- Runswick-Cole, K., Curran, T., & Liddiard, K. (2018). *The Palgrave handbook of disabled children’s childhood studies*. Palgrave MacMillan.
- \*Saerberg, S. (2010). Just go straight ahead. *The Senses and Society*, 5(3), 364-381. <https://doi.org/10.2752/174589210X12753842356124>
- Shildrick, M. (2004). Queering performativity: Disability after Deleuze. *SCAN: Journal of Media Arts Culture*, 1(2), 1-6. Disponible en [http://scan.net.au/scan/journal/display.php?journal\\_id=36](http://scan.net.au/scan/journal/display.php?journal_id=36)
- Sisto, V. (2012). Desde el ombligo del monstruo: Algunos apuntes desde los estudios en trabajo docente en Chile. En L. Pizzi (Ed.), *Trabalho docente: Tensões e perspectivas* (pp. 73-90). EDUFAL.
- Slee, R. (2001). Driven to margins: disabled students, inclusive schooling and the politics of possibility. *Cambridge Journal of Education*, 31(3), 385-397. <https://doi.org/10.1080/03057640120086620>
- Slee, R. (2014). Discourses of inclusion and exclusion: Drawing wider margins. *Power and Education* 6(1), 7-17. <https://doi.org/10.2304/power.2014.6.1.7>
- Spivak, G. (1988). Can the subaltern speak? En C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp.271-313). Disponible en <https://jan.ucc.nau.edu/~sj6/Spivak%20CanTheSubalternSpeak.pdf>
- \*Stalker, K., Brunner, R., Maguire, R., & Mitchell, J. (2011). Tackling the barriers to disabled parents’ involvement in their children’s education. *Educational Review*, 63(2), 233-250. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.537313>
- \*Stampoltzis, A., Tsitsou, E., Plesti, H., & Kalouri, R. (2015). Perspectivas docentes sobre la dislexia en una universidad griega: Un estudio piloto. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(3), 587-606. Disponible en <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1668/2145>

- St. Pierre, E. (2013). The posts continue: Becoming. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 646-657. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788754>
- St. Pierre, E., Jackson, A., & Mazzei, L. (2016). New empiricisms and new materialisms: Conditions for new inquiry. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 16(2), 99-110. <https://doi.org/10.1177/1532708616638694>
- \*Trowsdale, J., & Hayhow, R. (2013). Can mimetics, a theatre-based practice, open possibilities for young people with learning disabilities? A capability approach. *British Journal of Special Education*, 40(2), 72-79. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12019>
- United Nations (UN). (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. Disponible en <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- Vaughan, M. (2002). An index for inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 197-201. <https://doi.org/10.1080/08856250210139316>
- Vlachou, A., & Papananou, I. (2015). Disabled students' narratives about their schooling experiences. *Disability & Society*, 30(1), 73-86. <https://doi.org/10.1080/09687599.2014.982787>
- \*von Benzon, N. (2010). Moving on from ramps? The utility of the social model of disability for facilitating experiences of nature for disabled children. *Disability & Society*, 25(5), 617-626. <https://doi.org/10.1080/09687599.2010.489313>
- Watson, N., Roulstone, A., & Thomas, C. (Eds.) (2012). *Routledge handbook of disability studies*. London: Routledge.
- Webb, P., & Gulson, K. (2012). Education policy as proto fascism: The aesthetics of racial neo-liberalism. *Journal of Pedagogy*, 2(2), 173-194. <https://doi.org/10.2478/v10159-011-0009-x>



## Sobre los Autores

### Kyuttzza Gómez-Guinart

Pontificia Universidad Católica de Chile

[kgomez3@uc.cl](mailto:kgomez3@uc.cl)

Psicóloga. Magíster en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Áreas de interés investigativo y académico: *Diversidad e Inclusión en Educación; Segregación/Racismo y Justicia en Educación; Nuevos Materialismos; Feminismos Decoloniales*. Candidata a Doctora en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0456-6824>

### Marta Infante Jaras

Pontificia Universidad Católica de Chile

[mjinfante@uc.cl](mailto:mjinfante@uc.cl)

Psicopedagoga. Magíster y Doctora en Educación Especial. Áreas de interés investigativo y académico: *Estudios Críticos de Discapacidad; Diversidad e Inclusión en Educación; Desigualdades en Educación; Nuevos Materialismos*. Profesora Asociada del Departamento de Aprendizaje y Desarrollo, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0295-1478>

---

# archivos analíticos de políticas educativas



---

Volumen 29 Número 53

19 de abril 2021

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa\_aape.

## archivos analíticos de políticas educativas

## consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Coordinador (Español/Latinoamérica): **Ignacio Barrenechea** (Universidad de San Andrés), **Ezequiel Gomez Caride** (Universidad de San Andrés/ Pontificia Universidad Católica Argentina)

Editor Coordinador (Español/Norteamérica): **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México)

Editor Coordinador (Español/España): **Antonio Luzon** (Universidad de Granada)

Editores Asociados: **Jason Beech** (Monash University), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Gabriela de la Cruz Flores** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Carmuca Gómez-Bueno** (Universidad de Granada), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidad de Chile), **Cesar Lorenzo Rodríguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara), **Antonia Lozano-Díaz** (University of Almería), **Sergio Gerardo Málaga Villegas** (Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Baja California (IIDE-UABC)), **María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **María Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

**Claudio Almonacid**  
Universidad Metropolitana de  
Ciencias de la Educación, Chile

**Miguel Ángel Arias Ortega**  
Universidad Autónoma de la  
Ciudad de México

**Xavier Besalú Costa**  
Universitat de Girona, España

**Xavier Bonal Sarro** Universidad  
Autónoma de Barcelona, España

**Antonio Bolívar Boitía**  
Universidad de Granada, España

**José Joaquín Brunner**  
Universidad Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez**  
Instituto Nacional para la  
Evaluación de la Educación,  
México

**Gabriela de la Cruz Flores**  
Universidad Nacional Autónoma  
de México

**Marco Antonio Delgado  
Fuentes** Universidad  
Iberoamericana, México

**Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,**  
México

**Pedro Flores Crespo** Universidad  
Iberoamericana, México

**Ana María García de Fanelli**  
Centro de Estudios de Estado y  
Sociedad (CEDES) CONICET,  
Argentina

**Juan Carlos González Faraco**  
Universidad de Huelva, España

**María Clemente Linuesa**  
Universidad de Salamanca,  
España

**Jaume Martínez Bonafé**  
Universitat de València, España

**Alejandro Márquez Jiménez**  
Instituto de Investigaciones sobre  
la Universidad y la Educación,  
UNAM, México

**María Guadalupe Olivier  
Tellez**, Universidad Pedagógica  
Nacional, México

**Miguel Pereyra** Universidad de  
Granada, España

**Mónica Pini** Universidad  
Nacional de San Martín,  
Argentina

**Omar Orlando Pulido Chaves**  
Instituto para la Investigación  
Educativa y el Desarrollo  
Pedagógico (IDEP)

**José Ignacio Rivas Flores**  
Universidad de Málaga, España

**Miriam Rodríguez Vargas**  
Universidad Autónoma de  
Tamaulipas, México

**José Gregorio Rodríguez**  
Universidad Nacional de  
Colombia, Colombia

**Mario Rueda Beltrán** Instituto  
de Investigaciones sobre la  
Universidad y la Educación,  
UNAM, México

**José Luis San Fabián Maroto**  
Universidad de Oviedo,  
España

**Jurjo Torres Santomé,**  
Universidad de la Coruña, España

**Yengny Marisol Silva Laya**  
Universidad Iberoamericana,  
México

**Ernesto Treviño Ronzón**  
Universidad Veracruzana, México

**Ernesto Treviño Villarreal**  
Universidad Diego Portales  
Santiago, Chile

**Antoni Verger Planells**  
Universidad Autónoma de  
Barcelona, España

**Catalina Wainerman**  
Universidad de San Andrés,  
Argentina

**Juan Carlos Yáñez Velazco**  
Universidad de Colima, México

## education policy analysis archives

### editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren MacArthur Harris, Danah Henriksen, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Keon McGuire, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

**Madelaine Adelman** Arizona State University

**Cristina Alfaro**  
San Diego State University

**Gary Anderson**  
New York University

**Michael W. Apple**  
University of Wisconsin, Madison

**Jeff Bale** University of Toronto, Canada

**Aaron Benavot** SUNY Albany

**David C. Berliner**  
Arizona State University

**Henry Braun** Boston College

**Casey Cobb**  
University of Connecticut

**Arnold Danzig**  
San Jose State University

**Linda Darling-Hammond**  
Stanford University

**Elizabeth H. DeBray**  
University of Georgia

**David E. DeMatthews**  
University of Texas at Austin

**Chad d'Entremont** Rennie Center for Education Research & Policy

**John Diamond**  
University of Wisconsin, Madison

**Matthew Di Carlo**  
Albert Shanker Institute

**Sherman Dorn**  
Arizona State University

**Michael J. Dumas**  
University of California, Berkeley

**Kathy Escamilla**  
University of Colorado, Boulder

**Yariv Feniger** Ben-Gurion University of the Negev

**Melissa Lynn Freeman**  
Adams State College

**Rachael Gabriel**  
University of Connecticut

**Amy Garrett Dikkers** University of North Carolina, Wilmington

**Gene V Glass**  
Arizona State University

**Ronald Glass** University of California, Santa Cruz

**Jacob P. K. Gross**  
University of Louisville

**Eric M. Haas** WestEd

**Julian Vasquez Heilig** California State University, Sacramento

**Kimberly Kappler Hewitt**  
University of North Carolina Greensboro

**Aimee Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Jessica Nina Lester**

Indiana University

**Amanda E. Lewis** University of Illinois, Chicago

**Chad R. Lochmiller** Indiana University

**Christopher Lubienski** Indiana University

**Sarah Lubienski** Indiana University

**William J. Mathis**  
University of Colorado, Boulder

**Michele S. Moses**  
University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss**  
Deakin University, Australia

**Sharon Nichols**  
University of Texas, San Antonio

**Eric Parsons**  
University of Missouri-Columbia

**Amanda U. Potterton**  
University of Kentucky

**Susan L. Robertson**  
Bristol University

**Gloria M. Rodriguez**  
University of California, Davis

**R. Anthony Rolle**  
University of Houston

**A. G. Rud**  
Washington State University

**Patricia Sánchez** University of University of Texas, San Antonio

**Janelle Scott** University of California, Berkeley

**Jack Schneider** University of Massachusetts Lowell

**Noah Sobe** Loyola University

**Nelly P. Stromquist**  
University of Maryland

**Benjamin Superfine**  
University of Illinois, Chicago

**Adai Tefera**  
Virginia Commonwealth University

**A. Chris Torres**  
Michigan State University

**Tina Trujillo**  
University of California, Berkeley

**Federico R. Waitoller**  
University of Illinois, Chicago

**Larisa Warhol**  
University of Connecticut

**John Weathers** University of Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner**  
University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley**  
Center for Applied Linguistics

**John Willinsky**  
Stanford University

**Jennifer R. Wolgemuth**  
University of South Florida

**Kyo Yamashiro**  
Claremont Graduate University

**Miri Yemini**  
Tel Aviv University, Israel



## arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Coordenadores: **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Editores Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao** (EBAPE/FGVI), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado** (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda** (Universidade Federal de Uberlândia)

**Almerindo Afonso**

Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**

Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**

Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**

Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**

Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**

Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**

Universidade Federal de Pernambuco  
Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**

Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**

Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**

Universidade Federal Fluminense e  
Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Brasil

**António Teodoro**

Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana Feldens Schwertner**

Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte, Brasil

**Lílian do Valle**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Geovana Mendonça Lunardi**

**Mendes** Universidade do Estado de  
Santa Catarina

**Alda Junqueira Marin**

Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, Brasil

**Alfredo Veiga-Neto**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Flávia Miller Naethe Motta**

Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Dalila Andrade Oliveira**

Universidade Federal de Minas  
Gerais, Brasil